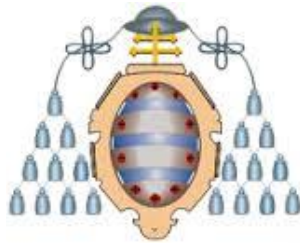


UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Dpto. de Ciencias de la Educación



Programa de Doctorado: “Pedagogía: evaluación y procesos educativos”

Bienio 1998-2000

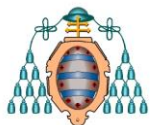
TESIS DOCTORAL

**APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE
A LA EDUCACION INTERCULTURAL.**

POSIBILIDADES DE APLICACIÓN A SISTEMA EDUCATIVO EN ASTURIAS

María Verdeja Muñiz

Oviedo, 2015



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español. Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias.	Inglés. Contributions from the pedagogy of Paulo Freire to intercultural education. Possibilities of implementation into the Asturian educational system.
2.- Autor	
Nombre: MARIA VERDEJA MUÑIZ	DNI: -
Programa de Doctorado: Pedagogía: Evaluación y Procesos Educativos.	
Órgano responsable: Departamento de Ciencias de la Educación.	

RESUMEN (en español)

En la presente investigación realizamos un estudio y análisis de una parte de la obra escrita de Paulo Freire y establecemos un marco teórico de referencia centrado en aspectos tales como su pensamiento pedagógico-político, su sensibilidad intercultural y la vigencia y actualidad de sus planteamientos. En otro plano de análisis, abordamos la interculturalidad en el sistema educativo español haciendo para ello un recorrido por la legislación educativa en el ámbito nacional y en el autonómico –Principado de Asturias– deteniéndonos, especialmente, en el tratamiento de la atención a la diversidad. Para ello realizamos un análisis del currículo y las materias en su dimensión intercultural. Dicho análisis nos ha permitido establecer los principales retos que la Educación Intercultural plantea al sistema educativo en Asturias y al mismo tiempo nos ha posibilitado establecer conexiones con las aportaciones de Freire. Tomando como punto de partida tales aportaciones, hemos elaborado una propuesta inicial de Educación Intercultural, de modo que a través de un estudio de caso realizado en un IES de Oviedo, hemos podido valorar las posibilidades de aplicación de dicha propuesta inicial. Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto que, a pesar de que nos encontramos en un momento adecuado y necesario para el desarrollo de dicha propuesta y de que la misma tiene buena acogida por parte de la comunidad educativa, sin embargo, para pueda llevarse a término, sería totalmente necesario que existieran unas condiciones previas que tienen que ver, fundamentalmente, con aspectos tales como la existencia de una infraestructura organizativa en el Centro en los que toda la vida académica diaria se interculturaliza, el hecho de entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y de desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva, la necesidad de apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural y, todo ello, además, en un contexto en el que el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas de desarrollarse desde un punto de vista social, cultural y educativo.



RESUMEN (en Inglés)

In this research, we carry out a study and analysis of a section of Paulo Freire's written work. We establish a theoretical framework focused on aspects such as his pedagogical-political thinking, intercultural sensitivity and the validity and current importance of his approaches. From another analytical viewpoint, we address interculturality in the Spanish educational system by examining all educational legislation within the national and autonomous area- Principality of Asturias- paying special attention to the treatment of cultural diversity. To achieve this aim, we make an analysis of curriculum and subjects, in terms of their intercultural dimension. This analysis has enabled us to determine the main challenges that intercultural education poses in the Asturian educational system. At the same time, it has allowed us to establish links with Freire's contributions. Taking such contributions as starting point, we have created our own initial proposal for intercultural education, and by means of a study case made at a High School in Oviedo, we had the chance to evaluate the application possibilities of that initial proposal. The results obtained in our study make it clear that, despite the appropriateness of the present moment, the need for the development of this proposal and the fact that the educational community is willing to incorporate it; it would be indispensable that determined prior conditions should exist. These conditions have to do fundamentally with aspects such as: organizational infrastructure in the school where all academic daily life is interculturalized, understand the educational and social meaning of secondary education and developing a comprehensive teaching model, the need to launch a curriculum model in which, cultural diversity has its own place, and all of this, within a context where the students enjoy the same educational opportunities in order to grow from a social, cultural and educational point of view.

Esti trabayu ta dedicáu a la comunidá educativa del IES “Alfonso II” y a les persones que participaron na presente investigación, de mou especial, a aqueles que me deprendieron que na xera d'enseñar cada día hai que facer un esforzu y tener en cuenta la diversidade sendo ún de los principais oxetivos, lograr que tolos alumnos y alumnes tengan éxito. A ellos dedíco-yos esta tesis escrita, con enfotu.

AGRADECIMIENTOS

Quixera dexar afitáu'l mio más fondu agradecimientu a les persones que d'un mou o otu ficiéron posible que yo llevare darréu esti trabayu d'investigación y a aqueles otres que compartieron conmigo situaciones existenciales que, en dalguna medida, xeneraron abondes de les reflexones presentes na mesma. Una investigación que se lleva a efeutu nunos tempos abegosos nos que la precariedá llaboral, el desempleu y los retayos n'educación, ente otres cosas, amenacen y aprieten a la xente.

Como nos diz Paulo Freire, escribir ye refacer lo que se vieno pensando nos estremaos momentos de la práctica de nós, de les nuses relaciónes, ye redicir lo qu'enantés se dixo nel tiempu de la nuesa acción y, al empar, lleer con procuru esixe del que lo fai repensar lo camentao, reescribir lo escrito y lleer tamién lo qu'enantés de facer l'escritu l'autor o l'autora lleeron previamente.

Nesti sen, quixere da-y les gracias a Xosé Antón González Riaño pola so dirección nesti trabayu d'investigación, sobro too pol enfotu en mi y, arriendes d'ello, pola so infinita paciencia. Tamién-y agradezo los sos interesantes consejos, ensin los qu'esta tesis doctoral nun sedría la mesma.

A la comunidá educativa del IES "Alfonso II", n'especial, al Equipu Direutivu, por escuchar y acutar la mio propuesta, asina como a la profesora del Aula d'Inmersión Llingüística y la profesora técnica de Servicios a la Comunidá pola so mediación y sofitu. Per último, y non por ello menos importante, quixere agradecer al personal de conserxería la so ayuda a lo llargo de la mio estancia nel centru, elles fueron de gran valir pa llevar darréu los estremaos trámites qu'esti trabayu lleva apareyao.

A les mios collacies y collacios de la Facultá de Formación del Profesoráu y Educación pol so interés, polos sos ánimos y encontu nos momentos de debilidá, pola so comprensión y, sobremanera, por compartir conmigo reflexones que m'ayudaron a ver les cosas dende xebras puntos de vista.

Tamién quixere dar les gracias a los mios alumnos y alumnes de la Facultá, darréu que con ellos dependí otres menes d'enseñar y que m'amosaron, amás, la importancia de revisar la práctica cada día.

Nun puedo escaecer a la mio familia, a los mios padres, la so comprensión. Ellos diéronme puxu pa que reentamare los mios estudios de Doctoráu. Lueu de la entrega d'esti trabayu, lo que voi facer ye dedica-yos tiempu. Igualmente agradezo a los mios tíes la so ayuda y aliendu y, especialmente, agradázo-y al mio primu, José Martínez Muñiz, la rellumante portada que diseñó pa esti trabayu.

Un especial agradecimientu a los mios hermanes y hermanos, a los amigos y a Santiago, persones coles compartí tertulies y debates y coles que discutí al rodiu de cuestiones sociales, polítiques, educatives.. davezu con pensamientos dixebraos pero que, ensin dulda, ficiéronme camentar y reflexonar en cosas que tán presentes nesti trabayu. Toi, dende llueu, peragradecida a los mios amigos, por tol ciñu y los ánimos y coles que tamién faigo promesa de tar más, de magar esti momentu. A lo cabero, a toles persones que nun nomé por escaezu: **MUNCHES GRACIES.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	11
1. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	13
1.1. Introducción	13
1.2. Algunos conceptos previos	14
1.2.1. Diversidad	14
1.2.2. Convivencia <i>versus</i> coexistencia	14
1.2.3. Multiculturalidad <i>versus</i> interculturalidad	15
1.3. Aproximación conceptual a la educación intercultural	18
1.3.1. Perspectivas teórico prácticas	19
1.3.2. Enfoques y modelos: programas y políticas de actuación	21
1.4. Profundización en el concepto de educación intercultural	26
1.5. Posibles conexiones con la pedagogía de Paulo Freire.	30
2. IDEAS CENTRALES DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	37
2.1. Introducción	37
2.2. Aspectos biográficos de Paulo Freire	37
2.3. Ideas centrales del pensamiento de Paulo Freire: carácter sistémico de su propuesta pedagógico-política	42
2.3.1. Dimensiones de la educación como ejes del sistema	43
2.3.2. La educación no lo puede todo pero puede algo	49
2.4. Vigencia y actualidad de su pensamiento	50
3. LA PREOCUPACIÓN INTERCULTURAL EN PAULO FREIRE	57
3.1. Introducción	57
3.2. Paulo Freire y la educación intercultural: dimensiones de análisis	58
3.2.1. Diversidad Cultural	58
3.2.2. Concepción antropológica de la cultura	61
3.2.3. Cultura dominante	65
3.2.4. El diálogo como método de conocimiento	66
3.2.5. Concepto de educación	68
3.2.6. Virtudes inherentes a la práctica docente	70
3.2.7. Profundización en la crítica de Paulo Freire a Educación bancaria	73
3.2.8. Escuela democrática	75
4. INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	77
4.1. Introducción	77
4.2. Breve recorrido histórico desde la LGE (1970) hasta la LOMCE (2013)	78
4.2.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)	79
4.2.2. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. LOECE (1980)	79
4.2.3. Ley Orgánica 8/1985 reguladora de Derecho a la Educación. LODE (1985)	80
4.2.4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (1990)	80
4.2.5. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. LOPEGCE (1995).	82
4.2.6. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. LOCE (2002)	83
4.2.7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (2006)	84
4.2.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE (2013)	85
4.3. La situación de la Llingua asturiana tras la aprobación de la LOMCE (2013)	87
4.4. Políticas educativas en Asturias para la atención a la diversidad del alumnado	88

4.5. Atención a la diversidad en el Decreto 74/2007, de 14 de junio	91
4.6. Medidas específicas en materia lingüística	94
5. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	96
5.1. Introducción	96
5.2. Ámbito anglosajón y ámbito europeo	96
5.3. La Educación Intercultural en el ámbito español	98
5.3.1. Desarrollo de la educación intercultural en España	99
5.3.2. Principales etapas en la investigación educativa en el campo de la educación intercultural	99
5.3.3. Principales metodologías de investigación	102
5.4. Revisión investigación educativa en educación intercultural en el ámbito español: principales estudios.	103
5.4.1. Escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas	105
5.4.2. Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas	110
5.4.3. Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela	111
5.4.4. Actitudes ante las minorías étnicas	114
5.4.5. Ciudadanía intercultural e identidad cultural	116
5.5. Problemas y desafíos detectados	118
5.6. Necesidades y tendencias del futuro	119
5.7. Algunas reflexiones finales	119
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	121
INTRODUCCIÓN	123
6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	123
7. METODOLOGÍA CUALITATIVA	124
7.1. Principales características de la metodología cualitativa	126
7.2. Principales métodos de investigación cualitativa	129
7.3. Perspectiva etnográfica en investigación cualitativa	130
7.4. La etnografía como método de investigación	134
7.4.1. Principios metodológicos de la investigación etnográfica	134
7.4.2. El proceso etnográfico	135
7.4.3. El rol del etnógrafo	136
7.4.4. Cualidades que debe reunir el investigador etnográfico	137
7.4.5. La etnografía crítica	140
7.5. Criterios de credibilidad: fiabilidad y validez de los resultados	141
7.6. Problemas y posibilidades de la investigación cualitativa	146
7.7. Fases del proceso etnográfico	147
7.8. Técnicas de recogida de información desde una perspectiva etnográfica	152
7.8.1. Observación etnográfica	153
7.8.2. Notas de campo	158
7.8.3. El diario de investigación	160
7.8.4. Las fotografías	161
7.8.5. La entrevista en profundidad	161
7.8.6. Grupos de discusión	164
7.8.7. Análisis documental	166
7.9. Procedimientos de muestreo	167
7.10. Estudio de casos	168
7.10.1 Principales características del estudio de casos	170
7.10.2 Algunos inconvenientes	171
7.10.3 Estructura y organización de un estudio de casos	172
7.10.4 La ética en el campo	174

8. MARCO CONTEXTUAL	175
8.1. El Centro educativo como marco del estudio de caso	175
8.2. Haciendo un poco de recorrido histórico	176
8.3. El Instituto de Enseñanza Secundaria Alfonso II en la actualidad	187
8.3.1. Enseñanzas que imparte el centro	188
8.3.2. Edificios espacios y equipamientos	188
8.3.3. En el interior del centro	191
8.4. Planes y Programas del IES	209
8.4.1. Plan de Atención a la Diversidad (PAD)	209
8.4.2. Medidas de atención a la diversidad	209
8.4.2.1. Acogida de la Diversidad cultural	210
8.4.2.2. Programa de Acogida IES Alfonso II.	211
8.4.2.3. Aulas de Acogida	213
8.4.2.4. Aulas temporales de inmersión lingüística	216
8.4.3. Proyecto de convivencia y mediación	221
8.4.4. Programa de prevención y control del absentismo escolar	224
8.4.5. Programa Bilingüe	229
8.4.6. Red de Escuelas para el reciclaje	230
8.5. Algunas características del profesorado	231
8.6. Algunas características del alumnado	232
8.7. Algunas características de las familias	237
9. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	238
9.1. Fases del proceso de investigación	239
9.1.1. Fase preliminar: indagación y contacto inicial con el centro	239
9.1.2. Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	241
9.1.3. Fase de diseño metodológico y proceso de recogida de datos	242
9.1.4. Fase de retirada del campo	243
9.1.5. Fase de análisis de datos de la información obtenida	244
9.1.6. Fase de redacción del informe de investigación	254
9.2. Esquema de fases del trabajo de campo y cronograma	246
10. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE ACUERDO CON EL MARCO METODOLÓGICO Y CON LOS OBJETIVOS PLANTEADOS	247
10.1. Instrumentos y técnicas de recogida de información y su utilización dentro del estudio	250
10.1.1. Análisis documental	251
10.1.2. Entrevistas en profundidad	253
10.1.3. Observación participante	268
10.1.3.1. Notas de campo	268
10.1.3.2. El diario de investigación	270
10.1.3.3. Las fotografías	272
10.1.4. Grupos de discusión	274
10.2. Selección y características de las muestras	277
10.2.1. Muestreo teórico	277
10.2.2. Cuadro resumen de las entrevistas realizadas en nuestro estudio	278
10.2.3. Cuadro resumen de los grupos de discusión participantes en nuestro estudio	279
11. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS	280
11.1. Análisis documental	284
11.1.1. Análisis de libros de Paulo Freire	285
11.1.2. Análisis del currículo. Etapa de Educación Secundaria	288
11.1.3. Análisis documentos de centro	290
11.2. Entrevistas en profundidad	291
11.3. Observación participante	295
11.4. Grupos de discusión con el alumnado	297

12. RESULTADOS OBTENIDOS SEGÚN LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS **298**

12.1. Resultados obtenidos del análisis documental: libros de Paulo Freire	298
12.2. Resultados obtenidos del análisis documental: texto del Decreto 74/2007	311
12.3. Resultados obtenidos: materias del currículo (dimensión intercultural)	319
12.3.1. Propuesta inicial de actividades de educación intercultural	337
12.4. Resultados obtenidos: análisis de documentos de centro	341
12.5. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a informantes clave	350
12.6. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad al profesorado	357
12.7. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a familias autóctonas	370
12.8. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a familias extranjeras	373
12.9. Resultados obtenidos: observación participante	375
12.10. Resultados obtenidos: grupo de discusión con el alumnado de ESO	385

13. CONCLUSIONES Y SU INTERPRETACIÓN **393**

13.1. Algunas consideraciones sobre el diseño de la investigación	393
13.2. Principales conclusiones en función de los objetivos planteados	398
13.3. Síntesis de las conclusiones de nuestro estudio	423

14. FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS **427**

15. ÍNDICE DE FOTOS, FIGURAS Y OTRAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS **445**

Fotos	445
Figuras	446
Tablas	447
Cuadros	447
Imágenes	447
Gráficos	448
Fichas	448
Esquemas	448

ANEXOS

Anexo I.	Carta dirigida al Director del IES.
Anexo II.	Diario de Investigación.
Anexo III.	Entrevistas en profundidad a informantes clave.
Anexo IV.	Entrevistas en profundidad al profesorado.
Anexo V.	Entrevistas en profundidad a familias autóctonas.
Anexo VI.	Entrevistas en profundidad a familias extranjeras.
Anexo VII.	Grupos de discusión con el alumnado de ESO.
Anexo VIII.	Documentos personales del alumnado.
Anexo IX.	Trabajos del alumnado: Aula de Inmersión Lingüística.
Anexo X.	Propuesta inicial de actividades de educación intercultural.

INTRODUCCIÓN GENERAL

“Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideramos la auténtica práctica educativa su proceso implica la esperanza... Los educadores sin esperanza contradicen su práctica... las educadoras y educadores deberían analizar siempre las ideas venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimiento de la esperanza” (Paulo Freire).

La preocupación por la educación intercultural ha llevado a que numerosos autores planteen los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Touraine, 1997; Enguita, 2001; Sáez Alonso, 2006; Besalú, 2007; Louzao y González, 2007; Torres Santomé, 2008; Pérez Tapias, 2010; Aguado, 2011). Por este motivo, en los últimos años, se han desarrollado diversidad de estudios e investigaciones relacionadas con la educación intercultural (Jordán, 1994; Díaz-Aguado, 1996; Bartolomé, 1997; Buendía *et al*, 2004; Aguado, 2004; Louzao, 2009; Louzao y González, 2010; Leiva, 2012) pasando de ser una temática emergente a un campo de investigación con identidad propia.

La Educación intercultural también ha despertado interés en la Comunidad educativa en su conjunto, convirtiéndose en tema central del *XI y XIV Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, en las que se abordaron temáticas tales como la atención a la diversidad del alumnado, la escuela intercultural y la inmigración.

Asimismo, en el marco de las políticas educativas europeas e internacionales (Consejo Europa, UNESCO) se hace una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales y se insta a los gobiernos de los diferentes países al desarrollo de políticas educativas orientadas a fortalecer la convivencia intercultural. En este contexto, dentro de la estrategia de Educación y Formación 2020, en la reunión celebrada el 12 mayo de 2009, el Consejo Europeo estableció el nuevo *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*¹. Entre los diversos objetivos que formaban parte de dicho plan estratégico se encontraban la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

En esas fechas, en España, comenzaba una serie de actuaciones encaminadas a la consecución de un Pacto Social y político por la Educación. Lamentamos que, tras un periodo de incertidumbre, no se haya logrado un pacto político, pese a lo cual sí se ha alcanzado un respaldo mayoritario respecto a determinadas cuestiones educativas y, en ese sentido, el Gobierno de España (2010) a través del Ministerio de Educación ha establecido doce objetivos educativos para la década 2010-2020 siendo uno de ellos: *“lograr una educación inclusiva, reconocedora de la diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos.”*.

Las escuelas se han convertido en espacios donde conviven culturas diferentes y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada (Louzao y González, 2007). La atención a la diversidad cultural constituye uno de los retos educativos más importantes para los centros educativos y requiere, por tanto, la formulación de propuestas pedagógicas que ofrezcan una atención a la diversidad. La educación intercultural representa un desafío pedagógico y, en estos momentos, se

¹ Las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) pueden consultarse en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

encuentra ante la necesidad de plantear nuevos caminos que permitan su realización práctica siendo, al mismo tiempo, coherente con los principios educativos.

El trabajo de investigación titulado: *Clima de convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria* (Verdeja, 2010) presentaba diferentes propuestas teniendo en cuenta la perspectiva de la educación intercultural. Dicho trabajo de investigación, como suele pasar en estudios que se desarrollan en contextos educativos, más que concluir y ofrecer respuestas a las situaciones investigadas, dejaba abiertos nuevos e interesantes interrogantes relacionados con la diversidad cultural al tiempo que esbozaba los retos que conlleva educar en contextos multiculturales.

Por otra parte, la lectura de trabajos de investigación (Louzao y González, 2007) centrados en el estudio de la integración social y educativa del alumnado extranjero en un centro educativo asturiano y el posterior desarrollo de otras investigaciones (Louzao, 2009), permiten reflexionar acerca de la dimensión intercultural y brindan la oportunidad de pensar y plantear posibles propuestas que podrían desarrollarse en el contexto educativo de nuestra comunidad autónoma: Principado de Asturias.

Cuando planteamos este trabajo de investigación, centrado en la educación intercultural, pensamos que el gran educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) es el principal referente. Su pedagogía, como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. Para lograrlo se fundamenta en el respeto, aceptación y potenciación de la cultura, lenguaje y experiencia de los educandos. Este planteamiento de Freire nos puede ilustrar e inspirar propuestas educativas que desde el punto de vista de Verdeja (2010) deben ser planteadas desde una perspectiva intercultural.

A lo largo de toda la obra de Paulo Freire, nos encontraremos con términos como: tolerancia, convivencia, multiculturalidad, “*el otro*”, diálogo, curiosidad profunda, cultura, identidad cultural, diferente, escuela democrática, metodología del cambio, coherencia, reflexión-acción, cultura popular, sensibilidad, práctica educativa, ética, desigualdades, relación dialéctica, diversidad, etc. Todos estos términos también son utilizados con frecuencia por diversos autores (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000; Aguado, 2004; Soriano, 2007; Besalú, 2002, 2007; Torres Santomé, 2014) cuando hacen referencia a la educación intercultural. Asimismo, otros autores como Agudelo y Estupiñán (2009), ponen de manifiesto que la sensibilidad intercultural de Paulo Freire estuvo orientada a la preocupación por *los otros*, convirtiéndose, su *curiosidad profunda* por *los otros*, en eje articulador de su pensamiento y práctica educativa.

También nos gustaría señalar que una de las principales motivaciones que impulsa esta tesis doctoral con todo lo que conlleva es que nos brindará la oportunidad de pensar y re-pensar a Paulo Freire. Este proceso de inmersión y comprensión de su obra, nos permitirá identificar aportaciones de su pedagogía que, consideramos, están estrechamente relacionadas con la educación intercultural. Planteamos esta tesis doctoral porque pensamos que la pedagogía, metodología, esperanza e ilusión del educador brasileño la necesitamos hoy más que nunca. También consideramos que desde la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo debemos retomar y re-pensar –como al mismo Paulo Freire le gustaría– sus teorías y planteamientos pedagógicos con la intención de analizar posibilidades de su aplicación teniendo en cuenta, claro está, las características de nuestro contexto educativo.

Por otra parte, con la presente investigación, también pretendemos insistir en la importancia y vigencia de su pensamiento puesto que, como así refieren algunos autores (Avilés, 2012), igual que durante unas décadas (años 70, 80 e incluso 90) Freire y sus planteamientos despertaban gran interés, tenemos la sensación de que hoy en día es un autor que se encuentra *silenciado* y, lo que es peor, algunos incluso piensan que, desfasado. Hemos pasado de hablar de esperanzas y sueños para conseguir un mundo mejor, más justo y menos malvado donde el marco regulador de la convivencia fuese el marco de los Derechos Humanos, a hablar en términos de competencias. Se impone ser “competente” para triunfar social y profesionalmente. Esto mismo sucede cuando pasamos de hablar de Primer Mundo a Tercer Mundo, pero, *¿dónde ha quedado el segundo mundo?*, nunca hemos oído a nadie hablar del segundo mundo. Tal vez sea ese el mundo que nos quede por construir y con el que muchas personas, entre otras Paulo Freire, soñamos.

Esperamos que esta investigación nos permita entender a un Paulo Freire descrito por aquellos que han trabajado junto a él como un educador que elaboró una propuesta de educación como arte, ciencia y política. Por eso lo muestran centrado en el análisis sistemático de los problemas pedagógicos en conjunción con los problemas políticos y sociales. Toda su obra se asienta sobre la base y la creencia de que otro mundo es posible –la sana utopía– en la búsqueda de la coherencia y en el desarrollo permanente de una actitud crítica y autocrítica. Quizás ya ha llegado el momento en que también intentemos hacerlo quienes actualmente nos dedicamos a la pedagogía y, en ese sentido, pensamos que un primer paso supone comprender la importancia de la educación intercultural. No debemos olvidar el hecho de que quienes son excluidos del currículo, curiosamente, también son excluidos de las esferas sociales, políticas, económicas y, en general, de las estructuras de poder que, a su vez, son dominadas por quienes escogen los contenidos del currículo.

Paulo Freire fue una persona que tuvo una especial preocupación por *el otro*, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Para abordar todas estas cuestiones es necesario hacerlo a partir de la lectura crítica del mundo en el que vivimos y, para ello, es fundamental que nos preguntemos el porqué de las cosas que nos rodean, el porqué de las injusticias y de las diferencias entre ricos y pobres dado que, los seres humanos, tenemos posibilidades de cambiar tales injusticias y tenemos, por tanto, la posibilidad de transformar un mundo injusto para muchos en un mundo más amable para todos los seres humanos.

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente recordando, al mismo tiempo, que el cambio aunque difícil, es posible. Desde estos planteamientos, la educación intercultural implica una toma de conciencia de la realidad en la que vivimos y el planteamiento de propuestas de carácter holístico encaminadas a construir una sociedad más justa para todos los seres humanos. Tal vez por eso encontramos en Paulo Freire un referente clave a la hora de plantear y diseñar este tipo de propuestas pedagógicas.

Pensamos que si con este estudio ponemos nuestra mirada en la educación intercultural, sirviéndonos para ello de la pedagogía de Paulo Freire, identificando y mostrando sus aportaciones, estaremos, al mismo tiempo, desvelando aspectos clave para construir la convivencia entre culturas –interculturalidad– entendiendo que la multiculturalidad –diversidad cultural– no solo se da en la escuela sino que también se da fuera de ella. Dado que nuestras sociedades y nuestras escuelas son multiculturales, nos encontramos en un gran momento y tenemos ante nosotros una gran oportunidad –rentabilidad social– para construir la interculturalidad.

El planteamiento de la tesis nos brindará la oportunidad de generar espacios para la reflexión, debate y diálogo con profesorado, alumnado y familias, con el fin de abrir cauces de participación implicando a la comunidad educativa generando, al mismo tiempo, espacios y contextos de construcción de conocimiento.

La finalidad de esta investigación, su alcance y relevancia, así como las propuestas futuras que de ella puedan derivarse, estarían justificadas por su interés político, socioeducativo y pedagógico-metodológico que a continuación comentamos.

- a) En primer lugar, desde el punto de vista **político**, consideramos importante reflexionar acerca de la relación política-educación. La educación no es neutral y tiene naturaleza política en todo el mundo (Freire, 1990). Se hace necesaria una profunda reflexión acerca de las consecuencias educativas que tienen los cambios políticos, así como las implicaciones educativas derivadas de las leyes educativas. Por este motivo, consideramos que es importante realizar un recorrido histórico por las leyes orgánicas de educación que han tenido lugar en nuestro país, comenzando nuestro recorrido con la LGE (1970) y finalizando con la reciente LOMCE (2013). Dicho recorrido histórico lo realizaremos poniendo nuestra mirada en cómo se aborda la atención a la diversidad y a la educación intercultural.

Con dicho recorrido histórico queremos dejar constancia de la relación política-educación y ofrecer al lector una visión relacionada con la carga ideológica que tienen las leyes educativas.

Las leyes educativas, en efecto, tienen un componente ideológico que, sin duda alguna, tiene gran repercusión en la configuración de los sistemas educativos. Las propias leyes orgánicas de educación contemplan, tanto de forma explícita como implícitamente, *una cosmovisión*, es decir, una forma de ver, entender e interpretar el mundo en el que vivimos. Actualmente nos encontramos en un periodo de reforma educativa dado que es reciente la aprobación de una nueva ley orgánica de educación (LOMCE, 2013). Dicha ley, ha sido aprobada gracias a la mayoría absoluta del grupo parlamentario que la ha promulgado, es decir: el grupo político del Partido Popular, y se ha llevado a cabo sin contar con el apoyo de ninguna otra corporación política y con escaso respaldo de la ciudadanía o de la propia comunidad educativa.

Paulo Freire (citado en Gadotti, 2007, p. 34) plantea que las reformas pedagógicas para el pueblo fracasan porque se hacen para él y no por él, es decir, el pueblo termina siendo el *objeto* y no el *sujeto* activo de los cambios. Desde esta perspectiva, podemos inferir que esto mismo acaba de suceder con la aprobación de la LOMCE (2013) puesto que ha sido una reforma educativa *impuesta* por el gobierno, que goza de mayoría absoluta,

pero sin contar con el consenso de la ciudadanía. Muestra de ello es que, además del descontento de la comunidad educativa en general, como así podemos constatar por las numerosas manifestaciones que han tenido lugar en todas las ciudades de nuestro país, también hay que añadir que existe descontento político. Puede atestigüarse en el hecho de que del total de enmiendas presentadas² por los grupos parlamentarios –un total de 896– apenas se aceptaron unas pocas –diez–.

Además, Freire (1963) plantea que la sociedad está alienada haciendo referencia a que los dirigentes solucionan problemas de una forma descontextualizada, introduciendo cambios y propuestas que han tenido éxito en otros países, sin embargo, no conocen la realidad de su propio contexto: “Los dirigentes solucionan los problemas con fórmulas que han dado resultado en el extranjero. Hacen importación de problemas y de soluciones, no conocen la realidad nativa” (p. 65). Podemos observar que esto también ha sucedido en la LOMCE (2013) con la incorporación del modelo de Formación Profesional Dual justificando que, tal incorporación, obedece a los buenos resultados en países europeos como Alemania, Suiza o Austria, por ejemplo.

La nueva ley (LOMCE, 2013) supone la modificación de la anterior, es decir, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) aprobada por el Gobierno socialista en 2006. Entre las novedades que incorpora la nueva normativa (LOMCE, 2013) destacan algunas tales como la introducción de evaluaciones al final de cada etapa –diseñadas estas por el Gobierno–. Otra novedad conlleva una nueva agrupación de las asignaturas en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. La distinción entre asignaturas troncales y asignaturas específicas no obedece a la obligatoriedad o voluntariedad de su seguimiento, ya que hay asignaturas troncales que son optativas para los alumnos –en segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato– y asignaturas específicas que son obligatorias para los alumnos en todas las etapas educativas. En realidad, como señala el Consejo de Estado (2013), el criterio de delimitación estriba en la mayor o menor importancia académica concedida a las diferentes materias o áreas de aprendizaje y al alcance de las competencias estatales para regularlas. El horario y currículo de las primeras lo definirá el Ejecutivo, mientras que las comunidades autónomas se encargarán de las específicas. También hay cambios relacionados con determinadas materias introducidas por la LOE (2006) como *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* –a cursar en uno de los tres primeros cursos de la etapa de Educación secundaria– y *Educación Cívica-ética* en el cuarto curso. Tales materias, que en su momento han generado polémica, con la LOMCE (2013) se eliminan del currículo y se incorporan las de *Valores Sociales y Cívicos* en la etapa de Educación Primaria y *Valores Éticos* en la etapa de Educación Secundaria con la diferencia de que tales materias suponen una alternativa a la Religión, que también será evaluable.

Asimismo, entre otras novedades que incorpora la ley (LOMCE, 2013) señalamos la de otorgar mayor autonomía para los centros y la de potenciar la figura del director atribuyéndole más competencias a la hora de tomar decisiones en detrimento de las funciones que venía desempeñando el Consejo Escolar.

² Puede consultarse en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-2.PDF

La educación y el currículo no acontecen en un vacío social, cultural, político, ideológico, religioso, etc. Como ya plantea Freire (1993) es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento para responder a preguntas como: ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento?, ¿de acuerdo a qué intereses se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas?, ¿quién elige los contenidos?

- b) Desde el punto de vista **socioeducativo**, la educación intercultural es un fenómeno que merece toda nuestra atención puesto que, tal y como hemos comentado anteriormente, la diversidad cultural forma parte de la vida diaria de los centros educativos y supone un reto educativo en las sociedades del momento. Los centros educativos del momento son centros multiculturales, como también lo es la sociedad en la que vivimos.

En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica de nuestra sociedad. Dicho fenómeno, es igualmente visible en los centros y contextos educativos de nuestra comunidad autónoma. A pesar de esta realidad contextual, es decir la diversidad cultural, desde la perspectiva de algunos autores (Freire, 1993; Santos Guerra, 2009; Besalú, 2010; Torres Santomé, 2011) nos encontramos ante un reto pendiente o, tal vez, ante una *amenaza*. La visión conservadora de la escuela, generada por el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado la modernidad, ve el multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional. La convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes es concebida como una dificultad y un problema que debe eliminarse. Por consiguiente, es necesario formular propuestas e introducir cambios que den soluciones. Apostamos por un modelo de educación intercultural con una perspectiva amplia, compartiendo nuestra visión con otros autores (Lynch, 1989; Bartolomé, 1997; Gil Jaurena, 2003; Louzao y González, 2007; Besalú, 2010) que entienden que la educación intercultural requiere que la escuela modifique su cultura tradicional, sustituyendo la idea de diferencia como sinónimo de ausencia de calidad por la idea de diferencia como sinónimo de riqueza.

Gil Jaurena (2003) presenta la educación intercultural como un enfoque educativo, holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, con el objetivo de apoyar el cambio social teniendo como principales referentes los principios de justicia social.

Es importante, por tanto, reflexionar acerca de los retos que conlleva educar en contextos educativos multiculturales y, partiendo de lo ya hecho, formular propuestas explorando nuevas posibilidades y reflexionar sobre el paradigma o modelo de educación intercultural que realmente queremos ya que, suele suceder que, aunque pensemos en un modelo de educación intercultural, finalmente, acabamos desarrollando otro. Por eso, la relación teoría-práctica educativa, sigue siendo una asignatura pendiente sobre la que también reflexionaremos en este trabajo.

- c) Desde el Punto de vista **pedagógico y metodológico**, si queremos formular y plantear propuestas de mejora o de cambio debemos hacerlo con un planteamiento diverso y desde una perspectiva integral. En este sentido pensamos que las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire nos pueden inspirar a la hora de plantear tales propuestas.

Una de las premisas del pensamiento pedagógico y humanista de Paulo Freire es que, antes de cualquier proceso educativo formal o sistemático, toda persona posee en sí un germen de desarrollo educativo y posee unos conocimientos a través de su propia experiencia vital y vivencial. Freire (1970) apuesta por una educación dialógica como método de conocimiento que se fundamenta en el respeto, aceptación y potenciación de la cultura, lenguaje y experiencia de los educandos. También apuesta por una *educación problematizadora* frente a lo que él domina *educación bancaria*. Tales planteamientos, tienen implicaciones educativas que desarrollaremos en el presente trabajo. A partir de la idea de que enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural y la realidad contextual de los educandos. Freire (2012) apuesta por un modelo de escuela democrática que también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

El modelo de escuela democrática propuesta por Freire (1993, 2012) está en coherencia con otros autores (San Fabián, 1996; Apple y Bane, 1997; Gentili, 2001; Fierro y Fortoul, 2011; Carbajal, 2013). Es una escuela que aprende (San Fabián, 1996a; Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2006), que nos muestra cómo la evaluación interna y la revisión de la propia práctica pueden contribuir al aprendizaje organizacional (San Fabián y Granda, 2013). Hablamos de un modelo de escuela donde es importante conocer la opinión de la comunidad educativa –profesorado, alumnado y familias– conocer sus intereses, preocupaciones, puntos de vista y perspectivas. Una escuela democrática es una escuela abierta permanentemente al cambio, al aprendizaje, es una escuela que aprende de sus componentes, que cambia, evoluciona, mejora.

Desde el punto de vista metodológico hemos optado por un enfoque de investigación de carácter **cualitativo-etnográfico**. Plantear la investigación desde una metodología cualitativa responde a la finalidad de llegar a comprender a fondo la realidad y el contexto en el que nos encontramos, poniendo especial interés en comprender los puntos de vista de sus protagonistas. No pretendemos, por tanto, establecer generalizaciones ni constatar teorías acerca de los fenómenos estudiados y observados. Así pues, entendemos que las conclusiones y propuestas que se obtengan del presente estudio y del propio centro investigado, puedan suponer un comienzo o punto de partida orientado al cambio y a la mejora. El hecho de que hayamos optado por una metodología de investigación cualitativa con un marcado carácter etnográfico, nos permitirá realizar una explicación amplia de lo que se investiga. También nos permitirá comprender la forma en la que los actores se sienten y cómo se comportan ante un fenómeno educativo.

Pretendemos conocer en profundidad las características del contexto de nuestro estudio así como los puntos de vista y opiniones de sus protagonistas. Plantear una investigación desde una metodología cualitativa, responde a la finalidad de la investigación de llegar a conocer, a fondo, un contexto concreto y comprenderlo considerando los puntos de vista de las personas implicadas pero también los propios de quien investiga.

Con relación al informe que aquí presentamos, podemos decir que está estructurado en dos partes que se corresponden con el marco teórico y el marco empírico. El marco teórico está organizado en cinco capítulos. En el primero de los capítulos realizamos una profunda revisión de la literatura relacionada con el tema objeto de estudio. Para ello y, tomando como referencia el punto de vista de diversos autores, realizamos una aproximación conceptual de términos como: diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural. Tal revisión la realizamos con la intención de poner de manifiesto la pluralidad de enfoques existentes, identificando, así, algunos puntos de vista en común pero, también, algunas divergencias conceptuales. Este primer apartado nos servirá, igualmente, para identificar los principales modelos de educación intercultural existentes y que retomaremos en sucesivos apartados.

En el segundo capítulo abordamos las ideas centrales del pensamiento de Paulo Freire. Para ello, comenzamos haciendo un breve recorrido por su biografía identificando aspectos cruciales de su vida que, sin duda, han influido en su pensamiento. Seguidamente y con la intención de iniciarnos en las bases teóricas de su pensamiento, haremos un primer acercamiento a través de autores que han tenido la oportunidad de compartir trabajos y experiencias con el educador brasileño. Este primer acercamiento nos permitirá tener un conocimiento más cercano del autor pero, también, nos permitirá poner de manifiesto la relevancia, vigencia y actualidad de su pensamiento. Finalizaremos el capítulo realizando un análisis de las ideas centrales de su pensamiento y, partiendo de un modelo teórico de referencia, mostramos un enfoque sistémico de su propuesta pedagógica-política.

En el siguiente capítulo, el tercero, tomando como referencia algunas cuestiones planteadas en capítulos anteriores, nos centramos en la preocupación intercultural de nuestro autor. Para ello a partir de una selección de obras suyas y tomando como punto de partida diversos conceptos fundamentales en su teoría, realizamos una primera aproximación a su concepción sobre la interculturalidad. Este análisis previo, además de sentar unas bases teóricas, nos permitirá comprender posibles aportaciones de su pedagogía y estas concretarlas como propuestas para el diseño y elaboración de materiales de educación intercultural.

En cuarto capítulo abordamos, desde un marco legislativo –estatal y autonómico–, el tratamiento de la educación intercultural realizando para ello un breve pero intenso recorrido por las principales leyes educativas que han tenido lugar en nuestro país. Dicho capítulo nos ayudará a comprender la naturaleza política de la educación a la que Paulo Freire en multitud de ocasiones ha hecho referencia. Asimismo, esta revisión del marco legislativo nos ilustrará acerca de la atención prestada a la diversidad del alumnado en el sistema educativo español.

Finalmente, con el capítulo cinco, que cierra el marco teórico, presentamos una revisión bibliográfica teniendo en cuenta diversidad de estudios e investigaciones relacionadas con la interculturalidad. Este último capítulo, está orientado a conocer el estado de la situación del tema investigado. Ello nos brindará la oportunidad de conocer las principales etapas de investigación educativa entorno a la educación intercultural. Igualmente, señalaremos la diversidad de enfoques metodológicos con los que se aborda este tipo de investigaciones y, para finalizar dicho capítulo, a modo de reflexión, presentamos algunos retos y planteamos posibles propuestas de futuro.

El bloque empírico, por su parte, está estructurado en tres apartados. En el primero de ellos, centrado en la metodología con la que vamos a abordar el estudio, explica y justifica las decisiones metodológicas que hemos tomado. Como ya señalábamos anteriormente, nos hemos decantado por una metodología cualitativa. Teniendo en cuenta la pluralidad metodológica existente dentro de esta corriente de investigación centramos nuestro estudio y, por tanto, nuestra atención en la perspectiva etnográfica. Para ello describimos las principales características de dicha perspectiva así como las fuentes de recogida de información que utilizamos en el estudio justificando, con detalle, los motivos de tales decisiones.

El segundo de ellos, centrado en el proceso de investigación que hemos llevado a cabo, desarrolla una amplia inmersión en el contexto educativo describiendo, asimismo, las diferentes fases de investigación que hemos llevado a cabo y especificando, con detalle, los procedimientos que hemos utilizado para la recogida de información. En este mismo apartado también realizamos el análisis de datos y presentamos los resultados de dicha recogida de información.

En el último apartado del bloque empírico exponemos las conclusiones. A partir de un esquema de relaciones entre las estructuras micro y macro del contexto educativo y tomando como referencia los objetivos planteados en este trabajo, presentamos las principales conclusiones de nuestra investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

“Sería horrible que tuviésemos sensibilidad al dolor, al hambre, a la injusticia, a la amenaza, sin ninguna posibilidad de comprender la o las razones de la negatividad. Sería horrible que sintiésemos la opresión, pero no pudiésemos imaginar un mundo diferente, soñar con él como proyecto y entregarnos a la lucha para su construcción” (Paulo Freire).

1.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia diferentes autores (Durkheim, 1975; Wilcox, 1993; Zabalza, 1992; Pérez Gómez, 1994; García Castaño, Pulido y Montes 1997; McLaren, 1997; Enguita, 2001a; Gimeno, 2005; Santos, 2008; Torres Santomé, 2011) procedentes de diferentes disciplinas (sociología, antropología, pedagogía, psicología, filosofía) han hecho referencia a la función socializadora de la escuela y a su papel en la transmisión de la cultura. A pesar de la existencia de otros agentes socializadores –familia, sociedad, medios de información y comunicación– parece ser que hay acuerdo en que la escuela representa uno de los principales agentes socializadores desempeñando un importante papel en la transmisión de la cultura y los conocimientos a las nuevas generaciones.

Pero, si como veníamos afirmando, hoy en día nuestras sociedades son multiculturales, surge la gran pregunta: ¿Qué modelo cultural debe transmitir la escuela a las nuevas generaciones? o, lo que es más importante: ¿Está la escuela preparada para la multiculturalidad? ¿En qué medida la diversidad cultural debe reflejarse en el currículo común? ¿Cómo influirán estos cambios en la formación inicial y permanente del profesorado? Responder a estas cuestiones no es tarea fácil y, en ese sentido, podemos afirmar que la complejidad que conlleva educar en contextos multiculturales es un debate que continúa abierto (Zabalza, 1992; Besalú, 2007; Torres Santomé, 2008).

Tal y como refieren diversos autores (Soriano 2007; Chica, 2009, Colectivo IOE, 2012) los procesos de globalización dejan al descubierto que nos encontramos ante un hecho social innegable: la diversidad cultural o la pluralidad de culturas. Las migraciones, los procesos de globalización y movilidad, favorecen la coexistencia en un mismo contexto físico –por ejemplo las escuelas– de diversas realidades culturales.

Este hecho también se ha notado en la comunidad autónoma del Principado de Asturias, como lo señalan diversos autores (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000; Louzao y González, 2007), representando un reto educativo para los centros y para el profesorado (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003; Louzao, 2009; Louzao y González, 2010), por lo que es necesario formular propuestas pedagógicas teniendo acordes con la diversidad del alumnado.

Hablar de educación intercultural como lo refiere Louzao (2009 p. 52) remite a uno de los principales fines de la educación, que es, como bien sabemos, la atención a la diversidad. En la base de la reflexión está el hecho de entender que nuestras sociedades son diversas, siempre lo han sido, y para autores como Poblete (2009) entender la diversidad como algo natural supone uno de los mayores retos.

1.2. ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS

Las migraciones, la globalización, la movilidad, etc. son factores que favorecen la coexistencia en un mismo contexto físico de diversas realidades culturales constituyendo, la multiculturalidad, un rasgo característico de nuestra sociedad. Esto lo podemos observar con la presencia de diferentes culturas que actúan conforme a una forma de ver y entender el mundo que, lógicamente, no tiene por qué coincidir con la nuestra o con la de una mayoría hegemónica. Podemos precisar, por tanto, que las migraciones y la globalización han sido, entre otros factores, los que han contribuido a la configuración de las sociedades actuales, es decir, sociedades multiculturales. Como punto de partida entendemos que es importante hacer alusión y concretar lo que entendemos por términos como: diversidad, convivencia, coexistencia y multiculturalidad. Seguidamente profundizaremos en el concepto de educación intercultural poniendo de manifiesto la pluralidad de enfoques y perspectivas.

1.2.1. Diversidad

Los centros educativos, incluidos los de nuestra comunidad autónoma –Principado de Asturias–, son un reflejo de la diversidad existente en la sociedad. Hay que matizar que cuando hablamos de diversidad, no nos referimos exclusivamente al alumnado extranjero sino que entendemos la diversidad desde una perspectiva amplia y por tanto no centrada exclusivamente en aspectos relacionados con la nacionalidad ni mucho menos centrada en el alumnado extranjero.

Como apunta González Riaño (2014) podemos decir que cualquier sociedad actual es, en nuestro entorno, cada vez más compleja y variada, de modo que la uniformidad es la excepción y la diversidad constituye la norma y, por este motivo afirma lo siguiente: “Entendemos la diversidad como una situación social de normalidad en la que son perceptibles diferencias entre las personas derivadas de factores individuales (sexo, edad, origen, etc.) y/o socioculturales (nacionalidad, lengua, religión, etc.)” (p.1).

Desde el punto de vista de otros autores (Poblete, 2009), uno de los principales retos que nos plantean tanto las sociedades actuales como el sistema educativo, consiste en entender la diversidad como un hecho natural pero, también como una condición necesaria para la democracia y el respeto de los derechos humanos. Educar a partir del otro se convierte para autores como Besalú (2002) en el nuevo paradigma educativo. Sin embargo, desde el punto de vista de este autor (Besalú, 2002), Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no una cultura de la diferencia y, por tanto, todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados o reprimidos y la diferencia se ve como una amenaza para la propia identidad.

Según Freire (1993) es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. Para ello apela al concepto de *unidad en la diversidad*: “El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no solo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical” (p.147).

Estos planteamientos (Freire, 1993) están en coherencia con organismos internacionales (UNESCO, 2010) y lejos de dar pie a formas de relativismo, contemplan la diversidad cultural y su corolario, el diálogo intercultural, como una de las principales vías hacia la consolidación de una paz basada sobre “la unidad en la diversidad”. Teniendo en cuenta estos planteamientos entendemos que, una plena comprensión de la diversidad cultural contribuye al ejercicio efectivo de los derechos humanos, a una mayor cohesión social y a la gobernanza democrática.

1.2.2. Convivencia *versus* Coexistencia

Convivencia no es lo mismo que coexistencia, igual que multiculturalidad no es lo mismo que interculturalidad. Sin embargo, revisando la literatura especializada en el tema, podemos apreciar que algunos autores utilizan estos términos indistintamente, no sin antes, claro está, posicionarse y definir lo que entienden por cada uno de ellos. A veces la terminología o el uso de un término u otro está condicionada, más bien, por el contexto o contextos en el que tales términos se utilizan. En ese sentido, podemos señalar que hay diferencias importantes, así como matices que tienen su explicación en el contexto anglosajón, latinoamericano, europeo, americano. También es preciso señalar que, al mismo tiempo, en otras ocasiones y, dentro de un mismo contexto –ya sea europeo o incluso anglosajón– pueden producirse, igualmente, diferencias de matices aunque debemos señalar que, tales diferencias, guardan relación, más bien, con la interpretación que realizan los diferentes autores lo que además de entendible, es necesario.

1.2.3. Multiculturalidad *versus* Interculturalidad

Ibáñez y Marco (1996) refieren que los prefijos multi e intercultural, aplicados a la educación, se han venido usando indistintamente, sin embargo, matizan lo siguiente: “Los países anglosajones utilizan la palabra multicultural, no solo para referirse a la realidad de la coexistencia de varias culturas en un mismo contexto, sino para designar propuestas educativas que supongan voluntad de encuentro entre las mismas o que apelen a un sistema de valores superador de las diferencias” (p.12).

Con relación a sus orígenes Besalú (2002) menciona que las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, entendida como propuesta de actuación, surgieron en el campo de la pedagogía para enfatizar la necesidad de contacto, de intermediación entre las distintas culturas y la voluntad de intervención educativa para promover una nueva sociedad y una nueva síntesis cultural a partir de la diversidad existente y señala:

Hasta los años setenta bastó la expresión *multiculturalidad* para referirse tanto a una situación de hecho como a un determinado proyecto político: la convivencia en un mismo espacio social de personas diversas culturalmente y, a la vez, el respeto de las identidades culturales como el camino para la convivencia social y el mestizaje (p.46).

Además Besalú (2002, p. 46) precisa que ahora mismo las diferencias entre uno y otro término se dan por dos razones fundamentales: uno de ellos guarda relación con el origen geográfico. Los países anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido y Australia) es decir, los primeros en estudiar estos temas, utilizan, generalmente, el término *multiculturalidad*, mientras que los países europeos y mediterráneos (Francia, Alemania, Italia, España) y también Canadá, prefieren el término interculturalidad. Por

otra parte, en estos últimos países, el uso de multiculturalidad se ha reducido a lo descriptivo para referirse a sociedades donde coexisten diversas culturas (de manera que cuando se utiliza como proyecto social y educativo se refiere a un determinado modelo de educación intercultural), mientras que a la palabra *interculturalidad* se le atribuye un significado normativo, en la medida que supone un determinado tipo de relaciones entre culturas coexistentes en una misma sociedad.

Desde el punto de vista de algunas autoras como Ibáñez y Marco (1996) la diferencia estaría en que lo *multicultural* hace referencia a la realidad social mientras que lo *intercultural* tiene una base antropológica, por tanto, estaría relacionado con diferentes concepciones de la cultura.

Continuamos nuestra aproximación conceptual a partir de la definición que nos ofrece el antropólogo Camillieri (citado en Ibáñez y Marco, 1996, p. 13). Con relación al término multicultural expresa lo siguiente: “Reservamos el término multicultural, según su etimología, para referirnos a la simple pluralidad de elementos en juego, a situaciones de coexistencia entre culturas o subculturas diversas, así como al estudio de los efectos espontáneos de esa coexistencia” (p.13). Con relación al término intercultural Camillieri (citado en Ibáñez y Marco, 1996) se refiere a lo siguiente:

Empleamos la palabra intercultural a partir del momento en que nos preocupamos de los obstáculos de la comunicación entre los portadores de las culturas... El calificativo se aplica a todo esfuerzo de articulación entre los portadores de culturas diferentes, lo que da pleno sentido al prefijo inter es el esfuerzo por prevenir los inconvenientes de la coexistencia, y el hacer beneficiosas sus ventajas (p.13).

Louzao (2009, p. 53) matiza que en el contexto educativo se suele utilizar el término educación multicultural para hacer referencia a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que la educación intercultural se refiere a una intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes.

Una precisión que realiza Bartolomé (1997, p.41) hace referencia a que el término multicultural en la bibliografía anglosajona no se reduce a la mera yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad, como se plantea desde los países europeos. Se trata de un término amplio en el que se incluyen diversos modelos o paradigmas de intervención educativa.

También cabe señalar que el término multicultural es de uso frecuente en países latinoamericanos. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en diversos autores (Freire, 1993; De Souza, 2006; Posada, 2007). Una muestra la podemos encontrar en la percepción de la multiculturalidad en Paulo Freire (1993):

Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige por tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (p. 150).

En ese sentido, De Souza (2006) refiere que la posición de Freire dimensiona la seriedad y preocupaciones necesarias al tratamiento de esa problemática:

Ese posicionamiento posmoderno crítico frente a la diversidad cultural, en la búsqueda por la construcción de la interculturalidad y la multiculturalidad es desafiante y necesita un análisis juicioso y una práctica consecuente, a fin de que no se confunda con la yuxtaposición de culturas, o dominación de una cultura sobre varias, con una situación multicultural, de multiculturalismo o multiculturalidad construida por la interculturalidad (p. 51).

En relación a estos términos cabe señalar que también hay diversidad de perspectivas en el propio contexto europeo. Casanova (2005) establece una clara diferencia entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad:

La multiculturalidad es coexistencia de diferentes culturas, acentuación de las diferencias y aumento de las diferencias entre grupos, la interculturalidad es convivencia entre diferentes culturas, conocimiento y relación cultural, y búsqueda de lo común y enriquecimiento con lo diferente. La interculturalidad se presenta hoy en día como la opción que promueve de forma dinámica y abierta el contacto entre culturas, entre identidades culturales (p.25).

Nos decantamos por planteamientos realizados por autores como González Riaño (2014) en línea con otros autores, por ejemplo, Freire (1993), Bartolomé (1997), Grupo Eleuterio Quintanilla (2000) y Besalú (2002). Desde estos planteamientos, la multiculturalidad –diversidad cultural– en una condición indispensable y necesaria, al tiempo que positiva –rentabilidad social– para el diálogo entre la diversidad de culturas –interculturalidad–. La relación entre estos conceptos que señalamos queda reflejada en la siguiente figura 1:

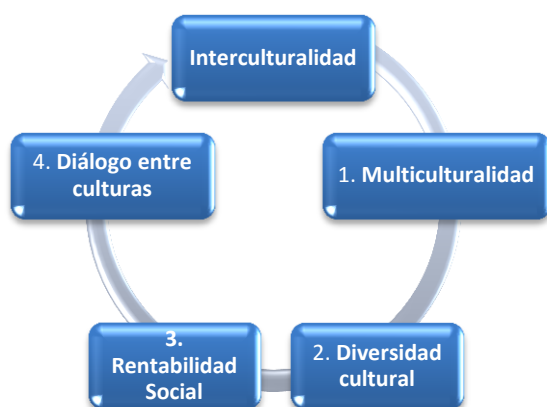


Figura 1: Relación entre multiculturalidad e interculturalidad. (Elaboración propia)

Desde la perspectiva de González Riaño (2014) la multiculturalidad es un fenómeno social fruto de los procesos de migración y globalización que supone la configuración de las sociedades actuales: “La multiculturalidad es un fenómeno social, ciertamente inevitable en el mundo actual, caracterizado por la presencia ambiental y cotidiana de grupos e instituciones que manifiestan valores culturales plurales y actúan de acuerdo con una cosmovisión que no tiene que ser, necesariamente, coincidente con la mayoría o hegemónica.” (p.1).

1.3. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Acercarse al concepto de educación intercultural supone, por una parte, dejar constancia de la pluralidad de enfoques y perspectivas y como señala Louzao (2009, p. 53) también supone tener en cuenta que no hay una única definición satisfactoria. Se habla, por ejemplo, de educación intercultural, antirracista, multicultural, bicultural, pluralista, multiétnica, etc. Esta variedad provoca que, en ocasiones, un mismo vocablo indique realidades diferentes según contextos y autores –como referíamos anteriormente– o que otros autores empleen el mismo término para actualizar significados diferentes.

Reflejo de ello es la dificultad de elegir un término único (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000) y con frecuencia encontramos reflexiones semejantes bajo descriptores diferentes. De todos ellos hay dos términos que suscitan generalmente la mayor atención: educación multicultural y educación intercultural. Tal variedad terminológica puede derivar, como suele suceder, en que el mismo vocablo indique cosas diferentes según el contexto en que lo utilicemos o según el uso que los autores hagan de dichos términos.

En estudios realizados en el contexto anglosajón por autores como Grant, Sleeter y Anderson (citado en Louzao, 2009, p. 54) se ha investigado la utilización del término *educación multicultural* por la comunidad académica y como así expone Louzao (2009, p. 54) tales estudios concluyen cinco aproximaciones diferentes:

- 1) En primer lugar, por educación multicultural puede entenderse la atención educativa que se da a los alumnos y alumnas culturalmente diferentes. Los grupos minoritarios se incorporan a las culturas académicas sin renunciar a sus rasgos de identidad propios.
- 2) En segundo lugar, el término también se refiere a la formación de relaciones positivas entre alumnos de diversas culturas.
- 3) También se entiende por educación multicultural al conocimiento académico sobre grupos diferentes.
- 4) Supondría, en cuarto lugar, rediseñar el currículo para incorporar la diversidad cultural.
- 5) En último lugar, por educación multicultural puede entenderse aquella propuesta educativa a través de la cual se enseña al estudiante a analizar críticamente la sociedad, potenciando sus habilidades para la educación social.

Antes de continuar cabría señalar que, pese a que tradicionalmente se ha venido identificando la educación intercultural con la atención educativa al alumnado extranjero, entendemos que la educación intercultural, es relevante para todo el alumnado, no solo para los inmigrantes o minorías étnicas y culturales compartiendo así nuestra perspectiva con otros autores (Leurin, 1987; Gil Jaurena 2003; Louzao, 2009; Besalú, 2010).

Continuamos con este primer acercamiento al concepto de educación intercultural tomando como punto de partida las aportaciones realizadas por diversos autores (Freire, 1993; De Miguel, 1992; Bartolomé, 1997; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000; Besalú, 2002, 2007; Louzao, 2009; Leiva, 2012).

Seguidamente, tras realizar dicha aproximación conceptual, continuaremos identificando los principales enfoques y modelos de educación intercultural. Esto nos ayudará a precisar y reflexionar acerca de las implicaciones educativas que tales modelos suponen. A continuación, y para profundizar en el tema central de nuestra investigación, concretaremos estas referencias teóricas llegando a establecer, en su caso, puntos de vista comunes entre los autores. Dicha revisión conceptual la tomaremos como base y la utilizaremos más adelante para referenciar y establecer posibles conexiones con las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural.

Desde la perspectiva del Grupo Eleuterio Quintanilla (2000) la educación intercultural se presenta como una propuesta pedagógica que se opone a la marginación o a la asimilación de minorías, reconoce y valora las diversas culturas presentes en la comunidad y apuesta por propiciar conocimientos en más de un canon cultural. Paralelamente, pretende el desarrollo de acciones positivas en el seno de las instituciones escolares para que estas modifiquen su cultura tradicional que ha hecho de la diferencia objeto de estigma y minusvaloración.

Para De Miguel (1992, p. 31) la educación intercultural constituye una alternativa en la medida que garantiza el derecho de ser diferente, posibilita el respeto a las minorías y la comunicación entre culturas que están presentes en un determinado contexto.

Louzao (2009, p. 62) hace hincapié en que la educación intercultural pretende que la escuela modifique su cultura tradicional, sustituyendo la idea de diferencia como sinónimo de ausencia de calidad por la idea de diferencia como sinónimo de riqueza y enriquecimiento.

Otros autores, por ejemplo Leiva, (2012) hacen especial hincapié en la necesidad de educar para la convivencia intercultural constituyéndose ésta como la propuesta de acción pedagógica de carácter inclusivo que atiende a la necesidad de formar en el respeto a la diversidad cultural de todos, sobre todo, teniendo en cuenta que cada vez nuestras sociedades son más heterogéneas y plurales. Así pues, desde este enfoque (Leiva, 2012, p. 47) la educación intercultural nutre e impregna los principios de la educación inclusiva donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento colectivo.

1.3.1. Perspectivas teórico prácticas

Autores como Besalú (2002) hacen referencia a tres grandes perspectivas teórico-prácticas: 1) Asimilacionista, 2) Multiculturalismo, 3) Interculturalismo. A continuación pasamos a comentar brevemente cada una de ellas:

Con relación a la perspectiva asimilacionista Besalú (2002, p. 64) señala dos hipótesis de partida: por una parte se pretende dar prioridad absoluta a la unificación y a la cohesión social, superando así la fragmentación existente en las sociedades multiculturales. Por otra parte, se pretende considerar que la cultura escolar vigente es un reflejo de la cultura universal y, por tanto, se entiende que es válida para todos y como tal, se considera la única norma administrable de organización y del trabajo educativo. En estos términos Besalú (2002) señala lo siguiente:

Desde esta óptica la diversidad cultural es considerada un problema, un obstáculo que afecta tanto al alumnado perteneciente a grupos minoritarios, que deberán superar tales diferencias, como a los autóctonos, que pueden ver amenazado su nivel académico y grado de atención educativa que reciben (p. 64).

En relación con la perspectiva del multiculturalismo, Besalú (2002) hace referencia a que el punto de partida es el reconocimiento y la valoración de todas las culturas, diferentes e irreducibles en su diversidad y la opción por su pervivencia y desarrollo. Aunque también cabe señalar que, llevada hasta el extremo, la óptica multiculturalista conduce a la fragmentación del sistema educativo: a cada grupo cultural, su escuela específica. En ese sentido, una vía intermedia es la de incluir aportaciones complementarias, fundamentalmente de lengua y cultura de origen para cada una de las culturas, en presencia, en la oferta cultural de la escuela, pero sin caer en el folclorismo pedagógico. Besalú (2002) señala dos objetivos básicos en cuanto a la perspectiva del interculturalismo. Por un lado, el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura, y, por otra parte, la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática. Desde esta perspectiva del interculturalismo, la convivencia en sociedades multiculturales comporta que todas las culturas puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, en función de las condiciones del entorno social y cultural.

Desde estos planteamientos la escuela debe hacer un esfuerzo por preservar la diversidad cultural. Esto significa que debe transmitir una visión plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado. Esta perspectiva (Besalú 2002) implica, por lo tanto, un replanteamiento del currículo escolar, otorgando más importancia a otras funciones que Besalú (2002) atribuye a la escuela, por ejemplo el aprendizaje de la convivencia entre culturas: “El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo” (p. 66).

Sin embargo, y como señala Vila (citado en Louzao, 2009, p 53), la perspectiva que más ha predominado en las escuelas, ha sido la perspectiva asimilacionista. Dicha perspectiva implica la incorporación de las minorías al patrón lingüístico y cultural al grupo mayoritario. Esta política asimilacionista supone rechazar la diversidad cultural existente tanto en la población autóctona, como dentro de los grupos minoritarios.

Por estos motivos, y, según los planteamientos que vamos formulando, podemos decir que a la hora de hablar de educación intercultural, no se trata, únicamente, de denunciar el abandono o baja consideración que se hace en el ámbito educativo de la diversidad social y cultural sino que, como así manifiesta Vila (citado en Louzao, 2009, p. 53), también se trata de desarrollar prácticas educativas que, dentro de las posibilidades, puedan contribuir a construir una escuela con un proyecto de futuro para toda la ciudadanía, presidido, dicho proyecto educativo, por la igualdad y la cohesión social.

Para ello, como afirma Louzao (2009, p. 53) es fundamental que toda la escuela sufra un cambio radical en cuanto al discurso sobre calidad educativa, basado en la homogenización del alumnado y en el mantenimiento de una serie de creencias, prejuicios y estereotipos acerca de la diversidad.

1.3.2. Enfoques y modelos: programas y políticas de actuación

No resulta fácil ofrecer una visión clara de los diferentes modelos que pueden agruparse bajo el epígrafe genérico de educación multicultural. Para intentar facilitar la lectura de este apartado, primeramente, vamos a hacer referencia a los autores más representativos del ámbito anglosajón (Lynch, 1989; Banks, 1989) y, seguidamente, ofreceremos un análisis tomando como referencia autores de nuestro contexto (Bartolomé, 1997). Es necesario comenzar diciendo que los modelos de educación de los países anglosajones tienen amplia experiencia en la realidad multicultural de su entorno y han tenido la oportunidad de ensayar propuestas educativas en esta línea. Banks (1989) identifica cuatro niveles de integración de contenidos étnicos y multiculturales que se han venido experimentando desde los años 60 a los que llama *aproximaciones*. Dado su interés en este apartado nos hacemos eco de los cuatro niveles de integración:

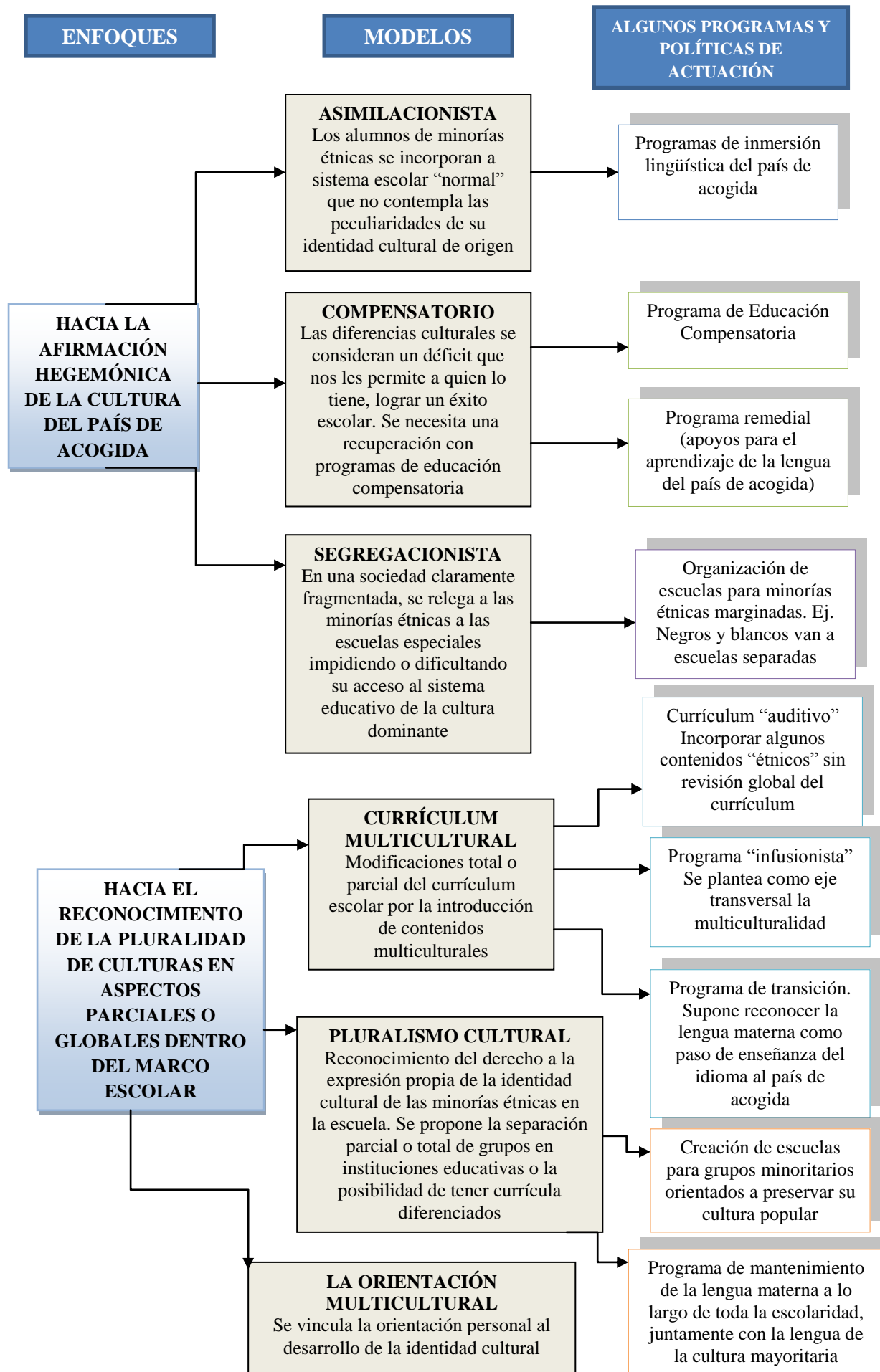
Contributiva: presupone limitar la inclusión de contenidos étnicos y multiculturales a días especiales, a celebraciones de determinados acontecimientos o evocación de personajes históricos. Es la aproximación más fácil de realizar porque el currículo básico no cambia en sus estructuras ni en sus metas.

Aditiva: consiste en añadir un libro, un vídeo, una unidad o un curso de contenido multicultural al currículo, sin cambiarlo sustancialmente. Esta aproximación puede suponer un primer paso en la modificación de las estructuras curriculares, pero presenta algunas desventajas. Los conceptos, temas y problemas multiculturales escogidos para el estudio en el aula son seleccionados frecuentemente desde la perspectiva y punto de vista de la cultura mayoritaria. Por ejemplo: cuando se habla del descubrimiento del Nuevo Mundo, se hace desde la perspectiva del invasor, no de los pueblos que ya vivían allí.

Transformadora: apunta a un cambio en las premisas básicas del currículo, y permite a los estudiantes acercarse a conceptos y problemas desde diversas orientaciones culturales. Desde esta aproximación, la perspectiva de la cultura mayoritaria solo es una entre otras desde la que se tratan los temas. Por ejemplo, al estudiar historia, lengua, música, arte, ciencias, no se enfatiza la forma en que diversas culturas han contribuido a la cultura y sociedad mayoritaria

De acción social: incluye todos los elementos del nivel anterior y añade componentes que requieren de los estudiantes la capacidad de tomar decisiones y actuar en relación con asuntos y problemas multiculturales. El principal objetivo es educar en la crítica social. Este objetivo se enfrenta con el tradicional, que trata de fomentar un alumnado pasivo y fácil para aceptar las instituciones existentes sin críticas y participación en los conflictos sociales.

Tomando como referencia a Bartolomé (1997) vamos a mostrar cinco enfoques en materia de educación intercultural. Cada enfoque incorpora varios modelos. En primer lugar podemos encontrar el enfoque que se sustenta en mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada: dentro de este primer enfoque, aparecen clasificados los modelos asimilacionista, compensatorio y segregacionista. En segundo lugar, se sitúa el enfoque que reconoce la existencia de una sociedad multicultural, donde se encuentran clasificados el modelo del pluralismo cultural y el modelo de la orientación multicultural. En tercer lugar, está el enfoque intercultural, con su modelo intercultural); En cuarto lugar, el enfoque socio-crítico, con el modelo antirracista y el modelo radical; y, en último lugar, el enfoque global, con un modelo centrado en un Proyecto Educativo Global. Lo vemos a continuación en la figura 2 donde representamos tales enfoques:



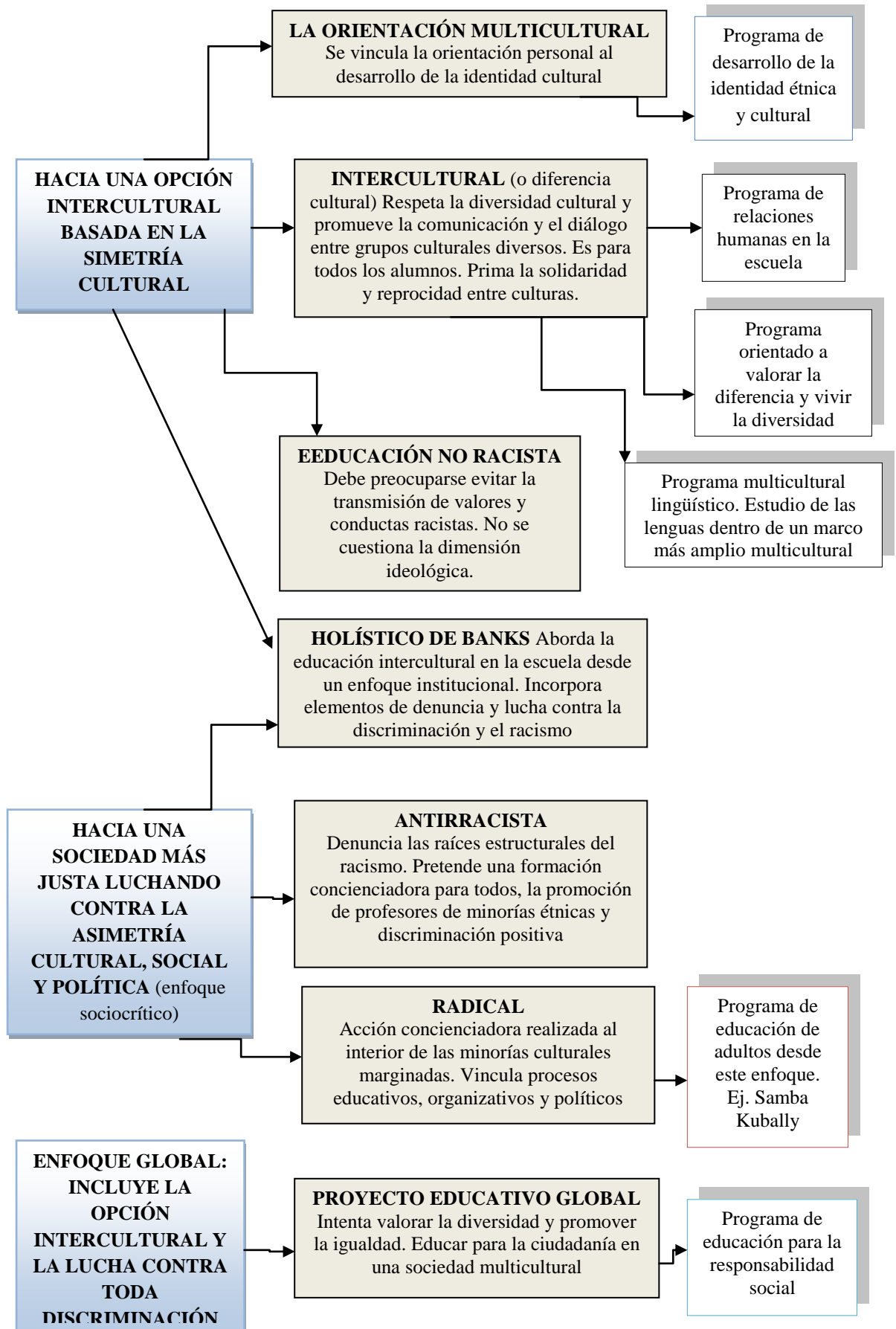


Figura 2: Enfoques y modelos de Educación intercultural. Fuente: Bartolomé (1997, p. 44-45)

El criterio fundamental que ha utilizado Bartolomé (1997) para realizar tal clasificación es su finalidad última, es decir, teniendo en cuenta qué se pretende conseguir con ella. Además, los modelos difieren entre sí: bien por las estrategias utilizadas, bien por la población concreta a la que se dirigen –a todo el alumnado o solo a las minorías étnicas– o bien por la amplitud de su acción.

Dado su interés, consideramos oportuno detenernos en el modelo holístico de Banks (citado en Bartolomé, 1997 p.56). Se trata de un modelo multifactorial que aborda la educación multicultural en la escuela desde un enfoque institucional. El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos que nos recuerda Bartolomé (1997, p. 56):

- El personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas)
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica.
- Los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social
- El currículo y los materiales de enseñanza presentan diversas perspectivas étnicas y culturales en conceptos, aplicaciones y problemas.
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela.
- Se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o étnica
- Profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

Sin embargo, parece ser que el discurso teórico se ha introducido con mayor rapidez que la práctica educativa multicultural. Por ello Bartolomé (1997) hace hincapié en la necesidad de contrastar la esencia del modelo teórico con su puesta en práctica, siendo esta, una clave fundamental para establecer, con realismo, procesos que faciliten el cambio hacia una sociedad verdaderamente intercultural:

Mientras que muchos países europeos han ido pasando por algunos de los enfoques descritos, acompañando este proceso de evaluaciones, debates, análisis críticos etc., nuestra tradición multicultural es mucho más reciente (nos estamos refiriendo a la historia contemporánea y a la inclusión de minorías culturales procedentes de la migración exterior). Se corre, por tanto, el peligro de acentuar la distancia entre la teoría y la práctica lo que dificultaría enormemente cualquier avance realista en este terreno p. 62).

Revisando la literatura relacionada con la educación intercultural podemos comprobar que existen distintas clasificaciones y modelos (Lynch, 1989; Bartolomé, 1997; García Castaño, Pulido y Montes, 1997; Muñoz Sedano, 1998; Besalú, 2002; Banks, 2005). Tales clasificaciones guardan relación, lógicamente, con las concepciones teóricas. Sin embargo, lejos de que existan grandes diferencias, lo que sí podemos apreciar es la existencia de grandes similitudes.

Dado que no podemos hacernos eco de todas las clasificaciones y modelos existentes, y debido a la ambigüedad terminológica a la que hemos hecho referencia en anteriores páginas, al menos, sí creemos oportuno que antes de continuar profundizando en el tema elaboremos nuestra propia definición tomando como punto de partida y referencia la de otros autores. Tal aproximación conceptual nos permitirá, al mismo tiempo, precisar al lector en qué modelo o modelos nos posicionamos.

Para ello comenzamos con la propuesta formulada por Gil Jaurena (2003) que entiende la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, para superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y la competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

Plantea la educación cultural en los siguientes términos Gil Jaurena (2003):

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (y no un programa o una acción puntual).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas y no solo al currículo.
- Como enfoque inclusivo, supone educación de todos y no solo de minorías o inmigrantes.
- Percibe la diversidad como un valor y no como una deficiencia.
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos
- Tiene cuatro objetivos generales fundamentales: equidad, antirracismo, competencia intercultural, transformación social

Desde nuestro enfoque y tomando como punto de partida la propuesta por Gil Jaurena (2003) si, además le añadimos la dimensión política y ética que nos propone Freire (1993) podemos precisar que entendemos la educación intercultural como:

Un enfoque educativo holístico e inclusivo que requiere de voluntad política y del respeto y valoración de la diversidad cultural, que busca la reforma de la escuela y la sociedad a través de una práctica educativa coherente basada en el diálogo entre culturas, la comunicación y la competencia intercultural para favorecer el cambio social según principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.

1.4. PROFUNDIZACIÓN EN EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Tal como se ha reiterado, acercarse al concepto de educación intercultural supone dejar constancia de la pluralidad de enfoques y propuestas existentes. De acuerdo con Jordán (1994), Besalú (2007) y Louzao (2011), hoy en día, casi nadie pone en duda que la educación intercultural es una educación para todos, no solo para el alumnado de origen extranjero o perteneciente a grupos minoritarios. Desde estos planteamientos se entiende que todos deben aprender a vivir juntos en sociedades abiertas, complejas y plurales, es decir, sociedades en las que hay diferencias de tipo cultural, lingüístico religioso, etc. Desde esta perspectiva, hablar de educación intercultural no es hablar de otros, es hablar de nosotros.

Por este motivo, diferentes autores (Aguado, 2004; Sáez Alonso, 2006; Jordán, 2007; Besalú, 2007; Leiva, 2011) expresan su percepción respecto a lo que entienden por educación intercultural. Desde el punto de vista de Aguado (2004, p. 39-40), la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo.

Para Leiva (2011) hablar de educación intercultural es hablar de derechos, de justicia social y de equidad. La gran idea de la humanidad ha sido, y sigue siendo, conciliar la universalidad de los valores con las diversas culturas.

Por consiguiente, en lo que sí estamos de acuerdo con la mayoría de autores aludidos es en que la educación intercultural no debe identificarse, –y menos reducirse– a una educación dirigida a las minorías étnicas como señalan diversidad de autores (Sáez Alonso, 2006; Besalú, 2007; Louzao y González, 2007; Louzao, 2009; sino que contempla un enfoque más amplio y, en ese sentido, Sáez Alonso (2006) señala lo siguiente: “Debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa, facilitando así los procesos de interacción e intercambio culturales para conformar entre todos la página que se está escribiendo y que en estos momentos permanece inconclusa” (p. 872).

A pesar de que existen diferentes modelos, formulados a partir de enfoques o construcciones teóricas, se parte de la premisa de que todos los modelos buscan, con un buen sentido, la mejora para los individuos y las sociedades. También resulta obvio pensar que tales modelos tienen sus puntos fuertes y débiles o, seguramente, pueden ser mejorados y completados desde diferentes ópticas y perspectivas.

En ese sentido, más que decantarnos por un modelo concreto y centrarnos en un enfoque o teoría, creemos que podría ser más apropiado enunciar unos principios de educación intercultural que según apunta Besalú (2007, p. 20-21) son compartidos, de una forma creciente, por profesionales de la investigación educativa. Nos referimos a los siguientes:

- Educar interculturalmente exige a los profesionales tomar conciencia de su propio bagaje cultural, analizarlo críticamente y reconstruirlo sobre unas nuevas bases.
- La mejora del autoconcepto personal, social, cultural y académico de todos los alumnos es un requisito imprescindible, que demanda aceptarlos a todos como personas, de una forma incondicional, y garantizar su seguridad socioafectiva.
- Trabajar por el éxito escolar de todo el alumnado significa: tener expectativas positivas sobre sus capacidades y posibilidades, priorizar y garantizar el aprendizaje de las competencias consideradas básicas e imprescindibles, así como planificar las acciones compensadoras y aceleradoras más adecuadas.
- Promover estrategias didácticas que sirvan, a un tiempo, para aprender más y mejor lo que hay que aprender, y para mejorar el conocimiento, la relación y la convivencia con los demás. No son técnicas y métodos nuevos, sino bien conocidos y contrastados por la mejor tradición pedagógica.
- Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos, y hacerlo de una forma sistemática, planificada y eficaz: el respeto mutuo, la gestión pacífica y democrática de los conflictos, la simpatía y la compasión (palabras etimológicamente equivalentes) hacia los demás, el sentido crítico, etc.
- Partir de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado, adquiridos y configurados en su mayor parte fuera del recinto escolar, muchos de ellos en el ámbito familiar o en el grupo de amigos. Esta es la mejor forma de incorporar la diversidad cultural en la escuela, mucho más real y efectiva que el estudio de las “otras culturas” o la adición de unidades didácticas a unos programas ya de por sí sobrecargados.
- Revisar la selección cultural que conforma el currículo común para hacerlo más universal y representativo, más funcional y científico, en definitiva más justo.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, también las de carácter racista, y no solo contra las conductas, las actitudes y los prejuicios, sino también contra sus formas cognitivas (el racismo), ideológicas (teorías y creencias racistas) e institucionales (leyes y normas no escritas), porque todas ellas impregnan la cultura occidental elaborada a lo largo de los siglos.

Haciendo una breve síntesis que esperamos sirva para concretar algunas cuestiones derivadas, desde esta concepción de educación intercultural (Besalú, 2007) se puede observar en la teoría y la práctica orientaciones más o menos diferenciadas aunque en ningún caso excluyentes sino más bien compatibles entre sí. Sintetizando mucho más, podríamos entonces hablar de tres orientaciones al respecto: 1) la que pone el énfasis en el proyecto cultural, 2) la que enfatiza en la educación en valores y 3) la que prioriza la práctica pedagógica.

Veamos a continuación tales orientaciones según Besalú (2007, pp. 22-23):

- 1) *Educación intercultural entendida como un proyecto cultural.* La educación intercultural entendida como el proyecto cultural de la educación básica, propugna la revisión a fondo de los contenidos curriculares en todas sus áreas para introducir en ellas la mirada intercultural, ayudando así al alumnado a comprender mejor la realidad.

- 2) *Educación intercultural entendida como educación en valores.* La educación intercultural entendida como educación en valores es, tal vez, la más admitida y extendida. Conlleva una toma de conciencia y un trabajo sistemático por parte del profesorado y un tratamiento institucional real y transversal, de forma que la educación en valores se trabaje en todas las áreas del currículo y en todos los espacios y tiempos escolares, y por parte del todo el profesorado de los centros educativos.
- 3) *Educación intercultural como modelo pedagógico, más eficaz y más justo.* El acento se pone en las cuestiones organizativas y en los aspectos propiamente didácticos: metodológicos, técnicas, estrategias de enseñanza aprendizaje, materiales y recursos didácticos, técnicas y usos de la evaluación, etc., porque la pedagogía no se reduce a ideología, sino que exige método, práctica, materiales, como de forma tan plena y coherente nos enseñó Célestin Freinet. Desde esta óptica, la educación intercultural afectaría a elementos como los siguientes: la elaboración y puesta en práctica de documentos institucionales de los centros; la acción tutorial; la evaluación del alumnado; los agrupamientos del alumnado y del profesorado; las formas de acogida de alumnado y profesorado; las adaptaciones del currículo; la autorregulación del aprendizaje; la selección y uso de los libros de texto y un largo etcétera.

En este sentido, encontramos semejanzas con otros autores (Louzao, 2009; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2013) en cuanto que, entienden la educación intercultural como un proyecto del propio centro en sí y por tanto implica modificar: estructuras organizativas y curriculares, estrategias de enseñanza, etc. Lo expone en estos términos: “La educación intercultural pretende que la escuela modifique su cultura tradicional, sustituyendo la idea de diferencia como sinónimo de ausencia de calidad, por la idea de diferencia como sinónimo de riqueza y enriquecimiento” (Louzao 2009, p. 62).

Otro ejemplo, lo encontramos en esta definición del Grupo Eleuterio Quintanilla (2013):

La educación intercultural sería un proyecto, que no estrictamente pedagógico, ni exclusivamente ético, sino que tiene un carácter sociopolítico, que no acaba en los estereotipos y prejuicios negativos a combatir, ni en las discriminaciones y agresiones más burdas a eliminar, ni en una revisión a fondo del currículo, de las cuestiones organizativas (tanto del profesorado como del alumnado) y didácticas, ni en un planteamiento sólido de la educación en valores y para la convivencia (aunque, desde luego, incluiría todo eso), porque las relaciones entre las personas y los grupos sociales no suelen producirse en un plano de armoniosa igualdad, sino en contextos profundamente desiguales y jerarquizados, donde el poder, explícito o implícito, ejerce un papel determinante; porque los centros escolares y el profesorado no viven en una nube sino que forman parte como servicio y como ciudadanos de un entramado social que no es ni aséptico, ni neutral (p.11).

Así pues, también nos parece oportuno concretar algunos objetivos de la educación multicultural tomando como referencia a autores anglosajones que como señalan las autoras Ibáñez y Marco (1996), son planteamientos que están muy contrastados en la práctica. En ese sentido, destacamos a autores como Banks (citado en Ibáñez y Marco, 1996, p.17) que establece como principales objetivos de educación multicultural los siguientes:

- Transformar la escuela para que todos los alumnos y alumnas, los alumnos excepcionales, los que proceden de diversos grupos culturales, sociales, raciales o étnicos experimenten la real igualdad de oportunidades para aprender.
- Ayudar a que todos los alumnos y alumnas desarrollen actitudes positivas hacia los diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos.
- Estimular a quienes sufren discriminación enseñándoles a tomar decisiones y a desarrollar habilidades sociales.
- Ayudar al alumnado a entender la interdependencia transcultural y a verse a sí mismos desde la perspectiva de los otros.

En conjunto, hay unas líneas conceptuales que a su vez forman las líneas de educación multicultural, que a su vez es considerada dentro de una visión global y que según Lynch (citado en Ibáñez y Marco, 1996, p.19) pueden expresarse como sigue:

- Desarrollar la empatía hacia otros seres humanos, el sentido de la diversidad humana, la similitud, la diferencia y la interdependencia, así como subrayar la capacidad social, incluyendo la competencia intercultural que nos haga sentirnos “en casa” en un medio cultural diverso.
- Ser conscientes de las razones que originan los conflictos intergrupales a niveles internacionales y, si fuese posible, contribuir a su solución.
- Desarrollar el compromiso de combatir los prejuicios y la discriminación, así como la solidaridad con los derechos humanos, tanto en el propio entorno como fuera.
- Saber valorar los dignos logros de todos los individuos y grupos humanos y buscar el modo de contribuir a los mismos.
- Desarrollar la valoración por la interdependencia seres-humanos-medio ambiente, así como la economía, el rol, los objetivos y las limitaciones de los diferentes sistemas económicos, tanto a nivel local como internacional, y promover responsablemente el adecuado bienestar económico.
- Adquirir las habilidades prácticas, el conocimiento y las actitudes apropiadas para actuar como ciudadanos, trabajadores o consumidores, a niveles familiar, individual y comunitario, en una sociedad marcada por la democracia y el pluralismo cultural.
- Desarrollar cualidades imaginativas, inquisitivas y racionales, tanto a nivel de juicio como de comunicación, para aplicarlas a las actividades derivadas de los ejes cultural, social y ambiental.

En el ámbito español destacamos las aportaciones de Galino y Escribano (1990). Sus objetivos en grandes son los siguientes:

- Promover la idea de que la diversidad cultural, y en su caso la étnica, es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto para los miembros de grupos mayoritarios como minoritarios.
- Familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos. Desarrollar el principio de que todas las culturas resultan tan válidas y significativas como la propia.
- Proporcionar a los alumnos aspectos culturales distintos. Ayudarles a interesarse por dimensiones pertenecientes a otras culturas como la música, la literatura, los estilos de vida de otros pueblos, etc. siempre alejándose del folklorismo.
- Iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural como ciertamente sería la del futuro, e integrada como la deseamos.

1.5. POSIBLES CONEXIONES CON LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

Al margen de que en la parte empírica profundicemos en esta cuestión, anticipamos ahora algunos aspectos de interés. Desde la publicación en español de *Pedagogía del oprimido* en 1970, Paulo Freire habla de la *concepción bancaria de la educación*, como instrumento de opresión. Utiliza este término, “*bancaria*”, para referirse a las concepciones y prácticas opresoras que se dan tanto en la escuela como en el contexto general de lo político y social. Paulo Freire (1969, 1970, 1993) ha mostrado que, para entender el mundo y la diversidad de culturas que en él habitan, es imprescindible urgente y necesario cambiar el orden de las cosas. La educación problematizadora propuesta por Freire (1970; 1993, 1997) se postula como una alternativa a la educación bancaria que considera al alumnado un *mero depositario de contenidos*.

Desde las perspectivas de la pedagogía crítica (Giroux, 1990; McLaren, 1997; Freire, 1994; Willis, 1994) se apuesta por un modelo educativo alternativo que sea democrático, participativo y reflexivo. Se apuesta por una metodología basada en el diálogo como método científico de construcción de conocimiento. Sin embargo, también cabe señalar, como así refieren Giroux y McLaren (citado en McLaren, 1997, p. 51), que, en términos generales, los pedagogos críticos no han sido capaces de desarrollar un discurso crítico que proporcione la base teórica necesaria para plantear enfoques alternativos a la organización escolar, al currículo, a la pedagogía en el aula y a las relaciones sociales. Tampoco se ha intentado redefinir al actor social individual, tanto el docente como el estudiante, como constituido por múltiples subjetividades organizadas, que son generadas y asentadas en formas complejas y contradictorias.

En relación con esta cuestión Besalú (2002) señala que, frente al discurso de la reproducción teóricamente defectuoso y estratégicamente paralizador se alza el discurso de la producción de conocimiento que habla de la pedagogía como praxis política y ética, siendo Paulo Freire uno de los que mejor ha explicado esta posición en obras como *Pedagogía de la autonomía* (1997). Recogemos aquí algunas ideas de Freire, (1997) que, como apuntaba Besalú (2002, p. 40-41), van en la línea de producción del conocimiento y no en la reproducción como se refleja a continuación:

- Enseñar no es transferir conocimiento, ni dar forma a un cuerpo indeciso, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción, enseñar exige respetar los saberes, la identidad y la autonomía de los educandos y discutir con ellos la razón de sus saberes.
- Enseñar exige saber escuchar y respetar la lectura del mundo de los educandos, porque es la manera correcta de intentar entender el mundo de una forma más crítica, lo contrario es antidemocrático.
- Enseñar exige conocer que somos seres condicionados, pero no determinados: la concientización no es sino el esfuerzo crítico de conocimiento de los obstáculos que dificultan la tarea histórica de cambiar el mundo. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible: no somos solo objetos de la Historia, sino también sujetos, el futuro es problemático, pero inexorable.
- Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, reconocer que la educación es ideológica. Educar exige querer bien a los educandos, porque este trabajo se realiza con personas, lo que demanda un alto nivel de capacitación científica y de responsabilidad ética.

Si como apunta Besalú (2002) la historia es posibilidad, si la pedagogía es una práctica política, cabe hacerse algunas preguntas. Retomamos aquí algunas de las preguntas que ya nos hacíamos al principio de este capítulo: ¿Qué podemos hacer desde las escuelas?

Contestando a la misma podemos decir que, desde la perspectiva de Freire (1997), la primera tarea del educador es la de ayudar a entender el mundo, a conocer las cosas por su verdadero nombre, a desentrañar una representación de la realidad parcial e interesada. La segunda es ayudar a tomar posición a los educandos, desarrollar en ellos aptitudes y actitudes para su participación en la vida social, porque todos somos responsables de lo que pasa en el mundo y entre todos podemos cambiar las cosas.

Teniendo en cuenta estos planteamientos (Freire, 1997) hay autores como Besalú (2002) que nos recuerdan que no se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, es decir, aquella que ha tenido siempre claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad:

La educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos. La educación liberadora de Paulo Freire, la educación para los últimos de Lorenzo Milani, la educación cooperativa de Célestin Freinet, la educación democrática de John Dewey, las experiencias de tantos educadores, son una fuente de inspiración inagotable de recursos y estrategias, que hay que recrear y adaptar, pero que conectan con las necesidades de conocimiento práctico de los profesionales, lejos de los tecnicismos y formalismos de determinadas elaboraciones actuales (Besalú, 2002, p. 242).

Por ello, entendemos que el estudio de la obra de Paulo Freire, nos puede brindar luz a la hora de formular propuestas pedagógicas relacionadas con la educación intercultural y, en ese sentido, consideramos que el educador brasileño es un gran referente. Asimismo apreciamos coherencia y relación con algunos de modelos y propuestas pedagógicas formuladas por diversos autores (Lynch, 1989; Giroux, 1990; De Miguel, 1992; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000).

Siguiendo al Grupo Eleuterio Quintanilla (2000) en lo que se refiere al proceso educativo, hay dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta: a) qué selección de contenidos, b) qué metodología. Recogiendo las aportaciones del Grupo Eleuterio Quintanilla (2000, p. 13) la educación intercultural obliga, por una parte, a someter a crítica la propia selección de los contenidos que se ofrecen al alumnado y, por otra, a incorporar a *los otros*: su historia, sus particularidades y logros de sus reivindicaciones históricas como objeto de estudio.

Desde esta concepción (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000, p. 13) una escuela intercultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. La segunda modificación que plantea la educación intercultural está referida a la metodología. Se considera que el conocimiento es un proceso sometido en muchos casos a interpretación y sobre el que es necesario el ejercicio de la crítica.

Sin abandonar los parámetros étnicos y culturales y adentrándose en consideraciones de índole social, llegamos a lo que el Grupo Eleuterio Quintanilla (2000) denomina *educación intercultural emancipatoria*. Esto entroncaría de forma muy directa con Paulo Freire (1969; 1970; 1993, 1997) y nos brinda la oportunidad de relacionar las aportaciones de su pedagogía con la educación intercultural.

Paulo Freire siempre hablaba de la importancia de incluir a los diferentes, comenzando por los más pobres. Podemos afirmar que él fue uno de los primeros en defender la multiculturalidad como forma de inclusión. Igualmente podemos afirmar que fue un referente clave al desarrollar una práctica educativa comprometida con la diferencia. Si hablar de educación intercultural es hablar de derechos humanos y de justicia social podemos decir que esta ha sido una constante reivindicación en la obra de Paulo Freire.

La educación intercultural, siguiendo a Vila (citado en Louzao, 2009, p. 53), debe ser entendida de tal manera que refleje que, a pesar de toda nuestra diversidad, todos tenemos en común el hecho de ser humanos y, por tanto, todos tenemos derechos. La educación intercultural deberá tener en cuenta esta cuestión y deberá, en consecuencia, fomentar valores y actitudes que hacen posible la igualdad desde la denuncia de la situación de subordinación en que se encuentra gran parte de la inmigración, así como desenmascarar las relaciones de poder que se establecen en nuestra sociedad y que perpetúan las situaciones de desigualdad que se viven en ella.

Por estos motivos y en línea con los planteamientos formulados hasta el momento, para superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las culturas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por “*el otro*”, pensamos que una de las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural implica que, frente a la educación bancaria, se apueste por un modelo de educación que *problematiza* acerca de las situaciones, es decir; más que hablar de los bailes regionales de las culturas, cosa que en un momento dado también puede ser importante, también se reflexione sobre otras problemáticas, por ejemplo: las causas de la inmigración, visualizar la pobreza y analizar las causas de diferencias entre los países ricos y pobres, identificar los problemas medioambientales y analizar sus causas, visualizar la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de mujeres en todo el mundo, problematizar acerca de situaciones e injusticias que atentan contra los derechos humanos, etc. En realidad, la pedagogía de Paulo Freire es una *pedagogía de la tierra* contemplando así, a la tierra, como “una gran oprimida” por este tipo de injusticias que denunciamos.

Paulo Freire (1969, 1970, 1997) propone y defiende la educación problematizadora superando, así, la contradicción educador-educando. Desde esta concepción de la educación se entiende que los educandos, como sujetos activos y por tanto en proceso de construcción de la historia, son capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente el mundo.

Por tanto, es necesario hacerse preguntas y formular propuestas de mejora ya que para Paulo Freire la educación no es depositar conocimientos, sino crear las posibilidades para recrear y construir conocimiento.

La educación problematizadora, en definitiva, requiere el desafío del mundo para realizarse y, por tanto, una educación que ayude y motive al alumnado a pensar por sí mismo, a tomar una posición activa ante la vida y circunstancias que le rodean y tomando así parte activa en la sociedad y en los problemas sociales que nos rodean analizando los mismos de forma crítica y tomando una actitud participativa en la sociedad para cambiarlos.

La propuesta de Freire parte de una *Educación problematizadora* que niega el sistema unidireccional propuesto por la *Educación bancaria* y plantea una apuesta firme por una comunicación de ida y vuelta en la que ambos (educadores y educandos) se educan. Se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo (Kaplún, 1998).

En coherencia con lo visto hasta ahora y con el objetivo de formular propuestas de educación intercultural teniendo en las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire, podemos decir que, debemos tener en cuenta los siguientes principios: por una parte, valorar la riqueza cultural que nos proporciona la diversidad cultural, superando, así, la perspectiva asimilacionista que considera una cultura (normalmente la cultura dominante) como único referente y, por tanto, a la que las demás deberán *asimilarse* o parecerse. En ese sentido los planteamientos de Paulo Freire (1969) y el reconocimiento que él hace *del otro*, de sus conocimientos, su cultura, están libres del etnocentrismo que nos impide apreciar la sabiduría popular y la diversidad de culturas como algo enriquecedor para nuestra propia cultura.

Haciendo referencia a nuestro contexto –social, cultural, político, educativo, etc.– algunos de los contenidos que desde una educación problematizadora podrían ser abordados en nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural, estarían relacionados, por una parte con los intereses del alumnado: preocupaciones, motivaciones, emociones, experiencias, inquietudes, inseguridades, identidades, etc., pero contemplando al mismo tiempo otras temáticas y problemáticas del contexto social, político económico y cultural tales como: las desigualdades sociales, la violencia de género, cuestiones de índole social, cultural, política, educativa, económica, etc.

Pero, sobre todo, la pedagogía de Paulo Freire nos hace recordar la oportunidad que tenemos todos los ciudadanos de intervenir y cambiar el orden de las cosas. Su pedagogía nos ofrece la posibilidad y la esperanza de cambiar el ritmo del mundo. Así pues, y como veremos en sucesivos capítulos, Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y la reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento.

En ese sentido, podemos decir que la pedagogía de Freire guarda una estrecha relación con la convivencia intercultural, entendida esta como una convivencia plural y democrática o, lo que es lo mismo, una convivencia para la ciudadanía y la participación social.

Hay autores como Núñez (2005) que aprecian grandes similitudes entre los planteamientos propuestos por Delors (1996) y los formulados por Friere (1997). Por una parte, nos encontramos con la propuesta elaborada por Delors (1996) en la que se postula un modelo de educación centrado en la convivencia entre los seres humanos. Delors (1996) hace alusión a que uno de los principales retos para los sistemas educativos actuales es aprender a vivir juntos sin embargo nos alerta de que los sistemas educativos tienen otras prioridades:

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas (p.109).

Tales planteamientos educativos (Delors, 1996) se sustentan en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, tal y como mostramos a continuación:

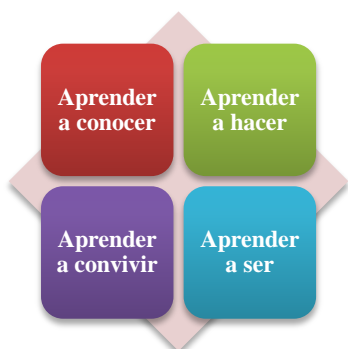


Figura 3: Representación de los cuatro pilares de la educación Delors (1996). (Elaboración propia)

Por otra parte Freire (1997) destaca la importancia de la ética. Para él, la ética universal es algo imprescindible para la convivencia. Su propuesta pedagógica política se podría representar sustentada en los siguientes planos: epistemológico, sociopolítico, pedagógico-metodológico y ético, como así representamos a continuación:



Figura 4: Representación de la propuesta pedagógica política de Paulo Freire (1997). (Elaboración propia)

Si comparamos ambos modelos se pueden identificar grandes similitudes, como pone de manifiesto Núñez (2005), quien establece una relación entre los planteamientos de Freire (1997) y su propuesta pedagógica-política que toma como base la ética universal de los derechos humanos con la elaborada por Delors (1996), donde se plantea un modelo de educación centrado en la convivencia de los seres humanos. La relación entre ambos planteamientos queda reflejada en la siguiente figura 5:

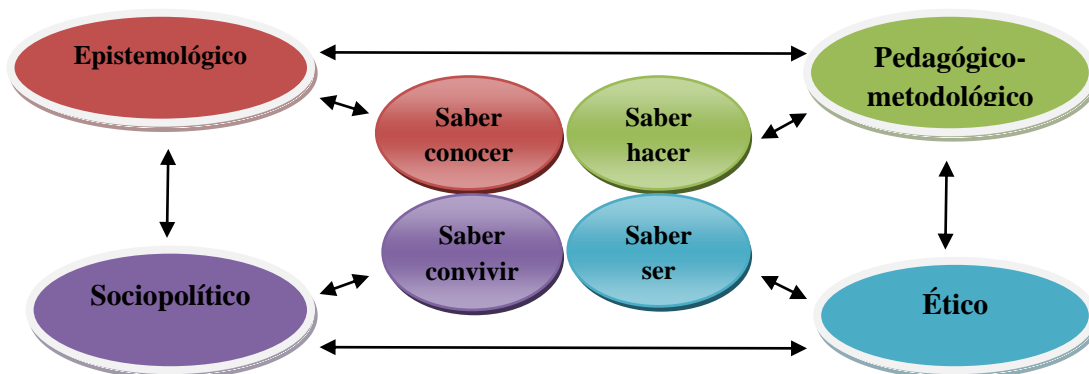


Figura 5: Relación entre los planteamientos de Delors (1996) y Freire (1997). Fuente: Núñez (2005, p. 19)

Recordamos el punto de vista del Grupo Eleuterio Quintanilla (citado en Louzao, 2009, p. 61) ya que matiza dos cuestiones fundamentales de interés en esta exposición:

En primer lugar, la selección de contenidos curriculares, ya que la educación intercultural obliga a someter a crítica los contenidos que tradicionalmente se enseñan a los estudiantes y, por otra, supone incorporar a “los otros”, su historia, sus particularidades y los logros de sus reivindicaciones históricas. En segundo lugar, también sugiere modificar la metodología tradicional de la enseñanza. El modelo de transmisión de conocimientos debe ser superado por un modelo basado en el aprendizaje de la reflexión crítica y construcción de los procesos de pensamiento por parte del alumnado. Supone esta revisión, también, la necesidad de atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado, promoviendo metodologías activas y participativas, favorecedoras del aprendizaje cooperativo.

Por su parte, De Miguel (1992) apuesta por un replanteamiento de los objetivos educativos, los procesos y métodos de enseñanza en los sistemas educativos de los diversos países que permita el encuentro y el respeto entre los seres humanos y los pueblos, constituyendo, por tanto, la educación intercultural una estrategia apropiada para ello.

Con este planteamiento (De Miguel 1992, p. 32-33) los principales objetivos que se pueden abordar desde una perspectiva de educación intercultural en relación con los problemas educativos y sociales podrían ser los siguientes:

- 1) Fomentar el respeto y la comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración.
- 2) Facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural.
- 3) Asumir como un principio básico educativo el respeto de los derechos humanos ante cualquier tipo de violación.
- 4) Fomentar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria. Las desigualdades humanas no solo exigen nuestra comprensión y respeto sino también nuestra respuesta activa. Las diferencias entre los hombres y los países cada vez se acentúan más y con ello los conflictos entre naciones.
- 5) Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales. Para que esto sea posible, el sistema educativo no solo debe aceptar la diversidad sino que debe reestructura de tal manera que permita atender a cada individuo de acuerdo a sus peculiaridades.
- 6) Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos minoritarios. El sistema educativo necesariamente debe ser sensible a los problemas de la humanidad en el contexto de la civilización actual.

Así pues, según De Miguel (1992) estos objetivos son los que hacen de la educación intercultural una alternativa necesaria si realmente queremos abordar el problema de las minorías:

Asumir estos principios y objetivos lógicamente conlleva un enfoque en la organización de sistemas educativos de cada país, el diseño de los currícula, la enseñanza de las lenguas, los métodos de enseñanza, la elaboración de textos y materiales escolares, la formación del profesorado y la investigación pedagógica (p. 33).

De Miguel (1992) hace referencia a que el planteamiento intercultural exige un proceso de interacción dinámica entre los sistemas educativos de todas las naciones a partir del cual se construya una alternativa educativa.

Así pues, según los expertos del Consejo de Europa, en la construcción de esta alternativa existen tres aspectos claves que son absolutamente necesarios si se quiere que la educación intercultural sea algo más que una teoría y de los que se hace eco De Miguel (1992, p. 33):

- 1) Elaboración de los currícula desde una perspectiva internacional e intranacional
- 2) Aumentar los lazos y relaciones ente los pueblos y naciones.
- 3) Fomentar el encuentro entre las personas que de una u otra forma se dedican a la educación intercultural.

2. IDEAS CENTRALES DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

“El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Paulo Freire).

2.1. INTRODUCCIÓN

Para desarrollar este apartado, primeramente, vamos a realizar un breve recorrido por aspectos biográficos de Paulo Freire con el objetivo de contextualizar y ofrecer al lector una visión acerca de episodios de su vida que, posiblemente, han influido en su pensamiento. Este acercamiento lo haremos poniendo especial interés en cuestiones directamente relacionadas con los objetivos que hemos planteado en esta investigación. Seguidamente, y tomando como referencia un modelo teórico basado en Lens (2001), ofrecemos un análisis sistémico de la propuesta pedagógico-política de Paulo Freire. Para concluir, haremos una reflexión centrada en la vigencia y actualidad de su pensamiento estableciendo, para ello, conexiones entre las aportaciones de su pedagogía con los retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo. Nuestra intención en el presente capítulo consiste en realizar una primera sistematización de las ideas centrales del pensamiento de Freire, contemplando tanto aspectos pedagógicos como de su pensamiento, a fin de establecer algunos principios que supondrán una primera base teórica de cara al planteamiento de propuestas para la educación intercultural. Finalmente y tomando como referencia tales principios, realizaremos una primera reflexión tanto de la vigencia de su pensamiento, como de la posibilidad de integrar las aportaciones de su pedagogía en una propuesta inicial de educación intercultural. Esta revisión teórica la retomaremos de nuevo en profundidad en el bloque empírico.

2.2. ASPECTOS BIOGRÁFICOS DE PAULO FREIRE.

Hablar de Paulo Freire (1921-1997) no es una tarea sencilla, al menos para quien escribe estas líneas, puesto que implica un gran desafío pedagógico, intelectual, cultural, social, político, antropológico, filosófico, educativo, etc. y, en ocasiones, el miedo a quedarse muy lejos del significado y grandeza de su obra. Para comprender lo que significa su legado pedagógico y su forma de entender la educación, es fundamental entender la influencia que ha ejercido en él el contexto histórico que le tocó vivir, ya que fue en ese contexto social, político, cultural, educativo, en el que han surgido muchas de sus propuestas y planteamientos pedagógicos.

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las partes más pobres de ese extenso país latinoamericano. Educado en una familia de clase media, su padre, Joaquín Temístocles Freire, era oficial de la policía militar de Pernambuco. Su madre Edeltrudis Neves Freire, también era oriunda de Pernambuco. Freire vivió en un ambiente hogareño bastante cálido donde, según él mismo, reconoce que aprendió su forma de trabajar: En la entrevista realizada por la revista *Cuadernos de Pedagogía* (1975), Freire señala lo siguiente: “Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con todo el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos” (p.1).

En 1931, por dificultades económicas derivadas de la crisis mundial de 1928-1932, la familia Freire, pese a intentar mantener su nivel de vida de clase media, se ve obligada a trasladarse a Jaboatao, lugar donde fallece su padre. Con esta situación la vida de Freire se complica bastante, conoció el hambre y el sufrimiento, situaciones que lo llevan a madurar a temprana edad: “En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la depresión” (Cuadernos de Pedagogía, 1975, p.1).

A pesar de haber tenido algunos problemas en la secundaria, Freire se matriculó en la Universidad de Recife, en la Facultad de Derecho, y, pese a que tuvo que interrumpir sus estudios en diversas ocasiones para ayudar económicamente a su familia, consiguió, no sin dificultad, su graduación. El título de licenciado en derecho permitió a Freire ejercer como abogado y en sus comienzos trabaja en un sindicato en el que daba conferencias sobre cuestiones jurídicas a los sindicalistas de los suburbios de Recife pero, además, compaginaba dicha tarea con la enseñanza en las escuelas secundarias brasileñas donde de 1944 a 1945 enseña portugués.

Sin embargo, al poco tiempo de empezar, Freire abandonó su trabajo en el sindicato como abogado, porque lo llevaba a entrar en una contradicción con sus principios y valores y señala lo siguiente: “Abandoné el derecho después de la primera causa. Un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentista, deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: que se pase sin mí, que prescindiera del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante” (Cuadernos de Pedagogía, 1975, p. 2).

En 1944 se casa con Elza María Costa de Oliveira, profesora de enseñanza primaria, que lo introduce en el mundo de la cultura y la educación. Según algunos autores (Gerhardt, 1999) ella le alentó en su análisis sistemático de los problemas pedagógicos. Hasta su muerte repentina, en 1986, su influencia en la labor práctica y teórica de Freire fue muy grande. Fruto de este matrimonio, nacen cinco hijos. En su hogar, Paulo Freire, intenta desarrollar el mismo ambiente de diálogo que vivió en su casa durante la infancia.

Las relaciones de Freire con los sindicatos dirigidos por el Estado le ayudaron a obtener un puesto en el Servicio Social de la Industria (SESI) en calidad de jefe del departamento de educación y cultura. En 1946 fue nombrado Director del *Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social* en el Estado de Pernambuco, trabajando, principalmente, con campesinos analfabetos. En esa época, leer y escribir eran requisitos para votar en las elecciones presidenciales brasileñas. Esta experiencia, será crucial para desarrollar posteriormente su método de alfabetización: “de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961” (Cuadernos de Pedagogía, 1975, p.2).

Su paso por el SESI, igualmente, será fundamental para algunas de sus obras más conocidas como así lo revela el propio Freire (1993): “ *La Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí solo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración” (p. 16). Al igual que cuando estuvo en el SESI, Freire no se limitó al marco de su actividad profesional para fomentar la transición brasileña. Cuando en 1960 la administración municipal de Recife, dirigida por el izquierdista Arraes, fundó el Movimiento de Cultura Popular (MCP), Freire fue uno de sus cofundadores y un decidido partidario.

En 1961 fue nombrado director del *Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife*, y en 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, cuando se les enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días. En este marco surge el programa de alfabetización y la creación de los *Círculos de Cultura* que posteriormente extiende por toda la región. Paulo Freire, desarrolla un método de alfabetización que no se conforma con enseñar a leer y escribir, sino que busca producir un cambio efectivo y real en las personas y en el mayor conocimiento del mundo que las rodea. Se plantea como un método participativo que tiene como base principal el compromiso de las personas participantes.

El “método” tuvo un éxito arrollador en todo Brasil. Gracias a él, toda la población analfabeta (40 millones de personas en aquel momento) podría alfabetizarse y así tener derecho de voto y adquirir conciencia de los problemas del país. Las fuerzas reformistas e izquierdistas apoyaron a Freire y a su equipo, a quienes se encargó la tarea de aplicar un plan nacional de alfabetización (Gerhardt, 1999).

En 1964 un golpe de Estado militar puso fin al proyecto. Freire fue encarcelado como traidor durante 70 días, acusado de ser “un revolucionario y un ignorante”. Así lo recuerda el propio Paulo Freire:

El golpe de estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de cultura popular, sino que me llevó a prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Río. Me libré refugiándome en la embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de “mi ignorancia absoluta” (...) era el peligro que yo representaba (Cuadernos de Pedagogía, 1975, p.2).

Tras un breve exilio en Bolivia, en octubre de 1964, otro golpe de Estado sorprende a Freire, quien nuevamente tiene que emigrar, siendo su nuevo destino Chile, donde aterriza en noviembre del mismo año. La experiencia de vivir en el exilio no le ha sido tarea fácil y por eso dice Freire (1993): “En el fondo, es muy difícil vivir en el exilio, convivir con todas las nostalgias diferentes –la de la ciudad, la del país, la de las gentes, la de cierta esquina, la de la comida–, convivir con la nostalgia y educarla también” (p. 31). Sin embargo, a pesar de las dificultades, esta etapa le permitirá a Freire tener una perspectiva diferente, viviendo la cotidianidad en “un contexto prestado”, lo que le permitirá hacer una reflexión más crítica, como se pone de manifiesto a continuación:

Es mucho más difícil vivir el exilio si no nos esforzamos por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad de que disponemos. Es esa capacidad crítica de arrojarse a la nueva cotidianidad, sin prejuicios, lo que lleva al exiliado la exiliada a una comprensión más histórica de su propia situación. Por eso una cosa es vivir al cotidianidad en el contexto de origen, inmerso en las tramas habituales de las que fácilmente podemos emerger para indagar, y otra vivir la cotidianidad en el contexto prestado, que exige de nosotros no solo que nos permitamos desarrollar afecto por él, sino también lo tomemos como objeto de nuestra reflexión crítica, mucho más de lo que lo hacemos con el nuestro (Freire, 1993; p. 32).

En ese sentido y pese a las dificultades que conlleva vivir en el exilio, Freire, adopta una actitud positiva, abierta al aprendizaje. Esta actitud le llevará a afrontar la situación que le ha tocado vivir reflexionando críticamente y mirando esta situación como una posibilidad de aprender: “Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de “tomar distancia” geográficamente, con las consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de estos cuatro años y medio “(Freire, 1993, p. 40).

Podemos decir que Freire vive el exilio como un periodo que, a pesar de la dureza que conlleva vivir alejado de su país natal, le proporcionará ricas experiencias y la oportunidad de vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras sabidurías de diversidad de gentes y en diversidad de contextos, que le permitirán tomar distancia y reflexionar críticamente. Durante esta etapa trabaja para el *Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria* y la *Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas*. En 1968 publicó en Chile su primer libro: *La educación como práctica de la libertad*.

En 1969 es nombrado experto de la UNESCO e imparte clases en la Universidad de Harvard (Estados Unidos). En 1970 se traslada a Ginebra como consultor del Gabinete de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. A lo largo de los años setenta asesora a diversos países africanos y desarrolla programas de alfabetización en Tanzania, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Santo Tomé, una vez proclamada su independencia. En esta época el educador brasileño publica alguna de sus obras más importantes: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969), donde reflexiona sobre el proceso de la reforma agraria y *Pedagogía del oprimido* (1970), su obra más significativa, que, a causa de la censura, en algunos países se editaría más tarde, como así señala el propio Freire: “En aquella época teníamos prohibido, tanto yo como la *Pedagogía del oprimido*, entrar en España y Portugal. Tanto la España de Franco como el Portugal de Salazar nos proscribían a ambos. A la pedagogía y a mí” (Freire, 1993, p. 117).

En dicha obra, *Pedagogía del oprimido*, Freire expone su gran crítica a la “educación bancaria” frente a su propuesta de la educación “problematizadora y liberadora”; en otras publicaciones como *Cartas a Guinea-Bissau* (1977), recoge sus experiencias alfabetizadoras en África. De la práctica de esos pueblos en la construcción de sus proyectos políticos Freire aprendió que el acto educativo, en cuanto acto de conocimiento, no es nunca neutral: “mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa– es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (Freire, 1993, p. 75).

En 1980 Retorna a Brasil y trabaja en la Universidad pero su vida académica se ve interrumpida por dos acontecimientos importantes, uno de carácter familiar y otro político. En 1986 muere su esposa, Elza, lo que le produce un gran abatimiento, que solo superará cuando en 1988 se casa en Recife con Nita Araujo, quien colaborará en algunos de sus textos y aportará importantes notas a sus últimos libros.

En las elecciones municipales de 1988, el Partido de los Trabajadores obtuvo la mayoría en la ciudad de São Paulo. La nueva alcaldesa, Luiza Erundina de Sousa, el 3 de enero de 1989, nombró a Paulo Freire Secretario de Educación, donde desarrolla su actividad prestando especial atención a la gestión democrática de las escuelas, la reforma del currículo y la alfabetización de jóvenes y adultos. Freire dimitió dos años después, el 27 de mayo de 1991, para reanudar sus actividades universitarias, sus conferencias y para escribir. Durante este periodo, comprendido entre 1992-1997 retornó a la Universidad. (Universidad Católica de São Paulo y la Universidad del Estado de São Paulo en Campiñas) donde desarrolló su actividad como profesor en sus respectivos departamentos de educación desempeñando actividades universitarias además de políticas. En 1997, el día 2 de mayo, a sus 75 años, falleció Paulo Freire. Días antes de su muerte él mismo aún debatía sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo. Su pensamiento pedagógico continúa vigente en nuestros días.

Publicó un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de 18 idiomas. Su publicación más conocida, *Pedagogía del oprimido*, está dedicada a los parias de la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos. Durante la mayoría de los años del régimen militar en Brasil sus libros fueron prohibidos, sus ideas eran consideradas peligrosas y se prohibió su nombre en las escuelas y universidades brasileñas. Sin embargo, durante ese mismo clima sombrío, pero también después, pocos brasileños recibieron tantos honores dentro y fuera del país. Como recuerda Avilés (2012, p.40) Paulo Freire escribió más de veinticinco libros durante cuatro décadas de práctica educativa y el mundo académico lo recompensó con el título de *Doctor Honoris Causa* concedido por veintisiete universidades durante los últimos veinte años de su vida. De todo el mundo y de Sur a Norte de Brasil, más de trescientas escuelas públicas y privadas hoy en día llevan su nombre. De la UNESCO recibió dos menciones especiales: “Educación para la Paz” (1986) y la “Medalla Comenius” (1994). La OEA lo galardonó como “Educador de Continentes” (1992) y también fue reconocido “Ciudadano del Mundo”.

Podemos decir que Freire ha contribuido al proceso de construcción de la historia y, como *sujeto* (por tanto activo), ha participado en la construcción de la misma. Freire ha participado del momento y contexto en que le tocó vivir. Durante dicha época tuvo que lidiar con diversidad de problemas, puesto que se encontró con la dictadura de su Brasil natal que lo llevó a vivir en el exilio desde 1964 hasta 1980, y, entendiendo que el mundo es algo inacabado, y por tanto mejorable, analizando dicho contexto y la situación social, formuló propuestas educativas, pedagógicas, sociales, pensando y reflexionando acerca de las posibilidades que tenemos todas las personas, como *sujetos* en el proceso de construcción de la historia, para contribuir al cambio de esa historia y, por tanto, en la posibilidad que tenemos de construir nuestra propia historia:

Por eso vengo insistiendo, desde la Pedagogía del oprimido, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres (Freire, 1993, p. 87).

Desde la perspectiva de Paulo Freire, tales cambios son posibles, necesarios y urgentes. Al mismo tiempo, podemos decir que, a través de su legado pedagógico nos ha dejado interesantes reflexiones y propuestas planteadas con esperanza y que, como educadores y educadoras nos toca retomar, pensar y repensar, como él mismo señala, con utopía:

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa (o.c. p. 87).

Su legado es amplio y diverso pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que, hoy en día, se convierte en una necesidad de primer orden: la *necesidad de impulsar la lectura del mundo*. Esta tarea que como nos señala Freire (1993) ha de ser desempeñada por docentes críticos, necesariamente ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque difícil, es posible. Freire decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. Sin ilusión no es posible la transformación. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora.

Para Torres (2001) hay buenas razones por las cuales, en la pedagogía en la actualidad, podemos estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire. Como también nos recuerda el profesor Moacir Gadotti, actual director del Instituto Paulo Freire, en São Paulo, Brasil, no se le puede dar continuidad a Paulo Freire sin reinventarlo. Para esta tarea no designó a una persona o institución en particular. Esta tarea nos la dejó a todas las personas, es decir, a todos los seres humanos comprometidos con la causa de los oprimidos.

2.3. IDEAS CENTRALES DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE: CARÁCTER SISTÉMICO DE SU PROPUESTA PEDAGÓGICO-POLÍTICA

Las ideas filosóficas que fundamentan el pensamiento de Paulo Freire, han sido recordadas por diferentes autores (Blanco, 1982; Lens, 2001; Torres, 2004; Dussel, 2002; Gadotti, 2007; Santos, 2008). El propio Paulo Freire, en alguna ocasión, también hace referencia a diversas lecturas que le influyeron (véase Freire, 1993 p. 17). Sin embargo, él mismo a menudo resaltaba que las principales fuentes que fueron inspirando su pedagogía, no fueron otras que las situaciones existenciales y vitales que le tocó vivir; en definitiva: su vida, sus amigos, sus conversaciones.

Esto queda claro, por ejemplo, en obras como *Pedagogía de la esperanza* (1993), obra que tal y como indicaba Santos (2008) es enormemente coherente con su pedagogía pues en ella se puede observar que no hay una separación entre la vida y la teoría del educador brasileño: “Nuestro pedagogo elaboró su pensamiento, en primer lugar, en su interacción con otras personas” (p. 157). Podemos decir que las ideas centrales del pensamiento y las aportaciones de su pedagogía admiten una infinidad de lecturas diferentes, de hecho siempre ha sido interpretado desde distintas perspectivas (Flecha, 1998; Lens, 2001; Besalú, 2002; Torres, 2004; Gadotti, 2007).

La perspectiva que nosotros ofrecemos en este trabajo es, sin duda, una más entre tantas. No obstante, pretendemos introducirnos en un aspecto que desde el punto de vista de algunos autores (Lens, 2001) no ha sido demasiado tratado y por ello hemos pensado que sería interesante tratarlo en este apartado.

Nos referimos al *carácter sistémico* de su propuesta pedagógico-política. Nuestro principal objetivo, es concretar sus planteamientos y comprender en qué medida estos, pueden concretarse en alternativas y propuestas de educación intercultural con posibilidades de aplicación en nuestro contexto educativo.

Para realizar un análisis en profundidad de las ideas y pensamiento de Paulo Freire, como ya comentábamos anteriormente, nos hemos decantado por la propuesta formulada por Lens (2001) quien realiza un análisis sistémico de su propuesta pedagógico-política formulado a partir de cinco dimensiones de análisis y donde se propone una unidad coherente de principios y métodos.

Otro criterio que hemos tenido en cuenta para decantarnos por esta propuesta (Lens, 2001) es porque nos ofrece un análisis de la pedagogía de Paulo Freire a través de cinco dimensiones de la educación. Hemos escogido dicha propuesta porque entendemos que el carácter holístico de la misma agrupa las principales aportaciones e ideas centrales del pensamiento de Freire. Dicho análisis nos permitirá realizar una comprensión crítica de los principales fundamentos del pensamiento de Paulo Freire y nos permitirá comprender y analizar a través de cinco dimensiones, las principales aportaciones de su pedagogía, así pues será nuestro punto de partida y, por tanto un referente para profundizar en el conocimiento de las aportaciones de su pedagogía. Igualmente nos permitirá reflexionar acerca de las posibilidades de aplicación de tales planteamientos a la elaboración de propuestas educativas de educación intercultural.

2.3.1. Las dimensiones de la educación como ejes del sistema

Desde esta perspectiva (Lens, 2001), la praxis pedagógica de Paulo Freire se fundamenta en cinco pilares o dimensiones educativas que en una relación dialéctica³ y de forma coherente, sostienen lo que Lens (2001) denomina el “edificio teórico de su sistema de pensamiento”. Lens (2001) parte de cinco dimensiones de la educación que Freire elabora y re-elabora continuamente, son las siguientes:

- La dimensión axiológica
- La dimensión dialógica
- La dimensión política
- La dimensión gnoseológica
- La dimensión metodológica

³ El carácter fundante de estas dimensiones no es unilateral, sino que existe una reciprocidad dialéctica. Por ejemplo, la dimensión dialógica de la educación es un fundamento de su dimensión política, pero esta última también explica su carácter dialógico. La dialoguicidad requiere asumir la radicalidad democrática, que tiene consecuencias en lo político, y la politicidad interviene en la dialoguicidad, ya que introduce el tema de la “directividad” en la educación. La existencia de una relación dialógica entre educadores y educandos, no quiere decir que debamos dejar de lado el papel de conducción, en el acto educativo, de los primeros.

Comenzamos presentando un esquema y seguidamente pasamos a describir, brevemente, tales dimensiones. Como podemos observar, desde esta perspectiva, el sistema pedagógico-político de Freire se presenta como una unidad coherente de principios y métodos donde diferentes dimensiones aparecen interrelacionadas constituyendo una propuesta metodológica que integra las principales sus ideas pedagógicas. Estas dimensiones no pueden ser entendidas ni estudiadas de forma aislada sino que adquieren su pleno significado –por eso hablamos de sistema– cuando se comprenden en un marco holístico, donde la “coherencia” existente entre ellas cumple un papel fundamental (Lens, 2001). Tales dimensiones lejos de permanecer estáticas, son continuamente elaboradas y re-elaboradas por el propio Paulo Freire en toda su obra. Veamos en la figura 6 cómo tales dimensiones se relacionan en un sistema coherente de fundamentación:

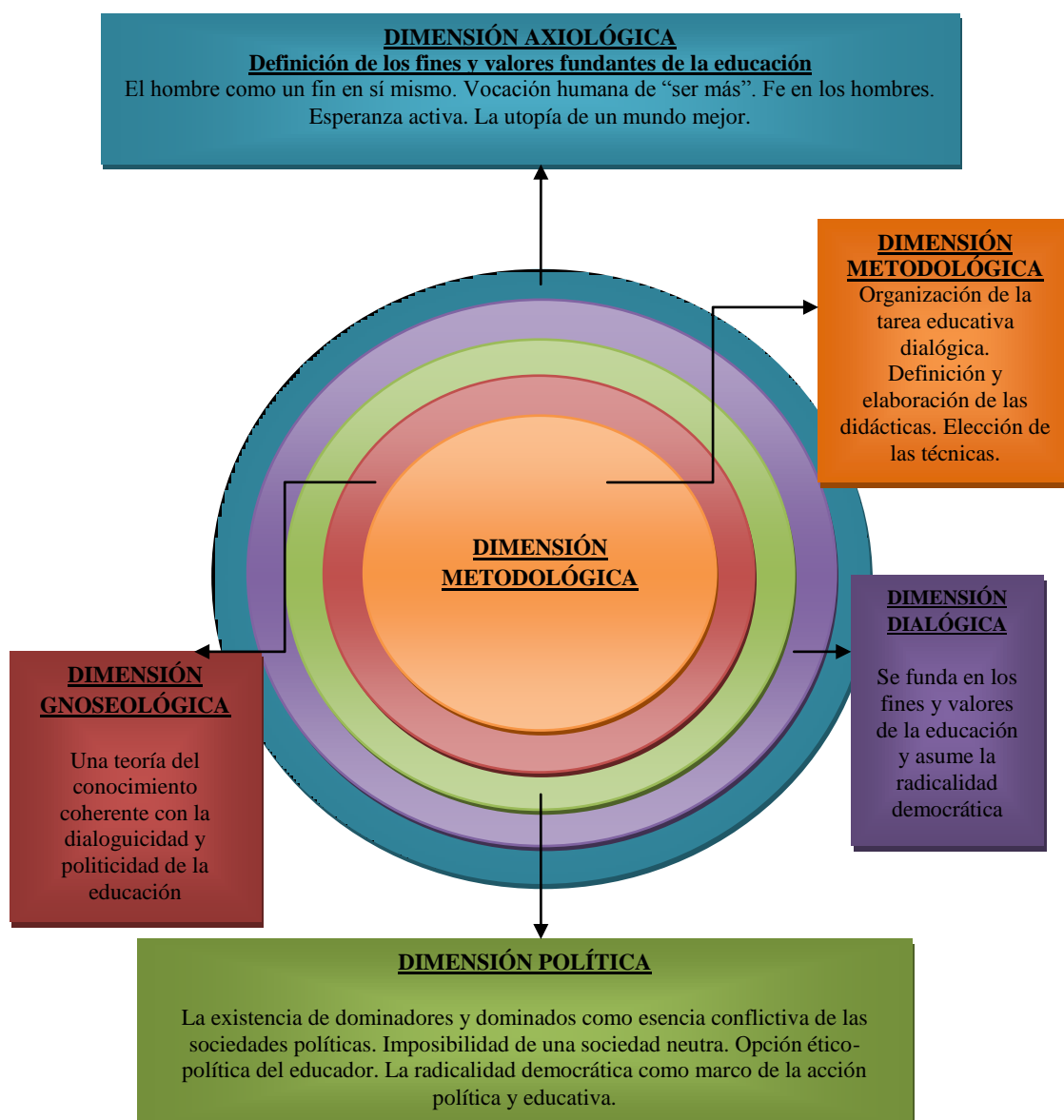


Figura 6. El sistema pedagógico-político de Paulo Freire como unidad coherente de principios y métodos.
 Fuente: Lens (2001, p. 26)

Como recuerda Lens (2001), en toda propuesta educativa hay una imagen de hombre y de sociedad en la que se fundan sus principales objetivos. Comenzamos con la *dimensión axiológica*, que se centraría en la definición de los fines y valores fundamentales de la educación. Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los principales objetivos de la propuesta de Paulo Freire?

Por su carácter fundante la dimensión axiológica es clave. En toda propuesta educativa hay una imagen de hombre y de sociedad en la que se funda sus principales objetivos. La dimensión axiológica es la dimensión de los valores y los fines de la educación. Los fines de su propuesta educativa se podrían resumir en la búsqueda de la humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo a través de un proceso transformador y liberador. Este es, para Freire, el objetivo primordial de la educación. Ninguna de las demás dimensiones de la educación puede ser entendida al margen de este objetivo, que le otorga su último y más pleno sentido a la práctica pedagógica (Lens, 2001).

El cambio es difícil pero es posible. Freire (2010) plantea esta cuestión como una de las prioridades de la pedagogía crítica: “Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta” (p. 53).

Observamos a Paulo Freire claramente posicionado en los planteamientos formulados desde la pedagogía crítica, reivindicando la legitimidad del sueño ético-político de la superación de las injusticias sociales y defendiendo una práctica educativa rigurosa en los contenidos y empapada en las posibilidades que tenemos los seres humanos de transformar el mundo. Para ello Freire (2010) hace hincapié en que es absolutamente necesario hacer una lectura crítica del mundo: “La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 53).

Según Lens (2001) este es para Freire uno de los objetivos primordiales de la educación aunque también es importante señalar que ninguna de las demás dimensiones de la educación puede ser entendida al margen de dicho objetivo.

En coherencia con esto y con relación al concepto de educación podemos afirmar que para Freire el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno mejor, menos feo y malvado y, desde ese planteamiento, los educadores y educadoras debemos extraer todas las consecuencias de este valor y objetivo fundamental de la educación e intentar ser coherentes en todo momento con el mismo.

Para Freire (2010) hombres y mujeres somos seres inacabados que se necesitan mutuamente para conocer y transformar el mundo, a la vez que se construyen como sujetos. La educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son *proyectos* y a la vez pueden tener proyectos para el mundo” (p. 50).

Con relación a la *dimensión dialógica* de la educación podemos señalar que según Lens (2001), a su vez, está enraizada en la posición humanista y ético-democrática radical de Paulo Freire.

De esta forma debemos entender la dimensión dialógica como un recurso metodológico necesario para construir una verdadera democracia, tanto en las relaciones intersubjetivas y pedagógicas cuanto en las políticas. Esta es la especificidad del diálogo, en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana entre las personas (Lens, 2001).

Desde esta perspectiva (Lens, 2001) el marco del diálogo se sustancia en la apuesta freireana por una libertad y una democracia radicales, lo que le da un indudable vuelo utópico a su propuesta. Al mismo tiempo esta apuesta por la libertad y la democracia, es fundamental para entender de qué manera comprende Freire la dimensión política de educación.

Para Freire (1970) el diálogo auténtico implica el reconocimiento del otro y el reconocimiento de uno mismo en el otro:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 99).

Paulo Freire (1970) muestra el diálogo como una condición indispensable para la humanización del mundo: “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (p. 98). Esta concepción dialógica es en sí, la esencia del intercambio intercultural, puesto que parte de la diversidad como algo enriquecedor, sin que una cultura se imponga a las demás: “dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro” (Freire, 1970, p. 99). Una condición indispensable para que se produzca el diálogo, es la humildad, como así señala “No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto, arrogante” (Freire, 1970, p. 101).

Freire (1990) propone el diálogo como método de conocimiento, es decir, basado en el conocimiento de la realidad que nos rodea y buscando, al mismo tiempo, formas de entender y explicar dicha realidad: “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (p. 76).

Para que pueda darse el diálogo además de la humildad, son esenciales valores tales, como: la coherencia, la tolerancia y la justicia. Por supuesto, descubrir la sabiduría *del otro* requiere humildad, bien por parte del educador, reconociendo los saberes con los que los educandos llegan a la escuela, o, por ejemplo, con respecto a otra cultura, requiere superar el etnocentrismo que nos lleva a pensar que nuestra cultura es mejor que otras (Freire, 1993). Desde este enfoque se presenta el diálogo como la forma de

superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes. En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto y confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva.

Con relación a la *dimensión política* Lens (2001) señala que Freire alude principalmente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica (y por tanto neutra) puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales etc. Sin embargo, una de las críticas que hace el mismo Freire está relacionada con el hecho de que, en los discursos educativos oficiales y de no pocos intelectuales, se tratan los problemas educativos de una manera más bien despolitizada. Además, Freire (1993) con relación a los contenidos, señala lo siguiente: “El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado con tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (p. 105).

Según Lens (2001) dentro de esta dimensión política aparece nuevamente la dimensión dialógica de la educación que no puede ser partidaria ni doctrinal sino auténticamente ética y política, es decir, realizada en aras de la igualdad de oportunidades, la defensa del carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación y por la vigencia plena de los derechos humanos. Relacionado con la dimensión política de la educación, podemos decir que Freire (1970) hace una crítica a lo que él denomina “*cultura dominante*” siendo en primera instancia la escuela pero, también otros contextos en los que se desarrollan los procesos educativos. Uno de los principales reproductores de dicha cultura dominante, principalmente a través del currículo y los contenidos, es la escuela. Dicha cultura dominante es a su vez reforzada por otras instancias –por ejemplo sociales, políticas, culturales, económicas– que contribuyen con dicha función reproductora.

Con relación a la siguiente dimensión, la *gnoseológica*, según Lens (2001) tampoco es posible entender tal dimensión de la educación sin comprender las dimensiones dialógica y política. Freire asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Por lo tanto, la dimensión gnoseológica de la educación, se refiere a la construcción de una teoría del conocimiento coherente con la dialoguicidad y la politicidad de la educación.

Paulo Freire (1993) era plenamente consciente de que la educación, por sí sola, no es suficiente para efectuar la transformación: “Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” (p. 29).

Llegados a este punto nos detenemos en una interesante reflexión que realiza Freire (1993, p. 98-99) en la que hace alusión a un pequeño texto que escribió en 1974 con motivo de un encuentro en Ginebra en el que participó junto a Iván Illich. En dicho encuentro ambos autores retomaban los conceptos de “*desescolarización*” (Illich, 1974) y “*concientización*” (Freire, 1969). Dicha reflexión realizada por Freire (1997) nos parece especialmente relevante para explicar algunos aspectos de la dimensión

gnoseológica pero también porque el propio Freire aclara algunas cuestiones relacionadas con el término “concientización” haciendo una autocrítica. Así pues, con relación al término de “concientización, concreta lo siguiente:

Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de la revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (Freire, 1993, p. 99).

Pero lo más interesante, lo encontramos a continuación, cuando Freire (1993) expone:

Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación a considerar el proceso de concientización en *La educación como práctica de la libertad*. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos (conocimiento de la realidad y transformación de la realidad) en su dialécticidad. Eras como si revelar la realidad significase su transformación (p. 99).

Freire (1997) matiza que el simple hecho de conocer la realidad no significa que automáticamente tal realidad pueda ser transformada. Apela a la *relación dialéctica* que existe entre el conocimiento de la realidad y la transformación de la misma: “La transformación del mundo implica establecer una dialéctica de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (p. 77), tal como se refleja en la siguiente figura:



Figura 7: Relación dialéctica entre conocimiento de la realidad y transformación de la realidad. (Elaboración Propia)

Por último en relación a la *dimensión metodológica* Lens (2001) señala que solo puede comprenderse en el marco significativo de las otras dimensiones (axiológica, dialógica, política, gnoseológica) y principalmente en la dimensión gnoseológica ya que en la búsqueda de ser coherentes con la comprensión de la educación como un acto de conocimiento, es que aprendemos a hacer y re-hacer los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las didácticas con las que trabajamos en nuestras prácticas pedagógicas. De la conjunción coherente de estos principios Freire extrae la idea de “diálogo”, el círculo dialógico, al que le atribuye un carácter fundante de la educación (Lens, 2001).

Otro de los rasgos que también señala Lens (2001) relacionado con el carácter sistémico de la propuesta pedagógico-política de Freire, es el hecho de que no es posible parcializarla, es decir, aceptar algunos elementos y rechazar otros (por ejemplo, aceptando la metodología y rechazando los presupuestos filosófico-teóricos). La aceptación de la metodología dialógica implica la necesidad de la opción ético-política por parte de los educadores. No hay posibilidades de una práctica pedagógica realmente dialógica si no existe un compromiso social por parte de los educadores y educadoras, así como si no se pone verdaderamente en juego una concepción política de la educación.

Freire (1969) anuncia que la dialoguicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad. El carácter dialógico de la educación es el principio que regula las relaciones entre educadores y educandos limitando los excesos autoritarios que anulan la libertad, así como las posiciones elitistas y antidemocráticas. La dialoguicidad de la educación exige el ejercicio de la libertad y la sustantividad democrática.⁴

Como así refieren además otros autores (Posada, 2007) tal sustantividad democrática propuesta por Paulo Freire es una pedagogía del diálogo cultural y una propuesta pedagógica que implica una apertura a la diversidad, como así explica el propia Freire (1993): “En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (p. 114).

La dialoguicidad de la educación no significa, como algunos críticos sugirieron, la igualdad de roles entre educadores y educandos. Si bien la dialoguicidad supone una relación horizontal, solo lo es en el sentido humano ya que, educadores y educandos, en tanto humanos, no son más ni menos unos que otros. Esta dialoguicidad no anula el carácter directivo de la educación y dicha conducción debe ser democrática (Lens, 2001).

Su carácter de sistema pedagógico-político, fundamentado en una concepción política y educativa amplia, encuentra su mejor referencia en la necesidad de promover una educación diferente e instaurar una escuela distinta que, además de pública, sea también popular: una verdadera escuela ciudadana. Por eso, no se trata de un sistema teórico o de una pedagogía más en el marco significativo de la educación escolar tradicional sino de una concepción pedagógico-política totalizadora y orientada a una refundación política y científica de la educación y de la escuela tradicional (Lens, 2001).

2.3.2. La educación no lo puede todo, pero puede algo

La educación para Freire no es un paquete de técnicas y métodos que se pueden aplicar sin consecuencias prescindiendo de los contextos sociales y políticos y de las estructuras y entramados de poder siempre existentes. La educación tampoco es la palanca de los cambios sociales (precisamente por su dependencia del campo sociopolítico).

⁴ Para Freire el problema fundamental que se da hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue creativamente en la reinención del poder. La clave de la idea de la “sustantividad democrática” que nos propone Freire está en la participación crítica y permanente de los sectores populares en la realización y desarrollo del sueño socialista democrático. Sin una continua participación crítica de las mayorías no es posible la reinención del poder.

Llegados a este punto vale la pena destacar la insistencia de Paulo Freire con respecto a los límites de la educación así como los límites de la práctica educativa, como nos recuerda en Gadotti (2007):

La educación no lo es todo, solía decir. No podemos ser ingenuos si lo que queremos es tener una práctica educativa crítica y transformadora. Paulo Freire no puede ser acusado de ser un optimista ingenuo. No hay práctica educativa, como cualquiera de las otras prácticas, que escape a los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales (...). Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a los que ella se somete es la siguiente: sin poderlo todo, la práctica educativa puede lograr algo (p. 35).

El mismo Paulo Freire (1997) lo expresa así:

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica. (p. 108).

La importancia de las exigencias planteadas para los docentes la podemos encontrar en Freire (1997) donde reflexiona acerca de las orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica. Desde una reflexión sobre su propia práctica y a través de un lenguaje accesible y didáctico, hace referencia a los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica. Nos presenta una visión de la educación cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia... y otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Freire (1997) se aproxima nuevamente a algunas cuestiones como la inconclusión del ser humano y su inserción en un permanente movimiento de búsqueda y vuelve a insistir en la idea de que enseñar no es transferir conocimientos. También realiza una crítica a la ideología neoliberal por su discurso fatalista que rechaza el sueño y la utopía:

Es en ese sentido como vuelvo a insistir en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto de quien se entrega a él por primera vez. De ahí la crítica permanente que llevo en mí a la maldad neoliberal, el cinismo de su ideología fatalista y su rechazo al sueño y a la utopía (p. 16).

2.4. VIGENCIA Y ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

Como recuerdan algunos autores –por ejemplo Núñez, 2007– Freire se ha convertido en un autor con grandes admiradores y seguidores pero, también es cierto que muchos que lo conocieron en los lejanos años sesenta y setenta opinan, con frecuencia (al oír mencionarlo) que tan solo es una referencia nostálgica de un pasado cargado de ideas políticas que hoy ya han sido superadas.

Nosotros, sin embargo, sostenemos la vigencia de la obra y pensamiento de Paulo Freire. Para ello, tomaremos como referencia los puntos de vista de autores y autoras que tuvieron la oportunidad de compartir trabajo, experiencias y entrevistas con el

propio Freire. Esta decisión la hemos tomado porque pensamos que aquellas personas que estuvieron a su lado compartiendo trabajo y experiencias, nos pueden aportar un punto de vista más cercano, al tiempo que realista, del educador brasileño.

Una cuestión de la que se hace eco Núñez (2005) está relacionada con el hecho de que en numerosas ocasiones la figura de Freire se reduce a una obra escrita en Chile a finales de los años sesenta, es decir, nos estamos refiriendo a *Pedagogía del oprimido*. Se desconoce, por tanto, que Freire siguió viviendo, trabajando y escribiendo y que incluso algunos de sus libros y materiales han sido publicados después de su muerte gracias, en parte, a su viuda: Ana María Araujo (Nita) así como la implicación de otros colaboradores –por ejemplo Gadotti y Torres–.

Así pues, en obras como *Pedagogía de la Tolerancia* (2006) Ana María Araújo Freire, reúne diferentes escritos de Paulo Freire (entrevistas, testimonios, cartas y fragmentos de textos originales) que aún no habían sido publicados dando así continuación a su obra. Podemos decir que la obra de Paulo Freire es muy extensa y, además, mucha de ella ha sido traducida a diferentes idiomas, entre ellos el español (aunque también hemos de decir que hay varios títulos que solo se encuentran en portugués).

Por estos motivos pensamos que de ninguna manera se puede reducir a Paulo Freire a un único libro. Pero también podemos afirmar que dicha obra: *Pedagogía del oprimido* (1970) sigue estando vigente, hoy en día, más que nunca. Por tanto (y como al mismísimo Freire le gustaría) debemos leer, interpretar y reinterpretar su obra pedagógica y hacerlo de una manera dinámica con el objetivo de entender y estudiar las posibilidades de adaptación –o aplicación– en nuestros días.

Gadotti (2007) en la misma línea manifiesta que, ciertamente, hay algunas personas a quienes les gustaría dejar atrás en la historia las ideas pedagógicas de Paulo Freire y, a otras, incluso, a quienes les gustaría olvidarlo (sobre todo por sus ideas revolucionarias y políticas) sin embargo, también nos recuerda que su pensamiento está, hoy en día, más vigente que nunca pero, no solo porque sigue habiendo opresión en el mundo sino porque hoy en día las escuelas también se enfrentan a nuevos y grandes desafíos:

Su pedagogía continúa siendo válida no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización de la información en la sociedad, llamada por muchos “sociedad del conocimiento”, sociedad del aprendizaje (p. 85).

Otros autores (Torres 2004) nos presenta a un Paulo Freire ciudadano del mundo –pese a que muchos educadores lo identifican, únicamente, con América Latina– y con una amplia mirada nos describe los “*múltiples Paulo Freires*”. Esta mirada, nos brinda la oportunidad de conocer en profundidad aspectos de pensamiento y obra que, desde nuestro punto de vista, son esenciales para entender la vigencia sus aportaciones.

Comenzando con un primer acercamiento, Torres (2004) recuerda que tanto dentro como fuera de América Latina muchos admiradores le atribuyen a Freire cuestiones que forman parte de su legado histórico. Así, hay quienes le atribuyen como *aportes originales* de Freire cuestiones tales como: el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad del educando como punto de partida fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la importancia del diálogo como recurso pedagógico,

o incluso la invención de términos como “*praxis*” o “*concientización*”. Al mismo tiempo, Torres (2004) destaca que otros le niegan toda originalidad o bien reclaman para sí haber “*superado*” a Freire, ya sea en el plano teórico, en el político-ideológico o en el pedagógico (particularmente en el terreno de la alfabetización⁵ y la educación de adultos).

Torres (2004) expone que existe la percepción generalizada de Freire como alguien vinculado a la educación de adultos, es decir, como alguien que creó un método de alfabetización de adultos –conocido indistintamente como *método Paulo Freire*, *método psicosocial* o *método reflexivo-crítico*– que enseña a leer y escribir en poco tiempo, no solamente un libro o manual, sino la realidad. También se recuerda la figura de Freire como la de alguien que propuso el diálogo, la relación horizontal y la igualdad plena entre educadores y educandos o alguien que planteó la educación eminentemente como *concientización* y esta misma como herramienta para la liberación de los oprimidos.

También señala esta autora que Freire rechazó muchas de esas percepciones y las denunció como falsas lecturas de su pensamiento. Él nunca reivindicó haber creado un método para enseñar a leer y escribir o un método educativo, ni mucho menos haber elaborado una pedagogía o una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, reiteradamente, insistió en que su análisis y su crítica a la “educación bancaria” no se referían únicamente al ámbito de la educación de adultos sino a la educación en su conjunto y, más allá de eso, a la sociedad a la cual dicha “educación bancaria” sirve de soporte. La alfabetización de adultos fue apenas un punto de entrada y de intervención que le permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo. Veamos lo que dice Paulo Freire en la entrevista realizada por Torres (2004):

Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de la educación y en el marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe (Torres, 2004, p. 196).

Para otros autores (Flecha, 1997) una de las cuestiones más interesantes es la crítica que Freire siempre hizo al neoliberalismo y en ese sentido decía que el problema de los conservadores no solo se manifestaba en que consideraban la sociedad incambiable sino que, el problema más grande lo representaba la falta de ilusión por la vida, así pues, Freire renegaba de expresiones conservadoras y neoliberales tales como: “*las cosas son así porque no pueden ser de otra forma*” pues la consideraba profundamente fatalistas como señala Flecha (1997): “Se oponía radicalmente al neoliberalismo, al reproducionismo y al posmodernismo, no solo porque negaban la transformación solidaria de la realidad social, sino también porque dibujaban un mundo donde no cabían los mejores sentimientos humanos” (p. 90).

⁵ Según la UNESCO, la alfabetización permite a las personas alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada. La alfabetización se entiende aquí como un proceso continuo y global que amplía nuestra capacidad de percibir y analizar la sociedad, con la que construimos la realidad, incidiendo de este modo en “la capacidad transformadora del individuo” preconizada por Paulo Freire.

Si hacemos un alto en nuestro recorrido y nos paramos a reflexionar acerca de cuestiones que merecen nuestro especial interés, queremos destacar tres cuestiones que consideramos fundamentales y que nos llevan directamente a pensar en la vigencia de su pensamiento por los siguientes motivos:

- 1) Pensamos que la crítica de los contenidos que Paulo Freire hizo de la *educación bancaria* continúa siendo una asignatura pendiente en nuestros días tanto, en los centros educativos y el desarrollo de los aspectos del currículo como por las metodologías que se emplean en las aulas pero, sobre todo, porque se sigue considerando al alumnado como mero depositario de contenidos curriculares. Por otra parte, dicha concepción bancaria no solo es aplicable a la educación en su conjunto sino que también lo es a la sociedad en general. Esta observación la hacemos mirando a las sociedades actuales donde la ciudadanía se convierte en depositaria de contenidos –principalmente a través de los medios de información comunicación, las nuevas tecnologías, etc. – sin ser crítica con lo que tales medios le muestran y sin saber realizar una lectura crítica del mundo.
- 2) En este sentido gran reto en los sistemas educativos actuales consiste en dejar de considerar al alumnado como mero depositario de contenidos y emplear otro tipo de metodologías más activas y dialógicas que estimulen la reflexión y la participación tanto del alumnado como del profesorado. De igual modo y, por los mismos motivos, debemos plantear una revisión profunda del currículo y la selección de contenidos, pensando que estén representadas todas las culturas y no solo la *dominante*. Si vivimos en una sociedad pluricultural, ¿por qué el currículo escolar es monocultural?
- 3) En la misma línea y, continuando con nuestra reflexión, otro tema sin resolver es la educación de adultos –educación de la sociedad– entendida esta como una tarea de “alfabetización” que consiste, principalmente, en aprender a leer de forma crítica el mundo y la realidad que nos rodea. Esta tarea –la alfabetización– es tremendamente difícil, sobre todo si procedemos de un sistema educativo que continúa favoreciendo una *educación bancaria*, es decir, un sistema educativo que fomenta la transmisión de contenidos y no la reflexión acerca de los mismos, principalmente, a través de desarrollo de contenidos curriculares descontextualizados que no analizan problemáticas actuales y que son impartidos con una metodología que ni fomenta la reflexión del alumnado.

A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire, esencialmente, lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica, quizás, parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Para Torres (2004) poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas:

En un mundo en el que se agigantan tanto la riqueza como la pobreza, en el que el individualismo arrasa con el sentido común y la más básica solidaridad, en el que se proclama ya no solo el fin de las ideologías sino incluso el fin del trabajo, Freire siguió hablando hasta último momento de esperanza, de liberación y de utopía, vocablos que muchos han archivado ya como pasados de moda (Torres, 2004, p. 202).

Es esto, en definitiva, lo que cruza su vida y confiere grandeza a su obra, su mensaje de esperanza, de lucha, de perseverancia, de no resignación, de no claudicación. En vida y en muerte Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y más duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización (Torres, 2004). Por eso, diversos autores (Besalú, 2002; Flecha, 2004; Torres, 2004; Posada, 2007; Gadotti, 2007; Santos, 2008; Poblete, 2009) nos animan a continuar estudiando su obra, no para venerarlo como se veneraría a un tótem o a un santo, ni para seguirlo como a un gurú, sino para leerlo como a uno de los más grandes educadores críticos del siglo XX. Honrar a un autor es, sobre todo, estudiarlo y revisarlo de manera crítica, retomar sus temas, sus problemas, sus cuestionamientos:

Paulo retomaba con frecuencia los mismos temas. Hay algo que permanece constante en su pensamiento: su preocupación ética, su compromiso con los “condenados de la tierra” (Pedagogía del oprimido), con los “excluidos” (Pedagogía de la autonomía). Su punto de vista siempre fue el mismo. Lo diferencia es el énfasis en ciertas problemáticas que, estas sí, se van diversificando y evolucionando (Gadotti, 2007 p. 86).

Gadotti (2007) nos recuerda a un Paulo Freire que estaba escribiendo su último libro: “*ética del género humano*”, apuntando hacia el sueño posible de una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todos. Ese es el sueño. Se trata de hacer que sea viable históricamente: “El poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas” (p. 89). Por último, queremos recordar, como dice Gadotti (2007) que *Pedagogía del Oprimido* nació de las luchas utópicas de los años 60 y sus aportaciones continúan de actualidad:

Por ello, este libro de Paulo Freire sigue siendo tan actual y lo seguirá siendo en la medida que haya oprimidos. Lo que plantea el libro aún no ha sucedido. No se puede dar por superada una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase (p. 33).

Con la intención de concretar y poner de manifiesto la vigencia del pensamiento de Paulo Freire recogemos aquí algunas de las interesantes aportaciones de estos autores que han tenido la posibilidad de convivir, hablar y trabajar junto a Paulo Freire y que influidos por su ilusión y esperanza han contribuido a divulgar la grandeza su obra:

- Su obra cobra fuerza y gran relevancia en nuestros días, en nuestras sociedades y en los contextos educativos del momento. Por ello pensamos que el pensamiento de Paulo Freire está hoy más vigente que nunca y el estudio de su obra, nos permitirá pensar y repensar diversas cuestiones de vital interés.
- Percibimos en el pensamiento de Paulo Freire, sus experiencias educativas y en su legado pedagógico, que existe una sensibilidad intercultural que nos impulsa a pensar en un mundo mejor, menos perverso y más justo para todos. Esto nos lleva a pensar en *los otros*, en *los que sufren*, en las personas que son excluidas (del currículo, de las esferas sociales, culturales, políticas, económicas, etc.). Es necesario que se hable de *los otros* en las escuelas.
- Paulo Freire nos hizo pensar en una educación buena para todas las personas. Conseguirlo implica adoptar un enfoque que considera la diversidad cultural

como normalidad y como algo natural que tiene lugar en los contextos educativos y en las sociedades actuales. Diversidad implica riqueza cultural.

- También ha servido de inspiración porque ha mostrado otra forma de *leer el mundo* y esa es la más grandiosa campaña de alfabetización de adultos y, por tanto, su legado: *la lectura que tenemos que hacer del mundo en el que vivimos* y en el que convivimos con diferentes culturas.
- Paulo Freire ha dejado claro que para entender el mundo y la diversidad de culturas que en él habitan, es imprescindible urgente y necesario cambiar el orden de las cosas.
- Paulo Freire hace una apuesta firme por la *educación problematizadora* (que, desde una perspectiva crítica fomenta el diálogo, el debate y la reflexión acerca de los problemas actuales) y se muestra como la alternativa a la “*educación bancaria*” (que considera al alumnado y a la sociedad en general meros depositarios de contenidos anulando, así, la capacidad de las personas para pensar y reflexionar) y que además fomenta una *ideología fatalista e inmovilizante* frente a los problemas sociales.

En otra entrevista realizada por *Cuadernos de Pedagogía* (1997) también se pone de manifiesto que no es cierto que el interés de su pensamiento quede circunscrito al ámbito de la educación de las personas adultas y además se señala que mientras quede un resquicio para la utopía su obra seguirá vigente:

Mucho se ha hablado, y probablemente mucho más se hablará en los próximos años, de la vigencia y actualidad de Freire. Si nos ceñimos a la aplicación mecánica y dogmática de sus propuestas metodológicas, algo que el propio Freire combatía, su influencia puede mermar extraordinariamente. Pero una lectura abierta y dialéctica de sus escritos y un mejor conocimiento y comprensión de su trayectoria humana y profesional, de sus razones y sentimientos, nos convencerá de que Paulo Freire ha entrado ya por la puerta grande del mundo de los clásicos de la pedagogía. Y los clásicos nunca mueren. Menos aún si nos queda algún resquicio para la utopía (*Cuadernos de Pedagogía*, p.3).

Tomando como referencia a Santos (2008), quien ha abordado con brillantez la compleja tarea de indagar acerca de las ideas filosóficas que fundamentan el pensamiento de Paulo Freire, nos quedamos con esta reflexión porque pensamos que explica con gran sencillez y claridad algunas influencias y pensamiento de Paulo Freire y está en coherencia con los argumentos que venimos exponiendo durante nuestro recorrido pero, sobre todo, nos parece interesante porque representa, con una gran sensatez, la vigencia de su pensamiento:

He señalado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo; pero, sobre todo, deseo destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creo que, si el Tercer Mundo es un producto del primero y ambos mundos se relacionan como dos caras de una misma moneda, Freire tiene pleno sentido universal (...). El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia (p. 171).

A quien re-escribe estas palabras le resulta muy difícil, a estas alturas, dejar de escribir insistiendo en la idea de la vigencia y actualidad de Paulo Freire. Por eso, para ir cerrando este capítulo nos hacemos eco de otra reflexión, en este caso de Flecha (1997) porque nos recuerda la importancia que tiene no tomar distancia del educador brasileño:

Cuando nos hacemos más realistas, vamos perdiendo nuestras ilusiones y comenzamos a parecernos a los profesionales corporativos (...) tomamos distancia de Freire o tratamos de encerrarle en el pasado para que no nos recuerde que hemos perdido nuestros mejores sentimientos. Cuando volvemos a confiar en las personas y su capacidad de mejorar nuestras relaciones sociales y personales, entonces nos volvemos a acordar de una persona y una obra que nunca debíamos haber dejado de lado (p. 91).

Pensamos que la vigencia de su pensamiento perdurará durante mucho tiempo... tal vez hasta que nos creamos capaces de cambiar el rumbo del mundo: ese es, quizás, el paso más difícil de dar.

Para llevar a cabo los cambios que el mundo necesita y construir un mundo más humano –con el que Paulo Freire y otras personas soñamos– debemos pensar en la riqueza de la diversidad cultural, en el diálogo entre culturas y en formular propuestas educativas encaminadas a lograr un mundo mejor.

Desde nuestros planteamientos, la educación intercultural debe contribuir a conseguir un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos, un mundo en el que no haya pobreza, donde no exista desigualdad entre los seres humanos, donde no existan formas de violencia hacia las mujeres, donde hagamos un uso y consumo responsable de los recursos naturales de nuestro planeta, donde exista comprensión y diálogo entre las culturas, donde el marco regulador de la convivencia sean los Derechos Humanos (...). **Conseguir esto es el gran reto de la educación intercultural.**

3. LA PREOCUPACIÓN INTERCULTURAL EN PAULO FREIRE

“No existe el verdadero bilingüismo, mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad, y no existe ésta como fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente, trabajado a duras penas en la historia” (Paulo Freire).

3.2. INTRODUCCIÓN

Tal como venimos reiterando, diversos autores (De Souza, 2005; Sáez Alonso, 2006; Poblete, 2009) se hacen eco de la sensibilidad intercultural en Paulo Freire. Autores como Agudelo y Estupiñán (2009) perciben una sensibilidad intercultural en Paulo Freire porque ven en el autor a una persona cuya existencia está fundamentada y relacionada con la existencia *del otro* y con una incansable búsqueda de la coexistencia humana.

Otros autores (Posada, 2007) reflejan el aporte pedagógico de Freire resaltando que la propuesta educativa del educador brasileño parte del interés por la diversidad cultural y por la construcción de una escuela democrática y participativa donde tenga cabida dicha diversidad.

Por su parte, Sáez Alonso (2006) también se hace eco de esta sensibilidad intercultural, estableciendo para ello un paralelismo entre el término freireano *concientización* con él que denomina: *la búsqueda fuerte y constante de conocer la realidad* –o lo que es lo mismo el conocimiento de la realidad social intercultural– como así podemos ver a continuación: “Si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante permanente de conocer la realidad (para nosotros la realidad social intercultural) tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla-bla-bla inoperante” (p. 878).

Los saberes que señala el pedagogo brasileño adquieren una especial importancia para la educación intercultural, según señala Poblete (2009), porque dan cabida a todos los discursos culturales y asumen que la diversidad cultural constituye experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia: “Ello determina que cada quien al interior de un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, porque su experiencia tiene cabida y sentido, para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza” (p.193).

Tomando como un punto de partida algunas reflexiones formuladas por los autores anteriormente citados y, con la intención de profundizar más en el tema objeto de nuestro estudio, pasamos a ofrecer una reflexión que permitirá establecer la sensibilidad intercultural de Paulo Freire. Para comenzar con dicho análisis partiremos de unos conceptos o dimensiones, previamente seleccionadas que, desde nuestro punto de vista ponen de manifiesto la preocupación intercultural y, tomando como punto de partida las mismas, realizaremos un análisis que nos permitirá realizar conexiones entre las aportaciones de su pedagogía a la de educación intercultural y las implicaciones que tales aportaciones tienen de cara a la elaboración de propuestas de educación intercultural.

3.2. Paulo Freire y la educación intercultural: dimensiones de análisis

Tras una lectura en profundidad de las obras seleccionadas y poniendo nuestra mirada en la educación intercultural, en el transcurso de nuestra investigación han emergido posibles dimensiones de análisis que serán las que tomaremos como referencia. Nos referimos a las siguientes: 1) Diversidad cultural, cultura y cultura dominante 2) El diálogo como método de conocimiento 3) Concepto de educación 4) Virtudes inherentes a la práctica docente 5) Educación bancaria 6) Escuela democrática.

3.2.1. Diversidad cultural

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir sociedades multiculturales. La diversidad cultural representa la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Según el Artículo 4 (UNESCO, 2005) la diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Tales expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades:

La diversidad cultural se manifiesta no solo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (UNESCO, 2005, p. 4).

Asimismo, la diversidad cultural representa también una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra (UNESCO, 2006): “La diversidad cultural ha sido definida como «la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Es también una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra” (p. 15).

Desde la perspectiva de Freire (1993) nos encontramos actualmente en todo el mundo y en una situación predominante de diversidad cultural o pluriculturalismo pero, no todavía en una situación de multiculturalidad, sino con el desafío de su construcción. Estamos frente a un hecho social: la diversidad cultural o la pluralidad de culturas (pluriculturalidad). Sin embargo desde esta perspectiva (Freire, 1993) esas diferentes culturas en el mundo o los diversos rasgos de una misma cultura nacional se encuentran todavía, en su mayor parte, yuxtapuestas.

Freire (1993) se decanta por la idea de que la multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de culturas, sino en el respeto de una cultura hacia la otra, perdiendo el miedo a las diferencias:

La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad, *conquistada*, en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo a ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás privadas de ser (p. 149).

Podemos afirmar que estos planteamientos (Freire, 1993) están en coherencia con los formulados por organismos internacionales (UNESCO, 2005; UNESCO, 2006). La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto* y el *diálogo* entre los diferentes grupos culturales. Desde la posición de Freire (1993) la convivencia entre culturas, no es un fenómeno que se produce de forma natural sino que tiene connotaciones políticas y una ética basada en el respeto a las diferencias:

Es preciso destacar que la multiculturalidad, como fenómeno que implica la convivencia entre culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con estos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (p. 150).

Queda claro, por tanto, que para Freire la multiculturalidad y la interculturalidad no son espontáneas, no son hechos sociales, no son hechos estadísticos, por lo menos no se trata todavía de la condición predominante de la posmodernidad/mundo. Son todavía deseos, utopías, metas de unos pocos grupos sociales, especialmente de los nuevos movimientos sociales (De Souza, 2005).

Hacemos un alto en el presente apartado para concretar, según nuestro punto de vista, algunas implicaciones que estas aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire pueden ofrecernos a la hora de plantear propuestas de educación intercultural.

- La diversidad cultural existente en las sociedades es una situación de partida positiva que nos permite formular propuestas para dar a conocer la riqueza de la diversidad cultural.
- La multiculturalidad o convivencia entre culturas va más allá de la simple coexistencia entre las mismas y es algo pendiente de construir, es por tanto necesario formular propuestas encaminadas a este fin.
- Otra cuestión esencial es que, dado que la convivencia entre culturas no es un fenómeno que se producirá de forma natural o espontánea, es necesario que exista voluntad de cambio.
- Debemos concretar qué modelo de educación intercultural queremos o qué tipo de propuestas. Teniendo en cuenta las aportaciones de Freire optamos por un modelo de educación intercultural que favorezca la convivencia y el mutuo conocimiento entre las culturas y los pueblos.
- Para ello es además sumamente necesario que exista una voluntad política, la implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y la participación de la ciudadanía en general.
- En ese sentido, a partir de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire, consideramos que es necesario formular propuestas de educación intercultural planteadas con un profundo respeto a las diferencias culturales.
- La diversidad cultural ha de ser presentada como un valor enriquecedor de la cultura propia y la de los demás.
- Es necesario para ello el respeto a otra cultura, corriendo el riesgo de ser diferente. Ninguna cultura tiene que presentarse como superior a las demás.

Cuando se aborda el tema de la educación y el multiculturalismo, el principal problema consiste en saber cómo hacer con algunas de las tensiones que surgen inevitablemente al tratar de conciliar concepciones del mundo que compiten entre sí. Esas tensiones reflejan la diversidad de valores que coexisten en un mundo multicultural (UNESCO, 2006). En este sentido, una tensión importante deriva de la naturaleza de la propia educación intercultural, que combina el universalismo con el pluralismo cultural. Este rasgo es particularmente evidente en la necesidad de destacar el carácter universal de los derechos humanos al tiempo que es preciso mantener la diferencia cultural, lo que puede poner en entredicho varios aspectos de esos derechos.

Por este motivo, creemos que es oportuno continuar este apartado haciendo para ello alusión a diferentes actitudes que podemos tomar frente a la diversidad cultural y que podemos concretar, básicamente, en tres posturas: 1) etnocentrista, 2) relativismo cultural 3) enfoque de los derechos humanos.

Este breve análisis que ofrecemos a continuación en el que mostramos principales posturas que podemos adoptar frente a la diversidad cultural, lo planteamos con un doble objetivo: primeramente para mostrar que Paulo Freire tiene una concepción la cultura con una profunda base antropológica y, seguidamente, para concretar que, ante las diferentes posturas ante la diversidad cultural, se sitúa en el enfoque de los derechos humanos. Para ello, haremos una breve referencia a tales posturas frente a la diversidad cultural recordando lo siguiente: el *etnocentrismo* designa la tendencia a considerar las características de la propia cultura como superiores y como modelos universales para el resto de grupos humanos. De este modo se juzgan otras prácticas, contrarias o simplemente diferentes a las de nuestra cultura, como incorrectas. Igualmente, desde una postura etnocentrista se tiende a pensar que nuestras pautas culturales o nuestra propia cultura son mejores que las de otras etnias o culturas. Naturalmente, esta actitud se encuentra en la base de la mayoría de los racismos, intolerancias y xenofobias

En oposición al etnocentrismo, el *relativismo cultural* establece que las costumbres, valores y prácticas culturales son relativas, es decir, hay que entenderlas teniendo en cuenta las características de la cultura de la que forman parte. En consecuencia, se niega la existencia de un patrón común de referencia para juzgar la corrección o incorrección de valores y costumbres. Llegados a este punto, debemos plantear algunos interrogantes importantes: ¿Acaso relativismo cultural significa que las acciones de cada sociedad, o las nuestras propias, no deban de ser juzgadas?, ¿Qué ocurre cuando la gente practica la esclavitud, la tortura o el genocidio?

Por otra parte el enfoque de los *Derechos Humanos* desafía el relativismo cultural al invocar un ámbito de justicia y de moralidad que va más allá y está por encima de países, culturas y religiones particulares. La comprensión del otro y el respeto a la diferencia no pasan necesariamente por compartir todos los hábitos, modos de pensar y vivir de las personas de otro grupo –algo, por otra parte, prácticamente imposible debido a nuestro propio proceso de enculturación–. Tampoco pasa por la idealización acrítica de otras culturas.

3.2.2. Concepción antropológica de la cultura

Definir el concepto de cultura no es algo sencillo y, según el enfoque o perspectiva, podemos encontrarnos con diferentes concepciones del término. Además se trata de un término que no es estático, sino que es dinámico porque como dice la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Se trata de un término con un significado muy amplio, tal y como se recoge en la definición formulada en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales:

(...) La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO , 1982).

Desde esta concepción amplia del término, al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad.

Lejos de querer perdernos en un mar de definiciones, creemos que es más adecuado concretar y precisar que nuestra concepción de la cultura tiene una profunda base antropológica. Como señalan García Castaño, Pulido y Montes (1997) si tenemos en cuenta que casi la totalidad de la producción sobre educación multicultural ha sido realizada por educadores y para educadores, no es de extrañar que en la elaboración de tipologías o categorizaciones de la educación multicultural no se haya utilizado como criterio el concepto de *cultura* que había detrás de cada modelo, paradigma o enfoque en educación multicultural.

Detrás de los discursos sobre educación multicultural ha existido y existe una gran variedad de conceptos implícitos de *cultura*, según apuntan García Castaño, Pulido y Montes (1993), enfatizando, en primer lugar, que la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela, y, en segundo lugar, que no ha existido ningún modelo, paradigma o enfoque de educación multicultural que estuviese fundamentado principalmente con una base antropológica.

No es este nuestro caso puesto que, dada la estrecha relación que guarda con el tema de estudio, consideramos que es fundamental definir el concepto de cultura y la concepción que tenemos de tal término. Comenzamos de la mano de autores como Harris (1990), Ember y Ember (2003) y Kottak (2006) quienes entienden que la antropología cultural es una disciplina dotada de infinita curiosidad por el ser humano. Partiendo de estos planteamientos y teniendo en cuenta la perspectiva que nos brinda la antropología cultural, tendremos la oportunidad de profundizar en el conocimiento de los seres humanos y de su diversidad social y cultural.

Como hemos comentado anteriormente, existen diversas definiciones de “cultura” sin embargo, a nuestro entender, es desde las coordenadas teóricas de la antropología social y cultural donde se han generado un concepto de cultura lo suficientemente rico como para fundamentar toda una propuesta, coherente con el modelo de educación multicultural que defendemos. Así pues, si continuamos con Harris (2004), debemos señalar que la cultura hace referencia a las tradiciones de pensamiento y conducta aprendidos y que han sido adquiridos a través de diversos procesos de socialización.

Desde este punto de vista, los operarios y los albañiles, por poner un ejemplo, son tan cultos como los coleccionistas de arte o los aficionados a la ópera. Si aplicamos esto a nuestra forma de vida, tener cultura, no tiene nada que ver con tocar un instrumento musical o leer una obra literaria o asistir a la ópera. Tales actividades simplemente son elementos dentro del conjunto de nuestra cultura. Este conjunto también incluye actividades como plantar y cuidar una huerta de hortalizas o conducir un vehículo y, para el estudio de la cultura, dichas actividades están al mismo nivel que las cosas más selectas de la vida. De esto se deduce que para el antropólogo, no existe una sociedad, o incluso, un individuo inculto, sino que cada sociedad tiene una cultura y cualquier ser humano es culto, en el sentido de que participa de ella.

De modo que, los antropólogos que hablan de una cultura humana, normalmente, se refieren al estilo de vida socialmente adquirido de un grupo de personas que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar. Desde este enfoque antropológico, la cultura, no solo se refiere a los logros literarios o artísticos, ni tampoco a los modos de ser de las elites denominadas *cultas*, sino que contempla un abanico mucho más amplio de procesos sociales –procesos de socialización de los individuos– en los cuales se han adquirido unas normas, costumbres, formas de pensar, etc.

En el proceso de adquisición de la cultura deben ser tomadas en consideración la diversidad y la individualización. Con toda probabilidad, no todos los individuos adquirimos nuestra cultura del mismo modo, ni todos adquirimos los mismos aspectos de la cultura. De este modo, se pone el énfasis en la idea de que las personas no somos simplemente receptoras de la cultura, sino también creadoras y constructoras constructoras de ella. Como destaca Wolcott (1991): “La cultura no es ni individual, ni privada ni personal, pero sí personalizada” (p.264).

En otro orden de cosas, resulta útil incluir una *diferenciación entre la cultura que se autoexhibe y la cultura que hay que enseñar*. García Castaño y Pulido (1994) hablan de una cultura que se autoexhibe⁶ para referirse a la existencia de un vasto conjunto de contenidos culturales que no necesitan agentes específicos para su mantenimiento en el seno de una sociedad. Con relación a este tipo de contenidos los sujetos simplemente tropiezan con ellos y construyen el significado que poseen. Por el contrario, la cultura que hay que enseñar sería aquella que se transmite conscientemente a través de las diversas instancias y agentes socializadores –por ejemplo, la escuela–.

Realizadas estas aclaraciones previas y mostrando nuestro posicionamiento, apreciamos igualmente en el pensamiento y planteamientos de Paulo Freire (1969, 1970) una concepción de cultura con una profunda base antropológica. Los planteamientos de Freire (1969) y el reconocimiento que hace “*del otro*”, de sus conocimientos, de su cultura, están libres del etnocentrismo que nos impide apreciar la sabiduría popular y al mismo tiempo nos permite entender la diversidad cultural como algo enriquecedor para nuestra propia cultura y la de los demás.

Freire (1970) también hace una dura crítica a la invasión cultural por parte de las élites dirigentes entendiéndolo que imponen un determinado modelo social, económico y cultural. Lo plantea como una acción antidialógica por parte de quienes ostentan el poder, reacios a aceptar la modificación de la estructura social, las reformas que supongan cambiar su poder de decisión del que depende su fuerza.

Pero, además, según Freire (2012) existe una tendencia a considerar nuestra cultura mejor que las demás y señala lo siguiente:

Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no solo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros (p. 118-119).

Por esta razón Freire (1970, 1993) hace un llamamiento a que reflexionemos ante la invasión cultural que nos hace ver la realidad desde una postura etnocentrista, con los inconvenientes que tiene este tipo de posicionamientos: primeramente, porque desde esta postura no se aprecia la diversidad cultural como algo enriquecedor; seguidamente porque, además se tiende a ver una cultura superior a otra y, finalmente, porque no nos permite ver otras formas de ver y entender el mundo, por ejemplo desde una postura cuyo marco sea los derechos humanos.

En ese sentido, debemos insistir en que la postura de Freire (1993) no es relativista ya que las pautas culturales de ningún pueblo o cultura pueden justificar cualquier tipo de discriminación, desigualdad, violencia, explotación que vulnere en sí los derechos humanos –por ejemplo una forma de violencia hacia las mujeres con la práctica de la mutilación genital femenina–.

⁶ Ember y Ember (2003) exponen un ejemplo de patrón cultural que pasa desapercibido para la mayoría de los miembros de una sociedad, ejemplo de patrón cultural que se autoexhibe: la distancia que hay entre dos personas que están conversando. Así, experimentamos bastante malestar cuando otra persona se acerca excesivamente a nosotros o se separa demasiado. Sin embargo, los árabes desde nuestra perspectiva étnica, acostumbran a acercarse demasiado a su interlocutor, tan cerca que se puede oler a la otra persona. En una conversación entre un árabe y un occidental, el árabe se irá acercando, mientras que el occidental se alejará.

Paulo Freire (1993) hace una dura crítica a cómo está configurado el mundo, al dictado de un sistema capitalista, en el que hay una brutal desigualdad entre los seres humanos, el reparto de la riqueza o a la discriminación. Observamos un claro posicionamiento de nuestro autor que coincide plenamente con el marco de los Derechos Humanos:

Qué excelencia será esa que puede “convivir con más de mil millones de habitantes en el mundo en desarrollo que viven en la pobreza”, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en oposición de poder sobre otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo (p. 90).

Las implicaciones que estas aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire tienen para el planteamiento de propuestas de educación intercultural estarían relacionadas, a nuestro juicio, con las siguientes cuestiones:

- Una propuesta de educación intercultural tiene que estar planteada con una profunda base dialógica.
- Debe partir de una concepción antropológica de cultura, que valore los saberes y la diversidad cultural de los pueblos y sociedades.
- Tiene que contemplar diferentes formas de ver y entender el mundo y no presentarlo solo de una única forma normalmente acorde con la impuesta por las élites que ostentan el poder.
- Es fundamental que para ello que se planteen diversas actividades en las que educadores y educandos problematicen acerca de situaciones relacionadas con el contexto social, político, cultural, económico.
- Los materiales o propuestas para trabajar la educación intercultural han de estar libres del etnocentrismo que impida apreciar los aspectos positivos de otras culturas o que impida ver que otro mundo puede ser posible.
- Una propuesta de educación intercultural de estas características debe ofrecernos la posibilidad de reflexionar críticamente sobre nuestra cultura.
- Debe estar encaminada a *deshacer* mitos y engaños y, al mismo tiempo, orientada a satisfacer la curiosidad profunda tanto de educadores como educandos para que ambos puedan reflexionar acerca del porqué de las situaciones y de la realidad social.
- Tiene además que contemplar que los seres humanos, como sujetos que formamos parte de un proceso de construcción de nuestra propia historia, tenemos las posibilidades de cambiar el rumbo del mundo.
- La propuesta y actividades de educación intercultural tienen que considerar al alumnado como sujeto activo y por tanto que tienen las posibilidades y las capacidades para la transformación del mundo, es decir, no considerarlos como *meros objetos* de la adaptación.

3.2.3. Cultura dominante

La invasión cultural (Freire, 1970) entronca, a nuestro modo de ver, con una visión etnocentrista de la cultura y supone uno de los principales motivos por los que Paulo Freire hace una dura crítica a lo que él denomina *cultura dominante* siendo en primera instancia la escuela –aunque también se hace a través de otros ámbitos– uno de los principales reproductores de dicha cultura dominante, principalmente, a través del currículo –explícito y oculto– y de sus contenidos.

Normalmente, los currículos escolares muestran contenidos, conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante (Freire, 1970, 1993, 1994; Giroux, 1990, Santos Guerra, 1994; Enguita, 2001; Poblete, 2009; Torres Santomé, 2011), dejando al margen las experiencias de los grupos minoritarios y por eso Freire (1993) matiza: “El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quien elige los contenidos, a favor de quien y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (p. 105).

Teóricos de Escuela de Frankfurt (como el filósofo y sociólogo Jürgen Habermas), filósofos (como Carl Marx y John Dewey), representantes de las corrientes de la pedagogía crítica (como Gramsci, Freire, Giroux, Foucault, McLaren, Macedo, Castells, Flecha y Torres Santomé) de distintas épocas y en diferentes contextos latinoamericano, –anglosajón, europeo– han realizado críticas relacionadas con esta función reproductora de la escuela, en tanto que, la propia escuela se constituye como un dispositivo del Estado y, por tanto, es dependiente y está dominada por los sectores del poder político, económico e ideológico.

La sociedad del siglo XXI es esencialmente multicultural y, sin embargo, las diferentes culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno. En un contexto de conflicto político y en entornos constantemente variables, las sociedades evolucionan y se adaptan, algunas son más abiertas al cambio, lo que puede dejar a las otras, especialmente las culturas minoritarias, expuestas a la pérdida y el empobrecimiento. Sus valores y estructuras pueden debilitarse a medida que entran en un mundo más globalizado (UNESCO, 2006).

Las implicaciones educativas que, a nuestro juicio, tienen las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire relacionadas con la elaboración de propuestas de educación intercultural, estaría relacionadas, entre otras, con las siguientes cuestiones:

- Elaborar un currículo en el cual tengan cabida la diversidad de culturas existentes en la escuela y en la sociedad.
- Mostar la diversidad cultural como la forma en la que se configuran las sociedades actuales en las que conviven culturas diferentes.
- Elaborar propuestas de actividades en las que se valore positivamente la cultura de los diferentes pueblos, que sea presentada al alumnado como pueblos cultos, capaces, inteligentes, dignos de libertad, con lengua propia.
- Revisión en profundidad del currículo escolar, de sus contenidos y formas de transmisión de los mismos.
- Una propuesta de educación intercultural de estas características, además, tiene que problematizar y analizar las causas que provocan los conflictos existentes tanto en nuestra sociedad como los existentes en otros pueblos y culturas.

- Ha de presentar las aportaciones que otros grupos sociales han hecho a nuestra cultura y valorarlas de forma positiva.
- Ha de enjuiciar críticamente las pautas culturales que no están en coherencia con los derechos humanos y de los pueblos. Rechazar la violencia, la esclavitud, la pena de muerte, etc.
- Identificar las injusticias sociales y la discriminación que sufren algunos pueblos y culturas y problematizar acerca de las causas que han generado las diferencias.
- Ha de escapar a toda visión etnocentrista que no permita ver los aspectos positivos de otras culturas o que, simplemente, se quiera imponer a modo de dominación cultural.
- Ha de reconocer como parte de la cultura los saberes populares y mostrarlos además como algo enriquecedor de la cultura.

3.2.4. El diálogo como método de construcción de conocimiento

La concepción dialógica de Paulo Freire (1970) constituye la esencia del entendimiento entre culturas puesto que parte del enriquecimiento que supone la diversidad cultural al tiempo que desdeña el que una cultura se imponga a las demás: “Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro “(p. 99). Por eso entiende que el diálogo como encuentro de las personas para la pronunciación del mundo es una condición indispensable para la humanización del mundo: “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire 1970, p. 98). Y añade que una condición indispensable, para que se produzca el diálogo es la humildad: “No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto, arrogante” (Freire 1970, p. 101).

Para Freire (1970, 1993) la verdadera educación es diálogo. Al mismo tiempo se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo: “La educación debe comenzar por la superación entre la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire 1970, p. 73).

Desde este punto de vista metodológico (Freire 1993) se propone el diálogo entre profesorado y alumnado en el que los docentes no son los depositarios del saber ni el alumnado mero receptor de saberes acumulados, sino que se constituye como acto cognoscitivo en el que ambos –educador y educando– aprenden; un diálogo por tanto que, supone el reconocimiento del otro:

El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro (p. 112).

Por tanto, Freire (1993) formula una propuesta educativa basada en el diálogo resaltando la importancia de que tal diálogo se desarrolle con unas condiciones tales como: rigor, coherencia, humildad y desde una perspectiva democrática. Además, tales condiciones son imprescindibles para que se produzca el encuentro entre educador y

educando. Desde esta perspectiva, ambos –educador y educando–, a partir de dicho proceso de comunicación dialógica, pueden construir conocimiento.

Al mismo tiempo entendemos que presenta una pedagogía del diálogo cultural y formula una propuesta pedagógica que implica una apertura a la diversidad: “En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo, para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento” (Freire 1993, p. 114). Se intensifica, por tanto, la necesidad de diálogo con *el otro*, con quien es diferente y, en ese sentido, volvemos a encontrar en Freire (1970; 1993) un referente clave en cuanto que, con su propuesta, nos anima a descubrir y conocer la sabiduría *del otro* a través del diálogo. Para Freire (1970, p. 99) el diálogo auténtico implica el reconocimiento del otro y el reconocimiento de uno mismo en el otro convirtiendo el diálogo con el otro, en una exigencia existencial.

Freire (1990) formula una propuesta de diálogo como método de conocimiento, basado en el conocimiento de la realidad que nos rodea pero al mismo tiempo buscando formas de entender y explicar dicha realidad: “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (p. 76).

Tal como venimos recordando, para que pueda darse el diálogo como muestra Freire (1993), son esenciales virtudes como la humildad, la coherencia y la tolerancia, la justicia. Por supuesto, descubrir la sabiduría *del otro* requiere humildad, bien por parte del educador, o con respecto a otra cultura, requiere superar el etnocentrismo que nos lleva a pensar que nuestra cultura es mejor que otras.

Podemos apreciar que existe una estrecha relación entre la concepción dialógica formulada por diversos autores (Paulo Freire 1970, 1993, Flecha 2004; Santos, 2008; Pérez Tapias, 2010) con la formulación de propuestas planteadas por organismos internacionales y europeos (Consejo de Europa, 2008; UNESCO, 2010) donde se insiste en la importancia del diálogo intercultural. Desde estos organismos se insta a los gobiernos de los diferentes países a impulsar medidas que fomenten entender la riqueza que supone la diversidad cultural y que esta sea una importante fuerza impulsora en la elaboración de políticas económicas, sociales, culturales y, por supuesto, educativa.

Las implicaciones que, según nuestro criterio, estas aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire tienen para la elaboración de propuestas de educación intercultural estarían relacionadas con los siguientes aspectos:

- El diálogo se postula como método de conocimiento y debe estar orientado a satisfacer la curiosidad profunda. En dicho proceso dialógico, educador y educando hacen su propia lectura del mundo.
- Una propuesta de educación intercultural de estas características debe contemplar diversas actividades que fomenten el diálogo entre profesorado y alumnado.
- Igualmente ha de contemplar diversas actividades que, problematizando acerca de diversidad de situaciones sociales, faciliten la reflexión crítica tanto del profesorado como del alumnado de modo que ambos puedan ofrecer su *lectura del mundo*.

- La propuesta de educación dialógica ha de ser planteada con rigor y seriedad, constituyendo el diálogo una práctica democrática en la que el docente no imponga su visión del mundo.
- El diálogo ha de estar planteado en condiciones de igualdad y, por tanto, tiene que producirse con humildad, coherencia y rigor, respetando siempre la opinión del otro.
- Una propuesta de educación dialógica de estas características, necesariamente ha de contemplar el entendimiento mutuo no solo entre personas sino también entre culturas.
- Con todo ello, se entiende que la diversidad cultural y el diálogo intercultural están entrelazados en su esencia misma, siendo la diversidad tanto el producto del diálogo, como la condición previa de este.

3.2.5. Concepto de educación

Con relación al concepto de educación podemos decir que para Paulo Freire (1970, 1997, 2010) el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario y, desde ese planteamiento, los educadores y educadoras debemos extraer todas las consecuencias de este valor. En ese sentido también cabe señalar que este autor es plenamente consciente de que la educación, por sí sola, no es suficiente para efectuar la transformación: “Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” (Freire 1993, p. 29).

Vale la pena destacar su insistencia con respecto a los límites de la educación y, sobre todo, los límites de la práctica educativa como podemos ver a continuación:

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica (Freire 1997, p.108).

No debemos olvidar que, al hablar de la posibilidad de cambiar el mundo, es plenamente consciente de las dificultades y obstáculos existentes y por ello señala:

Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser. Reconozco los enormes obstáculos que “el nuevo orden” impone a sectores más frágiles del mundo, así como a sus intelectuales, obstáculos que inducen hacia posiciones fatalistas ante la concentración de poder (Freire 1997a, p. 55).

Se hace sumamente necesario el cuestionamiento de un presente imperfecto e inacabado: “Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerante y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres” (Freire 1993, p. 87).

En ese sentido, entendemos que la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Partiendo del hecho de que el mundo no es algo estático y de que los seres humanos podemos tener proyectos para cambiarlo, opina Freire (2001) que: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son *proyectos* y a la vez pueden tener proyectos para el mundo” (p. 50). Por ello, para conseguir el cambio a un mundo mejor, señala que es imprescindible denunciar las injusticias que hoy en día existen, pero también habla de utopía, entendida esta como un proceso de construcción de nuestra propia historia. Nos habla de las posibilidades que tenemos los seres humanos de cambiar el rumbo de la historia:

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa (Freire 1993, p. 87).

Insiste Freire en que la educación necesariamente tiene que tener sueños y utopía: el sueño de vivir en un mundo mejor y la utopía de querer conseguir ese mucho. Y esa necesidad de insistir en los sueños y en la utopía aún sigue vigente:

Para mí, aunque hoy se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los educandos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad (Freire 2010, p. 141).

Una de las críticas que Freire (1997) hace y que igualmente se convierte en una constante en su obra, está relacionada con la perversa ideología liberal: “De ahí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía” (p. 16). Y añade que “La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta por el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a tornarse “casi natural” (p.21). Para Freire (1997a) una de las tareas más importantes que deben ejecutar los intelectuales progresistas es desmitificar los discursos modernos sobre lo inexorable de la situación de desigualdad: “La afirmación de que “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder. Los pobres, los desheredados, los excluidos estarán destinados a morir de frío, no importa si en el Norte o en el Sur del mundo” (p.26).

Frente a esa ideología fatalista propone el autor brasileño realizar un análisis crítico con optimismo: “En lugar del fatalismo inmovilista, propongo un crítico optimismo que nos implique en la lucha por un saber que, al servicio de los explotados, esté a la altura del tiempo actual” (Freire 1997a, p. 55). Ya con anterioridad había propuesto una lectura crítica del mundo sin generar desesperanza, que permitiese ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, de las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos del cambio. Freire (2010) habla del derecho a cambiar

el mundo y de la certeza de que cambiar es difícil pero, posible: “Quizá, uno de los dos saberes fundamentales más necesarios para el ejercicio de ese testimonio sea el que se expresa en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible” (p.66).

Las implicaciones que esta pedagogía de Paulo Freire nos puede ofrecer de cara a elaborar propuestas educativas de educación intercultural podrían ser, en síntesis, las siguientes:

- Una propuesta de actividades de educación intercultural, necesariamente, tiene que tener el marco de referencia de los derechos humanos.
- Dicho referente será clave para debatir y reflexionar críticamente acerca de situaciones y problemáticas sociales incluso para debatir acerca de cuestiones éticas que tengan que ver con determinadas pautas culturales.
- Debe problematizar acerca de situaciones y no contemplarlas como hechos históricos que suceden con naturalidad y normalidad.
- Tiene que estar diseñada, además, pensando en el sueño y la utopía de que otro mundo es posible y estar planteada con realismo pero, también, con esperanza y utopía, y por tanto a dispuesta a contemplar las posibilidades de cambio.
- Partiendo de la base de que la educación no lo es todo, pero sabiendo al mismo tiempo que algo puede hacer por el cambio, una propuesta de educación intercultural necesariamente debe involucrar a las personas que participan en el acto educativo y que estas tomen conciencia de las posibilidades de cambio.
- Debe contemplar a las personas como *sujetos* que a su vez pueden tener proyectos o ideas para cambiar el rumbo de la historia.
- Es profundamente necesario que se planteen actividades que permitan tanto al profesorado como al alumnado reflexionar acerca de las injusticias sociales y que se parta de la base de que tales injusticias no se de carácter natural ni neutral.
- Igualmente importante es comprender que tales injusticias se pueden cambiar y en todos los seres humanos están las posibilidades para lograr los cambios.
- Se torna absolutamente necesario que una propuesta de estas características esté impregnada por las posibilidades del cambio pensando en un mundo mejor.

3.2.6. Virtudes inherentes a la práctica docente

La práctica educativa es otro de los temas de preocupación del educador brasileño (1970, 1993, 1997, 2012). No en vano el propio Freire (1993) reconocía la dificultad que entraña la tarea docente y lo expresaba así:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad (p. 104).

A lo largo de su extensa obra también hace hincapié en diferentes virtudes que considera necesarias para una práctica educativa transformadora, (Freire, 1970, 1993, 1997, 2006, 2012): “Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más estarán asumiendo la práctica docente” (Freire, 1993, p. 77).

Otras de las virtudes de quienes desempeñan la docencia será la ética, que Freire (1997) considera condición indispensable en la práctica educativa de todo decente: “Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresamente la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educadoras no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad de la ética” (p. 17). Y deja claro que se trata de una de las virtudes más importantes, que debe impregnar toda práctica educativa: “Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra área docente, subraya esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentren en formación para ejercerla” (Freire 1997, p. 17).

Por otra parte, Paulo Freire (1997), aferrado a esa ética pone de manifiesto el sentimiento de indignación y de impotencia ante un sistema mundial que considera la abismal desigualdad como algo natural:

Pero, es preciso dejar claro que la ética de la que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables (p. 17).

Desde la perspectiva freiriana la revolución de la ética, continúa siendo una asignatura pendiente y, al tiempo, como él mismo sugiere, es un principio imprescindible en nuestra práctica docente:

Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de vivir, es en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos a autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos (Freire 1997, p.18).

Recuerda que la transgresión de los principios éticos aunque puede ser una posibilidad, no es una virtud, por tanto, desde su punto de vista, no puede ser aceptada. Sin embargo también menciona –con cierto disgusto– una gran contradicción:

Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente esta: hacer todo lo que podamos a favor de la eticidad” (Freire 1997, p. 19).

La ética universal a la que hace referencia Paulo Freire (1997) es algo imprescindible para la convivencia entre los sujetos: “Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable para la convivencia” (p. 19).

Con estas aportaciones, Freire relata los saberes indispensables para la práctica docente de educadores críticos comprometidos con su práctica educativa. La importancia de estos saberes, radica en que se pueden entender como unas orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica.

Una de las virtudes que tienen más valor para este educador y, al tiempo, una de las más difíciles de cumplir es la coherencia. Alerta del riesgo de no ser coherentes en nuestra práctica docente, esto es, decir una cosa, pero, hacer otra, y, aunque él mismo reconoce lo difícil que es ser coherente con uno mismo, hay que intentarlo⁷ cada día:

Lo importante para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás. Y a veces ocurre que por razones carezcamos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia (Freire, 1993, p. 62).

Quizás, en ese sentido, las relaciones teoría práctica en la formación del profesorado, constituye una de las temáticas más complejas. Esta cuestión nos lleva, nuevamente, a replantear la coherencia entre los planteamientos teóricos-prácticos ya que, como señalan Álvarez y San Fabián (2013) parece que hay docentes que no son plenamente conscientes de sus planteamientos teóricos, con las implicaciones que ello conlleva: “En el día a día es posible encontrarse con ejemplos de profesores que viven ajenos a los fundamentos teóricos de su trabajo, lo cual tiene importantes repercusiones en la profesionalidad” (p. 27).

Continuamos haciendo alusión a conceptos como tolerancia puesto que, además de que Freire entiende la tolerancia como una virtud inherente a la práctica docente, también muestra esta virtud como algo absolutamente imprescindible para la convivencia: “La virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos” (Freire 1993, p 36). En otro momento insiste en los beneficios de la tolerancia en estos términos: “Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica, sin ella la práctica educativa progresista se desdice” (Freire 2012, p. 79).

Desde esta concepción ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerante, no significa encubrir lo intolerante, ni amansar al agresor o disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir, a aprender con lo diferente, a respetarlo y en este sentido matiza lo siguiente:

En primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de construir una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. (Freire 2012, p. 79).

Aclarada esta cuestión podemos reafirmar que Paulo Freire manifiesta una forma de entender la tolerancia en un sentido amplio y que, a su vez, guarda una estrecha relación con la Declaración de Principios sobre la Tolerancia aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, París, 16 de noviembre de 1995.

⁷ El 14 de mayo de 1987, Moacir Gadotti, un cercano colaborador de Paulo y actual director del “Instituto Paulo Freire”, le aplicó a Paulo la misma encuesta que la hija de Carlos Marx le había aplicado a su padre. Es una encuesta sobre los principales valores y creencias que dichos personajes asumen. Cuando se le pregunta a Pablo sobre “la cualidad que usted más aprecia en las personas”, responde: “coherencia”, aunque reconoce que: “es imposible ser totalmente coherente, pero nada impide mi lucha por intentar serlo día a día”.

Las implicaciones que estas aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire tienen a la hora de formular propuestas de educación intercultural están directamente relacionadas con cuestiones metodológicas y éticas. Así pues, destacamos las siguientes:

- La programación de actividades y sus contenidos para fomentar una educación intercultural tiene que estar planteada con rigor metódico, siendo necesario, por tanto, que se realice una investigación previa relacionada con los temas a tratar.
- Las actividades deben estar enfocadas a satisfacer la curiosidad profunda, del profesorado y del alumnado y encaminadas a conocer y comprender la realidad social y cultural en la que educadores y educandos se encuentran inmersos.
- Las actividades planteadas y la metodología tienen que contemplar y respetar los saberes con los que los educandos llegan a la escuela.
- Una propuesta de educación intercultural de estas características igualmente debe contemplar la identidad cultural de los educandos.
- Las actividades tienen que ser planteadas para favorecer la reflexión y crítica tanto del alumnado como del profesorado, respetando diferentes puntos de vista, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y mostrando, convincentemente, que otro mundo es posible.
- Una propuesta de educación intercultural exige plantear actividades y un desempeño de las mismas por parte de los docentes en las aulas, atendiendo tanto a cuestiones éticas como estéticas.
- Las actividades y puesta en práctica de las mismas en el aula, exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.
- Enseñar exige preparación, pero también cualidades como: humildad, tolerancia y otras virtudes como la coherencia, la alegría y la esperanza.
- Una propuesta de actividades de educación intercultural igualmente exige por parte del docente reflexionar sobre la práctica y mejorar la misma.

3.2.7. Profundizando en la crítica de Paulo Freire a la educación bancaria

Paulo Freire (1963) critica lo que él denomina concepción bancaria de la educación en cuanto que, dicha concepción de la educación, anula la capacidad de creatividad: “La conciencia bancaria piensa que mientras más se da más se sabe. Pero la experiencia indica que con este mismo sistema, solo se forman individuos mediocres, porque no hay estímulo a la creatividad” (p.69). Frente a la concepción bancaria de la educación, (1969, 1970) propone la *educación problematizadora* superando así la oposición educador-educando.

La crítica que realiza Freire a la educación bancaria es una constante en toda su obra, pero, es quizás en *Pedagogía del oprimido* (1970), donde encontramos el mayor referente y soporte. Considera la educación bancaria como un instrumento de opresión. En este marco, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. De este modo, la educación bancaria será domesticadora, los educandos serán meros depositarios de contenidos, con mayor facilidad se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. Esta actitud educadora no fomenta la creatividad en el alumnado, sino que provoca en el propio alumnado el hábito de la pasividad y la indiferencia: “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita” (Freire 1970, p. 72).

La educación bancaria contempla al educando como sujeto pasivo e ignorante que ha de memorizar y repetir los contenidos que le inculca el educador, poseedor de verdades únicas e inamovibles. De ahí que ocurra en ella que lo que señala Freire (1970, p. 74):

- a) el educador es siempre quien educa, el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Las implicaciones de esta pedagogía de Paulo Freire a la hora de formular propuestas de educación intercultural estarían relacionadas con las siguientes cuestiones:

- La propuesta y planificación de actividades de educación intercultural no debe entender al alumnado como mero depositario de contenidos.
- Una propuesta de estas características debe contener actividades de educación intercultural que entienda al alumnado como sujeto activo, con capacidad de pensar y reflexionar críticamente.
- Debe por tanto proponer actividades que permitan la reflexión crítica del alumnado abordando, por ejemplo, temáticas de interés social relacionadas con el contexto actual.
- Esta propuesta de actividades de educación intercultural debe presentarse como flexible y abierta de modo que el propio alumnado pueda escoger contenidos y temáticas relacionadas con sus interés y preocupaciones.
- Debe estar además planteada partiendo de una relación democrática en la que se facilite en encuentro entre educador y educando.
- Las actividades para la educación intercultural deben favorecer la participación y el debate del alumnado y entender al alumnado como sujeto del proceso de construcción de conocimientos.

3.2.8. Escuela democrática

Freire (1993) como otros autores (Apple y Bane, 1997; San Fabián 1996; Fierro y Fortoul, 2011) aboga por una escuela que defiende la elección democrática de los contenidos del currículo como parte de la democratización de la enseñanza. Apuesta por un modelo de escuela cuyo modelo curricular no sea propuesto por una ideología dominante y donde la diversidad cultural se constituye como un factor enriquecedor de la cultura. Desde este enfoque toda la comunidad educativa tiene un papel fundamental en la organización programática de los contenidos. Así, se rechaza la idea de que la programación de los contenidos corresponda solo a expertos y desde su punto de vista apuesta por un modelo de escuela abierta y participativa.

Defender la presencia participativa de alumnado, familias, profesorado es fundamental. Este modelo de escuela no significa, por otra parte, negar la actuación indispensable de especialistas:

Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos” (Freire 1993, p. 105).

En este sentido, Freire (1993) hace una apuesta firme por una perspectiva crítica y democrática del currículo y hace hincapié en que sus contenidos no son asépticos y (sí) obedecen, por tanto, a cuestiones sociales, políticas, ideológicas: “Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitimos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos” (p. 106).

Solo podremos alcanzar una escuela democrática si perseguimos por un modelo en el que no se imponga una única lectura del mundo: “Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido” (Freire 1993, p. 107). En este sentido, propone una escuela en la que tengan cabida diferentes lecturas del mundo y señala claramente que el papel del educador y educadora progresistas es precisamente ese: “El papel del educar o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes a la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire 1993, p. 107).

Por lo demás, Freire (1993) hace una crítica al carácter dogmático de los contenidos que se enseñan en la escuela y cómo éstos son impuestos sin consultar con la ciudadanía: “Esa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan saber, aún sin consultar con ellas” (p. 111).

Paulo Freire siempre hizo hincapié en la idea de que enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural y la realidad contextual de los educandos, y por tanto, apuesta por un modelo de *escuela democrática*, que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos, también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.

Las implicaciones que esta pedagogía a la hora de formular propuestas de educación intercultural y democrática estarían relacionadas con las siguientes cuestiones:

- Una propuesta de educación intercultural requiere en primera instancia revisar y reformular los contenidos curriculares contando, para ello, con la participación de la comunidad educativa.
- La propuesta debe poder democratizar el poder de elección de los contenidos y también el modo más democrático de tratarlos.
- La propuesta de escuela democrática formulada por Freire, está en coherencia con una propuesta de educación intercultural es una escuela que aprende, es dinámica y tiene en cuenta la realidad social y contextual de los educandos.
- Un modelo de escuela democrática tiene en cuenta la opinión de sus principales protagonistas, esto es: profesorado, alumnado y familias y debe recoger sus aportaciones y propuestas.
- El docente, desde una posición democrática, ofrece su lectura del mundo pero no se la impone al alumnado y actúa como facilitador en la construcción del conocimiento.

Percibimos, pues, una enorme sensibilidad intercultural en Paulo Freire que se pone de manifiesto, entre otros aspectos, porque:

1. A largo de toda su obra y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, ha mostrado una preocupación por *los otros*. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión.
2. Freire (1993; 1997; 2006) menciona virtudes inherentes a la práctica docente: la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc. Tales virtudes, son igualmente necesarias para la convivencia entre culturas.
3. Freire (1970, 1993, 1997) plantea el diálogo como método de conocimiento para trabajar en las escuelas, al mismo tiempo entiende el diálogo entre culturas como una exigencia existencial y como una acción encaminada al crecimiento y al entendimiento entre culturas. Ha de ser practicado con respeto y humildad.
4. Freire (1993) entiende la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de culturas, pero tal convivencia no es algo que se produzca de forma natural ni espontánea, sino que es un proceso histórico que exige entre, otras cosas, voluntad política y una ética fundada en el respeto a las diferencias.
5. Freire (1970, 1993, 1997a) hace una dura crítica al neoliberalismo porque consigue “naturalizar” la desigualdad y a su *ideología inmovilizante* en cuanto que manifiesta que no hay nada que hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, una constante en su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica para sorprendernos y preguntarnos el porqué de las cosas.
6. Freire (1970, 1993) también critica con dureza a la *educación bancaria* a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una *educación problematizadora* que entiende a educadores y educandos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento donde el diálogo es un método de conocimiento orientado a satisfacer la curiosidad profunda.
7. Para Freire (2010) uno de los principales objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. El proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que aunque el cambio es difícil es posible.

4. INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

“Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa. Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos” (Paulo Freire).

4.1. INTRODUCCIÓN

El multiculturalismo, como concepto previo al proceso de impulso a la interculturalidad, tiene también una historia interna con repercusión en las políticas educativas. Tales políticas, durante buena parte de los últimos años no mostraron suficiente interés por la diversidad cultural interna, especialmente, por los grupos que se consideraban minoritarios. La preocupación por atender a la diversidad en la educación empieza a calar en las políticas públicas europeas hacia los años 70 y se plasma de un modo patente en el *Tratado de la Unión Europea* de 1992. En 1995 se alude directamente al concepto de educación intercultural en el *Libro blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento de la Comisión Europea* (Comisión Europea, 1995). En el ámbito legislativo español hay algunas leyes educativas (LOGSE, 1990) donde aparecen esbozados principios de atención a la diversidad pero no es hasta la LOE (2006) cuando se introducen referencias explícitas a tales principios de la Comisión Europea.

En el contexto educativo español en el campo de las enseñanzas medias, las reformas educativas y contrarreformas han sido la tónica hasta nuestros días. Actualmente, nos encontramos en uno de esos momentos de reforma educativa y prueba de ello es la aprobación el 9 de diciembre de 2013 de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Este cambio legislativo conlleva modificaciones en la organización, estructura y currículo en las diferentes etapas educativas que configuran nuestro sistema educativo. Su aprobación modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE, 2006) y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Según el calendario de implantación de la LOMCE (Disposición final quinta) en el curso 2014/2015 tendrán lugar modificaciones en el currículo para los cursos de 1º, 3º y 5º de la etapa de Educación Primaria y durante el curso 2015/2016 modificaciones curriculares en la etapa de Secundaria –cursos de 1º y 3º de dicha etapa educativa–.

La educación tiene naturaleza política en todo el mundo tal y como señala Freire (1990): “En términos metafísicos, la política es el alma de la educación, su mismo ser, sea en el primer mundo o en el tercer mundo (...) por tanto la naturaleza política de la educación no es el exotismo de Paulo Freire perteneciente al Tercer Mundo” (p. 185). Por ello, no podemos negar el carácter político de la educación ni su trasfondo ideológico. Los cambios en la legislación educativa obedecen a cuestiones ideológicas, sociales, económicas.

Para abordar el presente capítulo haremos un recorrido histórico por las leyes educativas que han tenido lugar en nuestro país resaltando aspectos clave de las mismas y poniendo nuestra mirada en el tratamiento de la atención a la diversidad. A continuación, haremos un repaso por políticas educativas en Asturias para atender a la diversidad del alumnado y finalizaremos realizando un análisis del Decreto 74/2007, de 14 de junio que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria poniendo nuestra mirada en la atención a la diversidad del alumnado.

4.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DESDE LA LGE (1970) HASTA LA LOMCE (2013)

La atención a la diversidad del alumnado está en la base de los principios educativos que se incluyen en la normativa educativa. Sin embargo, el mayor énfasis en lo que se refiere a la atención del alumnado inmigrante, se concreta con la puesta en marcha de políticas educativas compensatorias desarrolladas a partir de la LOGSE (1990) y la LOPEGCE (1995) y que también se incluyen en el marco de la LOE (2006).

Haciendo un breve recorrido por las leyes educativas que han tenido lugar en nuestro país, podemos observar algunos cambios que a continuación comentamos. Para ello comenzamos con la LODE (1985), que habla del derecho a una educación básica de los extranjeros residentes en España, aunque, como resalta Louzao (2009), este derecho estaba restringido a los “legalmente” residentes en España. En este periodo destacamos la puesta en marcha del *Programa de educación compensatoria y comprensiva* desarrollado por la LOGSE (1990). En ese periodo también destacamos la consolidación del principio de integración propuesto por la LOPEGCE (1995) a la que se añaden normativas como el Decreto 299/1996⁸ y la orden 22 de julio de 1999⁹, ambas dirigidas a la compensación educativa. En la LOCE (2002) se habla de un tratamiento pedagógico de la diversidad aunque con un planteamiento segregacionista y con la LOE (2006) se apuesta por una perspectiva en la línea de la equidad en la educación, aunque con un trasfondo basado en la compensación de las desigualdades en educación. Con la reciente aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la calidad en Educación LOMCE (2013) se hace una apuesta por un modelo centrado en itinerarios formativos.

Pensamos, por tanto, que puede ser interesante realizar un recorrido por las diferentes leyes educativas y contar así con una sintética perspectiva histórica haciendo para ello un recorrido por la legislación educativa en nuestro país. Tales leyes han tenido diferentes implicaciones pedagógicas y pensamos que, realizando un breve pero intenso recorrido, por las mismas, podemos tomar consciencia del carácter político de la educación al que Freire en tantas ocasiones hizo referencia.

Al mismo tiempo, tal recorrido histórico nos permitirá observar en qué cuestiones ponen el acento nuestras leyes y nos permitirá comprender la visión que cada una de ellas hace de la educación intercultural.

⁸ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE 62/96 de 12 de marzo de 1996)

⁹ ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

4.2.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos tanto para unas como para otras. A nivel educativo el panorama se podría definir como de importantes carencias, masificación y fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios marginados. Es en este contexto en el que aparece una política educativa compensatoria.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa que estuvo vigente –aunque de forma parcial– hasta 1990, fue impulsada por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Esta ley estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, cursando la EGB (Educación General Básica), estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos el alumno accedía al BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), o a la recién implantada FP (Formación Profesional). Con esta ley se reformó todo el sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria, adaptándolo a las necesidades del momento. El objetivo de la LGE (1970) había sido dotar a España de un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad.

La gran aportación de la Ley fue la creación de un Educación General Básica, única y obligatoria hasta los catorce años. En relación con el tratamiento de la atención a la diversidad no encontramos en esta Ley actuaciones concretas o específicas. A pesar de esta observación, el texto enunciaba que: *“La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno”*. Sin embargo, a pesar de esta afirmación, no se aprecian en dicha ley medidas específicas para atender a la diversidad.

4.2.2. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. LOECE (1980)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) fue una ley elaborada por el gobierno de UCD y publicada en el BOE en 1980. Trataba de desarrollar el Artículo 27 –referido al Derecho a la Educación– reconocido en la Constitución Española (1978) desde una perspectiva conservadora. El grupo político del PSOE la recurrió ante el Tribunal Constitucional, por no respetar el espíritu y la letra de nuestra Constitución, quien le dio la razón en bastantes de sus objeciones. La sentencia¹⁰ dictada por el Tribunal Constitucional (Sentencia 5/1981 de 13 de febrero de 1981) fue –y sigue siendo– muy importante para fijar los límites de las libertades en la enseñanza y el respeto al derecho a la educación. Dicha ley (LOECE, 1980) nunca llegó a aplicarse.

En 1982 y tras un estrafalario intento de golpe de Estado (el 23 de febrero de 1981) el partido político del PSOE gana democráticamente las elecciones y llega a la presidencia del gobierno. Aunque ya se habían ido derogando algunos artículos la Ley General de Educación (1970) aún seguía en vigor en sus aspectos fundamentales, además, dicha ley como ya recordábamos anteriormente, había sido objeto de duras críticas por parte de la

¹⁰ Puede consultarse en: <http://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/SENTENCIA/1981/5>

izquierda, entre otras razones, porque era por ser herencia de la dictadura. De ahí la urgencia del nuevo gobierno por cambiarla. En España, aunque el marco legal se encontraba en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrollaba según el Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que, por sus especiales características, requerían una atención educativa preferente.

4.2.3. Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación. LODE (1985)

El primer Ministro de Educación del Gobierno Socialista fue el profesor José María Maravall, bajo cuya dirección e impulso se aprobaron leyes, tan importantes, como la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación LODE (1985). Como aspecto destacable de esta ley (LODE, 1985) podemos decir que incorporó, entre otras cosas, el sistema de conciertos garantizando así el derecho de las familias a la libertad de elección de centro. La nueva ley (LODE, 1985) subraya de manera especial la importancia de la participación de la comunidad educativa, regulando así el funcionamiento de los Consejos Escolares de los centros. En el preámbulo de la misma, se plantea la participación como garantía de libertad y de influencia de los agentes sociales en la vida de los centros.

Como nos recuerda Leiva (2012, p. 88) dicha ley (LODE, 1985) pasará a la historia como la primera ley orgánica que recoge en su primer capítulo el derecho de todos los españoles y de los extranjeros residentes en España¹¹ a recibir una educación básica, obligatoria y gratuita. En el *artículo 20* de la misma se indica que, en ningún caso, se hará discriminación en la admisión de alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

En este contexto, empiezan a colaborar con el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) algunos profesores descritos por Santos Arrabal (2013, p. 20) como inteligentes y competentes que, con las ideas más claras sobre lo que había que hacer y con una buena dosis de formación, promueven un importante cambio.

4.2.4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (1990)

El equipo, no llegaría a configurarse hasta la llegada al MEC, en 1988, de Javier Solana y de dos personas clave para la tarea reformadora: el Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba y el Director General de Ordenación Académica, Álvaro Marchesi. Bajo su dirección se produciría un cambio realmente radical en el panorama educativo (Santos Arrabal, 2013). El nuevo equipo ministerial es constructivista e inspirado en los movimientos de renovación pedagógica. Con esta mentalidad y con estos criterios se escribe y aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuya implementación escolar se iniciaría dos años más tarde. Dicha Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) fue aprobada por todos los grupos parlamentarios excepto el Partido Popular (precisamente el partido que accediendo a la presidencia del gobierno en 1996, tendría

¹¹ Recordamos que este derecho anteriormente estaba restringido a los “legalmente” residentes en España.

que encargarse de aplicar la misma). Entre otras medidas, amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Desde el punto de vista de Santos Arrabal (20013, p. 21) supuso una apuesta decisiva por la mejora de la calidad de la enseñanza, que contemplaba medidas tales como un nuevo currículo, que otorga a los equipos docentes una mayor capacidad de decisión y autonomía. También se subraya la importancia de tener en cuenta las diferentes situaciones en las que se encuentren los alumnos, se aboga por un modelo de centro educativo abierto a la diversidad y al entorno social, cooperativo e integrado.

Asimismo, se considera principio básico el rechazo de todo tipo de discriminación y se apuesta por un modelo educativo que respete a todas las culturas. También se destaca la necesidad de desarrollar la capacidad creativa, los hábitos de comportamiento democrático y espíritu crítico del alumnado.

Al ser aprobada la LOGSE (1990) como norma básica en materia educativa, queda derogada la anterior Ley General de Educación (LGE, 1970). Con la aprobación de la LOGSE (1990) se contemplan, por vez primera, las medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de situaciones sociales, laborales y económicas de toda índole, pero no se hace referencia directa a los inmigrantes.

Esto, según Leiva (2012), está motivado porque la llegada masiva de los mismos se producirá a lo largo del decenio de los noventa. Si la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, como ya mencionábamos anteriormente, se rige por los principios de normalización e integración favoreciendo que en la medida de lo posible sean escolarizados en un entorno lo más normalizado posible, la LOGSE (1990) en su artículo 37 también añade que, la escolarización en centros específicos solamente se hará cuando el centro ordinario no disponga de los recursos adecuados para poder dar respuesta a las necesidades específicas que presente el alumnado. En la LOGSE (1990), no se diferencia –de forma específica– el tratamiento de los estudiantes de origen extranjero de otros que, por diversos factores, tienen dificultades de aprendizaje y que han de recibir una atención personalizada. Lo que si resalta, en su preámbulo, es la importancia que se le concede a la educación para avanzar en la lucha contra la discriminación y desigualdad por cualquier tipo de razón –raza, sexo, clase social, etc. –.

La LOGSE (1990) introduce con claridad el concepto de necesidades educativas especiales incluyendo en este grupo a los estudiantes que, por encontrarse en situaciones sociales o culturalmente desfavorecidas, requieren durante su escolarización la prestación de apoyos y actuaciones educativas específicas. Esto significó un paso adelante que se continuó con el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (que comentaremos más adelante) y que tiene como objetivo regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desiguales en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier tipo.

4.2.5. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. LOPEGCE (1995)

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes es conocida, también, como la “Ley Pertierra” por ser Gustavo Suárez Pertierra, a la sazón Ministro de Educación de la corporación Socialista, quien la firmó. Podemos decir que fue una ley centrada en la gestión y gobierno de los centros docentes y en ese sentido, dicha ley, ha regido cómo debe ser la participación y gestión de los centros educativos, ampliando los ámbitos de la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y la autonomía de los centros para desarrollarla. Cobran así importancia los Consejos Escolares de los centros adquiriendo estos, entre otras competencias, capacidad para elegir a los directores/as de los centros (capacidad que quedaría sistematizada en la citada ley (LOPEGCE, 1995) en detrimento de los Claustros de Profesores).

La LOPEGCE (1995) continuó con más planteamientos de educación compensatoria, ya que esta ley incluía medidas específicas para compensar desigualdades derivadas de situaciones sociales y económicas desfavorecidas. Concretamente en la Disposición Adicional Segunda, como señala Louzao (2009), se establecía que las administraciones educativas tenían que garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, manteniendo una distribución equilibrada de los mismos, considerando su número y sus especiales circunstancias de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. Se entendía por alumnado con necesidades educativas especiales aquel alumnado que, por tener algún tipo de discapacidad, por padecer trastornos graves de la conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida, precisaban de una atención educativa específica por parte del centro.

Destacamos como especialmente relevante el dato que incorporaba esta ley en lo referente a la distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas ya que, como sabemos, la realidad muestra que no existe tal equilibrio, sino que como indica Louzao (2009, p. 16) la mayor parte de este alumnado tiende a estar escolarizado en la escuela pública, fenómeno que también se da en relación con el alumnado inmigrante como así han constatado Louzao y González (2007).

Tenemos, por tanto, que las administraciones educativas reconocían abiertamente la obligación de garantizar los recursos adecuados para que todo el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los mismo objetivos generales que el resto del alumnado y para ello pone en marcha una política educativa compensatoria, dotando a los centros de los recursos necesarios. Estas medidas fueron desarrolladas por el Real Decreto 299/1996, que recoge los recursos para la educación compensatoria y que sigue teniendo vigencia en la actualidad. Entre sus disposiciones cabe desatacar: la formación del profesorado, facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y otro tipo de medidas educativas como la regulación del profesorado de educación compensatoria –con un perfil de Pedagogía Terapéutica–.

Posteriormente la Orden Ministerial del 22 de Julio de 1999 recogía las acciones de compensación educativa a desarrollar en los centros sostenidos con fondos públicos. Con esta orden se proporcionaron los recursos necesarios, tanto materiales como humanos, a aquellos centros que escolarizaban alumnado con necesidades de compensación educativa entendiendo por este concepto a aquel alumnado que, por su

pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socio-educativa, podía necesitar algún tipo de apoyo específico. También se contemplaba al alumnado que, por su pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido, evidencia un desfase curricular significativo, con una diferencia de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el nivel en el que está escolarizado, presentando además otros tipo de necesidades afectivas y de apoyo debido a circunstancias tales como una escolarización tardía, irregular o, en el caso del alumnado extranjero, por desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza aprendizaje. Aquellos centros que escolarizaran a un número significativo de alumnado con estas características podrían disminuir la ratio de sus aulas, contarían con profesorado de apoyo de Educación Compensatoria y dispondrían de una mayor dotación de recursos.

4.2.6. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. LOCE (2002)

En el año 1996, en pleno proceso acelerado de implantación de la LOGSE (1990) gana las elecciones el Partido Popular bajo la presidencia de José María Aznar. La relación de los Populares con la LOGSE (1990) fue deteriorándose cada vez más y tras su llegada al poder, con el nombramiento de Esperanza Aguirre como Ministra de Educación y Cultura. El Gobierno del Partido Popular, tenía como principal objetivo cambiar cuanto antes la LOGSE (1990). Pero el desarrollo normativo de la nueva propuesta de ley (LOCE, 2002) resultó más lento de lo esperado y la nueva ley no vio la luz en el BOE hasta el 24 de diciembre de 2002 –seis años después de su triunfo electoral–. Sus desarrollos normativos todavía habían de tardar en publicarse y el proceso estaba siendo lento –teniendo en cuenta que su calendario de implantación previsto para el curso 2004-2005–. Ante esta situación, y contra todo pronóstico, en el proceso electoral del 2004 el Partido Popular pierde las elecciones ganando las mismas el partido Socialista quien, como refiere Santos Arrabal, (2013, p. 24) no estaba dispuesto a permitir que se hiciera efectiva una ley de educación (LOCE, 2002) que había nacido contra la ley estrella de la izquierda (LOGSE, 1990).

Así que tras la llegada a la presidencia del gobierno el Partido Socialista teniendo como Presidente de dicho partido a José Luis Rodríguez Zapatero, se paralizó el calendario de aplicación de la citada ley (LOCE, 2002) por medio del Real Decreto 1318/2004¹² y nunca llegó a aplicarse. En relación con la dimensión intercultural de dicha ley (la LOCE, 2002) podemos decir que contemplaba la adopción de medidas educativas discriminatorias hacia los hijos e hijas de los inmigrantes a los que preveía escolarizar en aulas específicas de modo exclusivo o en programas de aprendizaje profesional convirtiendo, con tales medidas, el sistema educativo en un instrumento de desigualdad, marginación y segregación.

¹² El 28 de mayo de 2004 se publica el Real Decreto por el que se suspende el calendario de implantación de la LOCE (2002).

4.2.7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (2006)

La nueva Administración socialista abre con carácter inmediato un debate sobre la reforma educativa pero, como detalla Santos Arrabal (2013 p. 25), la LOE (2006) avanza simultáneamente con rapidez bajo la dirección de Alejandro Tiana. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se publica en el BOE el día 4 de mayo del año 2006, apenas dos años después de haberse suspendido el calendario de implantación de la LOCE (2002) manteniéndose vigente, hasta entonces, la LOGSE (1990). Para algunos autores (Santos Arrabal, 2013) la nueva ley (LOE, 2006) supone una mejora, entre otras cosas, porque engloba y perfecciona aspectos contenidos en otras leyes educativas. El ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la LOE (2006) que permanece vigente desde el año 2006 hasta el curso académico 2013/2014.

Entre otras observaciones podemos destacar, como novedad, la introducción de una nueva materia en el currículo: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Dicha materia desde la aprobación de la referida LOE (2006) no ha estado exenta de polémica, pese a que desde diversos ámbitos internacionales y europeos (UNESCO, 2010; Consejo de Europa, 2008) se instaba a los gobiernos a llevar a cabo iniciativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Con la promulgación de la LOE (2006) se da un paso hacia adelante en el campo de la interculturalidad. Una muestra de ello es que en su preámbulo recoge la necesidad de que exista un compromiso de toda la comunidad educativa y de todos los centros para lograr una adecuada atención a la diversidad.

Otro ejemplo, lo encontramos en el *Artículo 2*, referente a los fines de la educación, donde en el apartado g) se hace referencia a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. Cabe destacar que la LOE (2006) considera la atención a la diversidad como una de las finalidades educativas fundamentales atendiendo a los principios de inclusión y no discriminación y, desde estos planteamientos, sienta la bases para que las distintas administraciones educativas lleven a cabo esta finalidad propuesta en dicha ley y desarrollen actuaciones encaminadas a hacerla realidad.

Además, en uno de sus apartados –el Título II, referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo–, contempla la consideración de la situación del alumnado de incorporación tardía y reconoce que es necesario, para dicho alumnado, poner en marcha una serie de medidas educativas para favorecer que su proceso de integración sea efectivo y pueda acceder y promocionar en el sistema educativo en las mismas condiciones de igualdad que el resto del alumnado. Así, en su *artículo 79*, y en coherencia con lo anterior, señala que las administraciones educativas pueden establecer programas específicos para facilitar su integración en el curso correspondiente.

Dentro de la LOE (2006) se contemplan medidas específicas relacionadas con la incorporación tardía del alumnado extranjero, por ejemplo, cuando dicha situación –la incorporación tardía– supone dificultades para seguir el currículo, bien por desconocimiento del idioma, es decir del español, como lengua del proceso de enseñanza-aprendizaje o bien por desconocimiento de unas competencias de aprendizajes básicos.

El marco normativo de la LOE (2006) es favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela; no solo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural sino porque, además, posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela; lo que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural. Tales planteamientos están en coherencia con los de la UNESCO (2006) en cuanto que se entiende que la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y se apuesta por lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del *conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo* entre los diferentes grupos culturales.

Con relación a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) pone el énfasis en la atención a la diversidad del y en la prevención de las dificultades de aprendizaje actuando tan pronto se detecten. La respuesta a la diversidad del alumnado se organizará, preferentemente, a través de medidas de carácter general que tendrán en cuenta los principios y medidas establecidas en los artículos 14 y 15 del Decreto 74/2007, de 14 de junio y en el Capítulo III de la Resolución de 28 de mayo de 2002 (BOPA de 5 de julio).

En el contexto de estas medidas los centros docentes considerarán, de forma prioritaria, las medidas de atención a la diversidad a aplicar al alumnado teniendo en cuenta la diversidad: alumnado que presente necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía al sistema educativo español y alumnado en desventaja educativa por motivos socioculturales o socioeconómicos.

4.2.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE (2013)

El 20 de noviembre de 2011 y tras la convocatoria anticipada de elecciones gana las mismas el grupo del Partido Popular llegando así a la presidencia del gobierno Mariano Rajoy. Con la llegada del nuevo gobierno al poder, nuevamente, volvemos a un cambio en la legislación educativa. Para algunos autores (Bolívar y San Fabián, 2013) la actual reforma educativa (LOMCE, 2013) emprendida por el grupo político del Partido Popular, supone el mayor cambio educativo desde la Ley General de 1970.

Desde la presentación del proyecto de ley el 17 de mayo de 2013 por el ministro de Educación, Cultura y Deporte del gobierno popular, José Ignacio Wert, hasta su aprobación definitiva por las Cortes Generales de España el 28 de noviembre, ha sido una ley muy contestada y controvertida por sectores sociales y políticos. Una muestra de ello es que durante su tramitación en las Cortes, dicha ley, no fue apoyada por ningún otro grupo parlamentario que el popular. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa denominada popularmente como *Ley Wert*, y abreviada como LOMCE (2013), es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).

Tras la aprobación de la LOMCE (2013), el pasado 9 de diciembre de 2013, se elimina del currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que en la LOE (2006) tenía carácter obligatorio, y aparecen nuevas materias como: *Valores Culturales y Sociales* en Primaria y *Valores Éticos* en Secundaria, que constituyen una alternativa a la de *Religión*. Ello significa que a lo largo de toda su formación obligatoria y posobligatoria los alumnos pueden no haber cursado esa asignatura.

Si hacemos un brevísimo recorrido retomado algunas de las anteriores leyes y poniendo nuestra mirada, esta vez, en el tratamiento de la Educación para la Ciudadanía, podemos observar en que en la LGE (1970) la educación para la ciudadanía se muestra como una materia denominada: *educación cívica* y se presentaba de forma integrada en el currículo. Con la LOGSE (1990) la educación para la ciudadanía se muestra como una *materia transversal* y que tienen su desarrollo a través de la educación en valores, al tiempo que se desarrolla en el currículo de forma transversal e integrada. Con la LOE (2006) la educación para la ciudadanía y los derechos humanos se muestra como una materia independiente con carácter obligatorio y evaluable del currículo que además tiene ese mismo nombre: *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. La introducción de esta materia tenía una doble finalidad: por un lado, educar en valores que favorezcan el desarrollo de personas íntegras, libres, solidarias, tolerantes, con capacidad para pensar y discernir, con espíritu crítico y, por otro lado, educar en valores democráticos, formar a futuros ciudadanos y ciudadanas, comprometidos con la sociedad a la que pertenecen, que tengan un conocimiento suficiente acerca de los fundamentos y modos de organización del Estado democrático, que sean conocedores de cuáles son sus derechos y obligaciones como ciudadanos y que ejerzan de forma eficaz y responsable la ciudadanía. Tales planteamientos estaban en coherencia con recomendaciones de organismos internacionales (Consejo de Europa, UNESCO). En el contexto del cambio metodológico que propugna la LOMCE (2013) el enfoque de dicha materia se plantea –dicen– de forma transversal a todas las asignaturas durante la educación básica.

Relacionado con esto, encontramos el informe sobre el anteproyecto de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa emitido por el Consejo de Estado (2013). Entre otras cuestiones señala que se echa en falta una asignatura con contenido de formación integral para la adquisición de competencias cívicas y sociales que garanticen conocimientos, capacidades y actitudes esenciales en relación con la democracia, la justicia, la igualdad, la ciudadanía y los derechos civiles.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado podemos decir que la LOMCE (2013) pese a mantener algunas iniciativas y programas que se venían desarrollando anteriormente y favorecer la autonomía organizativa y curricular de los centros, no introduce ninguna medida específica a este respecto. Sin embargo, se apuesta por la introducción de itinerarios formativo-profesionales comenzando éstos a los 13 años. En relación con esta medida el Consejo de Estado (2013) también se ha pronunciado señalando que hay informes (OECD, 2012) que abogan por evitar la separación temprana y posponer la selección de estudiantes hasta la educación media o superior y por lo tanto el adelanto de la elección de itinerarios en la ESO es una medida que se entiende que contribuirá a segregar de manera temprana al alumnado, como señala el citado informe¹³:

¹³ Un resumen en español puede consultarse en: <http://www.oecd.org/edu/school/49620052.pdf>

La selección temprana de estudiantes ejerce un efecto negativo en los alumnos asignados a niveles más bajos y aumenta las inequidades sin elevar el rendimiento promedio. La selección temprana de estudiantes debe posponerse a la educación media superior mientras se refuerza una escolaridad más comprensiva (p. 10).

Asimismo otros autores como San Fabián y Braga (2015) también han criticado esta medida señalado lo siguiente: “la segregación de alumnado en itinerarios educativos diferenciados ha dado paso a una segregación menos visible que se produce en un mismo centro educativo (segregación curricular, grupos de bilingüismo...)” (p.43)

Según datos de EURIDICE algunos países europeos como Alemania se han replanteado en su sistema educativo la separación temprana del alumnado en distintos tipos de escuelas. Por otra parte, la investigación educativa desarrollada en el contexto del Proyecto INCLUD-ED sobre "*Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*" (CREADE, 2011), establece que la separación en itinerarios antes de los 16 años genera desigualdades que se amplían cuanto antes se realizan. En los países nórdicos –Suecia y Finlandia– se emprendieron reformas educativas para retrasar la separación del alumnado y, en ambos países, mejoró el nivel de estudios del alumnado.

4.3. La situación de la lengua asturiana tras la aprobación de la LOMCE (2013)

Dado que estamos haciendo un estudio en el ámbito geográfico de la comunidad autónoma del Principado de Asturias nos parece fundamental analizar la situación de la lengua asturiana tras la reforma.

Tomando como referencia el Decreto 74/2007, de 14 de junio nos encontramos con que la lengua asturiana y literatura es una de las materias optativas en el currículo asturiano en la etapa de la ESO, así en el texto del citado decreto (74/2007, de 14 de junio) podemos leer lo siguiente: “*el planteamiento curricular del asturiano no se entiende de una manera aislada, sino interrelacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del resto de las áreas lingüísticas con las que comparte la mayoría de sus finalidades. En otras palabras, el currículo de Lengua Asturiana y Literatura en la Educación secundaria obligatoria quiere ser una contribución a la formación lingüística integral del alumnado, junto con la lengua castellana y las lenguas extranjeras. Resultan evidentes, desde este punto de vista, las ventajas de un proceso tendente a favorecer la consideración de propuestas compartidas acerca del tratamiento curricular de las lenguas del centro, del establecimiento de medidas encaminadas a **conseguir una educación intercultural y atenta a la diversidad**, así como de proponer cauces de normalización y dignificación de las lenguas*”.

Concedemos importancia a la presencia de esta materia en el currículo por todas las implicaciones que representa relacionadas con el fomento de una educación intercultural pero además, porque para las personas asturianas, la lengua asturiana es un referente cultural importante, sin embargo el efecto degenerativo de la diglosia y la minorización de la lengua asturiana hace que sea una lengua que se encuentre, relativamente, en peligro de desaparecer. La diglosia es el fruto de una competencia desleal entre dos lenguas: una –en nuestro caso el castellano– es tenida por *culta* y es la que ocupa todos los espacios públicos, mientras que la otra –asturiano– es tenida por *popular* y se reduce a los espacios privados.

Para ponernos en situación es necesario recordar que el Estatuto de Autonomía para Asturias establece en su *artículo 4* que el asturiano gozará de protección, se promoverá su uso y difusión en los medios de comunicación, así como su enseñanza. Fruto del desarrollo de este artículo se establece la Ley 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del bable/asturiano. Dicha ley dedica su capítulo III a la enseñanza, estableciendo que el Principado de Asturias debe garantizar la presencia de la lengua asturiana en todos los niveles y grados, debiendo ser impartida dentro del horario escolar y considerada como una materia integrante del currículo.

Asimismo establece que en ningún caso podrá ser motivo de discriminación ni constituir obstáculo para recibir la misma formación y conocimientos en igualdad de condiciones que el resto del alumnado. En ese sentido, desde distintos sectores sociales, se pone de manifiesto que los momentos actuales son decisivos para la supervivencia de la lengua y cultura asturiana, siendo además un momento para apostar por el reconocimiento jurídico de la especialidad de la lengua asturiana en el currículo.

No sería justificable, a nuestro parecer, que la nueva normativa nacional (LOMCE, 2013) deteriore las condiciones del asturiano en nuestro sistema educativo, más bien, y al contrario, cualquier modificación debería ir en línea de mejorar la situación actual.

Es preciso subrayar, en este sentido, que en la disposición adicional trigésima octava de este anteproyecto de ley, punto 6 se establece lo siguiente: *“aquellas comunidades autónomas en las que existan lenguas no oficiales que gocen de protección legal las ofertarán, en su caso, en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en los términos que determine su normativa reguladora”*. Cuestión esta que, bien enfocada, podría facilitar una mejor acomodación curricular a la lengua asturiana.

4.4. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ASTURIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

El traspaso de competencias en materia educativa otorga potestad a cada comunidad autónoma para concretar leyes básicas y desarrollar políticas favorables, prestando así una atención educativa al alumnado más eficaz al tiempo que adecuada, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Por este motivo a continuación vamos a comentar las políticas educativas que en materia de atención a la diversidad se han desarrollado en nuestra comunidad autónoma: el Principado de Asturias. Como señala Louzao (2009) la atención educativa al alumnado inmigrante aparece recogida en la política educativa y en la normativa legal que la concreta.

La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, a través del Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa desarrolla el Programa de Acogida al Alumnado Inmigrante que pretende dar una respuesta adaptada a las necesidades que plantea la diversidad cultural del alumnado, lo cual ha introducido en el panorama educativo asturiano nuevos elementos y escenarios de innovación y planificación.

Hasta la implantación de la nueva ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE, 2006) la normativa de

aplicación se regía según lo establecido en el Decreto 69/2002, de 23 de mayo por el que se establece la ordenación y definición de la Educación Secundaria Obligatoria.

En su *Artículo 13*, el citado decreto, ponía de manifiesto la necesidad de articular en cada centro educativo un Plan de Atención a la Diversidad para dar respuesta educativa al alumnado. Estas medidas de atención a la diversidad, principalmente, implican el establecimiento de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, con un principio integrador y siendo el objetivo fundamental que el alumnado alcanzara los objetivos de la etapa secundaria.

Para llevar a cabo este modelo educativo, desde la Consejería de Educación Cultura y Deporte de nuestra comunidad autónoma, se ponen en marcha diversas medidas organizativas de carácter ordinario que los centros podrán desarrollar y entre las que se incluirán: talleres de aprendizaje, agrupamientos flexibles en determinadas áreas y materias, refuerzos en áreas instrumentales y docencia compartida por dos docentes en determinadas áreas o materias.

Además, los centros educativos en el ámbito de su autonomía pedagógica, también podrán desarrollar y organizar las medidas de atención a la diversidad que se consideren oportunas y que se concretarán en: el proyecto curricular, programaciones didácticas, programas de atención a la diversidad y programas de orientación y acción tutorial. Así pues, desde este planteamiento, se entiende que la respuesta de atención a la diversidad es responsabilidad de todo el profesorado de acuerdo con la planificación y medidas que el centro establece en su proyecto curricular.

Revisando la normativa y con carácter general, también podemos decir que las principales pautas para atender al alumnado extranjero en la comunidad autónoma del Principado de Asturias, las encontramos en las instrucciones dictadas por Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias –modificada por la Resolución de 27 de agosto de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte–.

Podemos decir que en la comunidad autónoma del Principado de Asturias a pesar de no contener, en el plano normativo de referencia, legislación específica relacionada con la multiculturalidad, los currículos de las áreas y materias así como el desarrollo de los proyectos curriculares de los centros educativos aluden a ese valor cuando la naturaleza de la población así lo demanda.

En ese sentido resulta llamativo el hecho de que durante los últimos años y pese a la creciente llegada de alumnado extranjero a las aulas asturianas, como indican diversos estudios (Louzao y González, 2007; Louzao 2009), no se hayan producido avances significativos en cuanto a la producción de normativa legal que afecte específicamente a este colectivo y salvo que el alumnado extranjero presente dificultades, no se hace ningún tipo de intervención específica como señala Louzao (2009):

De hecho, salvo que presente desfase curricular o desconocimiento de la lengua en el momento de incorporarse a nuestro sistema educativo, el alumnado extranjero, debería escolarizarse en las mismas condiciones que el alumnado autóctono y solamente bajo las condiciones anteriores sería considerado como un alumnado que presenta ciertas necesidades educativas (p. 12).

La asunción de competencias educativas por parte del gobierno del Principado de Asturias no se ha traducido, en este caso, en la adopción de medidas adecuadas para el desarrollo de planteamientos educativos interculturales y como hace constar el Grupo Eleuterio Quintanilla (2003) brillan por su ausencia las disposiciones centradas en atender las demandas educativas de los hijos e hijas de inmigrantes.

Así pues desde los centros educativos se deben llevar a cabo acciones de acogida tanto con el alumnado recién llegado como con sus familias, para favorecer las posibilidades de inclusión en la vida escolar. Como recuerda el Grupo Eleuterio Quintanilla (2003) durante el curso 2000-2001 se puso en marcha el programa PASE (Programa de Acogida Sociolingüística de Extranjeros), eso sí, con una dotación mínima: un responsable del programa para toda Asturias.

La ausencia de política educativa en materia de interculturalidad provoca que diferentes colectivos (Grupo Eleuterio Quintanilla, sindicatos de enseñanza, etc.) elaboren conjuntamente un manifiesto (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003) con la pretensión de demandar una educación de calidad e instando a la comunidad educativa del Principado de Asturias a la aprobación de medidas en el marco de un Plan de Actuación para la Atención Educativa de Calidad al alumnado extranjero. Como podemos observar, en nuestra comunidad autónoma aún quedaba mucho por hacer, aunque, a lo largo de los últimos años se han ido concretando diferentes medidas para atender a la diversidad.

Además, también hay que destacar que en el caso de la comunidad autónoma del Principado de Asturias, las diferentes circulares de inicio de curso: Circular de la dirección general de ordenación académica de innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en educación secundaria obligatoria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (curso 2006-2007), Circular de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007/2008 de la Educación secundaria obligatoria; Circular de inicio de curso 2013-2014 para los centros docentes públicos, han ido incorporando medidas concretas para atender al alumnado extranjero.

Destacamos en relación a tales medidas la evolución desde la inclusión del Plan de Acogida Socio-lingüística y las Aulas de Inmersión Lingüística hasta la inclusión de la puesta en funcionamiento de las Aulas de Acogida y Acceso al Currículo como espacios propios en los centros para dar respuesta a los desfases curriculares y al desconocimiento del idioma que presenta el alumnado extranjero.

Si hacemos una breve referencia a dichas medidas específicamente dirigidas al alumnado extranjero, observaremos que gran parte de ellas están pensadas para el alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo. Además de estas medidas específicas podrán aplicarse cuantas otras tantas medidas de atención a la diversidad que figuren en el Programa de Atención a la Diversidad del centro docente. A continuación, hacemos referencia y comentamos algunas dirigidas al alumnado extranjero.

a) Alumnado de incorporación tardía. El alumnado que se incorpora a los centros procedente de otros países en edad de escolarización obligatoria no necesita validar sus estudios previos. Con carácter general, el alumnado se incorporará al curso que le corresponda por su edad. La normativa así lo indica que se le escolarizará en el curso

que le corresponde por edad, salvo en casos de presentar necesidades educativas específicas ocasionadas por las diferencias entre los sistemas educativos de sus países de origen.

b) Aulas de acogida y acceso al currículo. Las aulas de acogida y acceso al currículo son estructuras organizativas que permiten tener previstas una serie de medidas metodológicas, didácticas, curriculares y de agrupamiento para garantizar tanto el aprendizaje intensivo de la lengua castellana como el acceso a las materias instrumentales básicas al alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo y que, por su edad, le corresponde ser escolarizado en los ciclos 2º y 3º de Educación Primaria o en Secundaria Obligatoria. Los principales destinatarios son el alumnado de nueva incorporación a los centros educativos que por edad les corresponda la escolarización en el 2º o 3º ciclos de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria y que, tras la evaluación inicial, presenten: un nivel de español bajo o nulo. Los objetivos generales de estas aulas son los siguientes:

- Proporcionar las competencias lingüísticas en español en las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita, de forma que el alumnado de otras lenguas esté capacitado para incorporarse al sistema educativo y al currículo ordinario
- Favorecer la adquisición de un vocabulario curricular de las distintas áreas que facilite su proceso de escolarización
- Introducir el conocimiento del medio natural y social, poniendo el énfasis en los aspectos sociales y culturales de Asturias y España
- Reforzar las competencias instrumentales básicas
- Proporcionar la adquisición de los conocimientos, estrategias y habilidades que les ayuden a integrarse en la vida cotidiana de los centros educativos y en el entorno que les rodea

c) Aulas intensivas de inmersión lingüística. En estas aulas se atiende al alumnado de secundaria con un desconocimiento de la lengua castellana que le impida la comunicación, durante un periodo de tiempo limitado y previa autorización de la Comisión Permanente de Escolarización.

4.5. Atención a la diversidad en el Decreto 74/2007, de 14 de junio

El Decreto 74/2007 de 14 de junio, y su articulado, supone la actualización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la LOE (2006) y recoge cuestiones explícitas sobre educación intercultural. Si analizamos algunas de las más importantes, podemos comenzar diciendo que ya en su preámbulo, el modelo educativo que plantea el Principado de Asturias, tiene una serie de elementos característicos como: la educación en valores, la potenciación de la igualdad de oportunidades y el incremento de los niveles de calidad educativa para todos los alumnos y alumnas.

Así pues, en el modelo educativo de nuestra comunidad autónoma, se fomentan aspectos relacionados con la construcción de los conocimientos y los valores, pero también la comprensión y la valoración de nuestro patrimonio constituye uno de los objetivos a alcanzar desde todos los ámbitos educativos. Ello incluye el conjunto de peculiaridades lingüísticas, históricas, geográficas, artísticas, sociales, económicas e institucionales que se incorporan al currículo a través de las diferentes materias.

Por otro lado, en el citado decreto, se menciona que uno de los principios que han de guiar la intervención educativa es el de la diversidad del alumnado. En ese sentido y en coherencia con la LOE (2006) la diversidad la conforma todo el alumnado y ese es el planteamiento del presente decreto y uno de los principales objetivos fundamentales es dar respuesta a esa diversidad para conseguir que el alumnado adquiera las competencias básicas propuestas en esta etapa educativa: *“El carácter obligatorio y las características del alumnado de esta etapa requieren, dentro del principio de educación común, la potenciación de la atención a la diversidad para garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades educativas concretas de los alumnos y alumnas y favorezca la consecución de las competencias básicas para todo el alumnado, con especial atención a aquellos que presentan necesidades especiales de apoyo educativo”*.

El citado Decreto 74/2007, de 14 de junio que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria en el Principado de Asturias, derivado de la LOE (2006) incluye líneas de continuidad respecto a la normativa anterior, reajustándose a las nuevas realidades e introduciendo cambios y mejoras. Se hace hincapié en aspectos relacionados con el esfuerzo individual y la motivación del alumnado, la orientación educativa y profesional de los estudiantes, la educación para la convivencia, prevención y resolución de conflictos y la atención a la diversidad del alumnado son referentes fundamentales en esta etapa educativa.

Así, el *artículo* 14 desarrolla en sus apartados los principios de atención a la diversidad del alumnado estableciendo que la Educación Secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán en ningún caso suponer discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

En ese sentido, por atención a la diversidad, se entiende el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Como aspecto relevante destacamos que, por primera vez, se entiende que la diversidad la configura todo el alumnado y no solo aquellos que presenten dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o tengan necesidades específicas de apoyo educativo. Esta amplitud de miras, en la que se entiende la diversidad como algo natural y necesario, está en coherencia con la intervención educativa que se ajustará a los principios de: diversidad, inclusión, normalidad, flexibilización, contextualización, perspectiva múltiple, expectativas positivas y validación de resultados.

El citado decreto (74/2007, de 14 de junio) en su *Artículo* 15, hace referencia a que los centros docentes en el ejercicio de su autonomía pedagógica y organizativa y, atendiendo a los principios anteriormente señalados, organizarán las medidas de atención a la diversidad entre las que se contemplan los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, programas de diversificación curricular, programas para el alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos graves de conducta,

alumnado con altas capacidades y alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. Los artículos 16 y 17 desarrollan las medidas para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es decir, aquel que requiera por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas. La Ley Orgánica de Educación (2006) señala, en su artículo 79, que las Administraciones educativas pueden establecer programas específicos para el alumnado extranjero que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias y conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración al curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de este alumnado en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Para que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán dentro de los principios de inclusión y normalidad, las medidas organizativas y curriculares que aseguren su adecuado progreso y el máximo logro de los objetivos de la etapa.

Como ya referíamos anteriormente, las medidas de atención a la diversidad están dirigidas a todo el alumnado. El Artículo 18, que hace referencia al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo, es uno de los apartados del Decreto 74/2007 donde encontramos medidas de atención a la diversidad directamente pensadas para la atención del alumnado extranjero.

Con la finalidad de ayudar a esta tarea, la Consejería de Educación del Principado de Asturias ha elaborado un documento en el que se explicitan el conjunto de medidas de atención a la diversidad, clasificadas estas según el tipo de alumnado a quien van dirigidas, como podemos ver en el cuadro siguiente:

MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE TODO EL ALUMNADO	Apoyo en grupo ordinario
	Agrupamiento por ámbitos I
	Agrupamiento flexible
	Desdoblamiento de grupos
PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE Y CONDICIONES PERSONALES O DE HISTORIA ESCOLAR	Agrupamiento por ámbitos II
	Programa de refuerzo en sustitución de la materia optativa
	Programa de refuerzo de materias no superadas
	Plan específico personalizado para el alumnado que no promociona de curso
	Diversificación curricular
	PROA
	Aulas hospitalarias
Cualificación profesional inicial	
PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA	Agrupamiento por ámbitos II
	Tutoría de acogida
	Aula de acogida
	Aula de inmersión lingüística
	Flexibilización del periodo de escolarización
PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO CON NEE	Alumnado con alteraciones del comportamiento
	Adaptación curricular
	Apoyo especializado
	Flexibilización del periodo de escolarización
PROGRAMAS PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	Ampliación curricular
	Flexibilización del periodo de escolarización
	Programa de enriquecimiento curricular

Cuadro 1: Medidas de atención a la diversidad del alumnado en el Principado de Asturias. Fuente: Fernández Vicotrero (2008, p. 13)

4.6. Medidas específicas en materia lingüística: el caso del Principado de Asturias

En general, los centros escolares de las diferentes comunidades autónomas desarrollan programas de acogida, en algunos casos integrados en el *Plan de Atención a la Diversidad* (Principado de Asturias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco) y en la mayoría de ellos como programas de acogida dirigidos especialmente al alumnado inmigrante (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, País Vasco y Valencia). Como señala Louzao (2009, p. 23) en unos primeros momentos se plantearon dos importantes programas para la atención al alumnado inmigrante.

Por una parte desde la Consejería de Educación del Principado de Asturias se elaboró un Plan de Acogida Socio-Lingüística (Turiel y Santomé 2004) en el que se daban unas orientaciones a los centros para mejorar la integración social y educativa del alumnado inmigrante, con una serie de actuaciones relacionadas con aspectos como el trabajo inicial con las familias, pautas para que el profesorado pudiera abordar el aprendizaje del español dentro y fuera del centro, etc.

Mediante el citado Plan de Acogida Sociolingüística se pretende, por tanto, facilitar unas pautas y propuestas de actuación que permita a los centros concretar su propio Programa de Acogida al alumnado inmigrante. También pretende ser un punto de partida con orientaciones prácticas y modelos o sugerencias sobre las actuaciones a llevar a cabo en la escolarización de este alumnado, y proponer unas consideraciones didácticas y metodológicas generales sobre la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

Como señala Louzao (2009) de forma complementaria y, dada la dificultad que entraña esta tarea, se vio como una necesidad acuciante la organización de un espacio y un tiempo para que el alumnado extranjero no hispanohablante pudiera adquirir un nivel de comunicación en español lo más rápidamente posible y su presencia en el aula pudiera aprovecharse tanto para ellos y ellas como para el resto de compañeros. El resultado fue la aparición de las *Aulas de Inmersión Lingüística*.

Ya antes de la LOE (2006) en el curso 2004/2005, se crean en Asturias las Aulas temporales de Inmersión Lingüística para la enseñanza de la lengua castellana dirigidas al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria que presentaran un desconocimiento pleno de la lengua castellana y que se incorporarán a algún centro de Oviedo, Gijón y zona de Avilés, público o concertado, como manifiestan Braga y Hevia (2009, p. 124).

El Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo asturiano correspondiente al curso 2004-2005, elaborado por el Consejo Escolar del Principado de Asturias, hace constar que gracias a la Resolución del 22 de Octubre de 2004 se convocaron 4 plazas para profesorado –en régimen de comisión de servicios– para el desempeño de funciones docentes específicas en el ámbito de las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística.

Durante ese periodo –curso escolar 2004-2005– en Asturias hubo dos Aulas Temporales de Inmersión Lingüística en funcionamiento para facilitar la acogida, integración y adquisición de unas competencias en español básicas del alumnado extranjero de nueva incorporación a nuestro sistema educativo. Dichas aulas se ubicaron en los I.E.S. Calderón de la Barca de Gijón y Alfonso II de Oviedo.

Por su parte, las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística, son un recurso extraordinario para la enseñanza de la lengua castellana al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de los 2º y 3º ciclos de Educación Primaria. En la etapa de la Educación Secundaria, se limita el periodo de asistencia a las mismas a un máximo de 60 días, en sesiones de cuatro horas diarias y siempre compatibilizándolo con su escolarización en el centro ordinario. Estas Aulas están ubicadas en Institutos de Educación Secundaria y están dotadas por profesorado de educación secundaria y primaria, especializado en la enseñanza del español como segunda lengua y que dedican todo su horario al programa, atendiendo al alumnado en el Aula de Inmersión o bien desplazándose a los centros de origen de los propios estudiantes. Actualmente son seis las Aulas que funcionan en Asturias.

Actualmente, en la comunidad autónoma del Principado de Asturias nos encontramos con las siguientes Aulas de Inmersión Lingüística: IES Alfonso II de Oviedo (zona de influencia: centros educativos de la ciudad). IES Pando de Oviedo (zona de influencia: centros educativos de la ciudad y centros de los municipios limítrofes de Siero, Llanera y Noreña). IES Calderón de la Barca de Gijón (zona de influencia: centros educativos de la ciudad). IES La Magdalena de Avilés (zona de influencia: centros educativos de Avilés, Corvera y Castrillón). IES Cuenca del Nalón de La Felguera (zona de influencia: centros de Cuencas del Nalón y Caudal). IES Rey Pelayo de Cangas de Onís (zona de influencia: centros del área oriental de Asturias).

Por último, en cuanto a recursos en materia lingüística, cabe destacar una de las acciones que el MEC (a través del CIDE) ha puesto en marcha para ayudar al profesorado que trabaja con el alumnado de diversidad cultural es el CREADE¹⁴ (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación), que nace como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones; y de forma concreta, mediante su Portal Educativo, nos ofrece un amplio banco de recursos y de información sobre la Enseñanza del Español como Segunda Lengua y hace una recopilación de las distintas actuaciones que se van desarrollando en las Comunidades Autónomas al respecto.

¹⁴ El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) es un proyecto del CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa) y, por tanto, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional. Puede consultarse en: <https://www.educacion.gob.es/creade/irASubSeccionFront.do?id=1372>

5. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

5.1. INTRODUCCIÓN.

“Innovar no es crear de la nada, es más bien tener la sabiduría de revisar lo viejo y reinventar el mundo” (Paulo Freire)

En el presente capítulo haremos un recorrido destacando la investigación educativa relacionada con la multiculturalidad en diferentes contextos identificando autores más representativos y señalando principales líneas de investigación. Seguidamente nos centraremos en estudios realizados en el ámbito nacional deteniéndonos, especialmente, en estudios que se han desarrollado en nuestra comunidad autónoma.

Como recuerdan algunos autores, por ejemplo, Murillo *et al* (1995) la educación intercultural como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en los Estados Unidos en los años sesenta y se expande significativamente a lo largo de la década de los setenta. Durante esos años, la concienciación en estos temas va consolidándose en torno a la propia naturaleza de las diferentes culturas que componen los Estados Unidos.

En la Unión Europea comienzan en la década de los ochenta a realizarse investigaciones y estudios que analizan la situación provocada por la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo. Se intenta profundizar en el marcado pluralismo que se introduce en la sociedad y en la escuela, al producirse en ambas una yuxtaposición de culturas –autóctonas e inmigrantes– y se tiende, desde el marco conceptual, a preservar las culturas étnicogrupales a fin de que no sean absorbidas por la cultura dominante (Murillo *et al*, 1995, p. 200).

En España la preocupación por la educación intercultural es relativamente reciente. Sin embargo, sería injusto no reconocer, como señalan diversos autores (Murillo *et al*, 1995; García Fernández, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2009), la contribución a la investigación educativa en este ámbito de colectivos como: “Enseñantes con gitanos”, “Secretariado General Gitano”, “Presencia Gitana” y otras muchas asociaciones y ONG que, además de llevar a cabo una prolífica producción de documentación y estudios, han contribuido notablemente al avance de la investigación educativa sobre la diversidad y las minorías étnicas.

Frente a la tradición europea, también existen otros enfoques en educación intercultural, concretamente, en países desarrollados de habla inglesa –EEUU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido– donde, desde hace varias décadas, se viene trabajando en contextos multiculturales lo que ha facilitado la aparición de un buen número de trabajos, principalmente, a partir de la década de los noventa. Podemos afirmar, por tanto, que existen modelos diferentes y, según señalan Cabo y Enrique (2004), nos encontramos con tradición anglosajona y otra europea.

5.2. **Ámbito anglosajón y ámbito europeo**

En lo referente a los modelos de educación intercultural, tanto Gran Bretaña como Estados Unidos han formulado y ensayado varios de ellos. Ibáñez y Marco (1996), con relación a estos modelos de abordar la educación intercultural, tienen un carácter global

y centrado en el clima educativo del centro, tanto en lo relacionado con el currículo oculto –interacciones educativas– como en lo relacionado con el currículo explícito –currículo escolar– y pretenden ser enfoques transversales a todas las áreas de conocimiento así, por ejemplo, cabría hablar de ciencia de matemáticas multiculturales

Autores como James Lynch y James A. Banks, son claros exponentes de la línea anglosajona que se han centrado en el estudio e implementación de modelos de educación multicultural incluyendo en sus propuestas multiculturales las no racistas. Así pues, desde estos planteamientos se apuesta por un medio escolar reformado basado en una paradigma holístico multifactorial. Los objetivos de la educación multicultural se han ido redefiniendo según ha ido evolucionando el término y en ese sentido Lynch (1989) uno de los autores que más ha publicado sobre el tema, se ha preocupado por ir redefiniendo los límites de la educación multicultural según ha ido descubriendo dimensiones nuevas de esa multiculturalidad (Lynch, 1986, 1989, 1991) hasta llegar a un concepto global que permite una redefinición de los objetivos de la Educación Multicultural en torno a tres ejes: 1) el cultural, 2) el social y 3) el ambiental.

Por su parte, Banks (1989), a quien podemos considerar ya un clásico de la corriente americana, considera la educación multicultural un elemento muy importante en el sentido de que trata de proporcionar la igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado, asegurando, a su vez, un ambiente escolar que refleje la diversidad en toda su complejidad.

También destacamos otros estudios llevados a cabo en Estados Unidos por Grant, Sleeter y Anderson (1988) relacionados con la utilización del término *educación multicultural* por la comunidad académica. Asimismo en otros estudios relacionados con la percepción del profesorado respecto a la educación intercultural (Grant y Sleeter, 1989) se ponía de manifiesto el escaso valor que el profesorado, en general, tendía a darle a la educación intercultural entendiéndola, al mismo tiempo, como algo marginal dentro del currículo y de la vida escolar mostrándose poco dispuestos a desplegar esfuerzos para ponerla en práctica.

Conviene destacar que el Consejo de Europa y la Comunidad Europea han sido organizaciones que desde la década de los sesenta han ejercido un impacto sobre los progresos educativos relacionados con la diversidad en la sociedad europea, mostrando una gran preocupación por la educación de los inmigrantes. El Consejo de Europa en 1966 empezó a examinar la situación de la educación de los niños inmigrantes y a diseñar estrategias legislativas favorecedoras de la atención educativa a este colectivo. Desde finales de los años sesenta, las resoluciones de los organismos internacionales en materia educativa reflejan los nuevos planteamientos interculturales, como se pone de manifiesto en Conferencia de Educación Pública de Ginebra (1968). Por otro lado la Directiva 77/486/EEC (25 de julio de 1977) sobre educación de los niños de trabajadores inmigrantes impone la obligación a los miembros de la CEE de adoptar medidas tales como: ayudar en la recepción a integración iniciales, proporcionar cursos de lengua y cultura y desarrollar acciones encaminadas a la formación del profesorado. Esta preocupación culminó con el lanzamiento en 1980 de un proyecto de intervención e investigación conocido como “*Proyecto N° 7*” que con una duración de cinco años abordó el estudio y la intervención educativa con los hijos de los inmigrantes (Buendía *et al.*, 2004).

El desarrollo de la educación intercultural en Europa ha estado vinculado, en gran medida, al fenómeno migratorio. Cabe matizar, como así señala (Bartolomé, 1997b), que la investigación sobre educación intercultural en Europa, en sus líneas generales, mantiene su interés en problemáticas generales como las derivadas de las lenguas o las actitudes hacia las diferencias culturales sin entrar decididamente en problemas que afectan a contenidos específicos del currículo. En este contexto europeo cabe destacar, entre otros, los interesantes trabajos realizados por Husén y Opper (1983). Por otra parte, como señala Aguado (1991, p.101), también se han venido desarrollando, auspiciados por organismos internacionales, proyectos socioeducativos que, si bien estaban focalizados en la escuela, implicaban a las familias y a la comunidad en general, por ejemplo: “*Proyecto Frais-Vallón*” (Marsella, Francia), “*Proyecto Zúrich*” (Suiza) y el “*Proyecto Conventry*” (Reino Unido).

5.3. La educación intercultural en el ámbito español

Aunque existen diversos factores que han suscitado el interés por la educación intercultural en España, sin embargo, desde el punto de vista de algunos autores (Murillo *et al*, 1995; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000a; Rodríguez Izquierdo, 2009) nos seguimos debatiendo entre una temática que está de moda o una problemática social. Como ya mencionamos anteriormente a pesar de que la diversidad cultural ha caracterizado la sociedad española con la presencia de grupos étnicos y culturales (como el pueblo gitano), España se une mucho más tarde que EEUU al análisis del fenómeno educativo intercultural. ¿A qué se debe este creciente interés por la educación intercultural en la literatura científica sobre educación?

Tomando como referencia lo visto con anterioridad, podemos decir que en España no es hasta la década de los noventa, cuando el interés y estudio relacionado con la educación intercultural cobra más auge ofreciéndose así como respuesta a la presencia cada vez más numerosa de población inmigrante en las escuelas españolas. Este fenómeno, también lo hemos notado en nuestra comunidad autónoma (Louzao y González, 2007).

Así es que en los inicios de los años noventa y ante el aumento del flujo migratorio, se incrementan las referencias a la educación intercultural en España. Rodríguez Izquierdo (2009) plantea que la educación intercultural surge en el momento en que se encuentran conviviendo grupos claramente diferenciados por razones de lengua materna, valores, comportamientos religiosos, etc. y además desigualdad socioeconómica.

A este respecto, cabe señalar, como menciona el Grupo Eleuterio Quintanilla (2000a), que las causas de tal auge son complejas y hay otros factores han influido en este auge tales como: una nueva y amplia concepción de los derechos humanos, el desarrollo del proceso de construcción europea, el reconocimiento del derecho a la diferencia, la igualdad de las minorías étnicas o la presencia cada vez más pública y reivindicativa de los inmigrantes extraeuropeos. Otra cuestión que refiere Rodríguez Izquierdo (2009) respaldada por la de otros autores (Louzao y González, 2007; Besalú, 2010; Louzao 2011, Díez Gutiérrez, 2014) es que desde sus comienzos, en España, lo intercultural ha estado marcado por una gran preocupación por la educación de los inmigrantes y, a pesar de que estos estudiantes de origen cultural diverso no son el único objetivo de la educación intercultural, lo cierto es que el discurso sobre la educación intercultural se ha desarrollado fundamentalmente en torno a ellos.

5.3.1. Desarrollo de la educación intercultural en España

Es preciso empezar señalando que el impacto social de la inmigración en España es posterior al resto de Europa dado que, históricamente, hemos sido un país de emigración más que receptor de inmigración. Como señalan Sánchez, Romera y Sáez Alonso (1992) el tema de la educación intercultural es amplio en su significado y se extiende a multitud de realidades y aspectos sociales y dadas las circunstancias y coyuntura con la que conviviremos en los próximos años y en ese sentido es un tema que está destinado al estudio y al debate, como así ha sucedido.

Uno de los hitos claves en el nacimiento de la preocupación académica por la educación intercultural lo constituye, como indican diversos autores (Murillo *et al*, 1995; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000a; Rodríguez Izquierdo, 2009), la publicación de la obra de Husen y Oppen en 1984, seguida de otros acontecimientos tales como: la organización del seminario sobre “Interculturalismo y Educación”, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en Madrid en 1987 para presentar los resultados del proyecto europeo “*Proyecto N° 7*” del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Consejo de Europa, 1993), el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre “Educación Multicultural en un Estado de Autonomías” (1989) y el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1992 con el tema “Interculturalismo y Educación en la perspectiva Europea”. De este interesante acontecimiento se ha hecho eco la revista científica *Bordón*, (1992), que edita la Sociedad Española de Pedagogía.

El año 1992 marca un punto de inflexión al aparecer esta temática como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En este contexto la Comisión Europea encargó a los Estados miembros elaborar un informe sobre la situación de la educación intercultural en cada territorio. Resultado de esta iniciativa es el *Informe sobre la educación intercultural en España* (1992). Así pues, en los inicios de los años noventa y ante el aumento del flujo migratorio, aumentan las referencias a la educación intercultural en España. A partir de ese momento comienza a encontrarse una creciente literatura pedagógica en torno a esta temática, se organizan encuentros científicos y se financian investigaciones a través del entonces llamado Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y de su Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

5.3.2. Principales etapas en la investigación educativa en el campo de la educación intercultural

No es fácil elaborar una relación exhaustiva de todos los estudios realizados en España sobre educación intercultural pero, al menos sí podemos esbozar unas líneas de investigación y destacar los principales trabajos. Como punto de partida realizaremos una clasificación estructurada en etapas y posteriormente realizaremos una clasificación en torno a cinco grandes temáticas deteniéndonos en los principales estudios e investigaciones. Para ello tomaremos como referencia la clasificación por etapas realizada por García Fernández (2006) que establece la evolución de la investigación en educación intercultural entorno a las siguientes etapas: 1) hasta la década de los noventa; 2) de 1990 a 1997; y 3) de 1997 hasta la actualidad.

a) Primera etapa: hasta 1990.

En esta primera etapa y pese a que las fuentes relacionadas con la escolarización del pueblo gitano ni eran completas ni estaban actualizadas como así indican Murillo *et al*, (1985) desde la Subdirección General de Educación Compensatoria (1989) para el territorio MEC, se observa una evolución de la escolarización del pueblo gitano entre los años 1985-1988. Igualmente, desde otras entidades como Fundación Secretariado Gitano también se hace un seguimiento del proceso de escolarización y además se realizan diferentes estudios sociológicos.

Así pues, durante esta primera etapa podemos señalar que, los estudios sobre educación intercultural se refieren, principalmente, a la escolarización del alumnado de étnica gitana. Destacamos, entre otros, los trabajos de Calvo Buezas (1989, 1990)¹⁵. Tales trabajos integran una línea de investigación con bases socio-antropológicas donde manifiesto problemáticas relacionadas con las actitudes, imágenes, estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad española frente al colectivo gitano. También destacamos otros trabajos realizados por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (1990)¹⁶ con investigaciones centradas en el papel del profesorado. Estos trabajos plantean elementos de reflexión así como propuestas de actuación. Asimismo otros trabajos realizados igualmente por la Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1991¹⁷ nos ofrecen reflexiones en torno a la educación, el pueblo gitano y la Educación intercultural. Por último es preciso destacar que, como refiere el Grupo Eleuterio Quintanilla (2003a), la investigación educativa relacionada con el colectivo de étnica gitana, con trabajos realizados por diversos autores (Fernández Enguita, 1993; Muñoz Sedano, 1993; Fresno, 1994)¹⁸ ha puesto de manifiesto, entre otras cuestiones, las siguientes problemáticas: a) la tardía incorporación a los centros educativos; b) el rápido abandono; c) el alto grado de absentismo y ausencia escolar; d) las dificultades para adquirir las técnicas instrumentales básicas y e) la baja tasa de titulación.

b) Segunda etapa: desde 1990 hasta 1997

Continuando con el análisis que nos ofrece García Fernández (2006) a partir del comienzo de la década de los noventa y hasta el año 1997, España pasa de ser emisor de inmigración a receptor, lo cual se va a reflejar en la presencia progresiva de alumnado de origen extranjero en los centros escolares y, por consiguiente, en un aumento por el interés en este tema de investigación, tanto por parte de la propia administración educativa como por los diferentes grupos de investigación.

¹⁵ CALVO BUEZAS, T. (1989). Los racistas son los otros. Editorial Popular, Madrid. CALVO BUEZAS, T. (1990). ¿España racista? Voces payas sobre los gitanos. Barcelona, Editorial Anthropos.

¹⁶ ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1990). El papel del profesorado de EGB con niños y niñas gitanas. Bilbao: Adarra.

¹⁷ ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1991) Escuela y educación: 12 años de debates, propuestas y reflexiones en torno al pueblo gitano". Madrid; boletín del centro de documentación de la AECG. n° 3.

¹⁸ FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1993). La escolarización del pueblo gitano. CIDE, Memoria de investigación. MUÑOZ SEDANO, A. (1993). La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid. CIDE. Memoria de investigación. FRESNO GARCÍA, J.M. (1994). La escolarización del pueblo gitano. CIDE, Memoria de investigación.

A la emergencia y desarrollo de esta línea de investigación contribuyeron, desde el punto de vista de García Fernández (2006), dos factores decisivos: a) la progresiva incorporación de trabajadores extranjeros y b) el impulso dado a las políticas de igualdad, como desarrollo de la Constitución Española (1978) a través de leyes educativas como la LODE (1985) y la LOGSE (1990). La apuesta institucional por esta línea de investigación se concreta en tres tipos de actuaciones:

- La realización de trabajos llevados cabo por la propia administración (CIDE) y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos a la misma.
- El seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas.
- La difusión de estos trabajos, de cara a ofrecer el avance de los resultados de las investigaciones.

Según Rodríguez Izquierdo (2009) durante estos primeros años nos encontramos investigaciones que debaten acerca de modelos o paradigmas de educación intercultural. En esta etapa también se desarrollan estudios de carácter diagnóstico sobre las implicaciones generadas por la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo, etc. –ver por ejemplo Jordán, 1994; Bartolomé, 1997– y sus repercusiones en el rendimiento académico.

La investigación educativa en educación intercultural durante estos primeros años, pone en evidencia el carácter monocultural de las escuelas españolas y la necesidad de ocuparse del diseño de currículos escolares, preocupándose además de otros aspectos como las habilidades y competencias de los docentes, de la creación de recursos y políticas idóneas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado sea cual sea su origen cultural y étnico. Otros aspectos que la investigación educativa desvela (García Fernández, 2006) están relacionados con la situación de marginalidad y discriminación de los hijos de inmigrantes tanto en la escuela como en la sociedad, la insuficiencia de recursos dedicados a la educación o la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad cultural. También se pone de manifiesto que el principal enfoque adoptado por las políticas educativas es asimilacionista y compensatorio –más preocupado por solventar los problemas de aprendizaje que en favorecer la integración–. La investigación educativa también destaca el alto índice de fracaso escolar, en función de diversos factores (incorporación tardía a la escuela, la falta de dominio de la lengua vehicular y la situación social de las familias antes de inmigrar).

c) De 1998 hasta la actualidad

Este último período se caracteriza en opinión de García Fernández (2006) por la expansión cuantitativa acentuándose el interés preferente de distintos agentes sociales (administraciones autonómicas y otras instituciones públicas y privadas) por el estudio de la diversidad cultural en las aulas escolares. Como consecuencia se produce un crecimiento exponencial de los trabajos dentro de esta línea de investigación. Sin embargo Fernández García (2006) destaca la baja frecuencia de estudios sobre enseñanza a extranjeros de la lengua mayoritaria, así como de lengua y cultura de origen. Este último período también se caracteriza por la nueva orientación de los problemas de investigación y de las metodologías empleadas.

Para este autor, igualmente son escasos los estudios sobre las relaciones entre la variable de género y la inmigración. Este último período también se caracteriza por la nueva orientación de los problemas de investigación y de las metodologías empleadas. Con relación al objeto de estudio, Fernández García, destaca las siguientes temáticas: los procesos de escolarización de la población gitana, las actitudes de los españoles hacia los extranjeros, los procesos de escolarización de los hijos de inmigrantes, el aprendizaje de la lengua vehicular, los programas de intervención, las relaciones entre inmigración y género, el profesorado y su formación.

Otras autoras como Rodríguez Izquierdo (2009) subrayan que, en el proceso de desarrollo de la investigación en educación intercultural a partir del año 2000, como la construcción de la ciudadanía democrática intercultural constituyen otra dimensión importante que suscita nuevos enfoques en la investigación educativa. Tales estudios han ido dando lugar a un nuevo paradigma que entiende la democracia desde la diversidad cultural; paradigma que Abdallah-Preteuille (2001, p. 58) denomina paradigma intercultural y desde el cual la ciudadanía intercultural, la identidad étnica y los procesos de aculturación son asuntos que actualmente están recibiendo una considerable atención por parte de los investigadores en este ámbito. Sin embargo su planteamiento y puesta en práctica está todavía lejos de ser una realidad.

5.3.3. Principales metodologías de investigación

El trabajo realizado por Murillo *et al* (1995) sus autores se hacen eco de las principales metodologías de investigación en el campo de educación intercultural y, tomando como referencia los estudios realizados por Bartolomé *et al* (1994)¹⁹ a este respecto, destacan que la mayoría de las investigaciones analizadas pueden ser encuadradas dentro del modelo de investigación ex-postfacto (entre ellas, Muñoz Sedano, 1994; Bartolomé, 1994; Merino, 1994; Fresno, 1994)²⁰, siendo más escasos los trabajos que se acogen a las restricciones y la potencia de la investigación experimental quedando representada, únicamente, por los trabajos de María José Díaz-Aguado (1993)²¹ y los realizados por Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994)²². Según Murillo *et al* (1995) se observa un creciente interés por aplicar nuevos modelos de investigación educativa a esta temática. Entre esos modelos destaca la metodología de investigación etnográfica (Fernández Enguita, 1994; Bartolomé, 1994; Colectivo IOÉ, 1994)²³ y el modelo de investigación-acción (Salazar, 1994)²⁴.

¹⁹ BARTOLOMÉ PINA, M. *et al.* (1994): «Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial». *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 15-92.

²⁰ MUÑOZ SEDANO, A. (1993): La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita. BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. CIDE, Memoria de investigación inédita. MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994): La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita. FRESNO GARCÍA, J. M. (1994): Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica. CIDE, Memoria de investigación inédita.

²¹ DÍAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid, CIDE

²² SÁNCHEZ, S. y MESA, C. (1995): Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa. CIDE, Proyecto de investigación.

²³ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): La escolarización del pueblo gitano. CIDE, Memoria de investigación inédita. BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. CIDE, Memoria de investigación inédita. Colectivo IOÉ (1994): Escolarización de niños marroquíes en España. CIDE, Memoria de investigación inédita.

²⁴ SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1994): Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria. CIDE, Proyecto de investigación

En el trabajo realizado por Sánchez, Romera y Sáez Alonso (1992) se analizan las metodologías de investigación utilizadas en un total de veinte tesis doctorales (escogiendo aquellas en que en sus títulos aparece la expresión “educación multicultural” y cuyos resúmenes están en el Dissertation Abstracts International 1985-1990). El estudio revela el amplio espectro metodológico de las tesis defendidas, que se abarcan a partir de diversos diseños metodológicos –diseños experimentales, estudios de carácter descriptivo, estudios predictivos–. Dicha investigación deja constancia, por tanto, del pluralismo metodológico existente en el campo de investigación de la educación intercultural y revela que no existe un predominio significativo de un paradigma metodológico de investigación sobre los demás refiriéndose, principalmente, a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico ideológico.

Sin embargo, la investigación en educación intercultural, no solo no está libre de los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa en general sino que, además, posee algunas dificultades que le son propias. Bartolomé *et al* (citado en Murillo *et al*, 1995, p. 203) destaca el sesgo ideológico y cultural del investigador, que impregna todas y cada una de las fases de la investigación: desde el planteamiento del problema a la selección de la metodología o la interpretación de los resultados. Otra dificultad que señalan Murillo *et al* (1995) es la utilización de instrumentos de medida con un funcionamiento diferencial para cada grupo cultural. Por su parte García Fernández (2006) señala como principales limitaciones la escasa vigencia de los datos cuantitativos, las dificultades que entraña acceder a la información y la emergencia del tema ya que al ser considerado una temática *de moda* existen investigadores sin un conocimiento suficiente de los colectivos implicados. Rodríguez Izquierdo (2009) también destaca que los enfoques cualitativos son particularmente valiosos en este ámbito de investigación. Son especialmente importantes como complemento de metodologías cuantitativas, enriqueciéndose mutuamente y posibilitando estrategias de triangulación que aseguren el rigor científico. Con relación a los equipos de trabajo Rodríguez Izquierdo (2009) menciona que éstos suelen ser interdisciplinares estando constituidos por pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. En consecuencia, la investigación en este campo toma prestados y aplica métodos e instrumentos de otras disciplinas como la psicología, la sociología, la historia y la antropología desde enfoques psicológicos o psico-lingüísticos, lo que es un reflejo del estado actual del área, poniéndose de manifiesto la necesidad de recurrir a enfoques interdisciplinares en los que las aportaciones de áreas diversas son imprescindibles.

5.4. Revisión de la investigación educativa en educación intercultural en el ámbito español: principales estudios

La investigación educativa en el campo de la educación intercultural se presentaba como un interesante campo de estudio para los autores. Dado el escaso trabajo realizado hasta la fecha permitía, además de iniciarse en dicho campo, abordar su estudio a través de diferentes enfoques y temáticas. Sabemos que cualquier clasificación, de por sí, puede ser subjetiva y por tanto, susceptible de interpretación. Por este motivo hemos consultado varias clasificaciones (Murillo *et al*, 1995; Aguado, 2004; García Fernández, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2009) con la intención de tener una visión general, al tiempo que rigurosa, de las principales investigaciones relacionadas con la educación intercultural.

La clasificación realizada por Murillo *et al* (1995) está planteada a partir del análisis de 16 investigaciones financiadas por el CIDE que tienen lugar en esos primeros años (1993-1995)²⁵. Así pues, según esta clasificación los estudios objeto de análisis son las propias memorias de investigación que los autores agrupan en tres grandes bloques en función del colectivo de estudio: por un lado, están los trabajos de Antonio Muñoz Sedano (1993), Mariano Fernández Enguita (1993) y José Manuel Fresno (1994) que tratan temas vinculados con la escolarización del pueblo gitano; por otro, las investigaciones de Margarita Bartolomé Pina (1994), Javier García Castaño (1995), el Colectivo IOÉ (1994), Carmen Mesa y Sebastián Sánchez (1994) y José V. Merino Fernández (1994) que analizan el caso de los inmigrantes extranjeros; y, por último, los trabajos de M.^a José Díaz-Aguado (1992), Tomás Calvo Buezas (1995), Antonio Martín Domínguez (1994), que abordan “las otras culturas” en general. Para otras autoras (Aguado, 2004) cuatro son los ámbitos de investigación educativa en el ámbito de la educación intercultural señalando, en nuestro contexto los siguientes campos de investigación: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo.

Para no confundir al lector y dado que, como recordábamos anteriormente, cualquier clasificación es subjetiva y por tanto discutible, a continuación y tomando como punto referencia la realizada por Rodríguez Izquierdo (2009) mostraremos investigaciones relevantes relacionadas con la temática de estudio y que a su vez iremos ampliando con otros estudios e investigaciones directamente relacionados con nuestra temática de investigación y sin olvidarnos, claro está, de aquellas que han tenido lugar en nuestra comunidad autónoma –Principado de Asturias– ya que son investigaciones plenamente representativas de las características de nuestro contexto educativo.

Tras una profunda revisión de la literatura especializada en el tema, tanto de estudios cualitativos como cuantitativos Rodríguez Izquierdo (2009) hace referencia a que los estudios consultados se refieren a los siguientes temáticas: 1) escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas, 2) modelos de intervención y propuestas educativas, 3) bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela, 4) actitudes ante otras culturas, y 5) ciudadanía intercultural e identidad intercultural. Así pues y partiendo de esta clasificación ofrecemos en siguiente apartado un recorrido por la educación intercultural en torno a dichas temáticas.

²⁵ MUÑOZ SEDANO, A. (1993): La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): La escolarización del pueblo gitano. CIDE, Memoria de investigación inédita. FRESNO GARCÍA, J. M. (1994): Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica. CIDE, Memoria de investigación inédita. BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. CIDE, Memoria de investigación inédita. GARCÍA CASTAÑO, J. (1995): La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social. CIDE, Memoria de investigación inédita. COLECTIVO IOÉ (1994): Escolarización de niños marroquíes en España. CIDE, Memoria de investigación inédita. MESA, C. y SÁNCHEZ, S. (1994): Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa. CIDE, Memoria de investigación inédita. MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994): La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid. CIDE, Memoria de investigación inédita. DIAZ-AGUADO, M.J. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Volumen I. Teoría*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. y DIAZ-AGUADO, M.J. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen II. Manual de Intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad* Madrid, Tecnos. MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1994): La formación social de ciudadanos críticos. CIDE, Memoria de investigación inédita.

5.4.1. Escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas

Para hablar de la escolarización del alumnado inmigrante hay que empezar diciendo que la cuestión de la inmigración, al ser un fenómeno tan dinámico que cambia constantemente, convierte su estudio en una tarea difícil por lo que establecer de manera cuantitativa el grado de presencia de extranjeros en nuestro país no resulta nada fácil.

Como ya comentábamos anteriormente, hasta hace relativamente poco tiempo, no se contaba con datos concretos relacionados con la escolarización de las minorías étnicas. Respecto a esta afirmación también señala que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha intentado rellenar este hueco llevando a cabo en los últimos años estudios de carácter general donde se muestra una panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero, desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002) y donde se muestra la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español (CIDE, 2003a; CIDE, 2003b).

En el año 2003 la red europea de información sobre educación Eurydice²⁶ teniendo en cuenta que algunos países europeos contaban ya con una larga experiencia en el desarrollo de políticas de integración educativa, puso en marcha un estudio comparado sobre la atención escolar al alumnado inmigrante en Europa. El interés de dicho trabajo se fundamentaba en conocer las medidas de apoyo escolar que se habían adoptado en otros países del ámbito europeo, de manera que tal conocimiento pudiese servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de los países de acogida.

Fruto de este estudio fue la publicación en 2004 del libro: “*La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*” (Eurydice, 2004) donde se recogen las respuestas que los sistemas educativos están dando al creciente alumnado inmigrante en las escuelas europeas. Expone también los diferentes modelos de integración que están llevando a cabo los sistemas educativos de los 30 países europeos que conforman la red Eurydice, destacando, entre otros, aspectos relacionados con la atención lingüística desde una perspectiva comparada.

Al hilo de este estudio el Ministerio de Educación español consideró igualmente importante conocer con detalle las medidas que se estaban poniendo en práctica en España en el conjunto de las administraciones educativas. Uno de los principales objetivos consistía en ofrecer una respuesta más eficaz a las necesidades educativas del alumnado extranjero. Ese fue uno de los objetivos del estudio titulado: *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español* (CIDE, 2005) junto a otros objetivos no menos importantes: proporcionar una visión global sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes y recoger los trabajos de investigación realizados en España que habían tratado el tema. El último de estos estudios (CIDE, 2007) lo conforma un informe comparativo realizado por Eurydice que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

²⁶ Eurydice es la Red de Información sobre Educación de los países europeos, dependiente del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión europea. La Unidad española de Eurydice está ubicada en el Área de Estudios e Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación (IFIIE) del Ministerio de Educación.

Así pues, el estudio sobre el proceso de incorporación de inmigrantes y minorías étnicas al Sistema Educativo constituye, es uno de los ámbitos de estudio en los que más se ha trabajado en la investigación sobre interculturalidad en España. Según Rodríguez Izquierdo (2009) estos trabajos subrayan, principalmente, la presencia de población inmigrante extranjera en los centros educativos y su relativo crecimiento en las dos últimas décadas, para posteriormente reclamar la necesidad del estudio de las distintas minorías étnicas. Sobre el proceso de incorporación de inmigrantes y minorías étnicas a nuestro Sistema Educativo han ido apareciendo diversidad de investigaciones en las distintas Comunidades Autónomas (Brunet, Pastor y Belzunegui, 2005; Carbonell, Simó y Tort, 2005; García Castaño y Pulido, 2005; Marín Díaz, 2006; Montes Pérez, 2004; Pérez Sola, 2006; Santos Rego, 2003)²⁷.

En la comunidad autónoma del Principado de Asturias destacamos el estudio realizado por Louzao y González (2007) sobre la integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias resaltando además que, dicha investigación, ha sido galardonada con el segundo premio en los *Premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (CIDE).

Es necesario recordar, como remarcan sus autores (Louzao y González, 2007, p. 13) que, a pesar de que el alumnado inmigrante en nuestra región era vez era más numeroso, sin embargo, por parte de nuestra comunidad autónoma no existía una serie de estrategias adecuadas para dar respuesta y favorecer su plena integración (tanto educativa como social). Otro factor que ha podido influir en la escasa respuesta de nuestra comunidad autónoma es la falta de estudios previos relacionados con esta temática y por tanto el desconocimiento de las necesidades y características de esta población. Con relación al citado estudio podemos decir que se centra en el desarrollo del proceso educativo y de escolarización del alumnado inmigrante así como en las medidas que desde el centro educativo se ponen en marcha para facilitar su integración tanto educativa como social, ofreciendo al mismo tiempo un amplio abanico de propuestas para la mejora de dicho proceso de integración. Louzao y González se centran en la etapa de Educación Infantil y Primaria, y concluyen que el centro escolar se había convertido en el principal instrumento para favorecer la integración socio-educativa del alumnado, además de constituirse en un apoyo fundamental para el propio alumnado, también lo era para sus familias.

²⁷ Brunet, I., Pastor, I. y Belzunegui, A. (2005). *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic. Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005). Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate. Barcelona: EUMO-Octaedro. García Castaño, F. J. y Pulido, R. (2005). Extranjeros y escolares. *Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural*. En J. Vera Vila (Coord.), Educación Intercultural: diversidad e inmigración (17-50). Madrid: Fundación Santa María. Marín Díaz, V. (2006). *Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación*. En M. D. Adam y G. Jiménez (Eds.), La educación y la formación profesional de los inmigrantes (73-85). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Pérez Sola, N. (2006). *La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén*. Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén (303-328). Jaén: CES de Jaén. Santos Rego, M.A. (2003). *La inmigración en un país de emigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia*. Madrid MEC.

Otra de las conclusiones que revelaba el citado estudio hacía hincapié en la importancia de la buena acogida al alumnado inmigrante encontrada en el centro, por parte del profesorado pero, especialmente, por parte del alumnado autóctono constituyendo este un factor determinante a la hora de favorecer su integración. Así pues, la adaptación social del alumnado inmigrante, en general, es muy buena como también lo es el clima de convivencia y pese a que se dan situaciones de racismo y xenofobia, estos se producen de forma muy esporádica. En ese sentido el estudio destaca el importante papel que ha jugado el centro, así como otras asociaciones de ayuda a la inmigración, que han contribuido a que tal integración se produzca positivamente.

En cuanto a la integración educativa, las conclusiones más destacables del estudio realizado por Louzao y González (2007) hacen referencia a que el alumnado inmigrante, en general, tiene mayores dificultades para hacer efectiva su integración educativa; entre otras cuestiones, por el nivel de rendimiento y competencia curricular. Así pues, el rendimiento curricular del alumnado inmigrante es menor que el del alumno/a autóctono estando, dicho rendimiento académico, condicionado por el curso en el que se escolariza al alumno/a en el momento de incorporación al centro. El estudio también precisa que, si lo hace en los últimos cursos de la Educación Primaria, las diferencias son muy notables, cosa que no ocurre si la escolarización en el momento de la llegada es en la etapa de Educación infantil ya que, en ese caso, apenas existen diferencias en el rendimiento con relación al resto del alumnado.

Otra de las conclusiones relacionadas con la integración escolar del alumnado inmigrante que destaca el estudio, hace referencia a que el alumnado inmigrante es enormemente diverso entre sí y que además, dicho alumnado, cuenta con experiencias escolares muy diversas, así pues existen importantes diferencias entre el sistema educativo asturiano y los sistemas educativos de los que procede la diversidad de alumnado inmigrante y se poniendo de manifiesto que nuestro sistema educativo es más avanzado y complejo que el de otros países de procedencia del alumnado (al menos desde un punto de vista teórico).

El estudio de Louzao y González (2007, p. 32) presenta unas propuestas de mejora dirigidas principalmente a la Administración educativa per también al centro objeto de estudio. Entre las propuestas planteadas a la Administración educativa asturiana se encuentran algunas tales como:

- Desarrollar una política específica relativa a la atención socio-educativa del alumnado inmigrante en Asturias, para favorecer la coordinación de acciones y la optimización de recursos.
- Distribución más equitativa del alumnado inmigrante entre los centros educativos ovetenses y asturianos en general, favoreciendo así tanto su proceso de integración como la atención educativa que se les puede dar.
- Dotar a los centros educativos de suficientes recursos materiales, humanos y sociales, enfatizando el papel que juega el equipo de orientación Educativa y Psicopedagógica en su función de asesoramiento.
- Llevar a cabo la evaluación y seguimiento de las Aulas de inmersión lingüística así como favorecer en los centros la puesta en marcha de programas de mantenimiento de la lengua materna.

Con relación a las propuestas de mejora dirigidas al centro escolar, de entre las que cita el estudio y pese a que todas son relevantes, nos hacemos eco de las siguientes:

- Realizar una exhaustiva evaluación inicial del alumnado inmigrante que sirva para conocer cuáles son sus potencialidades y necesidades educativas, llevando al mismo tiempo una evaluación continua y seguimiento.
- Elaborar un programa de actuaciones para asumir la incorporación progresiva del alumnado inmigrante de modo que permita al profesorado estar preparado para reajustar la programación y adoptar las medidas que sean necesarias según cada caso.
- Disponer de un mediador intercultural que actúe como traductor e intérprete pero también como asesor intercultural (incluso el estudio plantea que se puede crear una comisión permanente en el centro, formada por profesorado y familias destinada a la atención de las familias inmigrantes).
- Focalizar las actividades complementarias y extraescolares hacia la interculturalidad, así como continuar con la realización de actividades interculturales que han tenido buena acogida y han dado buenos resultados.
- Fortalecer la formación del profesorado relacionada en este ámbito.
- Mejorar las relaciones familia-centro a través de la creación de espacios y tiempos donde se puedan reunir y compartir experiencias.

El estudio (Louzao y González, 2007, p. 33) también señala una serie de propuestas de mejora centradas, esta vez, en el aula. Aquí destacamos las siguientes:

- Reducir la ratio de estudiantes por aula, especialmente en los grupos con un número elevado de alumnos/as inmigrantes, dado que esta medida permitiría prestar una atención más individualizada.
- Utilizar material didáctico intercultural, libre de estereotipos y prejuicios que asuma una visión positiva y real de la diversidad.
- Potenciar la acción tutorial, dado que el tutor/a es una piza clave a la hora de procurar la integración de su grupo-clase y a la hora de hacer un seguimiento personalizado del alumnado. Además la acción tutorial deberá potenciar el trabajo de habilidades sociales y emocionales con todo el grupo así como canalizar la relación con las familias.
- A nivel metodológico se apuesta por potenciar el aprendizaje cooperativo, tener en cuenta la diversidad de estilos e aprendizaje y experiencias escolares previas del alumnado inmigrante, así como retomar la figura del alumno/a tutor/a dado que supone una ayuda importantísima para los alumnos/as que se incorporan nuevamente al centro.

Según Rodríguez Izquierdo (2009) los datos presentados en las investigaciones sobre la inmigración del alumnado extranjero son básicamente de dos tipos: 1) Referidos al fenómeno social que convierte a España en país receptor de inmigrantes, y 2) Sus implicaciones escolares (Colectivo IOÉ 1996; Merino Fernández, 1994)²⁸, las actitudes

²⁸ COLECTIVO IOÉ (1996). *Escolarización de los niños marroquíes en España*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada. MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

hacia ellos (Calvo Buezas, 1993)²⁹ y en relación a los modelos de intervención (Bartolomé, 1995; Díaz Aguado, 1993; Martín Domínguez, 1994; Salazar González, 1997)³⁰ Entre los datos más críticos referidos al proceso de escolarización de los hijos de los inmigrantes Rodríguez Izquierdo (2009) destaca los trabajos de Fernández Enguita (2003)³¹, Carrasco (2003)³², Colectivo IOÉ (1996, 2002a, 2000b y 2003), (que ya hemos referenciado anteriormente) García Castaño y Pulido, (2005)³³, Merino Fernández (1994)³⁴ y Pérez, Álvarez y Chuliá (2004)³⁵.

Por su parte, Rodríguez Izquierdo (2009) hace referencia a que estos trabajos parten de la situación de marginación y discriminación que este colectivo padece en la sociedad en general y en la institución escolar en particular. Asimismo, presentan las iniciativas que se han tomado desde la escuela para favorecer su integración. Se destaca sobre todo los problemas de comunicación relacionados con el desconocimiento de la lengua del país receptor y la experiencia, casi siempre traumática, de la inmigración y el desarraigo, y relacionado con lo anterior apunta lo siguiente: “Se percibe un gran interés por parte del profesorado para el aprendizaje del idioma español lo más rápidamente posible con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula y que están respondiendo a una determinada cultura (costumbres, valores, tradiciones, lengua, etc. españolas)” (p. 6).

La investigación educativa en estos años pone según Rodríguez Izquierdo (2009) pone de manifiesto que la escuela, en general, afronta el reto de la interculturalidad desde una perspectiva asimilacionista, pretendiendo la incorporación de los grupos culturales minoritarios a una cultura mayoritaria. En este contexto la intervención se dirige a favorecer los problemas de aprendizaje concretos más que a favorecer la integración. La investigación educativa también señala que el índice de fracaso escolar de la población inmigrante es considerable. En ese sentido Louzao y González (2007) reflejan como factor determinante la responsabilidad de la escuela y manifiestan lo siguiente:

Los resultados obtenidos permiten cuestionar, de alguna manera, las teorías explicativas del fracaso escolar del alumnado inmigrante y todo parece apuntar que es la responsabilidad no asumida de la escuela para atender a este alumnado es uno de los factores más relevantes que pueden estar influyendo en tal fracaso (p.30).

²⁹ CALVO BUEZAS, T. (1993). *Igualdad de oportunidades respeto a las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito

³⁰ BARTOLOMÉ M. ET AL. (1995). *Evaluación de un programa de educación intercultural: Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita. DÍAZ-AGUADO, M^a. J. Y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE. MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito. Salazar González, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.

³¹ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238- 261.

³² CARRASCO, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.

³³ GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y PULIDO, R. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.

³⁴ MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

³⁵ PÉREZ, V., ÁLVAREZ, B. Y CHULIÁ, E. (2004). *La acomodación de los marroquíes en la sociedad española* (227-240). En V. Pérez, B. Álvarez y E. Chuliá. La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España. Barcelona: Fundación La Caixa.

5.4.2. Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas

Una parte de estos trabajos hacen alusión a la diversidad de las medidas de tipo organizativo y curricular, por ejemplo, las relacionadas con la acogida y los distintos tipos de aulas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante. Sin embargo, hay que subrayar la escasez de estudios analíticos de tales medidas ya que, como así señala los trabajos realizados por algunos autores como Navarro Sierra y otros como Cabrera (citado en Rodríguez Izquierdo, 2009, p. 9) no existen indicadores claros de los resultados que están dando este tipo de aulas de acogida.

Por otra parte destacamos que una crítica común que se suele hacer relacionada con las metodologías de intervención estaría relacionada con las medidas que viene adoptando el sistema educativo. Una de las críticas que en ese sentido se señalan se centra en que en los últimos años, nuestro sistema educativo viene desarrollando medidas para atender a la diversidad, principalmente, de índole organizativa y curricular (Louzao, 2009; Torres Santomé, 2011). Sin embargo, tales medidas, son insuficientes y se hace necesario introducir otro tipo de medidas como señala Torres Santomé (2001): “Este tipo de medidas resultan insuficientes si, además, no se llevan a cabo otros cambios como tales como los contenidos obligatorios de los distintos niveles del sistema educativo, las metodologías y los recursos dominantes en la aula, la formación inicial y las políticas y programas de actualización del profesorado en ejercicio.

Otro tema recurrentemente estudiado y constatado desde la investigación educativa, guarda relación con el beneficio que supone, tanto para los estudiantes extranjeros como para todos los niños y niñas, que las actividades escolares estimulen el aprendizaje cooperativo, como así lo reflejan diversos trabajos (Díaz-Aguado, 1996 y Aguado, 1996).

La investigación realizada por Coll, Barberá y Onrubia (citado en Rodríguez Izquierdo, 2009, p. 10) ponen de manifiesto la situación en que se encuentran los procedimientos y prácticas de evaluación ya que a menudo, la valoración que se hace de un estudiante depende de su dominio de la lengua escolar, así pues se propone un modelo alternativo de evaluación más amplio apostando, así, por reconocimiento de capacidades y competencias múltiples en los estudiantes.

Por otra parte también hay autores (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2000; Arroyo González, 2000; Besalú, 2007; Poblete, 2009; Louzao, 2009; Besalú, 2010; López Melero, 2010; Torres Santomé, 2011, Louzao y Durántez, 2012; Soriano, 2012) que hacen hincapié en la necesidad de revisar el currículo escolar y apuestan por un modelo de currículo abierto y flexible y con un planteamiento intercultural. Uno de los importantes aspectos que destacan estos estudios señalan la importancia de un currículo intercultural (Del Arco Bravo, 1999 y Arroyo González, 2000) y de un ambiente que favorezca la apreciación de todas las culturas presentes en la escuela (Essomba, 2006) y los métodos didácticos para la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje (Díaz-Aguado, 1996).

En ese sentido López Melero (2010, p. 474) hace referencia a una serie de barreras políticas y culturales que dificultan la existencia un currículo más inclusivo señalando además que, a pesar de tales barreras, existen otras barreras pedagógicas que están impidiendo el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje.

También hay diversos estudios (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1997; Arroyo, 2000; Besalú, 2002, Torres Santomé, 2008, 2014) que hacen una crítica a los manuales de texto y libros escolares, ya que no reflejan la diversidad cultural y están elaborados desde una perspectiva eurocéntrica y cargados de estereotipos, lo cual no ayuda a visibilizar la riqueza cultural. Torres Santomé (2008) formula una crítica relacionada con los libros de texto que actualmente circulan por las instituciones escolares del Estado Español, en las que, las voces y representaciones de “los otros” son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota: “Este tipo de estrategias de omisión es aquel al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad monocultural y, por tanto, reducen al silencio todas las demás realidades” (p. 91).

Torres Santomé (2008) hace referencia a que en los libros de texto escolares todavía sigue primando la visión ofrecida por una cultura dominante y hace una crítica al etnocentrismo que se manifiesta a través de los textos e imágenes que aparecen:

La inmensa mayoría de libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo solo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas sanas y robustas (p. 91).

Desde la perspectiva de autoras como Fueyo y Hevia (2012) la escuela debe atender a la diversidad en todos sus aspectos, siendo capaz de sacar provecho de las numerosas aportaciones que la interculturalidad le ofrece y revisando aquellos elementos de la organización y la estructura curricular que no son lo suficientemente flexibles. Estas autoras (Fueyo y Hevia, 2012) también apuntan hacia la necesidad de utilizar diversidad de materiales curriculares y no solo el libro de texto, sin embargo esta no es la tónica habitual, como así revelan: “Sin embargo, la realidad es que el material principal de trabajo en las aulas es el libro de texto. Son muchos los estudios que han puesto de manifiesto que los libros de texto no muestran adecuadamente la interculturalidad propia de las sociedades occidentales” (p. 103).

5.4.3. Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela

La llegada de alumnado extranjero ha planteado nuevos retos y ha cuestionado aspectos en el sistema educativo español. Los centros educativos de nuestra comunidad autónoma, igualmente se enfrentaban a esta problemática (Louzao y González, 2007). Hay autores como Soler (citado en González Riaño, 1994, p. 23) que investigan la relación entre lengua, cultura y aspectos cognitivos y otros autores como Camillieri (igualmente citado en González Riaño, 1994) que plantean los problemas educativos que se producen entre las minorías étnicas subrayando la necesidad de una pedagogía intercultural. González Riaño (1994) también hace referencia a otros autores (Husen y Opper, 1984) que han estudiado la problemática psicológica y sociológica de la educación bilingüe así como los criterios a plantear en una educación bilingüe y bicultural. También destacamos a autores como Vila (2014) que igualmente han hecho interesantes aportaciones y reflexiones sobre la educación bilingüe.

Como señalan Pascual *et al* (2003) las investigaciones efectuadas en el Principado de Asturias a lo largo de los últimos veinte años en torno a las ventajas y desventajas sobre el bilingüismo, la diversidad lingüística o el multilingüismo adquieren especial intensidad sobre todo cuando de sus conclusiones se derivan implicaciones de política social, cultural y educativa.

Las investigaciones efectuadas en nuestra comunidad autónoma entorno a esta temática, han tomado como principal referencia, las opiniones, actitudes y expectativas acerca del asturiano, sin embargo, las referencias al castellano o las lenguas extranjeras han sido escasas (Pascual *et al*, 2003). En el contexto del estudio llevado a cabo por estos autores (Pascual *et al*, 2003) se indagan y se comparan los procesos discursivos y actitudinales en torno a lenguas propias de Asturias –asturiano y castellano– y dos lenguas extranjeras –inglés y francés–. El estudio refleja una gran variedad de implicaciones didácticas que tiene la interculturalidad y la diversidad lingüística y formula propuestas encaminadas a privilegiar la lengua con la que los escolares llegan a la escuela, al menos en los primeros momentos, esa debería ser la lengua de enseñanza: “El rechazo, la marginación y, más aún, la minusvaloración de la lengua que el alumno trae a la escuela no puede dejar de causar problemas identitarios en él, que se traducirán en bloqueos de aprendizaje lingüístico y no lingüístico” (p.107).

Cabe destacar que uno de los temas centrales de las investigaciones en torno a bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela guarda relación con comprender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela como así señala Lovelace (1994) y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Desde el punto de vista lingüístico, los centros constituyen comunidades monolingües a pesar del multilingüismo de los estudiantes y de la idiosincrasia del propio país. Ni la Administración impulsa el mantenimiento y uso de las diferentes lenguas del alumnado, ni los profesores las incorporan a las prácticas educativas (Rodríguez Izquierdo, 2009).

Otra temática presente en la investigación está relacionada con la preocupación por saber qué hacer no solo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan. En este sentido Rodríguez Izquierdo (2009) señala la investigación realizada por Martín Rojo *et al* (1993) que pone de manifiesto que no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes de origen extranjero. Por otra parte el estudio también señala que la Administración educativa se decanta por el modelo de educación compensatoria y pese a que los centros educativos tienden, en la medida de sus posibilidades, hacia posiciones más integradoras, tales medidas varían mucho de unos centros a otros. Así pues, los centros educativos que optan por un modelo compensatorio parecen obtener peores resultados lingüísticos y sociales que aquellos que siguen un programa asimilador aplicado de forma personalizada. El grado de integración está vinculado al equilibrio que se logre entre la lengua y la cultura de origen y la de acogida. Aparece una nueva forma de desigualdad social al existir una vinculación entre diferencias lingüísticas y culturales y desigualdad socioeducativa.

Por otra parte, en el estudio de Navarro Sierra y Huguet Canalis (citado en Rodríguez Izquierdo, 2009, p.11) revela la importancia que tiene el conocimiento de la lengua autóctona para conseguir un buen rendimiento académico y combatir el fracaso escolar entre el alumnado inmigrante. Los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos. En cualquier caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen obteniendo mejores resultados los que llegaron a España antes de los 10 años. Otro factor que influye es la situación socioprofesional y el nivel sociocultural de las familias. A este respecto una de las propuestas formuladas por el Grupo Eleuterio Quintanilla (2000a) pasa por mantener la lengua materna como primera lengua de enseñanza hasta que se

posea un dominio suficiente de la segunda lengua, para cuya adquisición se desarrollarán otros procedimientos.

En el estudio realizado por Grañeras *et al* (2007) se pone de manifiesto que en las Administraciones educativas no existe un marco legislativo específico al respecto, siendo enormemente heterogénea la regulación normativa de las distintas actuaciones de L2 que se han venido poniendo en marcha en las Administraciones educativas, así como la naturaleza y el rango de la legislación promulgada –Leyes, Modelos, Planes generales, Decretos, Resoluciones, Instrucciones, Circulares–. Otra diferencia que se observa entre las distintas Administraciones es el grado de autonomía que se da a los centros en el desarrollo de medidas de atención lingüística al alumnado extranjero.

Según dicho estudio (Grañeras *et al*, 2007) la información obtenida acerca del conjunto de actuaciones y medidas que pretenden dar respuesta de una manera específica a la necesidad de aprender la lengua para muchos de los alumnos y alumnas es variado y heterogéneo como también lo es la propia normativa al respecto. Dichas actuaciones son agrupadas por Grañeras *et al* (2007, p. 60) en cuatro categorías: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida o coordinador de interculturalidad, y atención desde Equipos. Asimismo, existen otro tipo de actuaciones, por el momento no generalizadas, como son la oferta del español como materia optativa y actuaciones para apoyar el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen.

En el caso de nuestra comunidad autónoma, como ya hemos comentado en capítulos anteriores, contamos con las aulas de inmersión lingüística. Dichas aulas, creadas para el aprendizaje de la lengua vehicular, más allá de centrarse en aspectos propiamente lingüísticos y del aprendizaje de la lengua, se cuentan además en otros aspectos sociales, culturales que facilitan al alumnado que se encuentra en ellas la tarea de familiarización con todo el universo cultural que les rodea. Es por eso que además de las clases en el aula de inmersión lingüística, el alumnado también hace salidas culturales visitando espacios y zonas de la ciudad de Oviedo (el mercado, la biblioteca pública, las oficinas de información juvenil, etc.) que son previa y cuidadosamente preparadas y organizadas por la persona responsable. Además de la competencia lingüística y desde un enfoque intercultural igualmente se trabaja la competencia comunicativa intercultural como señala Francos Maldonado (2008):

A través del enfoque intercultural trato de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en un aula multilingüe y multicultural en la que los estilos de vida, las distancias culturales, las formas de expresarse,... pueden ser muy distintas, de modo que habrá que conocer otras culturas y reflexionar sobre la propia , estableciendo relaciones empáticas y abriendo el camino a una comunicación intercultural. Para ello trato de potenciar la interacción intercultural poniendo en común nombres de alimentos, gustos, olores, gestualidad,... de diferentes culturas, o el intercambio plurilingüe de algunas expresiones relacionadas con la comida (p. 100).

5.4.4. Actitudes ante las minorías étnicas

Las actitudes ante la presencia de minorías étnicas y culturales en la escuela y, por extensión, en la sociedad española, constituyen uno de los centros de interés. En este ámbito, merece destacar el trabajo de Calvo Buezas (1993) que analiza la solidaridad y la xenofobia entre los estudiantes. Dicho estudio centrado en las actitudes de los alumnos de secundaria reflejaba un preocupante auge de las actitudes xenófobas y racistas en un sector del alumnado, y, por otra parte también señalaba que, crece la militancia a favor de la solidaridad y la tolerancia y en defensa de los extranjeros.

Otras temáticas de investigación guardan relación con las actitudes de los docentes, así pues, algunas cuestiones que ha revelado la investigación educativa están relacionadas con las siguientes casuísticas:

El pluralismo cultural se concibe como un gran problema o como una dificultad, principalmente por el hecho de que hay que compensar las deficiencias de las culturas minoritarias respecto a la mayoría que se convierte así en el modelo a alcanzar, no percibiéndolo como riqueza o fuente de intercambio. Ante la diversidad el profesorado se ven, con frecuencia, desbordados de forma continuada por una realidad viva muy compleja y muy diversa y para la que no se cuentan con recursos. La diferencia cultural y étnica la conciben como un problema de educación compensatoria. Parece aceptarse, con cierto fatalismo, que en las condiciones actuales se podrá hacer poco o nada.

Por otra parte el profesorado también está en el punto de mira y en ese sentido también destacamos estudios como los realizados por Jordán (1994) que reflejan la percepción negativa que el profesorado proyecta hacia la diversidad cultural.

Con relación a las actitudes del profesorado Garreta Bochaca (citado en Rodríguez Izquierdo, 2009, p. 10) destaca la ambivalente actitud del profesorado señalando diversas actitudes que dan desde las más positivas a las más negativas subrayando que, ambos polos, son resistentes a la educación intercultural: unos por rechazo y otros porque parecen muy motivados pero; no van más allá del discurso. Por otra parte, también se insiste en la escasa formación de los docentes lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que este tenga hacia el asunto que de una verdadera política de formación del profesorado.

En ese sentido Jordán (1994, p. 99) hace referencia a que los esfuerzos por llevar a cabo una adecuada formación del profesorado en el terreno de la educación intercultural (tanto en el plano de la formación inicial como en la formación permanente) son realmente escasos, esporádicos y fragmentarios, entre otras cosas, por falta de una legislación específica al respecto y, en consecuencia, de un compromiso de la y apuesta firme de las administraciones educativas por la educación intercultural.

En la misma línea, que sitúa al profesorado como un elemento clave en el proceso de incorporación de modelos interculturales, Aguado (2004) constata que la formación del profesorado en este sentido es optativa y puntual y ni forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter permanente por lo que en la práctica existe una confusión conceptual planteándose desde enfoques compensatorios y de educación especial, en muchos casos. Besalú (2002) señala que la formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada.

El estudio realizado por Soriano y Peñalva (2011, p. 128) relacionado con la educación intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado constata que, pese a que la oferta formativa en materias de interculturalidad es amplia, la troncalidad y la obligatoriedad contemplan mínimamente la inclusión de contenidos formativos sobre interculturalidad, estando esta oferta concentrada en asignaturas optativas.

Es llamativo el hecho de que algún estudiante pueda cursar estudios de pedagogía o de maestro de educación primaria y, sin embargo, no haber recibido formación en el ámbito de la educación intercultural. Al mismo tiempo es paradójico que, la formación en educación intercultural sea uno de los campos en los que el profesorado reconoce que tiene más carencias y que, por tanto, necesita más formación, como así refieren diferentes autores (Jordán, 1994; Besalú, 2010; Leiva, 2012).

Como señala Rodríguez Izquierdo (2009) el interés y preocupación del profesorado se centra básicamente en los aspectos más académicos –sobre todo que lleguen a dominar la lengua de aprendizaje–. Sin embargo, a pesar de los problemas, la mayoría del profesorado considera que la experiencia de trabajo en aulas multiculturales es satisfactoria y prefieren que la escuela acoja y asuma la diversidad cultural. Tomando como referencia otros estudios (Leiva, 2008; Louzao y González, 2010) se pone de manifiesto que el profesorado está realizando un enorme esfuerzo en comprender que la diversidad cultural es un factor educativo de primera magnitud. En este sentido la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción a la práctica está llena de contradicciones y ambigüedades.

Pero, si bien la investigación educativa nos va dejando evidencias de que la percepción del profesorado ha ido cambiando, sin embargo, ahora nos enfrentamos a nuevos retos. Según el estudio realizado por Louzao (2011) existe una toma de conciencia por parte del profesorado de los centros pero, al mismo tiempo, en ocasiones, el profesorado interpreta la educación intercultural como un problema potencial –principalmente por la cantidad de necesidades a las que hay que dar respuesta educativa–. En este contexto, el profesorado se encuentra sin los suficientes apoyos para ejercer con eficacia su labor y, esto en ocasiones, provoca sentimientos de impotencia y frustración. A pesar de ello, el profesorado asume la importancia pedagógica de una educación intercultural efectiva, y al mismo tiempo, reconoce que, para ello, son necesarios importantes cambios en toda la estructura del sistema educativo: contenidos a impartir, metodología de trabajo, organización de espacios y tiempos, sistemas de evaluación, etc.

Mucho se ha escrito acerca del desempeño de la profesión docente. En ese sentido, en literatura, encontramos diversidad de temáticas: alienación del profesorado (Gramsci, 1975; Fullan y Hargreaves, 1997), crisis anomía y contradicciones (Peña, 1993), las transformaciones de la profesión docente (Enguita, 2001a), las relaciones teoría práctica (Zeichner, 1993; Contreras, 1996; Álvarez y San Fabián, 2013), la formación del profesorado (Arrieta, 1989; Giroux, 1990; Schön, 1992; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Freire, 1993; Rozada Martínez, 1997), procedimientos pedagógicos (Vygotski, 1995; Freire, 1997; Freinet, 1999), por citar algunas de ellas.

No cabe duda de que nos encontramos en una sociedad cambiante en la que se hace sumamente necesaria la tarea de *repensar* el papel y funciones de los docentes y construir un modelo educativo capaz de dar respuesta a las necesidades del momento.

Asimismo se hace igualmente necesario replantear el papel del alumnado en esta sociedad cambiante y diversa influenciada, en gran parte, por las tecnologías de la información y la comunicación. Es necesario, por tanto, re-descubrir formas de trabajo pero teniendo en cuenta como señala Besalú (2002) que la auténtica innovación consiste en recrear la mejor tradición pedagógica.

5.4.5. Ciudadanía intercultural e identidad cultural

Estamos de acuerdo con Rodríguez Izquierdo (2009) con que el tema de la ciudadanía intercultural es un tema complejo. El concepto ciudadanía sin ser nuevo, ha evolucionado en su significado con el paso del tiempo. Históricamente, el concepto de ciudadanía se había ligado a la constitución del Estado Nación quedando, entonces, la idea de ciudadanía vinculada estrechamente, al concepto de nacionalidad. En este apartado destacamos, entre otros, los trabajos realizados por González Barea (2008), Louzao (2009), Louzao y González (2010), Verdeja (2010), Leiva (2012) y Louzao (2014) pues comparten un planteamiento común y contempla la educación intercultural como un factor favorecedor de la convivencia y apuestan por un pleno reconocimiento de la diversidad cultural. Se entiende la convivencia como algo que va más allá de las normas de disciplina escolares, es decir, trasciende el ámbito propiamente escolar para abordar la convivencia intercultural o democrática. Así pues, desde estos planteamientos, la convivencia intercultural pasa por demostrar interés hacia otras culturas. Igualmente, la comprensión intercultural por parte del alumnado autóctono se convierte en un factor fundamental para esa convivencia, pues las actitudes de ese alumnado escolarizado en las primeras etapas educativas son bastante positivas (Louzao y González, 2010) y esto se traducen en comportamientos favorecedores de una buena convivencia mostrando abiertamente su interés para acercarse al conocimiento y entendimiento de otras culturas además de la propia.

Destacamos experiencias innovadoras (Louzao, 2009; 2011; 2012) en las que se hace una apuesta firme de educación intercultural, que va más allá de la simple aplicación de medidas organizativas y curriculares existentes para atender al alumnado extranjero. Desde esta línea de investigación propuesta por Louzao (2009) se apuesta por un conjunto de actividades integradas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en las programaciones didácticas existentes y, por tanto, estas medidas para la educación intercultural están dirigidas a todo el alumnado.

Así pues, la propuesta de Louzao (2009) supone una continuación de trabajos anteriores (Louzao y González, 2007) y se trata, por tanto, de promover prácticas educativas que, dentro de sus posibilidades, puedan contribuir a construir una escuela con un proyecto de futuro para toda la ciudadanía, presidido por la igualdad y la cohesión social y el logro de los derechos humanos para todos en coherencia con las propuestas formuladas por otros autores (Banks, 2005; Besalú, 2007; Grant, 2009).

La atención a la diversidad y la convivencia forman un conjunto inseparable de ahí que se perciba como algo muy necesario el ofrecer al alumnado las oportunidades y recursos necesarios para que puedan adaptarse rápidamente y progresar en el sistema educativo en las mismas condiciones que el resto (Louzao y González, 2010). No obstante, como así señalan Louzao y González (2010, p. 718) resulta una tarea difícil pues las actitudes del profesorado se ven limitadas por las condiciones que impone el sistema educativo.

Por otra parte, como nos indica Jordán (2010, p. 78) trabajar desde la educación para una convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como significa igualmente respetar, atender y acoger a cualquier “otro”.

El trabajo realizado por Verdeja (2010) centrado en el estudio del clima de convivencia y la acción tutorial, describe las líneas básicas de la problemática aludida y plantea propuestas de mejora relacionadas con el Plan de Acción Tutorial, la interculturalidad y la mediación para la resolución de conflictos e incorpora también algunas implicaciones derivadas como: la necesidad de que exista una mayor coordinación entre las etapas de primaria y secundaria, la importancia que tiene la participación de la comunidad educativa en la elaboración conjunta y democrática de las normas de convivencia y la relevancia que tiene la formación del profesorado en temas relacionados con la convivencia y la interculturalidad. Es necesario señalar que tales problemas de convivencia no están relacionados o motivados, exclusivamente, por la presencia del alumnado extranjero como subrayan también otros estudios (Leiva, 2008; Louzao y González, 2007), es decir, la presencia de alumnado extranjero no es el principal motivo de que existan problemas de convivencia, sino más bien, éstos están ocasionados por múltiples factores que a su vez generan conductas disruptivas en el aula.

Por otra parte, la convivencia en un contexto educativo de diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado y en ese sentido cabe señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar y, como señalan algunos autores (Carbonell, 2002), tales conflictos tienen que ver con otros aspectos tales como: la propia metodología de los docentes, su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario y la propia organización escolar. En línea con esto cabe destacar lo que plantean Braga *et al* (2007) quienes mencionan la necesidad de hacer de la escuela una institución más *acogedora* para nuestros adolescentes:

La escuela acogedora es también aquella que integra a toda la pluralidad social (basada en las diferentes opciones de referencia: religiosas, políticas, culturales, de sexo, orientación sexual...) con el fin de contribuir a la mejora de la educación en un marco de igualdad, convivencia, coeducación, interculturalidad y pluralismo que evite la segregación y exclusión social y fomente valores democráticos alejados del racismo y la xenofobia (p.334).

Para Louzao y González (2010) las expectativas acerca de las posibilidades de la educación intercultural como elemento favorecedor de la convivencia, son altas, sobre todo en contextos en los que tanto la labor de los centros como las actitudes del profesorado, alumnado y familias son positivas, factor que favorece las posibilidades de que haya un buen clima de convivencia. Como señalan Vila y Sánchez Rojas (citado en Louzao y González, 2010, p. 719) se hace hincapié en que el profesorado es consciente de que las características de la sociedad actual demandan la formación de un alumno competente para convivir en una sociedad que se caracteriza por su diversidad social, cultural y lingüística. Sin embargo, argumentan que la escasa flexibilidad del sistema educativo y la presión de las programaciones didácticas provocan que, en la mayor parte de los casos, se potencien más los contenidos conceptuales que el trabajo explícito de las actitudes y los valores –a pesar de la importancia que estas tienen para favorecer la interculturalidad–.

5.5. Problemas y desafíos detectados

Con relación a la construcción de una escuela intercultural diversos autores (Carbonell, 2002; Sáez Alonso, 2006; Besalú, 2007; Torres Santomé, 2008, Chica, 2009, Louzao y González, 2010; Leiva, 2012; Torres Santomé, 2014) identifican problemas y desafíos pero, al mismo tiempo señalan determinadas implicaciones educativas y claves para construir la interculturalidad. La escuela como institución social participa de las inquietudes, avances, conquistas y cambios sociales y por tanto la realidad escolar del aula es un reflejo de la realidad social. En este sentido Chica (2009) hace alusión a competencias técnicas o profesionales que permitan al docente abordar el proceso de enseñanza aprendizaje con conocimiento claro y preciso, competencias personales y en valores, que ofrezcan herramientas de análisis y favorezcan la creación de una ética universal basada en el respeto a los derechos humanos universales e irrenunciables y competencias sociales, de justicia y equidad, que permitan el análisis de la sociedad y plantear la utopía de una sociedad basada en la justicia y la equidad.

La misma autora (Chica, 2009) señala que tales implicaciones tienen que ven con aspectos metodológicos, con cuestiones curriculares y con la preparación de los docentes. En cuanto a las implicaciones relacionadas con las cuestiones metodológicas, supone incorporar cambios y abordar la educación intercultural con una metodología que valore las singularidades culturales y, en ese sentido, pone de manifiesto que los sistemas educativos y la escuela deben avanzar hacia la construcción de una sociedad en la que sea una realidad el reconocimiento de las diferencias, el derecho a la identidad, el disfrute de las mismas oportunidades y recursos.

Carbonell (2002) propone articular una educación cívica, intercultural y antirracista a partir de diez normas que fomentan el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado: “Se trata de crear un nuevo espacio social, ahora inexistente, regido por unas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta” (p. 91).

Desde la perspectiva de autores como Pérez Gómez (1996) la escuela debe cumplir la misión de la formación crítica del pensamiento, del sentimiento, de la conducta. Por eso, resalta la necesidad de preservar este servicio público, al margen de otras exigencias:

Es verdad que la escuela tiene que responder a las exigencias del libre mercado formando individuos competentes, pero formando también individuos autónomos. Ello requiere, claro, que nos planteemos una escuela mucho más útil y más cercana a los problemas cotidianos y también un trabajo más relevante y eficaz. Necesitamos docentes preocupados por los problemas cotidianos, enamorados de la cultura y capaces de utilizarla para clarificar e intervenir con autonomía en los problemas cotidianos. Necesitamos una escuela que sea el centro de una comunidad educativa viva, diversificada y creadora, donde se viva y recree la cultura, sin agobios en el espacio y en el tiempo, no una pura, acelerada y simple academia (p.16).

Wilcox (1993, p. 102-103) haciendo referencia a la conceptualización de la educación señala que la visión de la escolarización como transmisión cultural está en oposición directa a la concepción de la escuela como un agente de cambio, visión que, como hemos visto a lo largo de este apartado, mantienen diversos autores –por ejemplo Freire– y según la cual la escuela es una institución que existe para mejorar la sociedad, no para reproducirla más o menos como es.

5.6. Necesidades y tendencias del futuro

Después de esta intensa revisión de las investigaciones educativas realizadas en España durante los últimos años podemos quedarnos con la idea de que aún quedan muchas tareas por realizar. De acuerdo con García Fernández (2006) destacamos las siguientes:

- Desvelar la inadecuación de los diseños organizativos que interfieren las condiciones de vida de determinados colectivos.
- Determinar las consecuencias de la confusión entre asimilación e integración.
- Poner de relieve la problemática asociada a una política educativa que identifica la intervención educativa intercultural con la educación compensatoria.
- La formación del profesorado, constituye un ámbito en el que es necesario profundizar desde la investigación educativa, orientada al cambio de actitudes necesario para superar el modelo asimilacionista que actualmente sigue predominando en la escuela y que le dote de las competencias interculturales y estrategias metodológicas, didácticas y organizativas necesarias para la práctica educativa.
- Estudios sobre multilingüismo y enseñanza de la lengua mayoritaria para extranjeros, así como el fomento de la lengua de origen. Intervención educativa con inmigrantes adultos.
- La complejidad de la educación exige que su estudio sea abordado interdisciplinariamente: desde la Pedagogía, Psicología, Sociología, Economía, Filosofía, Política, etc.
- Los métodos de investigación también deben seguir una tendencia hacia la *complementariedad*.
- Otro de los aspectos que merecen reflexión es el de la ubicación de la educación intercultural dentro de las políticas escolares globales y su relación con la atención a diversidad.

5.7. Algunas reflexiones finales

No podemos cerrar el presente bloque sin hacer algunas reflexiones finales que retomaremos al final de este trabajo y que giran en torno a los siguientes ejes:

a) *Identidad cultural del alumnado*. La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que este sea de otra nacionalidad, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura y una apuesta firme por el mantenimiento de su lengua materna.

b) *Diversidad Cultural o la multiculturalidad*, tiene que ser valorada como una riqueza cultural. En un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas, es enriquecedor para todas compartir y aprender cosas de culturas que son diferentes a la nuestra. Siempre desde el respeto y teniendo como marco regulador los Derechos Humanos.

c) *Formación de los docentes*. Es necesario que exista una formación inicial y permanente que permita al docente conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento tanto en las competencias profesionales como en las interculturales. Es igualmente necesario replantear la figura

del profesional docente y debatir acerca de su papel en la enseñanza y en la sociedad. Por otra parte es sumamente necesario que exista un claro compromiso de las administraciones educativas y un claro compromiso por la educación intercultural.

d) *Coherencia entre teoría y práctica.* Consideramos sumamente importante que exista coherencia en nuestra práctica docente. En nuestro caso, nos encontramos en un contextito universitario, formando a los futuros docentes y profesionales de la pedagogía. A veces enseñamos cosas en la teoría que, sin embargo no se ven reflejadas en nuestra práctica docente. Revisar nuestra propia práctica supone, entre otras cosas, revisar: criterios inestables de evaluación, poca organización de espacios tiempos, la coordinación docente, así como otras cuestiones que tienen una repercusión directa en la desmotivación tanto del profesorado como del alumnado.

e) *Cuestiones políticas.* Las opciones políticas, siguiendo las directrices marcadas por organismos a nivel nacional e internacional tienen que esforzarse por implementar políticas educativas que contemplen la educación intercultural como uno de los retos de las sociedades del siglo XXI y, por lo tanto, poner en marcha actuaciones específicas integradas en los currículo que fomenten el desarrollo de competencias interculturales. Esto mismo, igualmente, ha de ser tenido en cuenta a la hora de diseñar programas de formación inicial del profesorado ya que, en los últimos años la formación inicial del profesorado, apenas se han experimentado cambios en esta dirección y, tras la implantación de Bolonia, la educación intercultural sigue siendo una materia optativa en muchos planes de estudio, lo que hace que su elección dependa del interés personal que puedan tener los estudiantes, cosa que, por otra parte, no sucede con otras materias que, por su “relevancia” son consideradas troncales u obligatorias.

f) *Evaluación.* Aquello que no se evalúa no se puede mejorar. Partimos del concepto de evaluación como proceso sistemático de recogida de información que nos permite tomar decisiones orientadas a la mejora. Evaluamos para conocer. Junto a esta reflexión, igualmente, cabe señalar la incoherencia que supondría realizar evaluaciones sin que se formulen propuestas de mejora, ni se introduzcan cambios. Por tanto, debemos otorgar el papel que le corresponde a la evaluación y perder el miedo (tal vez intrínseco) a reconocer que si estamos haciendo las cosas mal, seguramente, las podemos hacer mejor.

g) *Libros de texto y materiales curriculares.* Es necesario utilizar diferentes herramientas y materiales curriculares complementarias al libro de texto. Es necesario utilizar los recursos ya existentes, pero también es necesario elaborar materiales y recursos nuevos que se adapten a la realidad y contexto en el que nos encontramos. Los materiales curriculares tienen que ser actuales, novedosos, creativos, realistas pero sobre todo coherentes con el molde de educación intercultural que defendemos.

Nos despedimos de esta primera parte teórica con esta cita de García Márquez dado que representa el ánimo y la esperanza de que aún no es tarde para lograr el cambio.

“Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas, que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra” (Gabriel García Márquez: La soledad de América Latina. Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel).

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

“La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda, de conocimiento, por todo esto, de creación, exige de sus sujetos que van descubriendo el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas” (Paulo Freire)

Una vez que se ha realizado la revisión de la literatura y se ha esbozado el marco teórico se inicia otro momento especialmente difícil en el proceso de investigación. Nos referimos, concretamente, a la elección del enfoque metodológico más adecuado para llevar a cabo la misma atendiendo, claro está, al problema que se pretende estudiar. La realización de una investigación conlleva la toma de decisiones relacionadas, entre otras, con el enfoque metodológico y con la forma de abordar y analizar la realidad que pretendemos investigar. Según Taylor y Bogdan (1994, p. 15) el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación, así pues, según los intereses y propósitos de nuestra investigación, nos decantamos por una u otra metodología. Taylor y Bogdan (1994, p. 104) precisan que la elección del método está determinado por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o las personas a estudiar así como por las limitaciones prácticas que afronta el investigador. Tales decisiones metodológicas, además, han de ser coherentes con los objetivos. Comenzamos, pues, concretando la finalidad y objetivos de nuestra investigación.

6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad general de la presente investigación es indagar y reflexionar, del modo más exhaustivo posible, acerca de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y estudiar las posibilidades de aplicación al sistema educativo asturiano. De acuerdo con el marco teórico planteado en la primera parte de esta tesis y teniendo en cuenta las referencias de partida, la finalidad de nuestra investigación se concreta en los siguientes objetivos:

- 1) Revisar, analizar y concretar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire (libros en castellano) su visión acerca de la educación intercultural.
- 2) Identificar los principales retos que la educación intercultural plantea en el currículo de ESO en Asturias y establecer, en su caso, las posibles relaciones con respecto a las aportaciones de Freire.
- 3) Formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO, de acuerdo con los presupuestos teóricos anteriores.
- 4) Contrastar la posibilidad de aplicación de tal alternativa a partir de un estudio de caso en un centro educativo asturiano.
- 5) Establecer unos principios básicos, coherentes con los resultados prácticos, de educación intercultural y de aplicación más genérica al marco educativo asturiano.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el diseño de investigación será abordado, metodológicamente, desde una perspectiva cualitativa con un marcado carácter etnográfico. El contexto de estudio es un centro educativo, es decir, una unidad socio-cultural con significado e identidad propia.

7. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente planteados y dadas las peculiaridades y características de nuestra investigación hemos optado por una **metodología cualitativa**. Como indican diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Santos Guerra, 1990; San Fabián, 1992; Taylor y Bodgan, 1994; Bisquerra, 2004; Tójar, 2006; Martínez González, 2007) en una investigación de carácter cualitativo, a diferencia de la línea empirista-positivista, se da más importancia al descubrimiento de los hechos y de cómo van sucediendo las cosas que a la verificación de hipótesis que se hayan podido formular previamente en base a cómo se cree que son y pasan las cosas. Es necesario recordar que la línea de investigación empirista-positivista ha tenido gran peso en la comunidad científica sin embargo, como señalan Dorio, Sabariego y Massot (2004) la apertura de la comunidad científica hacia nuevas líneas investigadoras ha supuesto un avance en la construcción del conocimiento científico en la ámbito de las ciencias sociales en general y en la educación en particular: “Aproximarse a una realidad “desde dentro” o “a distancia” proporciona distintas versiones y perspectivas de esta realidad” (p. 275).

Por otra parte –como recuerda Bartolomé (1992)–, el *II Congreso Mundial Vasco* (1987) constituyó una plataforma excelente para el debate sobre los diferentes enfoques de la investigación educativa. En ese clima De Miguel (1988) planteaba como un camino posible ante la diversidad paradigmática, la complementariedad de los paradigmas positivista y naturalista, evitando polémicas estériles y estando abiertos a una posible alternativa que vendría dada en educación por el surgimiento definitivo y consolidación del *paradigma para el cambio*, apostando por modelos de investigación que facilitasen realmente la transformación social y educativa.

La investigación cualitativa ha alcanzado en las últimas décadas un reconocimiento explícito como vía, no única, para acceder al conocimiento científico. En este contexto Bartolomé (1992) refiere que no se vislumbra la existencia de un solo paradigma:

Más bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las estrategias utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la concepción del objeto de estudio (en estos autores la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la finalidad de la investigación (comprender; construir una teoría, establecer relaciones consistentes; transformar la práctica; valorar un proceso), de los niveles de identificación entre investigador, investigados e informantes claves, de los criterios de cientificidad que se utilizan y de las tradiciones disciplinares, ideologías o grupos de científicos que los sustentan (p. 15-16).

Antes de continuar, consideramos que es preciso matizar lo que entendemos por investigación cualitativa y reflexionar acerca de los motivos por los cuales nos hemos decantado por dicha metodología de investigación. Para diversos autores como Dorio *et al* (2004), la diversidad teórica y metodológica que subyace bajo el término de “investigación cualitativa” conlleva una gran complejidad más aún cuando se quiere representar a partir de una definición única e identificar unas características comunes. Para tener una visión más global de esta metodología vamos a tomar como referencia a diversos autores comentando para ello sus percepciones y puntos de vista. Esta primera aproximación nos ayudará a concretar y definir las principales características de la metodología cualitativa.

Coincidimos con Tójar (2006) en no definir lo cualitativo por oposición a lo cuantitativo. Dicha postura, asume el hecho de que también se puede hacer análisis cuantitativo, pero hace hincapié en que lo relevante es hacer análisis cualitativo. Debe tenerse en cuenta que la interpretación es algo común a cualquier tipo de investigación pero, a diferencia de lo que ocurre en otros casos, en la investigación cualitativa la interpretación está presente en todo el proceso.

La investigación cualitativa o naturalista es un paradigma de investigación que parte de la idea de que las personas actúan regidas por una serie de valores e intereses que hacen necesario contar con su intencionalidad o interpretación subjetiva para poder entender su comportamiento (Louzao, 2009, p. 83).

Podemos tomar como primera aproximación una definición amplia pero sintética, que engloba diferentes orientaciones agrupadas bajo el término “investigación cualitativa”. Para ello nos hacemos eco de la aportación de Sandín (citado en Dorio *et al*, 2004) que refiere lo siguiente: “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo de conocimiento” (p. 276).

Desde el punto de vista de otros autores (Dorio *et al*, 2004, p. 283) la investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido de las personas que lo integran. Esto supone que quien investiga debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas. Para ello es de vital importancia que el investigador sepa acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuándo actuar, cómo obtener información relevante o cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información.

La investigación cualitativa persigue tres propósitos generales (Tójar, 2006). En primer lugar, se investiga para comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones y así elaborar hipótesis de trabajo. En segundo lugar, también se investiga con la idea de transformar una determinada realidad o a quienes forman parte de ella. Finalmente cabe señalar que esta metodología de investigación es propicia para identificar potenciales de cambio, tanto a nivel individual como colectivo.

Con relación a los procedimientos para la obtención de la información, Dorio *et al*. (2004) hacen referencia a que se debe obtener la información a partir de procedimientos y técnicas que permitan poseer una visión holística y desde la perspectiva de los participantes –informantes– del contexto de estudio. Se captan las percepciones y significados que los participantes atribuyen a la realidad donde viven mediante entrevistas. Se realizan análisis de documentos –oficiales y personales– que informan y plasman de forma escrita la vida, la historia, las costumbres, la cultura de la realidad estudiada y que proporcionan la comprensión sobre determinados comportamientos individuales y sociales acaecidos. Como también señala Pérez Serrano (2004) la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que procede de datos descriptivos: las propias palabras de las personas –habladas o escritas– y también a la conducta observable y en ese sentido creemos preciso matizar que además reúne unas peculiaridades y características muy concretas.

7.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Revisando la literatura relacionada con la metodología de investigación cualitativa se desprenden algunas *características* que autoras como Bartolomé (1992) resume así:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA			
SHERMAN Y WEBB (1988)	TAYLOR Y BOGDAN (1986)	EISNER (1991)	BURGESS (1985)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El foco del investigador cualitativo son los conjuntos naturales” o “procesos contextualizados” ▪ Perspectiva holística. ▪ Sensibilidad hacia los posibles efectos de las estrategias usadas (preferencias por los métodos no intervencionistas) ▪ Aproximación lo más cercana posible a la vida y punto de vista de los implicados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es inductiva. ▪ Perspectiva holística. ▪ Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. ▪ Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. ▪ Suspensión de las propias creencias. ▪ Valoración de todas las perspectivas ▪ Los métodos son humanistas. ▪ Énfasis en la validez. ▪ Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. ▪ Es un arte. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudios cualitativos tienden a ser focalizados, de campo. ▪ El investigador actúa como instrumento. ▪ La investigación cualitativa es interpretativa por naturaleza. ▪ los estudios de investigación cualitativa pueden usar un lenguaje expresivo. ▪ Atienden a casos particulares ▪ Comienzan a ser crebles por su coherencia, significación y utilidad instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador trabaja en contextos naturales. ▪ Los estudios pueden ser diseñados y rediseñados. ▪ La investigación está asociada a procesos sociales y significados. ▪ La recolección y análisis de datos ocurre simultáneamente

Cuadro 2: Características de la investigación cualitativa. Fuente: Bartolomé (1992, p. 19)

Los autores enfatizan en que la investigación cualitativa es, fundamentalmente, interpretativa. Se pone énfasis en el contexto en su forma natural contemplando diferentes ángulos y perspectivas. Ello exige la utilización de diversas técnicas de recogida de información de naturaleza interactiva, flexible y abierta. Se muestra especial interés por la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos utilizando, para ello, diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información que nos permitan dar una coherencia interna al estudio. Por otra parte el trabajo de campo conlleva la interacción con las personas y la posibilidad de conocer y *sumergirse* de lleno en el contexto estudiado lo que aportará gran riqueza al estudio.

A la hora de abordar la tarea el investigador, a través de un proceso de negociación y cooperación con las personas implicadas en el estudio, elabora un diseño con un carácter flexible y emergente contemplando, al mismo tiempo, una pluralidad de métodos y de técnicas de recogida de información que le permitan una comprensión

profunda del contexto estudiado. Las técnicas de obtención y análisis de los datos son los instrumentos que el investigador cualitativo tiene para acceder a la información del contexto de estudio (Tójar, 2006, p. 228).

Tales instrumentos son los que permitirán producir los datos contando para ello con la colaboración de los participantes en la misma. En este sentido, la obtención y la producción de la información está unida a un análisis de la misma y las técnicas que se pueden utilizar son muy variadas y dependerán, en aparte, del diseño previo que nos hemos planteado. Sin embargo, cabe destacar el papel que juega el investigador ya que impregna todo el proceso de investigación.

La metodología de investigación cualitativa tiene un marcado carácter ideográfico, como matiza Louzao (2009), y se lleva a cabo en escenarios naturales a los que quien investiga deberá tener acceso, dado que se trata del contexto en el que tiene lugar aquello que queremos investigar. Así pues, el investigador se ha de “mover en dicho contexto” para conseguir información “de primera mano” que ilumine sobre la realidad de las personas a las que estamos investigando. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que tanto las personas como el contexto en el que se encuentran se convierten en elementos clave de la investigación.

Esta metodología otorga mucha importancia a todos los acontecimientos que surgen y que no estaban previstos. Por este motivo, es recomendable utilizar un diseño de investigación flexible a través del cual se puede atender a lo imprevisto (Bisquerra, 2004; Tójar, 2006). A su vez, dicho diseño, evoluciona a medida que avanza la investigación e incorpora otros métodos y técnicas apropiados.

El asumir esta perspectiva metodológica y el planteamiento de un diseño de investigación de *carácter flexible y emergente* es muy apropiado para la construcción de *teorías prácticas*, es decir, construir las teorías a partir de la información y de los datos obtenidos así como de su análisis.

Por otra parte, y dado que el paradigma cualitativo tiene en cuenta la dimensión social del ser humano, la *posición del investigador* a lo largo del proceso de investigación tampoco va a ser neutral, como señala Louzao (2009) sino que, al igual que ocurre con los participantes, el investigador tiene una serie de valores, creencias y experiencias que van a influir en el desarrollo del proceso y que determinan, igualmente, su comportamiento como investigador.

Su carácter *holístico* supone también que la investigación cualitativa sea vista como un *arte* desarrollado por quien investiga. No se trata, por tanto, de disponer únicamente de una serie de habilidades sino de tener una determinada visión del mundo, un talento creativo, al mismo tiempo que una visión interdisciplinar. Esto requiere que cada investigador o investigadora desarrolle una actividad transdisciplinar, desde el convencimiento de que son muchas las disciplinas que nos ayudan a comprender el fenómeno social. Los fenómenos educativos tienen un carácter global y se pone el acento en su comprensión desde las creencias, significados y valores de sus protagonistas (Louzao, 2009, p. 84).

Asimismo debemos decir que nos encontramos ante un paradigma de investigación con un marcado carácter hermenéutico e interpretativo. Los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad (Pérez Serrano, 2004) y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural: “El conocimiento no es aséptico ni neutro, es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción: solo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana” (p. 28).

El enfoque cualitativo aportó otra perspectiva igualmente necesaria para el estudio de temas que tienen lugar en un contexto educativo, al tomar como foco central de atención el contexto de significados en que podían ser entendidos los hallazgos meramente cuantitativos: “puso el acento en las dimensiones culturales y sociales, que contextualizan el trabajo escolar y subrayó la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo para su estudio” (Dorio *et al*, 2004, p. 280).

La investigación cualitativa contempla un abanico de orientaciones metodológicas, todas ellas con características similares aunque no con el mismo fin. En ese sentido autoras como Bartolomé (1992) identifican dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: 1) la orientada a la comprensión del contexto estudiado, y 2) la orientada a la transformación social y emancipación de las personas (cambio).

La investigación cualitativa orientada a la comprensión tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro. Está fundamentada, principalmente, en la fenomenología, representada, entre otros, por Husserl y Schuz (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 282), que identifican a los sujetos como productores de conocimiento y entiende que éste se construye a partir de lo que subjetivamente se percibe.

En ese sentido se expresan autores como San Fabián (1992), que señalan que en las últimas décadas han surgido diversos enfoques y perspectivas alternativas al enfoque positivista. Erickson (citado en San Fabián, 1992, p.14) se refiere a la *perspectiva interpretativa*, que abarca corrientes como la etnografía, el interaccionismo, la fenomenología, etc. las cuales tienen su interés en conocer los significados que los actores dan a su vida social.

San Fabián (1992, p. 14) menciona que las diferentes perspectivas, lejos de ser simples u homogéneas, abarcan diversidad de corrientes que reciben diferentes dominaciones: enfoque cualitativo, naturalista, etnográfico, hermenéutico, fenomenológico, etc. lo cual a su vez refleja, con frecuencia, los ámbitos científicos de procedencia (Biología, Filosofía, Lingüística, Antropología, Psicología, Sociología o Epistemología).

Para Guba y Lincoln (citado en San Fabián, 1992, p. 15) tales corrientes convergen en un paradigma naturalista, caracterizado por considerar: la realidad como múltiple, construida, holística y divergente; la relación de interdependencia entre sujeto y objeto; los hallazgos científicos ideográficos, limitados a un contexto y tiempo específicos; la causalidad multidimensional y los valores desempeñando un rol fundamental en la investigación.

Este paradigma, que para San Fabián (1992) representa una alternativa a la evaluación, implica, a su vez, una metodología de investigación que nos brinda unas posibilidades diferentes que comentamos a continuación.

7.2. Principales métodos de investigación cualitativa

Como consecuencia de la importación de los métodos cualitativos podemos observar que en el campo de la investigación educativa existe una pluralidad terminológica así como diversas clasificaciones realizadas en base a diversos criterios. Tomamos como referencia la clasificación realizada por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 41) donde podemos observar una presentación general de los principales métodos cualitativos que se vienen utilizando en el campo de la investigación educativa:



Figura 8: Principales métodos de investigación cualitativa. (Elaboración propia)

De todos ellos la teoría fundamentada, tal y como señalan Sabariego *et al.* (2004, p. 294), se distingue meramente del enfoque comprensivo e interpretativo y adquiere unas características peculiares en tanto en cuanto su principal finalidad es *construir teoría* para explicar la realidad sobre la base de la recogida y análisis sistemático de los datos. Por su parte, la investigación-acción pretende llegar al cambio, a la transformación de la realidad, más allá de la mera comprensión de los fenómenos educativos.

Dadas las características de este trabajo de investigación y los objetivos planteados en la misma, nos hemos decantado por la *perspectiva etnográfica*. Esta metodología de investigación, como señalan diversos autores (San Fabián 1992; González Riaño, 1994; Woods 1989; Heras 1997, Martínez González, 2007), suele ser utilizada con frecuencia en estudios que tienen lugar en centros y contextos educativos. Esto es debido a que conlleva una forma de adentrarse más en ellos y conocer con mayor profundidad los fenómenos educativos objeto de estudio.

Como afirma Woods (1989), la etnografía se interesa por lo que hace la gente, cómo se comporta, cómo interactúa, por conocer sus opiniones, creencias, perspectivas, motivaciones y el modo en el que estas cambian y además: “Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones” (p. 18).

Según Martínez González (2007) la línea de investigación etnográfica y cualitativa, también llamada comprensiva, se sitúa dentro de las corrientes filosóficas

interpretativas, existencialistas, y fenomenológicas, basadas en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede:

Su principal finalidad es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, dando especial importancia a su organización social, a la conducta de cada sujeto en relación con la de los otros miembros del grupo, y a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en la cultura de dicho grupo, porque, en definitiva, se considera que es lo que influye sustancialmente sobre las reacciones y los comportamientos de las personas (Martínez González, 2007, p. 31-32).

Con relación a esta metodología de carácter naturalista o emergente, Martínez González (2007) señala que se da más importancia al descubrimiento de hechos y de cómo van sucediendo las cosas, que a la verificación de hipótesis que se hayan podido formular previamente en base a cómo se cree que son y acontecen. Se analizan no solo los productos, hechos o conductas observables, sino también los procesos no directamente observables o implícitos –currículum oculto– que dan lugar a dichos productos, como son, por ejemplo, las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones, significados, valores, etc. que los sujetos otorgan a los hechos y a las situaciones reales. Las fases del proceso de investigación se desarrollan de manera flexible, emergente y progresiva, teniendo en cuenta la dinámica y circunstancias de la propia investigación.

7.3. PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El término *etnografía* alude al proceso metodológico global que caracteriza a la *antropología cultural* y, por extensión, a la antropología de la educación. San Fabián (1992) precisa que el término etnografía se utiliza para referirse a la base empírica y descriptiva sobre la que se construye la antropología, pudiéndose entender de dos maneras: como metodología o como retrato de una cultura.

González Riaño (1994) hace referencia a que la antropología cultural estudia los modos del pensamiento y la praxis humana a través de su expresión como formas culturales y manifiesta lo siguiente: “La cultura, desde este punto de vista, se entiende como el sistema de conocimientos sobre la realidad social que implica un comportamiento estable de los individuos en sus relaciones con los demás” (p. 18).

Aunque la etnografía ha sido entendida tradicionalmente como la descripción de una comunidad global (San Fabián, 1992) pueden considerarse asimismo objetos de estudio etnográfico escenarios más particulares, como son las aulas y las escuelas: “El ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (p. 18).

Del Rincón (citado en Sabariego *et al*, 2004, p. 298) señala que cuando la etnografía se utiliza para estudiar la cultura educativa, se denomina *etnografía educativa*, y aunque no se agota en ello, uno de sus principales objetivos es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos para describir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales.

La etnografía educativa se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, en aportar datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado (Goetz y LeCompte, 1988).

Desde el punto de vista de autores como González Riaño (1994, p. 202) la etnografía educativa supone un enfoque sintético e interdisciplinar de los problemas y procesos de la educación, con evidentes influencias de diferentes disciplinas: antropología, psicología, sociología de la educación, así como la investigación evaluativa.

Para otros autores (Ogbu, 1993; Velasco y Díaz de Rada, 2006) hay *pocas cosas que sean específicas de una etnografía educativa*. Tanto en los aspectos metodológicos como en las claves epistemológicas que orientan la investigación, la etnografía educativa es similar a cualquier otro tipo de etnografía, con la particularidad que se lleva a cabo en contextos educativos, es decir, en un tipo particular de campo. Por este motivo Ogbu (1993) señala que “En general, la etnografía escolar no es radicalmente diferente de otras etnografías, o no lo debería ser” (p. 149).

El primer aspecto que debemos aclarar es que el etnógrafo realiza tareas en una mesa de trabajo y también pasa tiempo en el campo, de tal modo que el trabajo de campo no agota el estudio etnográfico pero constituye la fase principal de su investigación. Con este nombre –trabajo de campo– se designa el periodo dedicado a la recopilación y registro de datos, caracterizado por la participación del etnógrafo de la vida cotidiana de las personas objeto de estudio durante un periodo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; es decir, recogiendo todo tipo de datos que puedan arrojar luz sobre los temas que se estudian (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Por consiguiente, una investigación etnográfica no puede desarrollarse si se omite cualquiera de estos dos tipos de trabajo, y una de las claves de su éxito radica, en la capacidad del etnógrafo para simultanear e integrar los conocimientos producidos en ambos planos del espacio de investigación a lo largo de todo el proceso.

Según Everhart (citado en San Fabián, 1992, p. 21) el trabajo de campo otorga ciertas características a la evaluación educativa: “El investigador define el problema holísticamente desde su inmersión en el campo, debe conciliar una multitud de expectativas procedentes de múltiples audiencias, etc.” (p.21).

Sin omitir la cuestión de que la etnografía educativa está aún en vías de convertirse en una de las formas más utilizadas en el terreno educativo y teniendo en cuenta las características y objetivos de nuestra investigación, entendemos que esta metodología es sumamente apropiada en nuestro estudio.

Podemos afirmar que las características que señala San Fabián (1992, p. 20 y ss.) responden, igualmente, a nuestros planteamientos:

- 1) *Trabaja en escenarios naturales*. El evaluador no manipula el programa, el contexto o lo participantes para realizar la evaluación, sino que actúa en situaciones reales donde las personas tienen sus obligaciones, responsabilidades, compromisos... Ello exige trabajo de campo, entrar en contacto personal con los participantes en él, una implicación intensa y duradera del investigador en el escenario estudiado. El etnógrafo al permanecer largo tiempo en el campo, suele

establecer relaciones intensas con los sujetos de la investigación, por lo que son especialmente importantes en la investigación etnográfica las relaciones entre investigador e *investigados*.

- 2) *Asume una perspectiva interpretativa*. Para comprender el significado de la conducta de una persona, el etnógrafo intenta comprender los hechos sociales desde la perspectiva del participante y conocer así la cultura desde el punto de vista del *nativo*.
- 3) *Adopta un punto de vista holístico*. La importancia dada por el etnógrafo al contexto inmediato y a la situación vivida no significa descuidar la contextualización (social, cultural, histórica) de los datos. Aunque se detenga en el análisis de grupos reducidos o subculturas, su esfuerzo se dirige finalmente al conocimiento del sistema cultural más amplio.

Una de las principales características de la etnografía es su carácter holístico como refiere Lutz (citado en San Fabián, 1992, p. 22) quien además matiza la importancia que tiene la descripción densa de los procesos interactivos que implican el descubrimiento de importantes variables así como el efecto que producen ciertos resultados en la sociedad.

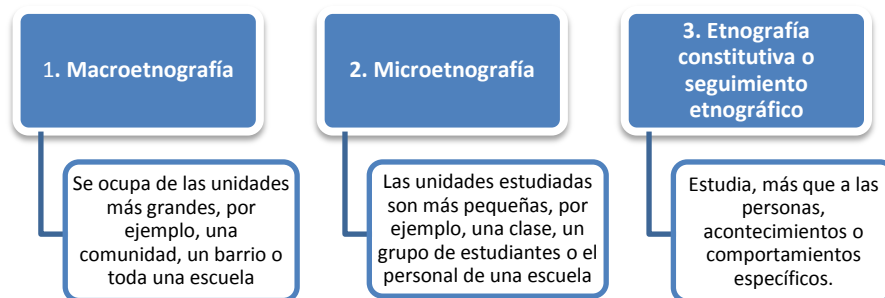
En relación con el carácter holístico de la etnografía escolar, Ogbu (1993) señala que el etnógrafo escolar, como cualquier otro antropólogo, necesita *imaginación etnográfica*. Es decir, necesita disponer de una buena teoría de la estructura social de la escuela y de la comunidad en general en la que la escuela está situada. A continuación añade: La etnografía escolar debe ser holística. Debe mostrar cómo la educación está conexas con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve (p. 149).

También debemos señalar que existen distintos tipos de investigación etnográfica, que se distinguen según la orientación del estudio, la unidad de población estudiada o ambas cosas. En este sentido Hymes (1993) ha identificado tres tipos de investigación etnográfica *según la orientación teórica del estudio* y que a modo de esquema mostramos a continuación:

1. Etnografía comprensiva general	2. Etnografía orientada por temas	3. Etnografía destinada a poner a prueba una hipótesis
<ul style="list-style-type: none">• El investigador trata de describir globalmente una comunidad, una escuela o una clase. Su objetivo consiste en presentar una visión completa de las costumbres, rituales, creencias, organizaciones, actividades y otros aspectos de la vida de la población estudiada.	<ul style="list-style-type: none">• Estudia un aspecto específico del grupo en cuestión. Tiene un propósito de contrastación o comparativo, una búsqueda de información específica y una interpretación general.	<ul style="list-style-type: none">• Pone a prueba una hipótesis previa formulada por el investigador. Se intenta llegar a conclusiones generales por medio de la comprobación de hipótesis establecidas sobre una base teórica derivada de la literatura etnográfica.

Cuadro 3: Tipos de investigación etnográfica según la orientación teórica del estudio. (Elaboración propia)

Por otra parte, si tomamos en consideración la unidad de población estudiada, Wilcox (1993), distingue las siguientes modalidades:



Cuadro 4: Modalidades de investigación etnográfica según la población estudiada. (Elaboración propia)

Diversos autores (San Fabián, 1992; Ogbu, 1993; Hymes, 1993; García Castaño y Pulido Moyano, 1994) apuestan por un enfoque holístico de los estudios etnográficos y señalan que a pesar de las clasificaciones que podamos hacer es sumamente necesario que exista una interrelación entre el contexto micro y macro.

Asimismo, Ogbu (1993) también señala que la etnografía de micro nivel solo ofrece respuestas parciales a los interrogantes planteados en una investigación. Afirma que es necesario complementar las micro etnografías con el estudio de las fuerzas de carácter estructural, es decir, que el etnógrafo debe reunir datos no solo sobre un contexto micro, sino también sobre los rasgos de la sociedad y de la escuela en general, y debe disponer de información histórica que permita arrojar luz sobre el problema planteado.

Es lo que otros autores como García Castaño y Pulido Moyano (1994) han denominado como *enfoque holístico en los estudios etnográficos*. Ello supone que al abordar, desde una perspectiva etnográfica, el estudio de una serie de aspectos que suceden en un centro educativo concreto; el etnógrafo ha de ser capaz de poner en relación lo que sucede en el interior de la misma con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve. A esto mismo se refiere San Fabián (1992, p. 22) cuando argumenta que el total es más que la suma de las partes y es por tanto necesario ir más allá del contexto inmediato acudiendo, para ello, a las teorías sobre los sistemas socioculturales.

Por otra parte Spindler (citado en San Fabián, 1992) señala lo siguiente: “El punto de vista etnográfico asume que cualquier aula, escuela, grupo o comunidad es una variante adaptativa dentro de una variación regional, nacional o mundial de la cultura de la organización social” (p. 22)

Bajo estos planteamientos asumimos que es sumamente necesario abordar el contexto de estudio desde una perspectiva amplia y holística que contemple aspectos relacionados con las dimensiones macro y micro de la cultura estudiada, así como la imperante necesidad de tener en cuenta una perspectiva histórica.

7.4. LA ETNOGRAFÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La etnografía no es una metodología estandarizada aplicable mecánicamente a cualquier ámbito o problema. Cada contexto exige versiones particularizadas del diseño etnográfico (San Fabián, 1992, p. 47). Uno de los principales motivos por los que empleamos la perspectiva etnográfica como método de investigación en este estudio, está relacionado con nuestro especial interés en comprender el contexto educativo desde la perspectiva de las propias personas implicadas. Asumiendo esta metodología, pretendemos, por tanto, describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela dentro de un contexto y por extensión, la cultura que la rodea o justifica.

En relación con a la etnografía como opción metodológica, San Fabián (1992) señala que hasta hace relativamente poco tiempo carecía de una exposición sistemática debido a que estuvo influida por diversidad de corrientes y escuelas. En su opinión, esta circunstancia podría ser uno de los principales motivos de la inexistencia de un diseño estandarizado de investigación etnográfica, recayendo así gran parte del peso de la investigación en otras cuestiones tales como el estilo personal y el enfoque teórico del investigador. Pero, como también señala este autor, esto no significa que no podamos hablar de unos principios metodológicos en la investigación etnográfica.

7.4.1. Principios metodológicos de la investigación etnográfica

Partiendo de que existen unos principios metodológicos coherentes con la perspectiva etnográfica, San Fabián (1992) concibe este tipo de investigación como *búsqueda exploratoria* –generación de hipótesis– más que confirmatoria –comprobación de hipótesis–. Confirmar algo implica una definición específica del problema, una opción concreta e incluso una determinada metodología. Otra característica que apunta San Fabián guarda relación con su *carácter emergente* dado que surge tras un proceso de inmersión en la realidad estudiada, donde los límites de la investigación los marca el problema y la teoría deriva de ellos.

Por este motivo diversos autores (San Fabián, 1992; Atkinson y Hammersley, 1994; Tójar, 2006) coinciden en resaltar la importancia que tiene *no utilizar categorías predeterminadas*, evitándose los métodos estandarizados. Se concede también importancia a los documentos escritos (historias de vida, archivos, registros de casos) y se presta especial atención al lenguaje y análisis conversacional.

Para el antropólogo Spindler (citado en San Fabián, 1992, p. 23) hacer etnografía en un contexto escolar requiere tener en cuenta los siguientes criterios:

- Las observaciones son contextualizadas.
- Las hipótesis y preguntas de investigación van surgiendo a medida que el estudio se desarrolla en el contexto seleccionado.
- La observación es prolongada y repetitiva.
- La forma en que los participantes en un escenario social ven la realidad es inferida a partir de la observación y demás formas de investigación etnográfica.
- El conocimiento sociocultural que poseen los participantes hacen que la conducta social y la comunicación adquieran sentido para uno mismo y para los demás.

- Los instrumentos, codificaciones, programas, cuestionarios, guiones de entrevistas, etc., son generados en el lugar de estudio como resultado de la observación etnográfica.
- Debe adoptarse una perspectiva transcultural, considerando las diferencias culturales como una condición humana natural.
- Gran parte del conocimiento sociocultural que afecta a la conducta y a la comunicación en cualquier ámbito estudiado es implícito o tácito, desconocido para algunos participantes y conocido solo ambiguamente por otros. Una tarea fundamental de la etnografía es precisamente hacer explícito lo más implícito para los participantes en el contexto estudiado.
- Los procedimientos de investigación deben interferir lo menos posible los procesos de interacción y comunicación.
- Dado que un informante es una persona que tiene un conocimiento cultural desde dentro, *emic*, –en diferentes grados de articulación autoconsciente–, el etnógrafo no debe predeterminar las respuestas mediante el tipo de preguntas realizadas.
- Cualquier tipo de soporte técnico que pueda ayudar al etnógrafo a recoger datos más vivos (conducta detallada, natural, inmediata) puede ser usado.

Por otra parte, Wilcox (citado en San Fabián, 1992, p. 25), considera fundamentales los siguientes principios antropológicos:

- a) Intenta dejar de un lado nuestras preconcepciones o estereotipos sobre la realidad y explorar un escenario tal como es visto y construido por los participantes.
- b) Intentar hacer extraño lo familiar, a fin de revelar lo que se da por supuesto por el investigador o por los participantes y preguntar acerca de la existencia o no de un fenómeno en un lugar o momento determinado.
- c) Para comprender por qué algo ocurre necesitamos considerar las relaciones entre el escenario y su contexto.
- d) Utilizar el conocimiento existente de la teoría social para guiar e informar las observaciones.

7.4.2. El proceso etnográfico

Toda etnografía se comienza a gestar fuera del campo en el que luego se producirán los materiales empíricos. Los primeros momentos de una investigación suelen consistir en un intento de *sistematizar en un proyecto* ideas previas generadas a partir de experiencias concretas o de lecturas. La lectura de la literatura pertinente es el primer paso necesario. En este sentido, no solo son relevantes las monografías y los artículos sino también informes oficiales, autobiografías, etc.

De este modo se elabora un diseño o plan de trabajo en el que el investigador trata de hacerse una idea de cómo transcurrirán las cosas. Este diseño podrá ser más o menos sistemático, pero siempre tendrá que estar abierto a futuras reformulaciones, pues en etnografía pocas cosas pueden decidirse solo desde la mesa de trabajo. En esos momentos iniciales comienzan a explicitarse los primeros problemas y a formularse las primeras hipótesis. Ahora bien, hemos de dejar claro que el proceso de investigación etnográfico es un proceso dinámico por lo que los problemas originales pueden ser transformados o incluso completamente abandonados a favor de otros a medida que avanza la investigación.

7.4.3. El rol del etnógrafo

Diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; San Fabián, 1992; Bartolomé, 1997; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2006) hacen hincapié en el *rol del etnógrafo* así como en las cualidades personales que debe tener durante el desarrollo de una investigación. Esto, en parte, guarda relación, como señala Bartolomé (1997, p. 356), con el hecho de que las teorías centradas en la interacción humana ejercen una influencia mayor en los roles asumidos por el quien realiza la investigación que en aquellas otras teorías cuyo interés por las relaciones humanas es menos directo.

Bartolomé (1997) hace hincapié en el rol que asume quien investiga, ya sea en el seno de un grupo, comunidad o cultura y menciona que es fundamental en la dirección de la investigación como para conseguir un grado de interacción óptima con los participantes: “Por ello, el tipo de relación que se establezca definirá el grado de penetración en las distintas capas de la cultura” (p. 356).

Según Latorre, *et al* (2006, p. 231) el etnógrafo a lo largo del proceso de investigación, adopta distintos papeles: participante, observador, investigador y un estatus dentro de la comunidad; por lo tanto debemos señalar que el papel del investigador cualitativo es fundamental para la realización de una investigación.

Comparte esta misma opinión Tójar (2006, p. 230), quien añade que no es cuestión de seguir un método, un protocolo o de aplicar tal cual una técnica u otra, sino que el investigador o investigadora, además de tener una formación adecuada en metodología cualitativa debe reunir otras características:

El investigador o investigadora cualitativa ha de tener capacidad para obtener información de forma simultánea y a varios niveles, debe poseer una visión holística, sin interés por la fragmentación y la descontextualización de los fenómenos que estudia, gran amplitud de conocimientos y habilidad para aprehender conocimientos proposicionales y tácticos, y cualidades para explorar cuestiones atípicas y características que son de difícil comprensión por los medios habituales (Guba y Lincoln, citado en Tójar, 2006, p. 231).

Por otra parte Bartolomé (1997, p. 356) señala que la persona que investiga debe ser capaz de mantenerse en el rol que le ha sido asignado, aunque también es importante saber cambiar eficazmente de rol en situaciones y momentos que la investigación así lo requiera. Esta capacidad de comunicación y empatía con distintos grupos es lo que las autoras Goetz y LeCompte (1988, p. 118) entienden como “*franqueo de fronteras*”. Esto implica la participación activa en las distintas culturas que intervienen en un proyecto y lo afectan de alguna manera. Su utilidad no se circunscribe al desarrollo específico de la investigación de campo, sino que el etnógrafo necesita estas destrezas, no solo para sobrevivir en el escenario de su investigación, sino para facilitar la ejecución de cada fase de su proyecto. Para estas autoras es fundamental comprender los grupos culturales, así como el papel que desempeñan en el contexto de un proyecto de investigación:” En todo caso, tanto las destrezas de negociación y comunicación del investigador como la profundidad de su comprensión de los matices de estos grupos culturales resultan decisivas para la ejecución del estudio” (p. 119).

En relación con los roles del investigador Goetz y LeCompte (1988, p. 119) señalan que existen tres conjuntos de relaciones de rol en los que está implicado y que, por lo

tanto, afectan a su estudio: 1) las relaciones externas al estudio, cuyo punto de referencia es el *status* del etnógrafo como investigador; 2) las internas al grupo de estudio, centradas en el *status* del etnógrafo como participante en una cultura; y 3) las que se desarrollan en la interconexión de las relaciones internas y externas. Consideran estas autoras que estas últimas son las que requieren más a menudo el franqueo de fronteras.

7.4.4. Cualidades que debe reunir el investigador etnográfico

San Fabián (1992, p. 26) destaca las siguientes cualidades que debe reunir el investigador etnográfico:

- Capacidad interactiva para responder sensiblemente a los mensajes de los demás (responsiveness).
- Adaptabilidad a los contextos y necesidades.
- Énfasis holístico, no segmentado, de la realidad, la cual es vista como un continuo a la que ha de darse sentido en su conjunto.
- Ampliación de la base del conocimiento a todos los ámbitos (tácito, verbal, no verbal, social, contextual).
- Inmediatez procesual o habilidad para procesar datos inmediatamente después de su adquisición, reordenarlos, cambiar la dirección de la investigación, generar hipótesis sobre la marcha, evaluar los datos con el informante, etc.
- Empatía para enfatizar la definición de la situación que hace el entrevistado, ayudarlo a estructurar su descripción de la situación, permitirle desarrollar sus ideas sobre lo que considere relevante.
- Actitud colaborativa. El trabajo etnográfico en las escuelas recomienda una estrecha colaboración del investigador con el docente, por lo que se adecua bien a las perspectivas de la investigación colaborativa e investigación acción.

Asimismo otros autores como Wax (citado en Tójar, 2006, p. 233) haciendo referencia a las cualidades del investigador/a en un contexto de investigación cualitativa, añaden las siguientes:

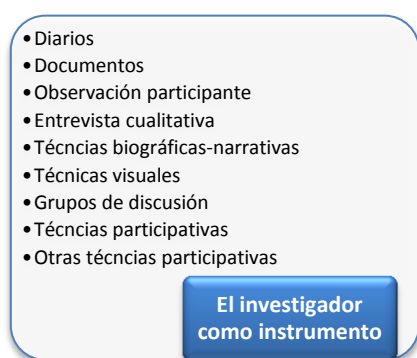
- 1) Actuar siempre de forma *responsable* con lo que hace y *respetuosa* con los miembros de la comunidad estudiada, porque su trabajo está en contacto con seres humanos y su influencia no debería nunca dejar una huella negativa en la cultura investigada.
- 2) Tener *profesionalidad y experiencia*, una formación mínima metodológica para desarrollar una investigación u haber realizado otras investigaciones cualitativas anteriormente.
- 3) Adoptar un talante colaborador y negociador, estando dispuesto a participar y a cooperar en lo que sea preciso, durante, e incluso, después del trabajo de campo dependiendo de la comunidad estudiada y de los propósitos de la investigación negociados.

Como indican Dorio *et al* (2004, p. 278) una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger y, en ese sentido, es relevante el papel del investigador, dado que tiene como principal

función la interpretación, la comprensión o bien la transformación de las percepciones, creencias y significados proporcionado por los protagonistas

Dado que el papel del investigador/a cualitativo es fundamental para la realización de la investigación, diversos autores (Eisner, 1998; San Fabián, 1992; Latorre *et al*, 1996; Tójar, 2006) lo sitúan como instrumento de la propia investigación. Los investigadores participan en ella y son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan (Eisner, 1998).

Latorre *et al* (1996) hacen referencia a que el etnógrafo es, ante todo, el “instrumento esencial de la investigación”. Wolcott (citado en Latorre *et al*, 1996 p, 231) señala que los etnógrafos son recolectores de datos: “observadores, narradores y escritores”. Admite su subjetividad y la de sus participantes. El trabajo del etnógrafo requiere relacionarse e interactuar en los escenarios educativos de forma natural y por ello el rigor de la investigación radica más en la actuación del propio investigador, que en los instrumentos que utiliza:



Cuadro 5: El investigador como instrumento esencial de la investigación. (Elaboración propia)

Si el investigador es el principal instrumento de investigación, la siguiente cuestión que cabe plantearse (San Fabián, 1992, p. 27) sería cómo mejorar el instrumento, y, a pesar de que no es fácil una respuesta, parece fundamental la práctica de destrezas de trabajo de campo (entrevistas, observaciones, notas de campo, destrezas de escucha, etc.).

Podemos señalar que para algunos autores como San Fabián (1992) una de las características o cualidades que debe reunir el investigador/a en un proceso de etnografía educativa, va más allá de la buena utilización de los instrumentos y tenencias de recogida de información y, a pesar de que es importante el entrenamiento y aprendizaje en el manejo de tales herramientas, es todavía más importante la capacidad del investigador para extrañarse y preguntar acerca de situaciones que, a priori, parecen cotidianas y totalmente normales en el contexto educativo:

Con todo, el principal problema de la etnografía de la educación es conseguir la actitud, procedimientos metodológicos y contextos de investigación que permitan al investigador asumir un rol de *extraño* ante la temática investigada o, en otras palabras, *¿cómo hacer problemático lo familiar?* Este reto es aún más decisivo si tenemos en cuenta que el investigador no sólo estudia una institución perteneciente a su propia cultura, sino que además ha pasado en ella unos años importantes de su vida (p. 27).

Otra cuestión que también cabe señalar y que al mismo tiempo estaría relacionada con la anterior es la dificultad que, en ocasiones, entraña la tarea de extrañamiento, sobre

todo porque como señala San Fabián (1992) no es fácil indagar acerca de nuestra propia cultura:

Investigar en educación significa indagar en nuestra propia cultura, en un escenario social conocido, en nuestro propio grupo profesional. El problema que se plantea es que todo es *demasiado familiar* (todo tiene sentido) e investigar (cuestionar) lo familiar no es tarea fácil (p. 27).

No cabe duda de que la etnografía demanda del investigador un difícil rol en el que el investigador además de sentirse parte de la sociedad o cultura estudiada, al mismo tiempo, ha de mantener la perspectiva de un extraño. Aunque no existen recetas, sí pueden hacerse algunas sugerencias con el fin de hacer extraño lo familiar, así que Burgess (citado en San Fabián, 1992, p. 27) señala las siguientes:

Hacerse preguntas sobre procesos familiares y rutinarios, sobre lo ritual y lo simbólico.

Estudiar actividades no educativas en escenarios educativos.

Acudir a informantes marginales (porteros, limpiadores, secretarios, telefonistas, cocineros).

Desafiar situaciones establecidas: ¿por qué se mantienen determinadas estructuras de poder o estatus?

Estudiar clases y casos diferentes, no estándares, peculiares.

Estudiar escuelas en otras culturas.

Estudiar escenarios no educativos.

Hacer problemático lo familiar mediante estrategias deliberadas de ruptura (breaching) cognitiva que, fomenten la paradoja.

Tomar distancia de nuestra propia actividad, ver la escuela como el que regresa a su casa después de permanecer fuera un largo tiempo, fijarse en detalles poco advertidos hasta entonces, detectar arbitrariedades, incoherencias, tensiones, carencias...

Cuadro 6: Sugerencias para hacer extraño lo familiar. (Elaboración propia)

Tal y como señala Everhart (citado en San Fabián, 1992, p. 27) el estudio de la educación dentro de la propia cultura plantea importantes problemas al investigador en términos de sus relaciones con los miembros de la sociedad que estudia y en relación a su habilidad para comprender esa sociedad... conocer mucho sobre un escenario afecta seriamente la habilidad del investigador para aprender más.

Unido a la tarea del extrañamiento Tójar (2006, p. 233) señala que para poder producir información la persona que investiga además de utilizar diversas técnicas auxiliares, también ha de utilizar la reflexión, su sentido crítico y la empatía.

Por otra parte Barrio (citado en Álvarez, 2011, p. 98) señala como principio de procedimiento para un investigador poner en entredicho su etnocentrismo. Dicha actitud le permitirá comprender con más facilidad la realidad observada e interpretarla desde el punto de vista de los miembros de la cultura estudiada. Es decir, el investigador/a ha de tener la capacidad de “dejar a un lado” sus concepciones previas. Todas estas cualidades personales son muy importantes y han de trabajarse para que la investigación se desarrolle con éxito. Es, por tanto, necesario perfeccionarse en tales destrezas y una forma de hacerlo es, precisamente, a través de su puesta en práctica y de la experiencia.

7.4.5. La etnografía crítica

Queremos dejar constancia del pluralismo paradigmático que nos brinda la investigación educativa así como de la pluralidad de enfoques existentes dentro de investigación cualitativa. Hasta el momento, hemos puesto nuestra mirada en enfoques orientados a la interpretación y comprensión en profundidad de fenómenos educativos; sin embargo, todavía no nos hemos situado en enfoques que, además de conocer en profundidad una realidad o contexto educativo, promuevan, al mismo tiempo, una transformación social y educativa.

Por otra parte, tal y como señala San Fabián (1992), la tradición de la etnografía interpretativa, representada fundamentalmente por el interaccionismo simbólico y la etnometodología, ha recibido críticas por su énfasis en la negociación de los significados, ignorando las diferencias de poder que los grupos de actores tienen en la negociación. Ello, según Fay (citado en San Fabián, 1992, p. 45), puede tener el efecto de reconciliar a las personas con su orden social en lugar de cambiar lo que piensan y hacen. Esto se debe a que la negociación de los significados (con los participantes) puede hacer pensar que la realidad es construida de manera cooperativa, cuando la definición de la situación que prevalece es la que pertenece al grupo social que tiene más poder (San Fabián, 1992).

Como respuesta a la etnografía interpretativa surge una corriente de *etnografía crítica*. Esta etnografía, según señala Angus (citado en San Fabián, 1992, p. 45), se plantea, por una parte, ser capaz de analizar las relaciones entre mito e ideología, conducta social y estructura social; por otra, tratar de sacar a la luz las contradicciones a fin de facilitar las transformación organizacional y social. Por otro lado, para Anderson (citado en San Fabián, 1992, p. 45), la reflexividad en la etnografía crítica implica un proceso dialéctico entre: a) constructos del investigador, b) constructos de sentido común de los informantes, c) los datos de la investigación, d) los sesgos ideológicos del investigador y e) las fuerzas históricas y estructurales que informan la construcción social a estudiar.

Según San Fabián (1992) la etnografía crítica plantea importantes *cuestiones éticas* al investigador relacionadas no solo con los fines de la investigación, sino también con el modo de realizarla. Nos lleva, en definitiva, a problematizar la propia práctica, a ejercer ese *arte de la problematización* que, según Garver (citado en San Fabián, 1992, p. 45), es especialmente raro en ese mundo blindado de los profesionales donde se evita la deliberación viviendo en un mundo práctico sin actuar prácticamente sobre él.

Desde una perspectiva crítica, la evaluación etnográfica es entendida como una acción política donde temas como repuntes, poder, intereses, dinero, etc., entran en juego. Las descripciones pueden ser objetivas, pero las interpretaciones son ideológicas (San Fabián, 1992). Teniendo en cuenta esto, como señala Valdez Ayala (2012), la etnografía crítica implica mucho más compromiso por parte del investigador, pues debe poner en evidencia sus resultados con el fin de promover sociedades más igualitarias.

7.5. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD: FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS RESULTADOS

Tomando como referencia la opinión de González Riaño (1994, p. 214-215), la credibilidad de la investigación cualitativa ha sido unas de las grandes preocupaciones de los metodólogos etnográficos. Para este autor el principal problema se plantea no tanto con la *validez interna* –reflejar con precisión lo que sucede y proponer interpretaciones que se deriven de los hechos– como con la *validez externa* –capacidad de transferir los resultados a otras situaciones similares–.

Desde el punto de vista de San Fabián (1992) la investigación etnográfica ha de estar sometida a controles de calidad en la que el etnógrafo desempeña un importante papel en busca de esa *subjetividad disciplinada*. Así pues, este autor señala que el etnógrafo ha de mantener simultáneamente dos preocupaciones, por la validez y fiabilidad y por la significatividad fenomenológica de los datos” (p. 37). Desde estos planteamientos los procesos de evaluación etnográfica pueden verse afectados por el enfoque personalista del investigador: “De la importancia del investigador como instrumento de investigación se deriva la necesidad imperiosa de que éste describa con precisión lo que va realizando y adopte medidas que aseguren la credibilidad de sus resultados” (p. 37). Otros autores como Patton (citado en San Fabián, 1992, p. 38) también refieren que la validez y la fiabilidad de los datos cualitativos dependen en gran medida de la formación, sensibilidad y habilidades metodológicas del investigador.

Recordamos que la *fiabilidad* se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios. Exige que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a resultados idénticos (Goetz y LeCompte, 1988, p. 214). Ello, lógicamente, plantea un enorme problema en las investigaciones sobre el comportamiento natural o los fenómenos únicos. Además, –siempre según estas autoras– el establecimiento de la fiabilidad de un diseño etnográfico se complica aún más por la naturaleza de los datos y del proceso de investigación, por los usos de los resultados y por la formación que reciben los investigadores de este campo. Asimismo cabe señalar que las situaciones únicas no pueden ser reconstruidas con precisión, incluso la duplicación exacta de los métodos de investigación puede no producir resultados idénticos. En cuanto a la fiabilidad o consistencia de los resultados San Fabián (1992, p. 39) hace referencia a que ha consistido un desafío para la etnografía el problema de la reciprocidad, dado que es difícil reconstruir las características únicas de cada situación.

Aunque no existen estudios con una *fiabilidad externa* que sea perfecta, Goetz y LeCompte (1988, p. 217) señalan que la unicidad y complejidad de los fenómenos investigados mediante diseños etnográficos, plantean a los etnógrafos problemas de más envergadura que los que tiene que afrontar otros investigadores. Teniendo en cuenta esto, estas autoras plantean que el etnógrafo aumenta la fiabilidad externa de sus datos determinado e intentando dar solución a cuatro problemas principales: los referidos al

estatus del investigador, la selección de los informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida de datos.

San Fabián (1992) también hace alusión a que hay diversas estrategias que pueden utilizarse en su apoyo tales como: emplear diferentes métodos, realizar estudios por equipos independientes, aplicar una auditoria o revisión de la investigación por un segundo equipo de expertos, sin embargo, hace especial hincapié en lo referido al estatus del investigador:

Los datos etnográficos dependen directamente de las relaciones del investigador con los sujetos, lo que exige definir claramente el rol del investigador y su estatus dentro del grupo investigado. La elección de los informantes, el contexto social de la recogida de datos (individual, grupal, etc.) los constructos teóricos empleados, la utilización de protocolos (normas para la aplicación de técnicas de recogida y análisis de datos) y la descripción minuciosa de los métodos, son otros aspectos a tener en cuenta (San Fabián, 1992, p. 39-40).

Por otra parte, los problemas de la *fiabilidad interna* de los estudios etnográficos plantean la cuestión de la coincidencia entre varios etnógrafos que actúen en un solo estudio. Goetz y LeCompte (1988, p. 221) plantean que en el marco de la fiabilidad interna, es esencial la fiabilidad “inter-mediador” o “inter-observador”, es decir, la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos.

Sin embargo, puesto que los etnógrafos raramente utilizan protocolos estandarizados para los que la fiabilidad inter-mediador es crucial, la cuestión principal es si varios observadores coinciden entre sí. Esto es, puesto que los etnógrafos pocas veces cuantifican o codifican los fenómenos, resulta más adecuado denominar a sus coincidencias “fiabilidad inter-observador” (Goetz y LeCompte, 1988). Lo que se pretende, en efecto es coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su influencia.

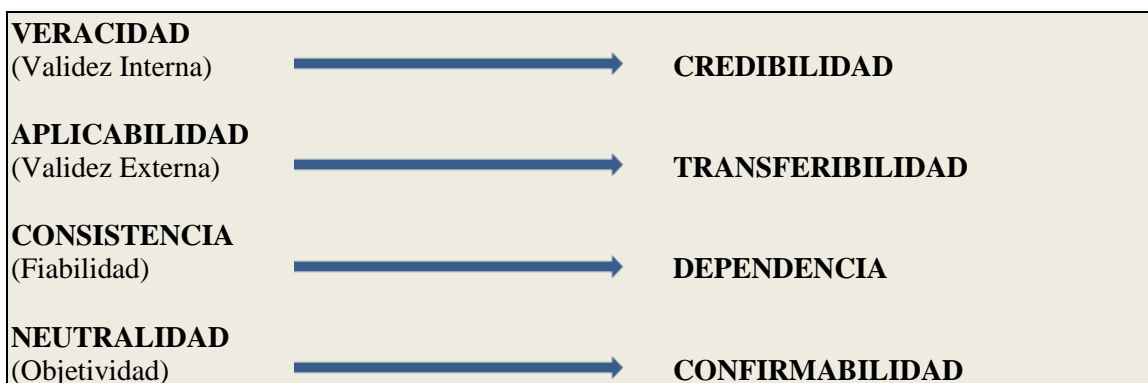
Para establecer la validez de un estudio es necesario demostrar que las proposiciones generadas o comprobadas se ajustan a las condiciones generales que rigen en la vida humana (Goetz y LeCompte, 1988, p. 224). Como señalan algunas autoras la cuestión de la fiabilidad, plantea amenazas graves a la credibilidad del trabajo etnográfico. Sin embargo la validez es, quizá, su punto más fuerte. En este sentido hay autores como Campbell y Stanley (citado en Goetz y LeCompte, 1988, p, 224) que mantienen que aunque la validez externa y la interna son cuestiones relacionadas, habitualmente se abordan por separado a fin de aclarar los procedimientos utilizados para considerar las cuestiones que se plantean.

Con relación a la validez y relevancia de los datos de una investigación de carácter cualitativo, Ruiz Olabuénaga (1999) menciona que la metodología cualitativa carecería de sentido si sus reclamaciones de excelencia sobre la cuantitativa no viniesen acompañadas de criterios que lo garanticen.

Teniendo en cuenta esto, el investigador cualitativo debe contar siempre con un aval de garantía que sostenga sus afirmaciones y las apoye frente al escepticismo ajeno, además puntualiza: “Estas medidas de excelencia y de rigor metodológico deben estar *pensadas*

de antemano, deben irse aplicando durante y a lo largo del desarrollo de la investigación y deben afrontar la prueba de su valor después de que la investigación haya concluido” (p. 81).

En ese mismo sentido, Guba (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 288) postula la necesidad de valorar la investigación cualitativa a partir de los siguientes criterios:



Cuadro 7: Criterios regulativos y metodológicos de investigación. Fuente: Dorio *et al* (2004, p. 288)

Para garantizar la *validez interna* San Fabián (1992) señala que el investigador debe evitar distorsiones derivadas de su presencia en el campo, de su relación con los sujetos, así como de las técnicas empleadas. Un procedimiento que con frecuencia se utiliza en etnografía es la triangulación.

Por ejemplo, Denzin (citado en San Fabián, 1992, p. 38), distingue cuatro tipos:

1. Triangulación de datos: variedad de fuentes de datos (por ejemplo entrevistas a personas con diferentes niveles o estatus).
2. De investigadores: diferentes evaluadores.
3. De teorías: usar múltiples perspectivas para interpretar un mismo conjunto de datos.
4. Metodológica: uso de múltiples métodos.

Otro procedimiento que señala San Fabián (1992, p. 38) consiste en someter la información a la evaluación de los sujetos de los que procede, indagando si les es familiar esa información, si la comprender, si es errónea, si se opone a las ideas y valores fundamentales manifestados por ellos, etc. Asimismo, con relación a la validez interna, Santos Guerra (citado en San Fabián, 1992, p. 38-39) sugiere procedimientos como el trabajo prolongado en el mismo lugar, el juicio crítico de expertos, la separación periódica de la situación, la triangulación de métodos o de personas, la contratación de teorías, el establecimiento de pistas de reflexión, la coherencia estructural, la recogida de material de adecuación referente, la justificación de cambios metodológicos o la réplica paso a paso.

La validez externa o generalización, suele denominarse en investigación cualitativa –para diferenciarla de la generalización estadística– con términos como aplicabilidad, traducibilidad, o comparabilidad.

Según San Fabián (1992, p. 39) el etnógrafo puede contribuir a esta validez:

- Haciendo claramente explícitos los métodos, las características de los grupos y las categorías empleadas.
- Mediante una descripción densa de la realidad evaluada, descripción literal que incluya circunstancias, características de las personas implicadas, naturaleza del grupo y comunidad en que está ubicada, etc.
- A través de estudios multi-sitio, dirigidos a buscar la equivalencia de resultados entre varios investigadores.
- Acudiendo al marco teórico para realizar la generalización a nuevos casos.

Bartolomé (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 289) expone una serie de técnicas para asegurar, en cada caso, la cientificidad. Por su relevancia, mencionamos tales técnicas dado que serán las que utilizaremos en nuestra investigación:

CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Observación persistente. • Triangulación. • Recogida de material referencial. • Comprobaciones con los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico. • Descripción exhaustiva. • Recogida abundante de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de estatus y rol del investigador. • Descripciones minuciosas de los informantes. • Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos. • Delimitación del contexto físico, social e interpersonal. • Réplica paso a paso. • Métodos solapados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de baja inferencia. • Comprobaciones de los participantes. • Recogida de datos mecánica • Triangulación. • Explicar posicionamiento del investigador.

Cuadro 8. Criterios para asegurar, en cada caso, la cientificidad. Fuente: Bartolomé (citado en Dorio *et al*, p. 289)

Según Dorio *et al* (2004, p. 289) *la credibilidad* consiste en el valor de la verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad). Esto se consigue a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad (observación persistente). Además como así señalan estos autores (Dorio *et al*, 2004), en la investigación cualitativa la preocupación reside principalmente en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes, retroalimentando periódicamente la información –en comprobaciones con los participantes–, recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada (triangulación). De igual forma las técnicas de recogida de información, escogidas y elaboradas, son cruciales para asegurar la credibilidad, pues aportan evidencias desde diferentes vertientes, e informantes que complementan o refuerzan la descripción e interpretación realizada de la realidad (material referencial). La *transferibilidad* hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares (Dorio *et al*, 2004), es decir, que pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos. Así, pues, algunas técnicas utilizadas para llevar a cabo esto son el muestreo teórico-intencional basado en la amplitud y rango de la información recogida a fin de iluminar los factores que han de tenerse en cuenta, o también mediante la descripción exhaustiva que proveerá, junto con la recogida abundante de datos, de suficiente información para poder reconocer situaciones parecidas en otros contextos (Dorio *et al*, 2004, p. 290).

El término *dependencia* es el nombre acuñado para denominar la consistencia de los datos (Dorio *et al*, 2004) y hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo. El tipo de datos (significados) en que se basan los estudios cualitativos y la forma de conseguirlos (técnicas interactivas, abiertas y flexibles) hacen de este aspecto uno de los más susceptibles de ser supervisado en la investigación (Dario *et al*, 2004, p. 290). El sentido de consistencia reside en la relación que se establece entre la descripción del contexto y el significado atribuido a un contexto determinado y en un tiempo y lugar determinado, así pues la posible inestabilidad de los datos se intenta subsanar mediante descripciones minuciosas sobre el proceso seguido en el estudio, sobre la actitud del investigador y de su papel en el trascurso de la investigación, así como en las técnicas utilizadas y la finalidad de las mismas.

La *confirmabilidad*, hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad y como también nos recuerdan Dorio *et al* (2004) es una cuestión importante en la investigación cualitativa ya que la subjetividad de la información, aunque es un hecho, no por ello deja de reflejar el significado atribuido de los participantes. Por su parte Guba (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 291) señala que esto se consigue mediante técnicas que permitan contrastar informaciones, consensuando éstas con los participantes en la investigación. Especialmente útil es indicar el marco de referencia desde el cual se realiza una afirmación –posicionamiento del investigador–, retomar la información y efectuar una validación continua y a veces conjunta –comprobaciones de los participantes–, y contrastar la información mediante diversas técnicas e informantes (triangulación).

7.6. PROBLEMAS Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este apartado señalamos algunos de los problemas a los que se enfrenta la investigación cualitativa y también señalamos las posibilidades que nos brinda esta metodología de investigación. Con relación a las dificultades Huberman (citado en Pérez Serrano, 2004, p. 69) señala la falta de cánones, de procedimientos o de reglas específicas de cara a la configuración de un diseño cualitativo. Otros autores como Miles (citado en Pérez Serrano, 2004, p. 69) señalan la existencia de una cierta imprecisión en la medida, debilidad en la generalización y cierta vulnerabilidad y dudas acerca de la forma de cómo debe llevarse a cabo la consideración del contexto.

Un problema que señala Pérez Serrano (2004, p. 69) es que, este tipo de investigación, suele requerir de más tiempo que otros enfoques para estudiar el problema y elaborar un buen diagnóstico de la situación pero, al mismo tiempo, se logra una información más profunda y completa del tema objeto de estudio. Otro problema que también señala Pérez Serrano (2004) estaría relacionado con la necesidad de *dar sentido a los datos y el análisis de los mismos* pues, según esta autora, faltan procedimientos concretos para el análisis de datos cualitativos. Dar sentido a los datos cualitativos significa *reducir* los datos recogidos a través de notas de campo, entrevistas en profundidad, observación, etc., hasta llegar a una serie de categorías que permitan estructurar, analizar los datos y llegar a unas conclusiones comprensivas. Se trata de un proceso interactivo y cíclico.

Otro aspecto que también conviene tener en cuenta como señalan Huber y Marcelo (citado en Pérez Serrano, 2004, p. 70) es que un análisis complejo de datos cualitativos, puede dificultar la tarea de análisis de la información recogida, dado que, pronto se convierte en intrincado, y sin un cuidadoso y sistemático procedimiento de control siempre se está en peligro de perder la propia información.

Por otra parte, la metodología cualitativa presenta también una serie de posibilidades. Siguiendo a Pérez Serrano (2004, P 70-71) destacamos las siguientes:

- La metodología cualitativa se aplica a estudios a nivel micro, por lo que normalmente intenta *profundizar* más en la situación objeto de estudio. En ese sentido, es necesario que haya un equilibrio entre la precisión, el alcance y el enfoque para explicar el universo que se estudia.
- La metodología cualitativa puede señalar *aspectos y discrepancias* que podrían tener cierta trascendencia y explicar cuestiones difícilmente abordables por medio de la investigación cuantitativa.
- El enfoque se orienta a trabajar con aquellas definiciones de lo que es *significativo, relevante y consciente* para los participantes. por ello Erickson (citado en Pérez Serrano, 2004, p. 71) indica que las preguntas investigadas vienen dadas por la interacción entre la experiencia y algún tipo de teoría sustantiva o personal. En ese sentido es extremadamente importante que los investigadores cualitativos hagan explícita la interacción tanto como sea posible, para la audiencia y para ellos mismos.
- La investigación cualitativa puede utilizarse en *varias disciplinas* como la sociolingüística, la antropología, la pedagogía, la sociología, las ciencias políticas.
- Ofrece la posibilidad de estudiar lo que caracteriza la *organización social y cultural* de un grupo. La experiencia y conocimiento interno (perspectiva *emic*)

y las definiciones operacionales externas –perspectiva *etic*– que se van coleccionando y analizando.

- En suma la investigación cualitativa es más adecuada para el *análisis de los fenómenos complejos*, para el estudio de casos, para el análisis de las homologías estructurales, para poner de manifiesto el parentesco lógico entre fenómenos sociales, para la descripción y estudio de unidades naturales como organizaciones y comunidades concretas.

A continuación y dado que nos hemos decantado por un enfoque etnográfico, pasamos a describir las características de esta perspectiva metodológica comenzando por las fases del proceso etnográfico.

7.7. FASES DEL PROCESO ETNOGRÁFICO

El encuadre metodológico de la etnografía, asume la necesidad de una inmersión en la realidad objeto de estudio. Con esta premisa de base, el proceso de investigación contempla una serie de *fases* para acercarse al escenario que, en un intento de sistematizar, Creswel (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 300) concreta en las siguientes:



Figura 9. Fases del proceso etnográfico. (Elaboración propia)

Es necesario recordar el *carácter circular* y emergente del diseño cualitativo y, por tanto, las etapas enunciadas no pueden establecerse de un modo sistemático *a priori*. En la práctica estas etapas son recurrentes (Dorio *et al*, 2004) es decir, se vuelven a atravesar varias veces durante el proceso de investigación, en razón de la naturaleza cíclica de que exige un diseño que va reformulando y reenfocando constantemente.

A diferencia de los estudios cuantitativos, en los estudios etnográficos se puede o no preconcebir un *diseño de investigación*, si bien es recomendable hacerlo. Seguramente los mejores adjetivos de un diseño etnográfico son su carácter *minimalista* y *flexible* (Dorio *et al*, 2004). Ello no significa desorden ni caos a lo largo de todo el proceso de

investigación, sino que supone partir de un plan de acción suficientemente flexible y abierto para acercarse al fenómeno y recolectar la información necesaria.

A pesar de que no es necesario establecer variables de análisis previas –como así sucede en las investigaciones cuantitativas y experimentales–, la etnografía como procedimientos de investigación no requiere la definición inicial de un modelo teórico acabado que funcione como “marco” y que por lo tanto delimite el proceso de observación (Dorio *et al*, 2004). Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988) señalan que el etnógrafo debe explicitar las denominadas “*cuestiones que orientan la investigación etnográfica*” en tanto que marco previo de actuación que representa el diseño inicial y delimita el alcance del estudio. Debe tenerse en cuenta que el establecimiento de estas cuestiones orienta la obtención de datos como respuesta a las mismas y permite que algunas de ellas vayan adquiriendo mayor sentido mientras que otras se van modificando a partir del análisis de la información recopilada. Es así como el diseño etnográfico va emergiendo y la constante revisión y el análisis de los datos, en paralelo al proceso mismo de obtenerlos, se convierte entonces en la mejor guía de la investigación (Dorio *et al*, 2004, p. 301).

En relación con la fase de determinación de las técnicas de recogida de información, diversos autores (Dorio *et al*, 2004) coinciden en señalar que la observación participante es la principal y más característica técnica de recogida de información utilizada en la etnografía, pero como también señala Wolcott (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 302) el etnógrafo además de *mirar* –observación participante o no participante– pregunta y también *examina*. En este sentido, otras de las técnicas de recogida de información más características de la etnografía son las entrevistas, en sus distintas modalidades (informal, en profundidad, estructurada, individual, grupal) para obtener la perspectiva interna del resto de los participantes, y el *análisis de contenido*, para analizar con detalle determinados productos culturales o documentos representativos de las situaciones estudiadas (Dorio *et al*, 2004).

Si tomamos en consideración el ámbito de investigación o escenario, cabe señalar que el método etnográfico se inicia con la inmersión del investigador en el *escenario* objeto de estudio (Dorio *et al*, 2004). Cuando en la etnografía, y en la investigación cualitativa en general, se habla del *escenario*, se está haciendo referencia a una situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos allí presentes, a la cual se accede para obtener la información necesaria y llevar a cabo el estudio: “metodológicamente todo ello supone la observación directa de las diferentes situaciones sociales o escenas culturales de modo que éstas se convierten en unidades básicas del trabajo etnográfico” (p. 303). Según estos autores, la selección del escenario en cualquier estudio etnográfico se realiza a propósito e intencionalmente, de acuerdo con el objetivo de la investigación. Así pues, una vez seleccionado el escenario más adecuado, el siguiente paso a dar en el proceso etnográfico es el *acceso al escenario*. Se trata de una etapa en la que el etnógrafo tiene que adecuar las posibles *estrategias de entrada* a las características de cada institución.

Normalmente el *ingreso al escenario* es un problema común en la etnografía (Woods, 1989, p. 37) y se inicia a través de un contacto previo a través de un *contacto previo* con algún miembro destacado. A partir de este momento, durante la negociación del acceso al ámbito de investigación, es preferible optar por estrategias abiertas y directas (Dorio *et al*, 2004) en las que se explique claramente el propósito, los objetivos y la aportación

del estudio. De ello depende la acogida de esta propuesta y el beneplácito para realizar la investigación. Según las circunstancias y características podemos encontrarnos con diferentes casos:

En algunos casos se resuelve llegando a un acuerdo basado en relaciones recíprocas (el etnógrafo realiza un estudio y a cambio los miembros del escenario cuentan con un informe riguroso sobre un ámbito interésate). Otras veces incluso, es inmediato, al contar con el soporte de una persona “introdutora” que avala el proyecto o una autoridad que está de acuerdo con su realización (p. 304).

En cuanto a la selección de los informantes, es necesario destacar que la entrada al escenario va acompañada de los primeros contactos con los miembros participantes del escenario. Como sostienen Dorio *et al* (2004) en esta etapa la recolección de datos es un objetivo secundario y lo que prioriza el etnógrafo es establecer relaciones abiertas son quienes habrán de cumplir el papel de “informantes”. Su tarea principal es familiarizarse con ellos y conseguir el *rapport*, es decir, establecer un vínculo de confianza y de receptividad con ellos a fin de que se le abran y manifiesten sus impresiones sobre su propia realidad y la de los demás. Por su parte Taylor y Bogdan (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 304) apuntan algunas características que pueden resultarle útiles al etnógrafo para conseguir el *rapport* durante su estancia en el escenario: acomodarse a las rutinas y maneras de hacer las cosas de los participantes; recurrir a aquello que se tiene en común: ayudarles, adoptar una postura humilde; y demostrar interés por la información que transmiten.

Asimismo, también cabe señalar que a lo largo de este proceso de acercamiento paulatino, se irán seleccionando los informantes y las situaciones que se desea examinar más en detalle, según la cantidad y la calidad de información que puedan aportar para los objetivos del estudio. La selección de los informantes se orienta por el principio de la *pertinencia*, es decir, aquellos que puedan aportar mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última.

Otra herramienta muy poderosa de la investigación etnográfica, de acuerdo con Dorio, *et al* (2004) es la participación en la vida cotidiana de las personas involucradas en la situación social objeto de análisis. También es frecuente como señala Del Rincón (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 305) que durante el trabajo de campo se procure la ayuda de los llamados “informantes clave”, o personas que tiene los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar en el estudio.

Así pues, podemos afirmar que los informantes clave juegan un papel primordial además de representar un importante apoyo para el etnógrafo: “los informantes clave aportan una comprensión profunda del escenario, constituyen fuentes primarias de información, actúan de “protectores” y son un soporte para el etnógrafo de cara a superar los posibles obstáculos” (Dorio *et al*, 2004, p. 305).

En relación con la recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario, cabe señalar que una vez resueltos los problemas del muestreo y la selección del escenario, las situaciones sociales y los informantes, pasa a ser prioritario el tema de la obtención de la información. El proceso normal de observación es selectivo. El investigador siempre selecciona en función de las categorías sociales y teóricas previas sobre la realidad objeto de estudio Hay algunos autores (Dorio *et al*, 2004) que parten de la consigna de “observar todo”, aunque de hecho sea imposible.

Inicialmente esto se consigue mediante la *apertura de detalles* que aún no encajan en ningún esquema o bien con la atención a señales que proporcionan los sujetos y que indican nuevas relaciones significativas. De este modo, estas “pistas” se recuperan y se vuelven interpretables en la medida en que el análisis y trabajo teórico paralelos se integran (Dorio *et al*, 2004). En el proceso etnográfico el análisis de los datos comienza en el momento mismo en que termina cada episodio de recogida de información y tiene como su eje principal la identificación de categorías que emergen de la lectura repetida del material disponible. Desde este enfoque (Dorio *et al*, 2004) el proceso de recogida de información consiste en un chequeo o revisión continua de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de información, de manera que entre observaciones permite “retroceder” desde los datos, para así reflexionar sobre su posible significado y redireccionar o completar el proceso de búsqueda interpretativa. Al mismo tiempo, el trabajo teórico también proporciona las categorías necesarias para abrir la “mirada” y centrar el foco de interés progresivamente en dimensiones y ámbitos de estudio más concretos.

En cuanto a las formas de registro básicas a lo largo del proceso etnográfico Dorio *et al* (2004) señalan que suelen ser escritos descriptivo-narrativos que, a menudo, se complementan con el uso de medios auxiliares para obtener grabaciones en audio, vídeo y fotografías sobre la realidad estudiada. Entre el primer tipo de material registrado se incluye todo lo que el etnógrafo obtiene con su trabajo, así como registros y documentos aportados por los que participan de la situación estudiada. El resultado es un banco de datos compuesto por notas de campo, entrevistas, cuestionarios, periódicos, diarios, cartas, cuentos, pruebas, etc. De todos ellos, las llamadas notas de campo cobran especial relevancia al ser el medio a través del cual el etnógrafo registra tanto sus observaciones como sus propias impresiones y sentimientos (Dorio *et al*, 2004, p. 306).

Una vez que el etnógrafo tiene conocimiento de la realidad objeto de estudio y los datos ya no le aportan más información relevante debe orientar gradualmente todo su esfuerzo hacia el análisis de la información recogida. Teniendo en cuenta esto, la estancia en el escenario tiene sentido mientras sigamos aprendiendo y en el momento en el que nuestra presencia en el campo no nos aporte nada nuevo, es el momento de alejarnos y retirarnos del mismo, previa negociación con los participantes e incluso habiendo efectuado una primera devolución de las principales aportaciones del estudio.

Diversos autores (Dorio *et al*, 2004, p. 307) coinciden en señalar que una de las peculiaridades de la investigación cualitativa y, en concreto, de la etnografía, en la fase del procesamiento de la información recogida, es que el *análisis de los datos se va realizando a lo largo del estudio*. Así pues podemos decir que el proceso de recogida de datos y su procesamiento están indisolublemente unidos, se trata de aspectos interactivos e interdependientes. El etnógrafo observa e interpreta paralelamente (Dorio *et al*, 2004).

Así pues, a lo largo del proceso de investigación, el etnógrafo va seleccionando lo significativo del contexto de acuerdo con la elaboración conceptual y teórica que realiza al mismo tiempo. A medida que va obteniendo los datos, genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta y formula nuevas hipótesis sobre determinadas relaciones entre conceptos generales y los fenómenos observados. Y es justamente en este doble proceso de observación e interpretación cuando se abre la posibilidad de construir y enriquecer la teoría (Dorio *et al*, 2004).

Durante el proceso analítico el investigador pone énfasis en la *construcción o generación de categorías* que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes. De este modo, los datos se separan, se conceptualizan y se agrupan en categorías, mediante un proceso de manipulación y organización de los mismos para concretar los resultados obtenidos a un cuerpo más grande de conocimiento, interpretarlos y darles sentido (Dorio *et al*, 2004, p. 307).

Glaser y Strauss (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 307) señalan que el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una *comprensión sistemática* del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros. Pero el etnógrafo va más allá de esto: usa citas directas de los informantes que resume o ilustran el concepto o tema descrito y los asume como inferencias a partir de las cuales puede identificar los patrones culturales o patrones conductuales de comportamiento del grupo estudiado.

Finalmente, en relación con el *informe de investigación* es importante señalar que debe reflejar la utilidad práctica de la investigación a los potenciales usuarios y el alcance de los resultados obtenidos a distintos niveles (una teoría que guíe la acción o bien el desarrollo de acciones inmediatas para ayudar a resolver problemas concretos). Del Rincón (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 308) advierte que el informe etnográfico debe incluir suficientes detalles descriptivos para que los lectores del mismo conozcan lo que pasó y cómo pasó, y se sienta trasladado a la propia situación observada.

Así pues es conveniente señalar que el informe etnográfico debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, qué significó esta experiencia para los actores involucrados y qué representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida. Igualmente importante es tener en cuenta la audiencia a quien va dirigido el informe, pues dependiendo de sus características se definirán más o menos los detalles prácticos, la densidad conceptual y su extensión.

El informe de investigación debe recoger los datos e informaciones contrastadas, desde las perspectivas de los diferentes grupos implicados asimismo las interpretaciones han de reflejar la perspectiva de todos los grupos implicados. Asimismo podemos decir que el informe de investigación se puede concebir como un instrumento de apoyo orientado tanto como entender y comprender las características del contexto en el que se desarrolla la práctica educativa como para la reorientación de la práctica docente:

El informe debe, pues, suponer un retrato completo y representativo de las actitudes y acontecimientos y opiniones de quienes participan en la innovación didáctica de tal manera redactado que a todos pueda servir para entender su medio y reorientar su práctica (Pérez Gómez citado en Louzao, 2009, p. 89).

A continuación pasamos a comentar las principales técnicas de recogida de información que pueden utilizarse en una investigación de carácter cualitativo que es abordado desde una perspectiva etnográfica.

7.8. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

La etnografía es metodológicamente *ecléptica* de acuerdo con San Fabián (1992), quien opina que: “Herederos de la tradición de investigación desarrollada por antropólogos y sociólogos en el estudio de las sociedades, los etnógrafos han utilizado una gran variedad de métodos y técnicas de investigación (observación, entrevista, estudio de casos, historias de vida, etc.) que pueden ser utilizadas conjuntamente” (p. 28).

Según Tójar (2006, p. 229) todas las técnicas pasan por las personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras. Además, el autor también resalta que el investigador/a no es nadie sin su diario de investigación dado que en tal diario se incluyen referencias a la planificación, al uso, a los resultados y a las conclusiones del empleo de otras técnicas (análisis de documentos, observación, etc.). Asimismo los documentos son obtenidos y analizados y nos dan la clave para la utilización de otros instrumentos –entrevistas, observación, etc. –.

La fotografía y el vídeo se utilizan como técnicas visuales en colaboración con la observación y las entrevistas. Los grupos de discusión se pueden utilizar para explorar un tema o como una técnica participativa a través de un taller investigativo. Las técnicas participativas suelen conjugarse con la observación y las entrevistas individuales y grupales (Tójar, 2006).

Desde este planteamiento (Tójar, 2006, p. 229) todas las técnicas están relacionadas, pueden combinarse, interaccionar y crear nuevas estrategias que favorezcan la interpretación o la transformación del contexto investigado. Todas tienen un valor esencial, en sí mismas, pero todas pasan por el tamiz de la persona que ha de aplicarlas, y es en ese momento cuando muestran su verdadero valor.

San Fabián (1992) afirma que en la metodología etnográfica se ha producido una evolución desde las técnicas clásicas de la antropología –observación no estructurada y diario de campo–, hacia modalidades más formalizadas y cuantificables –entrevistas estructuradas, elección de informantes clave, procedimientos de muestreo, etc.–.

Las decisiones metodológicas se van adoptando a partir de las respuestas a diversas cuestiones. Así es que, progresivamente, el etnógrafo va conociendo el espacio social por medio de prácticas y conversaciones; y, en este proceso, va entrando en los ritmos, captando los tiempos, asimilando las rutinas. Este acercamiento gradual constituye el núcleo de la actividad hasta el final del trabajo de campo. En este proceso, Velasco y Díaz de Rada (2006) indican que escuchar y mirar son las *dos fuentes primarias de obtención de información*. Toda etnografía requiere de ambas.

En suma, casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista. En la observación, la información es obtenida desde la agudeza de percepción del etnógrafo ante la acción de los sujetos de estudio. En la entrevista, la información es obtenida desde la abundancia y precisión de conocimientos de los sujetos mismos, los informantes. Es clásico justificar la *complementariedad de ambas técnicas* con el argumento del control y la fiabilidad de los datos. La observación proporciona el contraste de la realidad a lo que se comunica en la entrevista.

La entrevista, a su vez, proporciona sentido a las acciones, a veces incomprensibles, que se observan, o corrige las inferencias, a veces precipitadas, que se obtienen por observación (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Los dos tipos básicos de información producida mediante la observación y la entrevista son indispensables en la medida que corresponden a las categorías *etic* y *emic*.

Como señala Kottak (2003) los antropólogos han hecho uso de dos enfoques para el estudio de las culturas; nos referimos al enfoque *emic* –perspectiva del actor– y el enfoque *etic* –perspectiva del observador–.

Profundizando en lo anterior y siguiendo a Harris (2004) podemos decir que el pensamiento y la conducta de los miembros de una cultura pueden enfocarse desde dos perspectivas distintas: desde la perspectiva de los propios participantes –*emic*–y desde la perspectiva de los observadores ajenos a esa cultura –*etic*–. En el primer caso, se emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes; y en el segundo, conceptos y distinciones significativas y apropiadas para los observadores.

A continuación pasamos a comentar las técnicas de recogida de información que hemos empleado en nuestro estudio:

7.8.1. Observación etnográfica

Observar es algo más que mirar (San Fabián, 1992); exige concentración, paciencia, sensibilidad, estar alerta, sistematizar. Una de las modalidades de observación es la *observación participante* que, como señala González Riaño (1994, p. 208), se caracteriza porque la persona que observa recoge los datos del medio natural y está en contacto con los sujetos observados y añade:

Los datos de la observación participante pueden recogerse a través de distintas técnicas siendo una de las más usadas, la toma de *notas de campo* que constituyen una forma narrativo-descriptiva de relatar las observaciones, reflexiones y reacciones sobre las situaciones producidas en el aula e incluyen, además, impresiones e interpretaciones subjetivas y espontáneas que después pueden incorporarse al grueso de la investigación (González Riaño, 1994, p. 209).

El investigador etnográfico pasa todo el tiempo posible con los individuos que está estudiando y vive del mismo modo que las personas que está estudiando y, como señalan Goetz y LeCompte (1988, p. 126), toma parte en sus existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en un momento inmediatamente después de producirse la observación.

Según San Fabián (1992, p. 29) aunque de forma progresiva se ha ido introduciendo la utilización de recursos de apoyo para el investigador (recursos mecánicos de registros de audio y vídeo), éstos, nunca pueden ser reemplazados o sustituidos de la presencia directa y activa del etnógrafo en el campo. También hay que tener en cuenta, como señalan Velasco y Díaz de Rada (2006) que la participación del etnógrafo se define más por un modo de estar que por sus efectos reales sobre el grupo.

En nuestro estudio hemos utilizado la *observación participante*, porque es el método por excelencia de la investigación cualitativo-etnográfica (Goetz y LeCompte, 1988; González Riaño, 1994; Heras, 1997; Louzao, 2009), aunque conviene precisar que resulta inseparable de otras técnicas como por ejemplo, la entrevista en profundidad. Se caracteriza por el hecho de que la persona que observa recoge los datos del medio natural y está en contacto con los sujetos observados (González Riaño, 1994, p. 208). La participación completa en la vida cotidiana de una comunidad permite observar la realidad social en su conjunto y por tanto desde una perspectiva holística.

La observación participante exige la presencia en escena del observador durante periodos de tiempo prolongados en una actitud de relación frente a frente con lo observado. La función del observador es la de intentar compartir, y de esta forma entender, el mundo social de los participantes en su contexto (Heras, 1997).

Está claro que la etnografía implica participación y observación (Hymes, 1993, p. 177). La observación participante, connota, por un lado, relaciones igualitarias en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven; asimismo, también connota el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo y el seguimiento de esas reglas; y además, connota un cierto grado de empatía para que la información sea obtenida como prueba de confianza, no como algo obligado.

En cuanto a lo que puede *ser observado* San Fabián (1992) señala diversidad de aspectos, por ejemplo: el escenario mismo, el entorno social, las conductas de los participantes, las interacciones informales y las actividades no programadas...etc. Así pues, nos ha parecido apropiada la utilización de esta técnica ya que nuestro interés en la observación abarcaba varios de estos ambientes.

Así la investigación cualitativa y etnográfica entiende que el investigador participa e interactúa en el medio que estudia, analizando no solo sus valores, creencias y comportamientos, sino también las de los demás. Este factor provoca que se dé influencia recíproca entre el investigador y el ambiente, de tal manera que se da una repercusión recíproca entre ambos y esta influencia bidireccional produce cambios y modificaciones a lo largo del proceso (Louzao, 2009, p. 129).

Taylor y Bogdan (1994, p 61) resaltan la importancia de establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que expresen, sin reticencias, sus impresiones sobre su realidad y sobre las personas que la integran. Así pues, los observadores participantes desarrollan relaciones estrechas y abiertas con todos los informantes sin embargo, el *rapport* y la confianza aparecen lentamente en la investigación de campo. A pesar de que es fundamental establecer relaciones estrechas con un informante clave, también hay que estar preparado para retroceder en un momento dado:

Las relaciones estrechas son esenciales en la investigación de campo. El informante clave correcto puede hacer o deshacer un estudio. Pero hay que estar preparado para retroceder en relaciones construidas al principio de un estudio si y cuando las circunstancias lo exigen (Taylor y Bogdan, 1994, p. 63).

San Fabián (1992, p. 29), en cuanto al *grado de participación del observador*, señala que existe un continuo entre la inmersión y la distancia completa. Un observador participante trata de ver lo que ocurre desde el punto de vista de los que están dentro,

sintiéndose miembro del grupo. La observación participante es sin duda la que tiene mayor arraigo en los etnógrafos. Lo ideal, según este autor es negociar y adoptar el grado de participación que permita recoger los datos más significantes teniendo en cuenta las características de los participantes, la naturaleza de las preguntas a estudiar, la estructura sociopolítica del escenario, etc.

Entre las ventajas de la observación, San Fabián (1992, p. 30) destaca las siguientes:



Figura 10. Ventajas de la observación. (Elaboración propia)

Hay que despertar confianza y mostrarse como una persona de valor e integridad. La meta del observador es llegar a establecer *empatía* con los participantes, pues gracias a ello los participantes se abren y manifiestan sus impresiones sobre la actuación que están viviendo y sobre los demás participantes. Para lograr la empatía sería deseable que el observador se acomodara a las rutinas y formas de hacer, recurriera a lo que se tiene en común, ayudara a las personas implicadas, fuera humilde y demostrara interés por la información que le transmiten.

Por ello Taylor y Bodgan (1994) al referirse a las relaciones del etnógrafo hacen las siguientes consideraciones:

- Hay que participar en las actividades que allí se realizan, pero hay que saber trazar la línea divisoria. Es necesario establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio de la empatía.
- Cuando la implicación en las actividades coloca al etnógrafo en una situación competitiva con los informantes, es mejor retirarse.
- Debe evitarse cualquier implicación que obstaculice la capacidad del investigador para recoger datos.
- Evitar la empatía excesiva que supone una identificación extremada. Esta situación puede hacer al investigador abandonar la perspectiva crítica que requiere su trabajo.
- Evitar ser tratado como un títere o un sujeto “exótico” por los informantes.

Como señala Ogbu (1989), la observación participante supone un largo período de “residencia” o *estrecha vinculación* con el grupo objeto del estudio, ya sea una escuela, una clase, un barrio o una localidad rural. Ese período de vinculación es necesario porque permite al etnógrafo reunir datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos en su ambiente natural, establecer un tipo de relación que favorece la obtención de ciertos datos que de otro modo no se conseguirían, disponer de información fiable gracias a la participación, la observación, los comentarios y las preguntas planteadas una y otra vez, y dominar el lenguaje del contexto en el que nos encontramos realizando el estudio.

Ahora bien, de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), el etnógrafo debe estar intelectualmente suspendido entre la “*familiaridad*” y el “*extrañamiento*”, mientras que socialmente su papel oscila entre el *amigo* y el *extraño*. Él o ella son los “nativos marginales”. El etnógrafo debe saber mantenerse, en parte, fuera de la cultura que investiga, pues la intención fundamental del etnógrafo no es convertirse en agente de esa cultura, sino en mediador, en traductor entre dos mundos, aquel del que proviene y aquel que intenta explicar y comprender. El etnógrafo tiene una posición social delicada: no solo ha de estar dentro estando en parte fuera, sino que, estando dentro del campo, ha de saber mantener su propia identidad. De este equilibrio depende buena parte de la calidad etnográfica de la información que se registre.

En este sentido, Velasco y Díaz de Rada (2006) señalan que la impresión de “*estar como en casa*” es peligrosa, pues el etnógrafo no puede convertirse en uno de ellos. Siempre debe establecer cierta distancia social e intelectual pues es en ese espacio, creado por esa distancia, en el que se efectúa el trabajo analítico del etnógrafo. De no ser así la calidad del trabajo realizado correría peligro. Si se pierde totalmente la sensación de ser un “extraño” es que se ha dejado escapar la perspectiva analítica y crítica. En otro sentido, la ciencia antropológica ha acuñado el término *extrañamiento* para referirse a una actitud que debe mantener el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación etnográfica. El extrañamiento consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural.

Esos aspectos de la vida social que no encajan con nuestra visión del mundo son los que nos hablan de la cultura que estamos estudiando como un entramado de reglas propias, cuya existencia y relaciones hemos de esforzarnos en comprender. La etnografía ha de mostrar la razonabilidad de un mundo que, a primera vista, nos parece extraño, presentándolo como una realidad inteligible.

Como ya hemos comentado anteriormente, el extrañamiento ha de ser una actitud vital del etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación. Es importante matizar que esta actitud no se debe producir únicamente en los primeros momentos sino que se debe mantener durante todo el proceso de investigación. El extrañamiento guarda una estrecha relación con la capacidad del investigador para afrontar con sensación de asombro cada observación realizada, por sencilla o rutinaria que nos parezca.

Kottak (2006) indica que los etnógrafos conocen a sus anfitriones y suelen interesarse por sus vidas como un todo. En este sentido, prestan atención a cientos de detalles de la vida cotidiana, a eventos diarios y a sucesos inusuales. Tienen que observar el comportamiento individual y colectivo en situaciones diversas y registrar lo que ven tal y como lo ven.

De modo que este autor establece que las cosas nunca vuelven a resultar tan extrañas como durante los primeros días y semanas del trabajo de campo. Con el tiempo, el etnógrafo acaba por acostumbrarse y acepta como normales patrones culturales que inicialmente le resultaban extraños.

Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 217), afirman que el extrañamiento faculta al etnógrafo para realizar dos operaciones de la mayor importancia:

1.- Nos permite percibir que en otras culturas las personas no hacen lo que yo haría. Esto es fundamental porque permite que nos preguntemos por qué las personas hacen lo que hacen. Hace que el etnógrafo esté en una situación de expectación constante porque se interroga constantemente ante circunstancias que son normales en el contexto cultural que estudia, pero que son anómalas en la cultura de la que proviene. El modo de estudiar esas circunstancias es acercarse, con voluntad analítica, a la forma de vida en que se producen, depurando al máximo los estereotipos iniciales que se tiene y entrando en diálogo con los agentes de la cultura investigada.

2.- Nos lleva a fraguar una actitud relativista ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos. En el caso de la etnografía escolar, la habilidad para el extrañamiento se complica muchísimo porque cuando emprendemos una etnografía de este tipo tratamos de estudiar contextos- la escuela-, con los que estamos muy familiarizados y en los que hay que agudizar enormemente nuestra percepción de lo diferente. Por tanto, extrañarse, sorprenderse de los acontecimientos que ocurren en contextos que nos son familiares desde que somos pequeños hace difícil el proceso de extrañamiento, aunque no imposible.

Así pues, una consecuencia inmediata del extrañamiento es que el etnógrafo se interesa por conocer las *circunstancias* que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada, a pesar de ser anómalas para el investigador (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 217).

Como señalan diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; San Fabián, 1992; González Riaño, 1994; Taylor y Bodgan, 1994) los datos de la observación participante, pueden recogerse a través de diferentes técnicas.

En el siguiente apartado hacemos alusión a las siguientes: 1) las notas de campo, 2) el diario de investigación y 3) las fotografías.

7.8.2. Notas de campo

Parece importante observar las actividades rutinarias de la misma forma que se observan las extraordinarias, tal y como señalan Hammersley y Atkinson (1994). Por ello, se deben adoptar procedimientos de registro sistemático de información que permitan asegurar una cobertura amplia y representativa de cuanto sea posible, y no solo identificar y seleccionar algunos aspectos superficialmente interesantes.

Los registros de información deben leerse e interpretarse para generar explicaciones de lo observado y, en ese sentido, es importante incorporar en ellos anotaciones, ideas, pensamientos, reflexiones y posibles hipótesis de trabajo (Colás, 1998). Así lo expresan también Taylor y Bogdan (1994) cuando plantean que las notas de campo no solo deben incluirse interpretaciones, sino registros de sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconcepciones del investigador y áreas futuras de investigación.

Según San Fabián (1992) las notas de campo constituyen una técnica auxiliar del investigador en la descripción de lo que ha sido observado y pueden recoger diversidad de información que será de gran utilidad en el estudio etnográfico:

Pueden recoger información sobre donde se desarrolla la observación, cómo es el escenario físico, las interacciones que ocurren, y, en general, toda la información que permita al observador volver mentalmente al lugar de la observación. También pueden incluir lo que el observador piensa sobre lo que ha observado, sus propios sentimientos, reacciones, reflexiones, interpretaciones, primeros análisis e hipótesis de trabajo (p. 30).

Con relación a las notas de campo San Fabián (1992) también señala que éstas suelen ser de carácter descriptivo y su formulación puede tener diferentes grados de concreción, así pues, como es natural, cada investigador tiene su procedimiento a la hora de recoger registrar y ordenar las notas de campo. No cabe duda, por tanto, que son aconsejables algunas *destrezas* tales como: relatar descriptivamente, recoger notas de forma ordenada, saber separar el detalle importante de lo trivial, usar algún sistema para validar las anotaciones, etc. pero, como recuerda Patton (citado en San Fabián, 1992, p. 30) lo que no es opcional es la utilización de notas de campo.

Con relación a las notas de campo Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 354) señalan que son la forma narrativo-descriptiva más clásica y usual para el registro de información en las etnografías. Taylor y Bogdan (1994) indican que el etnógrafo necesita centrar y delimitar progresivamente su ámbito de observación. Teniendo en cuenta esto, la observación comienza con observaciones descriptivas de carácter holístico o global, ofrece una visión general de la situación social y de lo que ocurre en el escenario. A continuación, se produce una observación focalizada. Después de iniciar la fase descriptiva y a medida que se familiariza con el escenario, el etnógrafo comienza a centrar su atención en aspectos más específicos. Por último, se encuentra la observación selectiva, la cual requiere una mayor implicación personal en el escenario.

Según Everston y Green (citado en Massot *et al*, 2004, p. 355) se trata de registros que contienen memos teóricas, puntos de vista y reflexiones personales surgidas de la observación de una situación o de las conversaciones con los participantes en el estudio. Así mismo distinguen cuatro grandes tipos de notas de campo:

- 1) Las *notas metodológicas* reflejan decisiones relativas al proceso de investigación: el tipo de decisiones que se toman, el motivo de las mismas, las dificultades que plantean, las ventajas e inconvenientes que ofrecen, sugerencias para futuras investigaciones, etc.
- 2) Las *notas personales* se refieren a las observaciones y reacciones personales del investigador (actitudes, vivencias, percepciones, impresiones).
- 3) Las *notas teóricas* se centran en aspectos vinculados con el marco teórico del estudio: abstracciones y generación de conocimiento teórico, sobre todo en las últimas fases.
- 4) Las *notas descriptivas e inferenciales* pueden representar dos tipos de contenido: uno de carácter descriptivo, de bajo nivel inferencial, que intenta captar la imagen de la situación, de las personas en su interacción social, de las reacciones observadas lo más fielmente posible; y otro, de talante más reflexivo y de alto nivel inferencial, que incorpora el pensamiento, las ideas, la reflexión y las interpretaciones de quien observa.

El registro de notas de campo implica una selectividad de la información por parte del investigador, no solo por los datos que no registra, sino también por los que prioriza en sus anotaciones (Massot *et al*, 2004, p. 355), así pues un modo de compensar esta selección en el registro pasa por complementar la información a través de diarios u otros protocolos escritos por los sujetos participantes, paralelamente a las notas tomadas por parte del investigador o investigadora.

Spradley (citado en Massot *et al*, 2004, p. 356) sugiere cuatro estrategias para el registro de las notas de campo:

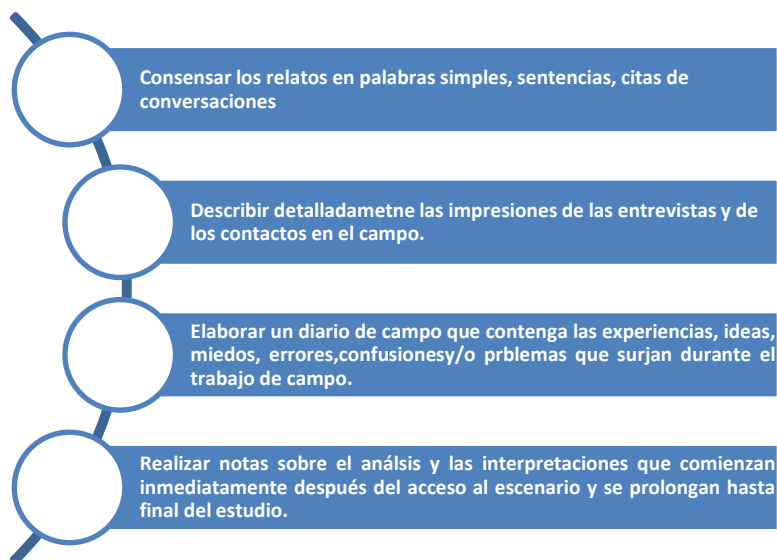


Figura 11. Estrategias para el registro de notas de campo. (Elaboración propia)

7.8.3. El diario de investigación.

San Fabián (1992) hace referencia a que la investigación etnográfica no es un proceso lineal, sino que se trata de un proceso dinámico en el que los acontecimientos ocurren simultáneamente. En este proceso el diario de investigación constituye una herramienta de apoyo muy importante en cuanto que nos ayuda a organizar la información: “Una buena herramienta para poner orden en este proceso dinámico y, con frecuencia, imprevisible que suele ser el trabajo etnográfico los constituye *el diario de investigación*” (p. 40).

En ese sentido Riaño (1994, p. 213) menciona que el diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Teniendo en cuenta esto, y de cara a la recogida de información también hemos considerado sumamente apropiado utilizar esta herramienta.

El diario de investigación puede incluir según Burgess (citado en San Fabián, 1992, p. 40) cuestiones tales como: una relación cronológica detallada de los sucesos que han sido observados y de los informantes entrevistados, aspectos más autobiográficos o idiosincrásicos de la metodología; reflexiones filosóficas, prácticas, éticas, políticas... en torno al proceso de investigación; cuestiones de análisis, preguntas que surgen a lo largo de la investigación, pensamientos, ideas para organizar datos.

Siendo una técnica de gran relevancia en sí misma, el diario de investigación es un instrumento que va siempre de la mano de otros (Tójar, 2006, p. 233) como soporte sobre el que se valora la oportunidad, la pertinencia, el desarrollo y los resultados de otras técnicas. Así pues, cabe señalar que el diario de investigación debe acompañar al investigador/a desde el instante en que se produce el interés por un tema. Tójar (2006) lo describe como una especie de cuaderno de reflexión en el que se plasman las primeras inquietudes, las dudas, los intereses propios y ajenos, los recursos disponibles, la naturaleza del tema a investigar y, a partir de ahí, acompaña todo el proceso de investigación. Pero también hay que tener en cuenta que, como señala este autor, el diario también desempeña otras funciones de especial interés para el investigador, como vemos a continuación:

Las lecturas y relecturas del diario ayudan a reflexionar al investigador: le recuerdan lo que ya ha hecho, algo de lo que queda por hacer, lo relevante o lo superfluo de algunas consideraciones, le inspiran en el trabajo inmediato o futuro, le sorprenden con datos y circunstancias, que cuando se anotaron no parecían demasiado importantes, pero a la luz de los nuevos acontecimientos emergentes, se revelan como cruciales,... se razona sobre qué observar, a quién entrevistar (p. 234).

Así pues el diario de investigación no va simplemente acumulando información, sino que tal información se va construyendo a lo largo de todo el proceso investigador, pero además representan un importante instrumento auxiliar para el investigador:

Las primeras impresiones y dudas, las iniciales preguntas de investigación, los primeros contactos con el campo de estudio, elección de técnicas preliminares, las relaciones con los informantes, el desarrollo de las entrevistas, las reuniones con otros colegas, los análisis, las conclusiones, y las vueltas sobre éstas y otras cosas durante la escritura y las relecturas del diario, brindan la oportunidad de construir una investigación reflexionada, rica en datos y en informantes, de resolver crisis de estancamiento o de vuelta atrás (Tójar, 2006, p. 234).

7.8.4. Las fotografías

Tal como demuestra el estudio de Lesy (citado en Taylor y Bogdan, 1994, p. 147) los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis. Las imágenes aportan comprensión sobre lo que es importante y sobre la manera en que se percibe la realidad observada.

La cámara de fotos, al igual que otro tipo de instrumentos –grabadora, cámara de vídeo– pueden ser considerados instrumentos muy útiles en la investigación en las ciencias sociales. Las fotografías y las grabaciones de vídeo, pueden emplearse para presentar e ilustrar descubrimientos. Como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 148) las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden. Por otra parte, al lector de un estudio cualitativo, la imagen le proporcionará una sensación de “estar allí”, viendo directamente el escenario y las personas. En ese sentido, cabe señalar que en nuestro estudio, hemos considerado la pertinencia y uso complementario de las fotografías, con un doble sentido. Por un lado porque con la fotografía, se pueden mostrar cosas que difícilmente se puede expresar con las palabras. Asimismo, también es probable que el lector, *se haga una imagen* del centro educativo y del contexto en el que nos encontramos y dejando que las imágenes hablen por sí mismas o, si éstas vienen acompañadas por textos, que tal información sirva para proporcionar rasgos descriptivos de la realidad observada.

7.8.5. La entrevista en profundidad

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (Massot *et al*, 2004, p. 336).

Como señala Riaño (1994, p. 211) su objetivo fundamental se centra en la exploración de la perspectiva del “otro”: sentimientos, pensamientos, intenciones, etc.

La utilización de esta técnica de recogida de información está en coherencia con algunos planteamientos de Freire (1970) en cuanto que considera a los sujetos protagonistas de la propia investigación: “La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que, en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que aparentemente serían su objeto” (p. 122). Teniendo en cuenta esto, uno de los principales objetivos de la entrevista (San Fabián, 1992, p. 31) es entrar en la perspectiva del otro, así pues la entrevista nos ofrece una dimensión interna de la conducta –sentimientos, pensamientos, intenciones– del otro. Consideramos, por tanto, que la utilización de esta técnica de recogida de información, es de vital interés en nuestro estudio. Por otra parte nos recuerda Patton (citado en San Fabián, 1992, p. 31) que la observación y la entrevista son dos técnicas inseparables dado que si realizamos la entrevista cara a cara, tal situación conlleva necesariamente una observación. La entrevista requiere algo más que hablar y escuchar y según San Fabián (1992), exige destrezas, sensibilidad, concentración, conocimiento interpersonal, agudeza mental e intuición.

Sin embargo Taylor y Bogdan (1994, p. 106) también señalan como una desventaja de las entrevistas que, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de reproducir las mismas falsedades, engaños o exageraciones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas.

Con relación a los tipos de entrevista sabemos que existen diferentes modalidades de entrevista también nos podemos encontrar con diferentes clasificaciones (San Fabián, 1992; Ruiz Olabuénaga, 1999; Martínez González, 2007).

Según la clasificación realizada por San Fabián (1992, p. 31 y ss.) nos encontramos con:

- Entrevista como conversación informal: Se apoya sobre preguntas que van surgiendo espontáneamente en el flujo natural de la interacción, en el trabajo de campo cotidiano. Permite al entrevistador ser muy sensible a las diferencias individuales y a los cambios situacionales. Los datos son difíciles de ordenar y analizar.
- Entrevista guiada: Utiliza una lista de preguntas o temas que son explorados en el transcurso de la entrevista. Es un guion que sirve para asegurar que se tratan los tópicos más importantes.
- Entrevista estandarizada de preguntas abiertas: Se hacen preguntas cuidadosamente preparadas y ordenadas con el propósito de ofrecer a cada entrevistado la misma secuencia y hacerle las mismas preguntas con las mismas palabras. son especialmente apropiadas cuando diferentes personas hacen entrevistas. y se desea reducir la variedad de respuestas.
- Entrevistas en profundidad. Se conversa haciendo preguntas relevantes, abiertas, escuchando y recogiendo respuestas.

San Fabián (1992) señala que pueden darse diferentes combinaciones de estilos pero lo más importante: “es conseguir que las personas entrevistadas puedan expresar sus ideas en sus propias palabras” (p. 32).

La entrevista en profundidad se caracteriza, según Ruiz Olabuénaga (1999, p. 170), por:

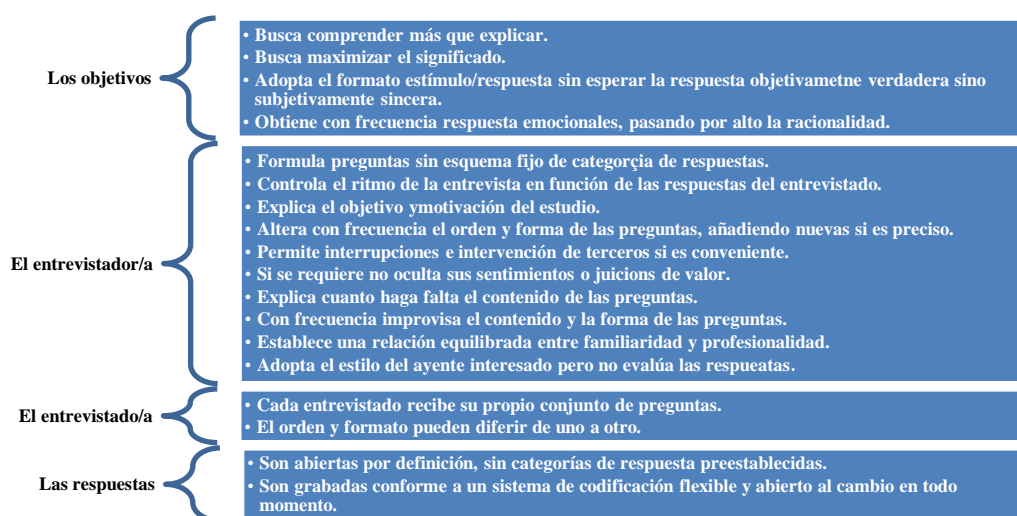


Figura 12. Características de la entrevista en profundidad. (Elaboración propia)

En cuanto al registro de las entrevistas, Massot *et al* (2004) señalan que la grabadora es el medio más utilizado para llevar a cabo el registro de la entrevista, así que es recomendable que sea de calidad y probarlas previamente además de situarla lo más cerca posible del interlocutor. También hay que tener en cuenta que cuando el interlocutor no permite la utilización del registro mediante grabadora es conveniente utilizar otro formato –papel, por ejemplo– para registrar la información obtenida.

Con relación al uso de informantes, San Fabián (1992, p. 32) señala que suelen ser personas que tienen acceso privilegiado (por su estatus, destreza, perspectivas, etc.) a ciertos ámbitos de la vida de un grupo social, así pues, uno de sus papeles fundamentales es facilitar y ayudar al investigador, no solo a recoger ciertos datos sino también pueden ayudar a entender al investigador para que éste comprenda mejor lo que ocurre en un escenario social. También pueden ayudar también en la interpretación de los datos recogidos durante el estudio, así pues, el informante debe ser tratado como un colega profesional, como un investigador, como un asesor del investigador principal. Desde este enfoque o planteamiento (San Fabián, 1992) un buen informante puede contribuir a conocer mejor las normas, expectativas, actitudes de un grupo particular, a formular sus valores latentes; a descubrir situaciones a las que el investigador no tiene acceso, etc.

Velasco y Díaz de Rada (2006), consideran que conforme el etnógrafo va metiéndose en contexto, va haciéndose más evidente el problema de la *elección de informantes*. Como la elección de las situaciones, la de informantes es solo una elección relativa, pues en el campo el etnógrafo es también elegido por ellos. El etnógrafo debe saber hacer preguntas relevantes que le permitan responder a los objetivos de la investigación. Asimismo, hemos de destacar que en todas las comunidades hay personas que por accidente, experiencia, talento o preparación pueden proporcionar la información más completa o útil sobre aspectos particulares de la vida; son los *informantes privilegiados*.

Estos son participantes que poseen conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el etnógrafo (Taylor y Bogdan, 1994). Son personas que pueden aportar una comprensión profunda de la realidad social del escenario. Son fuentes primarias de información actuando de protectores del etnógrafo: lo presentan a otros, le dicen cómo debe de actuar y le hacen saber cómo es visto por los demás participantes.

Tienen un papel muy importante cuando el etnógrafo ha de constatar lo que sucede en determinados subgrupos y con personas a las que no ha accedido o no puede acceder directamente. La selección de los informantes clave conlleva cierto riesgo, ya que sus perspectivas y opiniones pueden estar distorsionadas o sesgadas, por ello se deben elegir con cuidado y se pretende que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto del grupo completo. El etnógrafo debe decidir cuál es la impresión que quiere dar, de acuerdo con la cual ha de comportarse. En lo que respecta a las etnografías escolares, Hammersley y Atkinson (1994) señalan la desconfianza que algunos profesionales, especialmente los profesores, suelen tener por los “expertos teóricos”. En este sentido, el etnógrafo escolar debe ser capaz de superar esta desconfianza. En suma, en el transcurso del trabajo de campo, las personas encasillarán al etnógrafo sobre la base de características adscritas, así como aspectos de su apariencia y maneras. Como indican Hammersley y Atkinson (1994) este trabajo de identificación debe ser tenido en cuenta al analizar sus efectos sobre el tipo de información recogida.

7.8.6. Los grupos de discusión

Otra de las técnicas fundamentales en la investigación cualitativa-etnográfica son los grupos de discusión. Al igual que las entrevistas, el grupo de discusión es una técnica de que trabaja con el habla y donde adquiere suma importancia todo lo acontecido en el grupo, dado que la propia configuración del grupo y su estructura organizativa y su funcionamiento hace que se lleven a cabo funciones que refuerzan las respuestas que individualmente dan los participantes. Es por ello que hemos encontrado apropiado el uso de esta técnica de recogida de información. Además, como señala Rodríguez González (2007) los grupos de discusión constituyen un procedimiento de recogida de información muy valioso sobre los valores, entendidos como preferencias, valoraciones y formas de conducta que muestran las personas hacia determinados temas.

Sin embargo, como es sabido, los valores, pensamientos y percepciones de las personas son difíciles de medir con cuestionarios o escalas porque contienen componentes subjetivos, interpretativos y semánticos difíciles de captar fuera de un contexto cotidiano determinado. Por eso suelen ser analizados desde la perspectiva de investigación cualitativa con grupos de discusión que permiten reflejar los valores de las personas al contrastar éstas oralmente en contextos de grupo sus ideas, opiniones y formas de comportamiento hacia determinados temas (Rodríguez González, 2007, p. 80).

Massot *et al* (2004, p. 343) hacen referencia a que los grupos de discusión consisten en una técnica cualitativa que capacita al investigador para alienarse con los participantes y descubrir cómo ven la realidad. También destacan que las fases y exigencias metodológicas de esta técnica implica planificar el contenido a tratar así como los objetivos pretendidos en un guion que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés. El grupo está dirigido por un moderador que plantea los temas en forma de preguntas abiertas y supervisa el desarrollo del encuentro.

Otra característica que señalan estos autores (Massot *et al*, 2004) es que los grupos de discusión deben de ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones. En cuanto al tiempo de duración, no es recomendable que las sesiones grupales se alarguen más de noventa minutos.

Como señala Colás (1998, p. 253) el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. En él se articula el orden social y la subjetividad, muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes, qué elementos se excluyen y qué relaciones no se aceptan. Por tanto, en el discurso lo incluido y lo excluido se explican recíprocamente. En una situación discursiva que se crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social.

Entre las ventajas de esta técnica de recogida de información Massot *et al* (2004, p. 344-345) destacan las siguientes:

Los grupos de discusión son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales.

El formato de las discusiones es de tipo no estructurado y ello le ofrece al moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no han sido anticipados.

La técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información

Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva.

El costo de las discusiones del grupo es relativamente bajo.

Los grupos de discusión son ágiles en la producción de sus resultados.

Al igual que otras técnicas de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigador

Desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla como fuente básica de datos o bien como medio de profundización en el análisis.

Cuadro 9. Ventajas de los grupos de discusión. (Elaboración propia)

Pensamos que las ventajas que nos brinda esta técnica de recogida de información son de especial interés en nuestro estudio. Además, nos interesaba plantear temas de discusión con el alumnado, para tener una visión acerca de cómo perciben ellos la presencia del alumnado extranjero.

Entre las posibles limitaciones de esta técnica de recogida de información Massot *et al* (2004, p. 345) destacan las siguientes:

El investigador posee un menor grado de control.

Los participantes pueden influirse e interactuar entre sí y, por consiguiente, son capaces de determinar el curso que va a tomar la conversación.

Este reparto de control puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes, que requieren esfuerzos del moderador para mantener la discusión centrada en el tema.

El análisis de los datos es complejo, ocasionalmente los participantes modifican o incluso invierten sus posiciones tras interactuar con otros.

Esta técnica requiere una formación previa por parte del moderador para poder utilizar las técnicas más adecuadas (pausas, ampliaciones, el momento de abordar un tema).

Los grupos son distintos y cada uno tiene unas características propias (un grupo puede estar alejado, aburrido y torpe y, el siguiente, en cambio, puede ser efervescente, enérgico y vigoroso).

Reunir a un grupo de personas y conseguir que la discusión se realice en un entorno que incentive a los participantes para que asistan, conlleva dificultades.

Cuadro 10. Posibles limitaciones de los grupos de discusión. (Elaboración propia)

Por todo lo mencionado anteriormente, y a pesar de que esta técnica de recogida de datos también tiene algunos inconvenientes, creemos que, dicha técnica, se postula como la más adecuada para conocer la opinión del alumnado.

Además hay que tener en cuenta que dadas las características del estudio y del contexto en el que nos encontramos, tampoco era viable utilizar otras técnicas –observación participante, entrevista– por lo que dichas técnicas quedaron descartadas. Por otra parte, la utilización del grupo de discusión en el contexto de esta investigación nos permitiría, de alguna manera, interactuar con el alumnado y tener una referencia o primera impresión acerca de sus percepciones y creencias.

7.8.7. Análisis de documental

Como apunta Riaño (1994, p. 213) normalmente el análisis de documentos se considera como un apoyo a la labor primordial de observación aunque, también señala que, en alguna ocasión, pueden llegar a constituir el corpus fundamental de los datos de un estudio.

En opinión de San Fabián (1992, p. 35) los documentos pueden ser también una fuente de información *natural* (tienen un contexto) para el etnógrafo. Se caracterizan por ser fuentes estables, objetivas, accesibles a bajo costo, no-reativas. Su variedad es enorme: cartas, memorias, libros de texto, películas, directorios, agendas, etc. Sin embargo San Fabián (1992) señala que su adecuada utilización requiere de *técnicas de análisis de contenido*. En ese sentido este autor señala tres aspectos básicos: a) es un proceso guiado por reglas y procedimientos explícitos, de carácter sistemático (aplica reglas de manera consistente), b) referido al contenido manifiesto (aunque puedan hacerse inferencias en un análisis posterior) y c) que busca la relevancia teórica y de contexto.

Massot, Dorio y Sabariego (2004, p. 349) entienden el análisis documental como una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. Al mismo tiempo, a través de ellos es posible captar información valiosa. El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar información obtenida con las restantes estrategias.

Por otra parte, San Fabián (1992, 35-36) hace referencia a la importancia que tiene la toma de decisiones relacionadas con la selección de la unidad de contenido, es decir, la elección de un sistema de clasificación y medida, la codificación o transformación de los datos y la definición de categorías.

Los documentos analizados pueden ser de diversos tipos. González Riaño (1994) refiere que los más conocidos y utilizados son: a) los documentos oficiales, b) los documentos personales, y c) los cuestionarios. Con relación al uso que se hace de ellos añade lo siguiente:

La investigación cualitativa los tiene en cuenta rigurosamente, pero siempre con la precaución de entenderlos en su contexto y proceso de elaboración. A través de estos documentos se puede recibir una ayuda estimable para comprender y matizar determinadas observaciones. En todo caso, nos ofrecen información adicional de gran importancia sobre las relaciones sociales de la vida en un centro (p. 213).

La pertinencia de la utilización de esta técnica de recogida de información en nuestro estudio, está justificada porque la consulta de documentos tanto oficiales como personales, nos pueden ayudar a entender aspectos relacionados con las estructuras macro y micro del contexto en el que estamos realizando nuestro estudio. Además el análisis documental presenta una serie de ventajas –aunque también inconvenientes– que a continuación comentamos.

La utilidad de análisis documental en el marco de cualquier investigación contempla una serie de ventajas e inconvenientes que según Massot *et al* (2004, p. 351) podrían concretarse en los siguientes puntos:

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • La información suele tener más credibilidad a través de la observación y la entrevista. Dado que se generaron en el momento preciso en el que sucedieron, los hechos a los que se refieren tienen menos posibilidades de estar sujetos a falta o distorsión de memoria en comparación con los datos que se obtienen de una entrevista. • Los documentos son de fácil gestión • Los documentos no son reactivos. • Los registros suponen un ahorro de tiempo y dinero en comparación a la obtención de información desde otras fuentes. • El análisis documental proporciona información de difícil acceso por otras vías • Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación y la profundidad del testimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece una verdad limitada y próxima a lo particular. • Puede ser que los documentos no contengan toda la información con detalle • Pueden estar sujetos a sesgos de depósitos selectivos o de supervivencia selectiva. • La dificultad de obtener buenos informantes para completar los relatos biográficos y para controlar la veracidad de la información obtenida. • Los hechos recogidos nunca aparecen en estado puro: siempre pasan por la óptica de quien los ha registrado.

Cuadro 11: Ventajas e inconvenientes del análisis documental. (Elaboración propia)

7.8.8. PROCEDIMIENTOS DE MUESTREO

Todo investigador debe adoptar una serie de decisiones relacionadas con las siguientes preguntas: ¿Qué individuos y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Tales respuestas dependen de las estrategias de selección y muestreo (Goetz y LeCompte, 1988, p. 85).

Como puede suponerse, el *muestreo* estadístico no es muy importante en procesos donde se pretende estudiar un fenómeno poco conocido, donde los constructos son generados en el proceso, donde el objetivo es explicar significados o donde el sujeto de la investigación es una población entera (San Fabián, 1992, p. 36). Teniendo en cuenta esto y las características de nuestro estudio, nos hemos decantado por el muestreo teórico. Esta decisión, estaría justificada por lo siguiente:

San Fabián (1992, p. 36) hace referencia a que en etnografía se emplea mayormente el *muestreo teórico* (los datos son seleccionados por su relevancia a los constructos teóricos que emergen) o el muestreo *intencional* (se seleccionan casos ricos en información relacionada con los fines de estudio). En el mismo sentido Goetz y LeCompte (1988, p. 85) señalan que la flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de selección y muestreo, así como su integración en las distintas fases del proceso de investigación son marcas distintivas del proceso etnográfico.

Con relación al muestreo intencional Ruiz Olabuénaga (1999, p. 64) señala que es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma, intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido. Por esta razón, el investigador selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo de ley de probabilidades, sino por otros métodos. Sus principales modalidades son dos: 1) muestreo opinático y 2) muestreo teórico. Dado que en el marco de este trabajo de investigación nos hemos decantado por el muestreo teórico, aportamos esta definición de Glaser y Strauss (citado en Ruíz Olabuénaga, 1999, p. 64):

Es aquel que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando. Esto le permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos, y qué datos solicitar de ellos. Más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada. (El investigador se coloca en la situación que mejor le permite recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada) (p. 64).

Así pues, no hay una regla para determinar el tamaño de las muestras intencionales. A diferencia de los diseños experimentales, los diseños naturalistas pueden incluir nuevas estrategias de muestreo a partir de los primeros datos obtenidos. San Fabián (1992, p. 37) señala la necesidad de hacer explícitas las razones por las que se seleccionan determinados casos con fin de otorgar credibilidad a las muestras intencionales.

7.8.9. ESTUDIO DE CASOS

A pesar de que el término de “estudio de casos” o “estudio de caso” procede de la investigación médica y psicológica, podemos decir que el estudio de casos como estrategia de investigación se inició en el campo de la antropología cuando se pretendía observar en profundidad y sobre el terreno determinadas situaciones particulares con el fin de obtener un conocimiento exhaustivo y en profundidad de determinados fenómenos que acontecen en tales contextos. Walker (citado en Heras, 1997, p. 119) sitúa el estudio de casos en la tradición investigadora con raíces en la Escuela de Chicago de los años 20 y es una metodología que encuentra inspiración en los métodos y técnicas de la antropología social. En las últimas décadas ha logrado por sí misma hacerse un hueco en el campo educativo. Para otros autores como Yin (citado en San Fabián, 1992, p. 33) el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no son claros y en la que son utilizadas múltiples fuentes de información.

En el presente estudio hemos elegido, entre otras opciones también utilizadas, una investigación cualitativo-etnográfica basada en el estudio de casos (Instituto de Enseñanza Secundaria). Asumir esta metodología de investigación permite, dada la estrecha relación que guarda con la evaluación, detectar las deficiencias y dificultades desde el punto de vista de sus principales protagonistas y plantear propuestas de mejora.

Para algunos autores como Adelman *et al* (citado en San Fabián, 1992, p. 33) el estudio de casos es un término paraguas para referirse a un conjunto de métodos de investigación que tienen en común la decisión de investigar en torno a un ejemplo. El estudio de casos, como método de investigación para el análisis de la realidad, ha tenido y tiene gran importancia en las ciencias sociales (Latorre *et al*, 1996). Según Yin (citado en Latorre *et al*, 1996, p. 233) el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Al mismo tiempo y en coherencia con la perspectiva de diversos autores (De Miguel, 1989; San Fabián y Corral, 1989) la investigación sobre las instituciones educativas no puede entenderse al margen de las teorías de las organizaciones y, en ese sentido, esta metodología de investigación nos brinda la posibilidad de plantear un caso que contemple un análisis en profundidad y multidimensional teniendo en cuenta, claro está, el modelo organizacional. Según Stake (2005) estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Para este autor, la nota distintiva del estudio de casos es la comprensión de la realidad objeto de estudio. Para San Fabián (1992, p. 34) esta metodología de investigación es apropiada, fundamentalmente, en situaciones en las que uno se enfrenta a un suceso o situación particular o donde existen casos ricos en información. Así pues el estudio de casos según Pérez Serrano (2004, p. 85) puede definirse como una descripción intensiva y holística de una entidad singular, un fenómeno o unidad social.

No obstante, para otros autores como Wolcott, Rodríguez Gil y García (citado en Dorio *et al*, 2004, p. 310) el estudio de casos no es una opción metodológica con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información. También Guba y Lincoln (citado en San Fabián, 1992, p. 33) afirman que el estudio de casos implica un análisis completo o intensivo de una faceta, tema o suceso a lo largo del tiempo. Es algo más que un relato de un ejemplo o de una anécdota interesante, es el estudio de un ejemplo de acción que reúne además las siguientes peculiaridades:

- Resalta la interacción entre los distintos factores y sucesos en una situación real.
- Hace una descripción densa.
- Ofrece una perspectiva experiencial.
- Describe un escenario y sus actores con lenguaje *natural*, (formato de conversación), selecciona y simplifica la información esencial, ofrece un retrato integrado.
- Comunica más de lo que puede ser dicho en lenguaje proposicional.
- Se construye sobre el conocimiento tácito de sus lectores.

Por su parte, Heras (1997, p. 119) plantea que el estudio de casos es un método o una estrategia de investigación cualitativa orientada a la mejora. Teniendo en cuenta estos planteamientos la investigación se focaliza en una situación real (programa, institución, programa, actividad o población) cuyo fin es analizar y describir intensamente, los diversos aspectos de un mismo fenómeno, en vista a la mejora o toma de decisiones.

A pesar de la diversidad de puntos de vista podemos precisar que el estudio de casos se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Así pues, para San Fabián (1992, p. 35) un buen estudio de caso ha de ser significativo, *completo*, considerar perspectivas alternativas, recoger evidencia

suficiente, accesible y ameno en su presentación, ha de introducir al lector en la situación que analiza.

Dadas las características de nuestro estudio, hemos considerado que el estudio de casos era un enfoque adecuado y coherente con todo lo anteriormente planteado. Asimismo, lo entendemos como una perspectiva metodológica dentro del proceso cualitativo-etnográfico, además de fuente de recogida de información.

A continuación, tomando como referencia a Latorre *et al* (1996, p 237), destacamos algunas de las ventajas de esta metodología de investigación:

Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.

Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacios y recursos.

Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o institucionales diferentes.

Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.

Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.

Cuadro 12. Ventajas de la utilización de la metodología de Estudio de casos. (Elaboración propia)

7.10.1. Principales características del estudio de casos

Desde el punto de vista metodológico igualmente creemos que es conveniente señalar algunas de sus principales características. Pérez Serrano (2004, p. 91-93) señala las siguientes características del estudio de casos:

- 1) *Es particularista*. Los estudios de caso se centran en una situación, evento, programa, o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda presentar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria. Los estudios de caso “concentran su atención sobre el modo particular en que grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación”.
- 2) *Es descriptivo*. El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Dicha descripción está orientada a llegar a la comprensión del caso y responde a una comprensión global y profunda del caso, derivada de un examen holístico, intensivo y sistemático., así pues, debe partir de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información. tal información además ha de estar muy contextualizada, es decir, la consideración del contexto es fundamental.
- 3) *Es heurístico*. Los estudios de caso iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos

significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que sabe. Según Stake (citado en Pérez Serrano, 2004, p. 93) puede esperarse que relaciones y variables antes desconocidas emerjan de los estudios de caso, llevándonos a un replanteamiento del fenómeno estudiado.

- 4) *Es inductivo*. En su mayoría, los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio. El descubrimiento, las nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Pérez Serrano (2004) tomando como referencia los planteamientos de diversos autores nos muestra algunas de las características que podemos ver a continuación:

Guba y Lincoln (1981)	Helmstadder (1970)	Hoaglin y otros (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción densa. • Fundamentado en la situación • Holísticos y vivos. • Formato: tipo conversación. • Alumbra significados. • Construye sobre conocimiento tácito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica. • Los resultados son hipótesis. • El diseño es flexible. • Puede aplicarse a situaciones problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialidad • Descripción de las partes interesadas y los motivos • Descripción de temas clave. • Puede sugerir soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Inductivo. • Multiplicidad de datos. • Descriptivo. • Específico. • Heurístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Particularista. • Holístico. • Longitudinal. • Cualitativo.

Cuadro 13. Características de los Estudios de casos según diversos autores. Fuente: Pérez Serrano (2004, p. 92)

7.10.2. Algunos inconvenientes

A pesar de las ventajas que conlleva utilizar esta metodología de investigación diversos autores (Latorre *et al*, 1996; Heras, 1997) también se hacen eco de algunos inconvenientes así como determinadas dificultades con las que nos podemos “tropezar en la práctica”.

A continuación nos hacemos eco de algunas de ellas tomando como referencia las que señala Heras (1996, pp. 122-124):

- Las referidas a la naturaleza subjetiva de este enfoque metodológico. La interpretación personal es consustancial a este método y ello plantea al investigador la cuestión de saber si lo que está haciendo es científico y será admitido como tal por la comunidad de investigadores. El investigador, al reconocer desde el principio la proyección de sus subjetividad y la de los sujetos investigados en los descubrimientos y en el proceso de investigación, como la relatividad de su trabajo y se esfuerza por encontrarla.

- La posibilidad de que el investigador quede implicado en las cuestiones, hechos y situaciones sometidas a estudio. Al centrarse tan intensamente en el contexto, corre el riesgo de perder de vista otros escenarios próximos que también están influyendo en él. Lo cual quiere decir que en la mente del investigador deben estar presentes las influencias recíprocas de los contextos.
- Otro problema estriba en la recogida de datos cualitativos. El investigador puede verse desbordado por un gran corpus de datos, con la correspondiente dificultad a la hora de organizarlos. pero este problema suele desaparecer en la medida en que las observaciones se van focalizando en aspectos prioritarios de estudio.
- Las dificultades referidas a la confidencialidad de los datos que se obtienen. El realizador del estudio de casos se encuentra en el dilema de compaginar el derecho a conocer que tiene la sociedad y el derecho a la intimidad que tienen los informantes.
- Los problemas relativos al anonimato de los sujetos.
- La conciencia de que esta problemática metodológica no tiene solución. Siempre se dará la sospecha de que la investigación, si ha sido llevada a cabo por una sola persona, ha sido deficientemente realizada y de que se han violado normas profesionales implícitas.
- A veces se exige al investigador que sea también el agente de cambio de la situación estudiada.
- Otro inconveniente es el tiempo. El investigador tiene que planificar la investigación y dar cuenta de ella antes de que el paso de los acontecimientos modifique la situación objeto de estudio.

Después de dar cuenta de algunos inconvenientes que se plantean en el estudio de casos queremos resaltar que, por encima de todo y pese a las dificultades, este método, como señala Stake (2005) es una oportunidad de aprendizaje para el investigador:

Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (p.15).

7.10.3. Estructura y organización de un estudio de casos

Diversos autores (Heras, 1997; Pérez Serrano, 2004; Stake, 2005) hacen referencia a que en los estudios de casos existen diferentes etapas. Tomando como referencia a Pérez Serrano (2004, p. 95) podemos señalar tres etapas. En la etapa inicial el investigador/a busca simplemente *familiarizarse con la naturaleza* y el ámbito del área objeto de estudio. Esta etapa se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno, así como a las cuestiones fundamentales y a los problemas implicados en el mismo. La segunda etapa, supone una continua obtención de datos a través de diferentes medios. La tercera, hace referencia *al análisis de los datos*. Asevera también, que un rasgo característico de los diseños de estudios cualitativos, es su enfoque progresivo secuenciado en distintas etapas. La característica más notable es que las primeras etapas se caracterizan por su alto grado de apertura al enfoque, y, en tanto que el trabajo va avanzando, el investigador/a se hace cargo de los problemas que surgen y, poco a poco, se va focalizando el trabajo y orientándolo en una línea hacia la culminación del mismo. Pérez Serrano (2004, p. 97) distingue tres fases:

- **1ª Fase proactiva:** En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos, las técnicas que se han de necesitar. En esta fase, también se considera muy importante la temporalización prevista y su relación con el seguimiento que ha de hacerse de la investigación proyectada.
- **2ª Fase interactiva:** Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: tomas de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. De cualquier modo, en esa fase es fundamental el procedimiento de *triangulación* para que pueda ser contrastada la información desde diferentes fuentes.
- **3ª Fase posactiva:** Se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Esta valoración crítica personal del investigador puede incluirse en el informe final o añadirse como separata del mismo, ya que, en ese sentido, difieren los estudios consultados en la elaboración de estos extremos del informe mencionado. En el siguiente gráfico representamos la estructura y organización de un estudio de casos:



Cuadro 14. Fases de los estudios de casos. Fuente: Pérez Serrano (2004, p. 96)

7.10.4. La ética en el campo

Las funciones de una persona que realiza una investigación no consisten únicamente en recoger datos y analizarlos sino que, durante el proceso de investigación se toman constantes decisiones que entran de lleno en el terreno de la ética. Esto es debido, principalmente, a que durante la estancia en el campo, se van tomando decisiones que afectan a las personas y a cuestiones tales como el acceso al campo, la confidencialidad de los participantes y de los datos recogidos en el estudio, la sinceridad del investigador/a o las contrapartidas de los informantes. El ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a prejuicios ni interferir en sus actividades (Taylor y Bogdan, 1994, p. 94). Una vez en el campo, es necesario establecer un “*rapport*” con los informantes y establecer un cierto nivel de confianza. Es fundamental ser aceptados y que los informantes nos perciban como personas que no abren juicio ni son amenazantes para ellos. Pero, al mismo tiempo que conseguimos este *rapport* con los informantes, desde el momento que cruzamos el umbral de acceso al campo de estudio, los dilemas éticos están presentes.

Con relación a la ética en los estudios de caso, Vázquez y Ángulo (2003) señalan que los problemas éticos se plantean en forma de dilema para el investigador a la hora de tomar decisiones, por ejemplo, acerca de los que es correcto o no en cada situación: “En este sentido, no podemos olvidar, en ese proceso de inmersión en la realidad, que no solo nos “apropiamos” del espacio físico y el espacio simbólico, sino también de las historias de personas, de memorias individuales y colectivas, de palabras y pensamientos” (p.20).

En el momento de realizar un proceso de investigación es fácil que la gran cantidad de tareas a realizar, nos hagan olvidar la necesidad de reflexionar acerca de determinadas cuestiones éticas y que interesan todos los participantes en el estudio. Teniendo en cuenta la importancia de los valores éticos en el campo, hemos cuidado especialmente esta cuestión respetando, en todo momento, unos principios éticos entre los que destacamos: 1) respetar en todo momento y garantizar completamente las garantías de anonimato o confidencialidad de la información obtenida, 2) tratar con sumo cuidado la “invasión de la privacidad” de los participantes, 3) solicitar consentimiento a los informantes en caso de tener que efectuar alguna grabación en audio y respetar siempre sus decisiones, 4) mantener informados a los participantes, 5) adquirir compromisos con los participantes de cara a obtener un “beneficio mutuo” de la investigación realizada, 6) adquirir compromisos de cara a la negociación del informe y la comunicación de los resultados, 7) mostrar las ventajas que conlleva la realización del estudio “disuadiendo” posibles miedos de cara a sentirse “cuestionados”, 8) respetando, en todo momento, las decisiones de los informantes de cara a compartir la información.

A continuación, presentamos el estudio de casos que hemos realizado en el contexto de esta investigación y para ello entramos de lleno en el Instituto Alfonso II de Oviedo. Nos espera un intenso recorrido y esperamos que también resulte interesante.

8. MARCO CONTEXTUAL

8.1. El centro educativo como marco del estudio de caso

Dado que la parte más etnográfica de nuestra investigación se centra en el marco contextual del IES Alfonso II³⁶ de Oviedo, pretendemos hacer una descripción pormenorizada del mismo para así conocer mejor el ámbito en el que nuestras propuestas de Educación intercultural podrían ser factibles.

Hablar del Instituto Alfonso II en el contexto de esta investigación supone una tarea que a pesar de ser compleja resulta muy estimulante. Ya es una tarea de por sí difícil describir una realidad observada pero, considero que es emocionante porque supone, en cierta manera, un retorno inevitable a los años de la secundaria y el bachillerato y, en algunas ocasiones, experimentar un *déjà vu*. Esto, está motivado por el simple hecho de que quien escribe estas líneas fue, no hace muchos años, alumna del citado instituto.

El presente estudio se torna una tarea doblemente gratificante dado que, caminar nuevamente por sus pasillos, además de los gratos recuerdos que inevitablemente inundan el pensamiento, conlleva experimentar una extraña sensación. Primeramente, por lo que puede representar el paso del tiempo (veinte años desde la finalización del bachillerato) pero, seguidamente, porque caminando nuevamente por los pasillos de su pabellón antiguo, accediendo al interior de sus aulas y recorriendo sus espacios e instalaciones, una se pregunta: ¿De verdad han pasado veinte años? ¡Pero..., si todo sigue prácticamente igual! Sí, esto me ha llamado poderosamente la atención: el pabellón antiguo sigue exactamente igual: placas a la entrada de sus emblemáticas aulas, la sala de lectura de la biblioteca, los antiguos cuadros que cuelgan de sus paredes, sus clásicas lámparas, las grandes puertas de acceso a las aulas, sus amplios ventanales, etc.

El paso del tiempo, como bien sabemos, es muy relativo. Cabe esperar que algunos docentes se hayan jubilado y que también haya otros, como es el caso del director del centro, que estén a punto de hacerlo. Casualmente y coincidiendo con nuestra estancia en el centro y con la época de realización de este estudio (curso académico 2013-2014) su director se jubila, concretamente, a finales del mes de junio de 2014. Así pues, Francisco Diego Llaca, se jubila tras 28 años de ejercer la dirección del centro.

Sin embargo, a pesar de que nos encontramos con elementos que nos recuerdan el tiempo pasado, hay una cosa que es totalmente diferente y, cómo no, llama nuestra atención: la diversidad cultural. Caminar por los pasillos del pabellón antiguo del Instituto Alfonso II es encontrarse con chavales de diferentes culturas y esto es algo que salta a la vista. Así pues, en sus pasillos podemos observar alumnado de procedencia latinoamericana, alumnado que por sus rasgos posiblemente proceda de un país oriental, alumnado que por su color de la piel es posible que proceda del continente africano, etc. También podemos señalar que nos encontramos con estudiantes que, a pesar de que por sus rasgos no podamos distinguir su lugar de procedencia, probablemente, también procedan de otros países o culturas. Transitar, en efecto, por el pabellón antiguo del instituto Alfonso II nos hace ser plenamente conscientes de que nos encontramos en un

³⁶ No es casualidad que el Instituto más antiguo y emblemático de Oviedo, lleve por nombre Alfonso II, seguramente la figura histórica más importante del Reino de Asturias, aliado de Carlomagno e impulsor del llamado estilo arquitectónico “asturiano” con obras tan emblemáticas como la iglesia de Santullano.

centro multicultural donde la diversidad cultural, educativa y formativa del centro es una realidad.

Durante nuestro recorrido suena el timbre y nos avisa de que es tiempo de descanso. Ante este aviso los estudiantes salen de las aulas, no sin cierto alboroto, aprovechando el recreo para hablar con sus amistades, charlar unos con otros, mirar sus móviles; en fin, aprovechan y se divierten en el preciado momento del recreo y nos dan muestras de que viven la diversidad cultural con naturalidad. Es fácil observar por los pasillos a grupos de estudiantes de diferentes culturas charlando y divirtiéndose todos juntos.

Para hacer referencia al marco contextual en el que nos encontramos y mostrar al lector el contexto en el que hemos realizado nuestro estudio lo vamos a plantear desde una triple perspectiva que nos aportará una visión holística, tanto de la institución como de sus componentes. Comenzaremos realizando un breve pero intenso recorrido histórico desde los orígenes de la institución; seguidamente, continuaremos describiendo las características del centro educativo, poniendo nuestra mirada tanto en sus espacios y equipamientos como en el conocimiento de determinados programas que hemos tenido la oportunidad de conocer durante nuestra visita. Para finalizar el marco contextual de nuestra investigación centraremos nuestra atención en conocer las características del profesorado, del alumnado y de las familias.

8.2. HACIENDO UN POCO DE RECORRIDO HISTÓRICO

Hablar del IES Alfonso II supone hablar de un centro que tiene más de 150 años de historia, dado que es uno de los primeros institutos que se crearon en España a finales de la primera mitad del siglo XIX. Con motivo de su 150 aniversario (año 1995) un grupo de destacados docentes de la institución, entre los que se encuentra su director, llevaron a cabo la interesante iniciativa de escribir un libro sobre la historia del instituto. Así pues, sus autores (Diego *et al*, 1999), siguiendo un orden cronológico estructurado en etapas, relatan y describen 150 años de historia, destacando, entre otros aspectos, cuestiones relativas al carácter histórico de la institución y su vinculación con la Universidad, la sucesión de Planes de Estudios –empezando por el Plan Pidal–, los métodos de enseñanza y los medios didácticos, etc. En este recorrido se destaca, por encima de todo, el impacto de la institución en la vida académica, cultural y social de la región, y se pone de relieve la calidad académica tanto de su prestigioso profesorado como de su alumnado.

Cabe señalar, como refiere Ruiz Berrio (2008, p. 34), que el Plan Pidal (1845) venía a refrendar muchas de las disposiciones o prácticas anteriores, como era la ubicación de centros para el estudio de la enseñanza secundaria en las capitales de provincia. El citado Plan Pidal (1845), hacía especial hincapié en esta cuestión y una muestra de ello es que dedicó un artículo entero –el artículo 57– a establecer que “cada provincia tendrá un instituto colocado en la capital”³⁷. En Asturias ese honor le corresponde al Alfonso II es decir, el centro educativo de nuestro estudio, erigido en uno de los institutos que durante un tiempo fueron únicos en sus ciudades y provincias respectivas y que contribuyó a revolucionar la vida social y cultural tanto de su capital (Oviedo) como de toda la provincia, Asturias.

³⁷ A lo que añadía el artículo: “aunque mediante razones especiales podrá establecerse en otro pueblo de la misma provincia”

Siguiendo con la información que proporciona Ruiz Berrio, el hecho de que en cada capital de provincia haya un instituto, será un factor que revolucionará la vida de la capital y de toda la provincia: “el hecho de que en la mayoría de las capitales españolas se inaugurara un instituto en ellas, supuso contar con un foco de cultura y de ciencia que vino a revolucionar la vida de aquella capital y, en realidad, de toda su provincia” (2008, p. 34).

Los autores de libro: *Instituto Alfonso II: Siglo y medio de historia* (Diego et al, 1999) hacen un largo recorrido histórico por etapas empezando, la primera de ellas, desde sus orígenes en 1845 hasta 1898. En esta primera etapa, centrada en los comienzos del instituto, se destacan cuestiones relacionadas con los diferentes Planes de Estudios y la relación de los primeros catedráticos –autores de libros de textos, creadores de sus propios programas, intelectuales prestigiosos– así como otras cuestiones relacionadas con las diferentes alternativas pedagógicas e ideológicas de la época. La segunda etapa, que abarca el primer tercio del siglo XX (1898-1931), está centrada en la dictadura de Primo de Rivera. Una tercera etapa nos sitúa en el periodo (1931-1939) y habla de los movimientos revolucionarios, la República y la Guerra Civil española. La última etapa dibuja el instituto desde su refundación en el curso 1939-1940 hasta el curso 1995, época en la que está culminando la implantación de la LOGSE (1990).

El planteamiento educativo del Plan Pidal (1845), como acertadamente señala Ruiz Berrio (2008, p.31), entendía que la enseñanza media perseguía servir a las clases medias para ocupar un puesto preponderante y preparar para la universidad. Es pues, el origen de la enseñanza secundaria y su concepción dentro del sistema educativo español lo que, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su fiel reflejo en esta institución educativa.

Otros autores (Vaquero, 1999, p, 65) hacen hincapié en la idea con la cual fue concebido el sistema educativo liberal en que a pesar de que éste se configuró y consolidó oficialmente como un sistema de tres niveles, en la realidad, esta organización, reproducía más bien la situación dual de la sociedad burguesa: una enseñanza primaria para las clases populares y otra para las clases medias y burguesas que engloba los niveles de la enseñanza media y universitaria.

Desde estos planteamientos, el bachillerato, como así se señala en la sucesión de planes educativos de la época (1845-1898), se concebía como el nivel educativo que debía proporcionar una cultura adecuada a la clase media y alta de la época y, al mismo, preparar a la clase alta para la universidad. Como también nos recuerda Vaquero (1999), no es de extrañar que durante la Restauración la enseñanza media (como la universitaria) fuesen campo abonado para la controversia ideológico-política entre los partidos políticos del sistema: “Cada partido pretendió que el nivel secundario respondiese a su correspondiente modelo de enseñanza y esto trajo durante toda la época de la Restauración una sucesión atropellada de planes de estudio y una intensa lucha política por imponer un modelo de enseñanza media” (p. 65). En esta lucha por imponer un modelo de enseñanza media, Vaquero (1999, p. 65) señala que fue de gran importancia la posición de la iglesia española. Enfrentada al liberalismo, su estrategia fue la “reconquista” religiosa de la sociedad burguesa y uno de los principales instrumentos el control de la enseñanza media, vivero de las clases hegemónicas de aquella sociedad. Es pues este el contexto social, político y educativo en el que se encuentra el instituto de Oviedo.

En líneas generales Vaquero (1999) resalta dos rasgos peculiares de su evolución en relación con otros institutos. Uno de ellos relacionado con el hecho de que, a falta de tener un espacio propio, el instituto de Oviedo siguió, como desde su origen, desarrollando su actividad académica sin tener ubicación concreta y de forma itinerante por la ciudad e incluso, en algunas ocasiones, en un espacio físico disociado (con todas las consecuencias negativas que esto conlleva). El otro rasgo que señala el autor es la presencia en su claustro en los dos primeros decenios de siglo de un significativo grupo de profesores proclives a las orientaciones modernas de la pedagogía, en la línea de la Institución Libre de Enseñanza, y la importante contribución que un sector del claustro de profesores animado por aquellos, prestó a la labor de la Extensión Universitaria impulsada por la universidad ovetense.

Otro autor de esta obra colectiva, Fernández Pérez (1999), muestra la educación en la época de la República con una política educativa inspirada en principios que propugnaban un modelo educativo no dogmático, laico, basado en una enseñanza comprensiva y los principios de una pedagogía activa, el contacto con la realidad natural y social; principios que quedarían plasmados en el Plan de Estudios para el curso 1931-1932 y que se verían frustrados con los acontecimientos revolucionarios de octubre de 1934 (el edificio del instituto arde pasto de las llamas) y posteriormente por la Guerra Civil (1936-1939) en los que la vida del Instituto transcurre en la zona nacional, convirtiéndose, asimismo, en laboratorio experimental para el desarrollo y aplicación del sistema educativo franquista.

Otro de sus autores (Recio, 1999) habla de su “refundación” en el curso 1939-1940 hasta el año 1995, la fecha en la que se celebra el 150 aniversario de su creación oficial. Dos son los motivos por los que Recio aborda este tema: uno de ellos, –consecuencia de la dictadura franquista– es la conversión del instituto mixto (alumnos y alumnas) en instituto masculino en el curso 1939-1940, y otro, la instalación definitiva del instituto en el edificio de la calle Santa Susana conocido como Quinta Roel.



La Quinta Roel, de la que hemos encontrado esta antigua foto, estaba situada entre las calles de Calvo Sotelo y Santa Susana. Su estilo se caracterizaba por una atractiva mezcla de estilos antiguos (gótico y mudéjar).

Imagen 1. Vista de la desaparecida finca de Faustino Roel, hacia 1923. Fuente: Real Instituto de Estudios Asturianos (1992, p. 116).

Recio también señala que es en esta época en la que se adjudica al instituto el nombre de Alfonso II el Casto (por decisión del claustro en el mes de septiembre del año 1947), en recuerdo del rey de la Monarquía Asturiana que instala su capital en Oviedo. El carácter mixto de la institución, no se recupera hasta el curso 1982-1983 cuando en un claustro celebrado el año anterior (curso 1981-1982) profesorado, alumnado y familias

muestran su acuerdo y, tras un proceso de votación, realizan la petición oficial a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia para la transformación oficial del Instituto Masculino en Mixto.

A pesar de todas las tensiones sociales y políticas a lo largo de 150 años de historia, sus autores (Diego *et al*, 1999) destacan, por encima de todo, aspectos como el prestigio de la institución y su estrecha vinculación con la extensión universitaria. Asimismo destacan la categoría de su profesorado y de su selecto alumnado.

Como es natural y ante la imposibilidad de reproducir en estas páginas la gran cantidad de detalles, información y acontecimientos que aportan sus autores (Diego *et al*, 1999) vamos a ofrecer algunas pinceladas clave esperando que, tales reseñas, permitan al lector tener una idea de lo que en sí, representa este centro educativo.

Consideramos interesante destacar que, desde su fundación en 1845, se trata de un centro agregado a la Universidad, siendo su primer director docente Don Ángel Páez Centella³⁸, nombrado con efectos del 21 de septiembre de 1847. En sus inicios, las clases se impartían en la Universidad, en el edificio situado en la calle San Francisco en Oviedo.

Como director, Páez Centella organiza el instituto mientras empieza a consolidarse la enseñanza secundaria en la ciudad de Oviedo. Dispuesto a dar auge a esta segunda enseñanza mueve los resortes para conseguir un edificio separado del universitario, juntamente con el claustro de profesores y con el apoyo del rector de la Universidad. Tal como señala Diego Llaca (1999, p. 26), pese a todo este esfuerzo, no consigue su propósito. Entre 1845 y 1857 no habrá variaciones de importancia, pues la Ley Moyano (1857) tampoco introdujo variaciones sustanciales, pero determinó las líneas maestras de lo que serían en el futuro los institutos, hasta el desarrollo de estas enseñanzas a cargo del reglamento de segunda enseñanza de 1859 (real decreto de 22 de mayo). En 1859 el centro se independiza administrativamente de la Universidad aunque seguirá compartiendo el edificio hasta bien entrado el siglo XX.

Así pues, la Enseñanza Media en Asturias se gesta en el vientre mismo de la Universidad, aspecto que es imprescindible tener en cuenta para entender alguno de los rasgos fundamentales que caracterizan a lo largo de siglo y medio y, en buena media, aún hoy, las *culturas profesionales* y organizativas de la Educación Secundaria.

³⁸ Ángel Páez Centella, nació en Oviedo en 1800. Realizó en su ciudad natal los estudios primarios, continuando con los estudios de latinidad y once años de estudios mayores en filosofía, jurisprudencia civil y sagrados cánones. Recibió por la Universidad de Oviedo en el año 1820 el grado de bachiller en derecho canónico. Termina la licenciatura en julio del año 1826, y en septiembre de ese mismo año obtiene el grado de doctor. Pronto empieza su carrera docente. Es nombrado por el claustro general de la universidad profesor sustituto de decretales en ese mismo año, y ejerce todo el curso en la universidad. Por el mismo claustro es nombrado para el siguiente curso: “moderante de la Academia de Cánones”, cargo que ocupa durante los dos siguientes cursos académicos, siendo director de la academia de la Facultad de Cánones el curso 1828-1829. Tras hacer oposiciones al curato (1831) en el año 1840 vuelve a la universidad como sustituto de una cátedra vacante de instituciones canónicas. El siete de enero de 1847 obtiene la cátedra de religión y moral de dicho instituto agregado a la universidad. Siguiendo las instrucciones de la dirección general del tres de septiembre, el rector de la Universidad, don Pablo Mata Vigil, presenta el quince de septiembre de 1847 al excelentísimo señor ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas, la terna para director del instituto agregado a la universidad de Oviedo y juntamente con el señor Páez, se acompañan los nombres de don Rafael Díaz, presbítero y catedrático de psicología y lógica, y de don Patricio Palacio, catedrático de geografía. Es elegido como propuesta primera del rector y nombrado director con fecha de 21 de septiembre de 1847. (Diego Llaca, 1999, p. 25).

Por otro lado, Vaquero (1999) destaca la presencia en el Claustro del Alfonso II de un grupo de docentes vinculados a la Institución Libre de Enseñanza y su papel en la innovación pedagógica y la Extensión Universitaria:

La Extensión Universitaria ovetense fue constituida, como es sabido, en octubre de 1898 por el claustro universitario de derecho a iniciativa de Leopoldo Alas Clarín a partir de las sugerencias vertidas en ese sentido por Rafael Altamira en su famoso discurso regeneracionista de apertura de curso 1898-1899 sobre la misión de la universidad. La petición de colaboración que se hizo a las demás instituciones educativas ovetenses contó desde el primer momento con el apoyo decidido de un sector del claustro del instituto. Analizando las actividades que realizó en sus primeros diez cursos de vida, que fue la etapa de su mayor brillantez, bien puede decirse que el instituto fue la institución educativa de la ciudad que, al menos en esa primera época, mayor apoyo prestó a la Extensión Universitaria. Colaboración estrecha que se debió, sin duda, a la presencia en su claustro de un grupo de profesores afines a los planteamientos educativos institucionalistas, aunque es de notar que hubo también, entre sus colaboradores, profesores del instituto, cuyo ideario no se identificaba totalmente con estos planteamientos (Vaquero, 1999, p.77-78).

También nos parece relevante señalar que esta institución y el contexto histórico en el que se gestó, guarda relación con el modelo de enseñanza secundaria que se impuso en el seno de una sociedad burguesa como la española. Se constituye como el modelo tradicional destinado a preparar a las clases media y alta para la universidad. Así pues, durante la etapa de 1898-1931, la extracción social de su alumnado oficial, como así señala Vaquero (1999, p. 85), era predominantemente de clase media, es decir, alumnos procedentes de familias de miembros de profesiones liberales (funcionarios y técnicos de nivel superior, profesores de la universidad, etc.). Siguiendo con las opiniones de Vaquero (1999, p. 85-86), cabe señalar que el instituto parece ser la institución educativa preferida por aquellas familias de la clase media más proclives a la defensa de la enseñanza pública y laica o neutra por su ideario liberal progresista, republicano o socialista: “un dato significativo en ese sentido es que hemos podido constatar la presencia entre sus alumnos de los hijos de prácticamente todos los institucionalistas del grupo de Oviedo: *Clarín*, *Buylla*, *Canella*, *Posada*, e incluso alguno fue profesor del instituto” (p.86).

Otro aspecto relacionado con la composición social del alumnado del instituto, común, por otra parte, con lo que ocurría en otras provincias de España, es que el alumnado era exclusivamente masculino. A pesar de que desde finales del siglo XIX las leyes ya permitían la matriculación de las mujeres en la enseñanza oficial secundaria y universitaria, la mentalidad social dominante del momento (además de otros factores) explica la nula o escasa presencia de las mujeres en las aulas del centro.

Así pues, en el curso académico 1904-1905 aparecen los primeros datos de una alumna matriculada en el mismo pero, también cabe señalar que el importante aumento de alumnas oficiales se produce en el curso 1930-1931 con el inicio del proceso de la intensa feminización que va a experimentar el bachillerato durante la República donde una de cada cuatro estudiantes del instituto es una alumna.

Por otra parte, también es altamente significativo, como destaca Vaquero (1999), el hecho de que el instrumental didáctico utilizado en el instituto a comienzos de siglo, reciba en las memorias del centro la denominación de “material científico”. Esto, que

aparentemente pude ser poco relevante, sin embargo no lo es, dado que, con acierto, se interpreta como una manifestación del perfil más científico-disciplinar que propiamente educativo.

Sin embargo desde sus inicios 1845, tras varios años sin disponer de unas instalaciones fijas y habiendo pasado por diferentes sedes –Edificio de la Universidad, Escuela Normal de Maestros, Convento de Santo Domingo, etc. – el Instituto todavía no había encontrado acomodo, siendo la quinta Roel, en 1932, la que de forma inesperada se convierte en el espacio en el que se ubicaría el centro educativo. Así que por fin y tras casi ochenta años de historia, al fin el instituto tenía su sede.

La quinta Roel había pertenecido al prestigioso médico Don Faustino García Roel y Rodríguez, nacido en 1821 en Ceceda (Navia), quien poco antes de morir en 1895 construyó para su residencia un lujoso palacete. Este edificio sería ocupado después por Anselmo González del Valle siendo más tarde la Compañía de los padres jesuitas, la que adquiriría dicha propiedad. Aprovechando las características que la finca les brindaba la Compañía religiosa funda el colegio de San Ignacio permaneciendo en dichas instalaciones, aproximadamente once años (1921-1932).

En los primeros meses de 1932, acontecimientos de trascendencia nacional como la expulsión de los jesuitas de España y el paso de la quinta Roel a manos del Estado conlleva el traslado del instituto a dichas instalaciones marcando el comienzo y devenir de su vida académica:

Para entonces la comunidad educativa del Instituto de segunda enseñanza, dispersa por Oviedo, había encontrado la posibilidad de un inesperado y espléndido acomodo en las instalaciones que los padres jesuitas poseían entre las calles Santa Susana y Pérez de la sala de las que, en virtud del decreto de disolución de la Compañía del día veintitrés de enero, habían sido desalojados el día tres de febrero en medio de la indignación de unos, el aplauso de otros y la expectación de todos (Pérez Fernández, 1999, p. 180).

Tras realizar reparaciones en el mobiliario que, como es natural, se encontraba deteriorado por la acción del tiempo, así como la realización de algunas adaptaciones necesarias para el desempeño de las tareas docentes (adaptaciones que se pueden llevar a cabo gracias a diversas ayudas económicas, tanto municipales como otras que provienen del ministerio), como recuerda Pérez González (1999), se puede decir que durante este periodo tanto el profesorado como el alumnado gozan de unas condiciones ideales para la enseñanza: “Y desde luego claustro y alumnos encontramos por primera vez, al menos desde hacía mucho tiempo, las condiciones idóneas para desarrollar la actividad educativa en los cursos 1932-1933 y 1933-1934” (p. 185).

A pesar de que el tiempo que profesorado y alumnado llevaban disfrutando de las instalaciones era escaso Pérez Fernández (1999) menciona que ese tiempo, sin embargo, había sido suficiente para que profesorado y alumnado se identificaran profundamente con el lugar pero, esta tranquilidad académica, se verá alterada por un acontecimiento que supondrá un duro golpe en la institución. Nos referimos a los acontecimientos que tienen lugar en octubre del 34 en el que el edificio es destruido y arde pasto de las llamas.

En efecto, durante los acontecimientos revolucionarios de octubre en el año 1934, el edificio es destruido el 18 de octubre, lo que conlleva nuevamente el traslado, de forma temporal, del alumnado al edificio donde hoy se ubica el colegio Menéndez Pelayo (antiguamente Las Escuelas Primarias del Cuarto Distrito) situado en la calle General Elorza.

A pesar de que este no es el lugar idóneo para abordar un análisis en profundidad de los acontecimientos y teniendo en cuenta, además, que no podemos detenernos a explicar con todo detalle acontecimientos que antecedieron la revolución de octubre de 1934, si creemos que es conveniente detenerse unos instantes y reflexionar acerca de las principales repercusiones sociales, políticas y educativas del momento.

Tal vez, para comprender los orígenes de la revolución del 34 sea necesario acudir al contexto internacional y tener en cuenta acontecimientos como las repercusiones laborales de la crisis de 1929 –que tuvo repercusiones a nivel mundial– y la proliferación del nazismo y fascismo en países como Alemania e Italia.

A principios del año 1934 van desapareciendo poco a poco los síntomas de la crisis del 29 y España asiste a un lento proceso de recuperación económica. Por otra parte, acontecimientos como la llegada de Hitler al poder en Alemania en el año 1933 tienen poca repercusión en los medios de comunicación españoles. En este contexto sociopolítico, en España, el 3 de octubre de 1934 se anuncia la entrada en el gobierno de Alejandro Lerroux (segundo gobierno de la República española) de tres ministros del partido mayoritario de la derecha (CEDA). El 5 de octubre, las organizaciones obreras, políticas (PSOE, PCE, BOC) y sindicales (UGT, CNT) cohesionadas en la Alianza Obrera, convocan una huelga general como protesta por esta decisión, mostrando así su oposición ante la misma. La Alianza Obrera asturiana responde desde las cuencas mineras del Nalón y del Caudal a la huelga general convocada a nivel nacional manifestando así su rechazo por la entrada en el gobierno republicano de tres miembros de la CEDA de Gil Robles.

Como es natural, tales acontecimientos históricos, pueden ser analizados e interpretados desde diferentes puntos de vista. Aquí ofrecemos uno de ellos:

Historiadores como Preston³⁹ con relación a la revolución del 34, ponen de manifiesto que esta revuelta, incluido el caso de Asturias, que resistió por espacio de dos semanas los violentos combates con las Fuerzas Armadas gracias al terreno montañoso y a la pericia de los mineros, más allá de pretender una revolución, estaba inspirada en mantenimiento de unos ideales políticos. No había, por lo tanto, en las fuerzas sindicales y políticas de izquierdas otras pretensiones o aspiraciones que no fueran las de defender y mantener los ideales políticos republicanos desarrollados entre 1931-1933.

Tal vez, el acecho del fantasma del fascismo y lo que estaba sucediendo en Europa en países vecinos como Alemania e Italia, preocupaba y al mismo tiempo representaba una “amenaza” para España. Así es que la revuelta obrera no se trataba de una “sublevación” por parte de la izquierda, sino que más bien representaba un acto de “rebeldía” (que incluso sería contenido por los propios líderes socialistas) ante determinadas decisiones políticas pero, sobre todo, representa un estado de “alerta” ante lo que estaba por venir. Los edificios de la quinta Roel fueron, efectivamente, destruidos o, como señala Pérez Fernández (1999, p. 187), arrasados por las llamas como podemos ver en las siguientes fotografías:



Imagen 2. Edificio del instituto después de los acontecimientos revolucionarios de octubre de 1934
Fuente: Diego Ilica *et al* (1999, p. 188) (Archivo Fundación José Barreiro, sig 321/13)

³⁹ Las intenciones de los socialistas con los sucesos que comenzaron la mañana del 4 de octubre de 1934 eran limitadas y defensivas. Su objetivo era defender el concepto de República desarrollado entre 1931 y 1933 frente a lo que percibían como ambiciones corporativistas de la CEDA. La entrada de la CEDA en el gobierno fue seguida de una proclamación de República independiente en Cataluña que duró diez horas, de una desgastada huelga general en Madrid y del establecimiento de una comuna obrera en Asturias. Con la excepción de la revuelta asturiana, que resistió por espacio de dos semanas los violentos combates con las Fuerzas Armadas gracias al terreno montañoso y a la pericia de los mineros, la tónica dominante del «Octubre» español fue su falta de entusiasmo. Ninguno de los hechos ocurridos a lo largo de ese mes, ni siquiera los de Asturias, indicaba que la izquierda estuviera preparando una sublevación a conciencia. Lo cierto es que, en tanto se lograba resolver la crisis, los líderes socialistas se esforzaron por contener el ardor revolucionario de sus seguidores. Paul Preston (2011) *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Barcelona, Ed. Debate, pág. 128



Imagen 3. Edificio del instituto después de los acontecimientos revolucionarios de octubre de 1934
Fuente: Diego Ilaca *et al* (1999, p. 188) (Archivo Fundación José Barreiro, sig 321/13)

Tras su destrucción el 18 de octubre de 1934, las propuestas del ministro Filberto Villalobos de construir el instituto en un edificio de nueva planta en el barrio de San Lázaro, en terrenos adquiridos por el Estado, o la propuesta del ayuntamiento de recuperar el viejo proyecto del Campo de Maniobras, merecieron como respuesta una reunión extraordinaria del claustro, celebrada el veintisiete de octubre del mismo año. En dicha reunión, como nos recuerda Fernández Pérez (1999, p. 186), por unanimidad se acordó manifestar: "... la plena convicción de que ninguna de las alternativas tiene las condiciones pedagógicas que representa la quinta Roel. En efecto:

1. La posesión Roel está enclavada en un sitio mucho más céntrico y urbanizado que el barrio de San Lázaro y el campo de Maniobras.
2. La condición anterior no es óbice para que dicha posesión de Roel se encuentra aislada por una cerca y ofrezca una gran extensión de terreno, condiciones de las cuales la primera no se podía lograr, si no a costa de muy grandes dispendios, y la segunda sería imposible en el Campo de Maniobras, por no permitirlo el plano de ensanche de esta ciudad.
3. La gran extensión de terreno de la posición Roel, lleva anejas la posibilidad y la existencia inicial en ella de campos para juegos y deportes, piscinas de natación, etc., etc. a más de que ya se cuenta en ella con un hermoso jardín botánico, con acuario y posibilidades para instalar un vivario, un terrario, etc., requisitos e instalaciones exigidas, los primeros, por la pedagogía novísima, y los segundos para que la enseñanza de las ciencias naturales (...)"

En 1935 el centro registra un importante incremento en el número de alumnado, todo ello a pesar de que el número de institutos en Asturias se había incrementado. Recordemos que en 1935 existía, además del instituto de Oviedo, otros dos institutos nacionales: el Instituto Jovellanos en Gijón y el Carreño Miranda en Avilés, y los elementales: Álvarez Buylla de Mieres, Nemesio Sobrino de Llanes y los de Sama de Langreo, Luarca, Cangas de Onís y Pola de Lena, que frenaban el tradicional aluvión de estudiantes de este nivel hacia la capital del Principado.

A pesar de estas circunstancias el cómputo de alumnado oficialmente matriculado en el centro había crecido considerablemente (Fernández Pérez, 1999, p. 191) como se recoge en una de las actas del año 1935⁴⁰, donde podemos observar que el instituto albergaba un número importante de alumnado.

El estallido el dieciocho de julio de 1936 de la Guerra Civil y todos los acontecimientos que tiene lugar en dicha época es algo que, sin lugar a dudas, alterará gravemente la vida de la sociedad española y, por supuesto, la del centro educativo. Así pues, la comunidad educativa del instituto instalada desde finales de 1934 en las escuelas de la calle General Elorza, no dejó de verse afectada por las circunstancias que la rodeaban.

Pese a que tampoco podemos detenernos mucho en todos los acontecimientos que tienen lugar durante esta época de Guerra Civil (1936-1939) sí que podemos señalar, de modo general, cómo transcurre la vida en el instituto.

Tomamos para ello como referencia a Pérez Fernández (1999) y, aunque no sería de extrañar que en época de guerra, no hubiese actividad académica, resulta llamativo el hecho de cómo, a pesar de las circunstancias de la época, todavía se quiere dejar constancia, por encima de todo, de cierta actividad académica en la institución:

La vida del instituto en esta etapa, transcurre desde el principio en la zona nacional, convirtiéndose por lo mismo en laboratorio experimental para el desarrollo y aplicación del sistema educativo franquista. Su discurrir, desde el comienzo de la guerra hasta el curso 1938-1939 está en gran parte recogida en la memoria leída por el director Rogelio Masip Fueyo, en la inauguración del mencionado curso. De la misma deducimos que pese a los bombarderos y dificultades de todo tipo (problemas de abastecimiento de agua, privaciones alimentarias, propagación de enfermedades infecciosas como el tifus) en una ciudad cuya población huye en gran parte y de la que se alejan muchas de las instituciones, el instituto mantuvo siempre algún grado de actividad académica. Es cierto que el curso 1936-1937 no pudieron impartir las clases, pero sí funcionó la secretaría (Pérez Fernández, 1999, p. 219).

Finalmente, en 1939 y coincidiendo con el fin de la guerra civil española, se produce el traslado definitivo al edificio que hoy ocupa el Instituto, entonces solo formado por el Pabellón Antiguo, obra del arquitecto municipal: José Avelino Díaz Fernández-Omaña.

Así pues, el libro de Diego Llaca *et al* (1999) narra una parte de la historia de la institución que llega prácticamente hasta los años 40 quedando pendiente la historia reciente del instituto entendiéndose por tal la que corresponde a la segunda mitad del siglo XX, es decir, lo que algunos autores como Cuesta (2013) ha denominado: “modelo de

⁴⁰ A. I.E.S. A-II Oficio número 594 (sin fecha) para el curso 1934-1935 el instituto de Oviedo, único y mixto alberga en sus aulas novecientos noventa y ocho alumnos, rebajándose la matrícula a novecientos cincuenta y uno en el curso 1935-1936.

educación de masas” y que tendrá su desarrollo a partir de los años 60 y con más afianzamiento durante la Ley General de Educación (1970). Dicho planteamiento educativo vendría a sustituir al “modelo de educación tradicional-elitista”, que estaba en la base de los planteamientos del Plan Pidal (1845).

Este rápido recorrido histórico por la institución educativa está orientado, principalmente, a que podamos tener un referente histórico-contextual del centro donde hemos realizado nuestro estudio. Comprender la historia y su pasado nos puede ayudar a comprender el presente. Si bien hay docentes que hemos tenido la oportunidad de entrevistar que nos hablaban de un instituto que fue “*pata negra*”, también señalan, con cierta añoranza del pasado, que actualmente el instituto ya no es lo que era antaño.

Teniendo en cuenta esto, adquiere mayor sentido, si cabe, hacer tal recorrido por la historia de la institución ya que, conocer sus orígenes nos puede ayudar en la tarea de interpretar determinados fenómenos educativos que en él acontecen. Desde estos planteamientos, cabe preguntarse: ¿Qué es lo que ha cambiado? ¿Qué es lo que permanece? ¿Existe algún conflicto entre lo que ha cambiado y lo que permanece? Tal vez sí.

Anteriormente hemos comentado que la coyuntura social y económica así como los procesos de globalización, son circunstancias que hacen llegar a las aulas de los centros educativos de todo el país, alumnado procedente de diversas naciones. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y recogidos en el informe Anual “Datos y cifras, Curso escolar 2011/2012, el número de alumnado de origen extranjero ha ido en aumento representando casi un 10% (en concreto 9,5 %) de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general. Así pues, durante los últimos años la población de alumnado extranjero ha experimentado un importante aumento en este y otros centros educativos de nuestra comunidad autónoma (Principado de Asturias). Este hecho, la diversidad cultural, representa un fenómeno educativo que también ha tenido lugar en otros centros educativos de nuestra comunidad autónoma. Tiene sus comienzos, aproximadamente, en la década de los años 90 y se prolonga hasta nuestros días. Podemos afirmar que una parte del alumnado y familias que acuden al IES Alfonso II ha cambiado significativamente pero, también cabría preguntarse: ¿Será esto un problema para el centro educativo? ¿En qué medida afecta esta coyuntura social y cultural al propio centro? y ¿Cómo afecta a las familias? y por extensión ¿Cómo afecta al propio profesorado? ¿Y al alumnado?

Por otra parte, también cabe preguntarse sobre el peso de la tradición y lo que la huella de su pasado representa hoy en día en la propia la institución; así como otras cuestiones: ¿En qué medida influye la tradición del IES en el profesorado?, ¿y en el alumnado?, ¿y en las familias? Por último; también cabe preguntarse acerca de la propia configuración y concepción de la enseñanza secundaria, sus objetivos y el desarrollo de sus enseñanzas. A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años, cabe preguntarse en qué medida la etapa educativa de la secundaria obligatoria guarda, todavía, más relación con sus orígenes que con los derivados de las sucesivas reformas. Resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se dilatan en el tiempo. Teniendo esto, Viñao (2002) hace referencia a que el proceso socioeducativo iniciado –según los países– en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que todavía ni está resuelto ni ha concluido.

8.3. EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA “ALFONSO II” EN LA ACTUALIDAD

El Instituto de Educación Secundaria Alfonso II⁴¹ de Oviedo, se encuentra situado en una zona de nivel socioeconómico y cultural alto (como así lo encuadra la Consejería de Educación para el análisis de los resultados de las pruebas de Evaluación General de Diagnóstico). Se encuentra ubicado en pleno centro, limitando con el Campo de San Francisco, ocupando una gran finca que linda con el Auditorio Príncipe Felipe y las calles Calvo Sotelo, Pérez de la Sala y Santa Susana; por ésta última, es por la que tiene su entrada principal. Constituye una institución educativa enclavada en una zona cercana a uno de los Campus Universitarios de la Universidad de Oviedo (Campus de LLamaquique) donde se ubican centros como: la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, la Facultad de Ciencias o la Facultad de Geología.



Foto 1. Fachada principal del IES Alfonso II (Oviedo)

El mapa educativo de la zona (Campus de LLamaquique) lo completan otros centros educativos como el IES Aramo, que imparte enseñanzas de secundaria (primer y segundo ciclo), bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Artes Plásticas, Imagen y Diseño, Artes Plásticas, Música y Danza) así como Ciclos Formativos de Grado Medio (Laboratorio de Imagen) y Ciclo Formativo de Grado Superior (Imagen). El IES Doctor Fleming que Imparte enseñanzas de secundaria (primer y segundo ciclo), enseñanzas de bachillerato (Ciencias de la Naturaleza y Tecnología y humanidades y Ciencias Sociales), Ciclos Formativos de Grado Medio (Gestión Administrativa e Instalaciones Eléctricas y Automáticas) y Ciclos Formativos

⁴¹ Su nombre inicial: Alfonso II el Casto, data de 1947 Con la implantación de la LOGSE en el Curso 1995-1996 el centro ha pasado a denominarse Instituto de Enseñanza Secundaria (I E S) Alfonso II.

de Grado Superior (Desarrollo de Aplicaciones Web, Administración y Finanzas, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Proyectos de Edificación, Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas, Secretariado, Administración de Sistemas informáticos en Red, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma). El Colegio concertado Dulce Nombre de Jesús (Dominicas), que imparte enseñanzas de educación infantil, primaria, secundaria (primer y segundo ciclo) y bachillerato (Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales). A estos hay que añadir el CEIP Primaria Gesta I, que imparte enseñanzas de educación infantil (2º ciclo) y educación primaria y el CEIP Gesta II que imparten enseñanzas de educación infantil y primaria.

8.3.1. Enseñanzas que imparte el centro

El Instituto Alfonso II posee una oferta educativa amplia y diversa que incluye la ESO, con Sección Bilingüe en el idioma inglés, Bachillerato (modalidades de Ciencias y Tecnología y modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) en régimen ordinario y nocturno y, por otro lado, dos Ciclos Formativos de Formación Profesional de grado superior: Técnico Superior en Educación Infantil en régimen presencial y a distancia y Técnico Superior en Animación de Actividades Físico Deportivas en régimen presencial. Cabe señalar que éste centro, junto al IES Pérez de Ayala, es uno de los centros educativos de Oviedo que imparten enseñanzas de bachillerato en el horario nocturno y, en el caso del Alfonso II, es el único que además lo imparte en dos modalidades: humanidades y ciencias sociales, y científico tecnológico. La principal diferencia respecto del turno ordinario es que en el turno nocturno su duración es de tres años en lugar de dos y aunque las asignaturas sean las mismas su número se reduce siendo menos por curso.

8.3.2. Edificios, espacios y equipamientos

Si hablamos de las instalaciones del centro, debemos señalar que es un centro educativo dotado de unas buenas instalaciones, así pues la institución la completan tres edificios (pabellón antiguo, pabellón nuevo y aulario) y un Polideportivo con sus canchas y bolera. Pero las instalaciones que vemos hoy en día forman parte de una serie de ampliaciones que han tenido lugar a lo largo de la trayectoria de este instituto. Una de las ampliaciones más importantes la constituye el denominado pabellón nuevo. Esta primera ampliación del centro educativo comienza en el año 1966, se institucionaliza durante una sesión de claustro en la que se había levantado acta provisional de las obras de adaptación y nuevo pabellón.



Foto 2. Pabellón Nuevo IES Alfonso II

En España, después de la guerra civil (1936-1939) había pocos alumnos matriculados en el centro, pero a partir de los años 40 el número de alumnado comienza a aumentar progresivamente. Por estos motivos se amplía el instituto construyendo en 1967 el llamado: “Pabellón Nuevo”. Con el boom demográfico que tendrá lugar en los años 70 llega gran cantidad de alumnado a todos los centros.

El centro educativo experimentará más ampliaciones. La segunda ampliación tuvo lugar a finales de los años 60 y consistió en la construcción de un polideportivo situado dentro del gran patio exterior.



Ello significó una solución al problema de la educación física y deportiva del alumnado matriculado. El polideportivo se empieza a construir en el curso 69-70 ante la necesidad de disponer de un recinto cubierto. Hasta entonces la gimnasia se hacía al aire. En el curso 1971 se inauguró el polideportivo.

Foto 3. Polideportivo IES Alfonso II



Justo, al lado del polideportivo, encontramos una bolera. Actualmente se encuentra en desuso pero seguramente en su día representaba una de las atracciones favoritas de los estudiantes.

Foto 4. Bolera IES Alfonso II

Si observamos nuevamente la foto de la bolera, podemos ver que a la izquierda de la imagen se encuentra un edificio: se trata de la vivienda de los conserjes. Los conserjes desempeñan un importante papel en la marcha y funcionamiento del centro y por ello, antiguamente su vivienda se encontraba ubicada en las propias instalaciones de los centros educativos donde se alojaban junto a su familia, y así se hizo en el Alfonso II. La vivienda de los conserjes se encuentra actualmente en uso.



En esta imagen, podemos contemplar una parte de la fachada de la vivienda de los conserjes, concretamente, la parte que da a la calle Pérez de la Sala. La otra parte de la vivienda da a las propias instalaciones de IES Alfonso II (como podemos comprobar en la anterior imagen).

Foto 5. Vivienda de los conserjes IES Alfonso II

Nos encontramos en un centro educativo situado en pleno centro de Oviedo y que cuenta con unas buenas instalaciones. A continuación vamos a recorrerlo y así conoceremos algunos de sus espacios y rincones.



Foto 6. Pabellón nuevo (vista exterior desde la calle Pérez de la Sala)

En las siguientes imágenes podemos apreciar una visión lateral del centro educativo. Gran parte del mismo da a la calle Pérez de la Sala como también lo hace el aulario, más conocido con el nombre de “la casina⁴²”. Este edificio es una antigua Escuela Preparatoria donde los estudiantes, una vez acababan, tenían acceso directo al Instituto. La mayoría de los maestros de la Escuela Preparatoria pertenecían al Claustro de la institución.



Foto 7. Vista lateral IES. Alfonso II



Foto 8. IES Alfonso II “La casina”

⁴² La casina es un edificio que se hizo en el año 1948 y era un anexo al instituto. Es una reconstrucción sobre un antiguo edificio destruido en la Revolución de 1934. Antiguamente, allí se impartía lo que lo que era la Preparatoria para los niños de 8 a 10 años. A los 10 años se hacía el ingreso y se estudiaba durante siete años en el instituto.

8.3.3. En el interior del centro

El Alfonso II nos abre sus puertas y nos brinda la oportunidad de conocer sus espacios y a su comunidad educativa. Entrar en este IES y caminar por sus amplios espacios es, sin lugar a dudas, un recorrido que promete ser emocionante.



En esta imagen podemos apreciar la entrada principal que antiguamente daba acceso a la denominada zona noble. Hoy en día, supone el principal acceso para alumnado y profesorado. Puede contemplarse el amplio hall con elevadas columnas que flanquean la escalinata de acceso. Todo ello de mármol aunque con una decoración austera en la que predominan las líneas rectas. En el techo cuelga una lámpara similar a las que nos encontraremos por los pasillos del centro.

Foto 9. Hall IES Alfonso II

Cruzamos este hall en el que podemos apreciar, entre otros aspectos arquitectónicos, la nobleza de los materiales y la amplitud de espacios. Nos disponemos a entrar y conocer lo que nos enseña el instituto y su comunidad educativa.

Como equipamiento interior este instituto cuenta con cuatro aulas de Informática, tres aulas para Educación Plástica y Visual, tres aulas de tecnología, un aula específica para cada uno de los tres idiomas que se imparten: alemán, francés e inglés, creándose otra aula dotada de las nuevas tecnologías para Inglés, dos aulas de Música, dos laboratorios del departamento de Ciencias de la Naturaleza y otros dos laboratorios para el Departamento de Física y Química. También cuenta con Aula de Inmersión Lingüística y tres espacios más amplios dotados de medios audiovisuales así como un Salón de actos con capacidad para doscientas personas. En el interior del instituto también hay una amplia cafetería.

Por último, cabe señalar que en las instalaciones del centro también se conserva la antigua capilla situada en el pabellón antiguo y que hoy en día es utilizada, principalmente, para celebrar los claustros del profesorado, reuniones grupales con las familias o alguna charla destinada a grupos reducidos.

Una vez que hemos cruzado el hall, llegamos a la conserjería, donde nos encontramos con la siguiente placa informativa. La conserjería es un lugar en el que siempre hay una persona que atenderá las demandas de información. Constituye un apoyo fundamental tanto para el profesorado y el alumnado como para las familias. Hacen múltiples tareas (atienden llamadas, hacen fotocopias, llaves de aulas, etc.) y su trabajo es fundamental para el buen funcionamiento de la institución.

Foto 10. Placa en conserjería IES Alfonso II



Pabellón antiguo

Nos encontramos en el pabellón antiguo, notable ejemplo de la arquitectura de corte racionalista, que contempla una especial predilección por las formas geométricas simples así como una concepción dinámica del espacio arquitectónico. Si caminamos por sus pasillos, podemos observar que contiene elementos arquitectónicos que nos evocan la estética de los años 40 como reflejan sus amplios pasillos, techos altos, líneas rectas, puertas de madera con doble hoja, etc. A pesar de que el centro conserva un estilo clásico, como podemos apreciar en las diferentes fotografías tomadas durante nuestra estancia en el centro, a lo largo de los años, inevitablemente, se han tenido que realizar diversas obras, básicamente, de mantenimiento de las instalaciones pero también, en algunos casos, de adaptación a las circunstancias de los tiempos o al incremento del número de alumnado.



Foto 11. Perspectiva del pasillo de la planta baja IES Alfonso II



Foto 12. Puerta de acceso al aula

A continuación, también podemos observar algunos elementos de la estética del centro en las siguientes imágenes en las que se representan algunos elementos decorativos (cuadro y lámpara, puerta de acceso a la biblioteca) que igualmente nos evocan un estilo clásico.

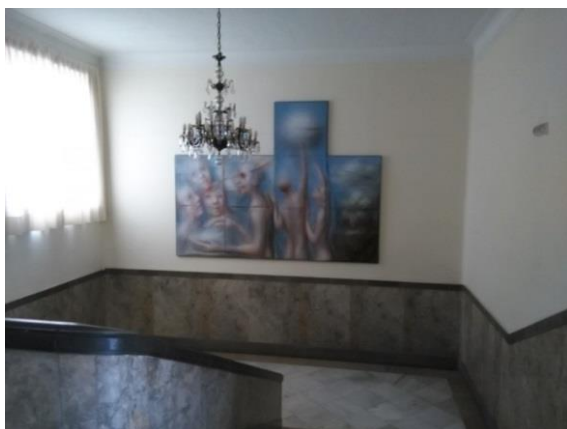


Foto 13. Lámpara de araña y cuadro de Vaquero Turcios

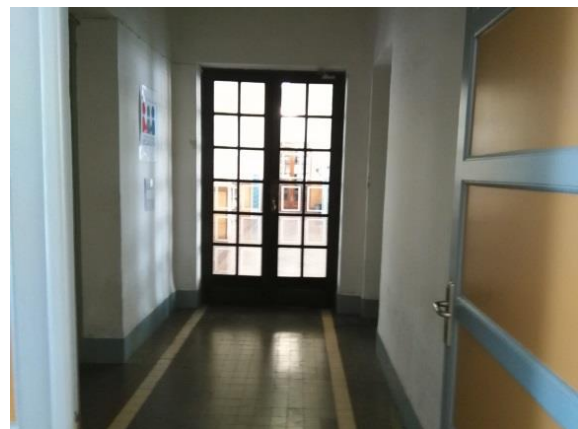


Foto 14. Acceso a la biblioteca IES

Después de las ampliaciones anteriormente comentadas –pabellón nuevo y polideportivo– la tercera de las ampliaciones se refiere a la construcción de locales para seminarios didácticos de cada una de las asignaturas que componían el currículo escolar. Era una construcción necesaria para el desarrollo de las nuevas normativas oficiales asignadas a los seminarios didácticos de la época.

Debe añadirse que, además de estas obras fundamentales reseñadas anteriormente, se llevaron a cabo otros trabajos de reparación, ampliación y mejora del interior del edificio (renovación de cubiertas, reparaciones de goteras, instalación y modernización de laboratorios de física y química, nuevo mobiliario escolar, material didáctico, etc.).



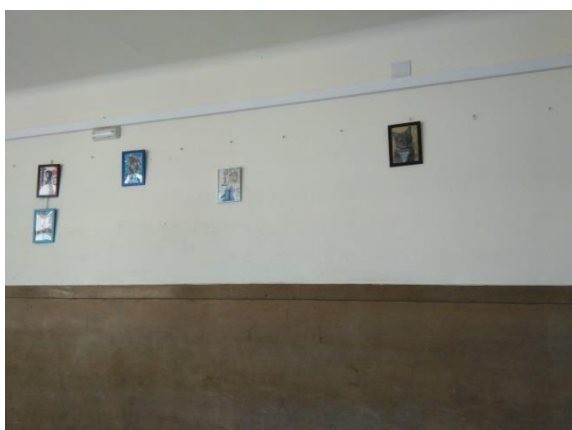
Uno de los cambios más significativos es, la adaptación del viejo salón de actos para usos múltiples en la vida académica y para que se lleven a cabo sesiones de cine, representaciones teatrales, actos de especial solemnidad como la apertura o cierre de curso, la celebración de concursos así como diferentes actividades de interés cultural, pedagógico, recreativo

Foto 15. Salón de actos IES Alfonso II

En su interior, concretamente en el pabellón antiguo, se mantiene la estética de la época (años 40). Basta con caminar por sus largos y amplios pasillos o detener nuestra mirada en sus ventanales, para experimentar la sensación de un viaje al pasado. En esta imagen podemos observar una vista panorámica de la primera planta: largo pasillo con ventanales a la derecha y a la izquierda las aulas.



Foto 16. Pasillo pabellón antiguo



La siguiente imagen tomada al final del pasillo nos lleva a observar que en sus paredes cuelgan algunos elementos decorativos pero, en general, éstos son escasos, como también lo es la presencia de trabajos o murales realizados por el alumnado. Las paredes del IES, están “vacías” de colorido.

Foto 17. Elementos decorativos colgados en pared

Una parte del instituto –pabellón antiguo– es un notable ejemplo de la arquitectura clásica –estilo racionalista– donde podemos apreciar que la armonía volumétrica deriva de la pureza de las líneas rectas, de la proporcionalidad geométrica y de la simplicidad decorativa. Podemos observar, entre otras características arquitectónicas, la altura de los techos, las lámparas y su decoración austera.

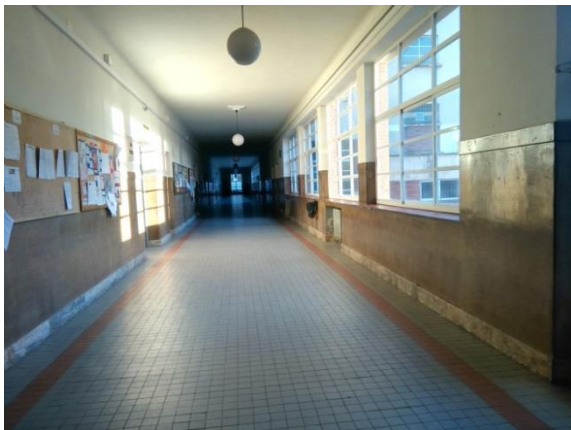


Foto 18. Pabellón antiguo: primera planta

En la siguiente imagen observamos nuevamente la primera planta del pabellón antiguo, esta vez, para detenernos en los corchos que se encuentran situados en la parte del pasillo en la que se encuentran las aulas. En ellos cuelgan anuncios e información de carácter diverso para profesorado y alumnado –principalmente programas institucionales– aunque también otro tipo de información (cursos, jornadas).

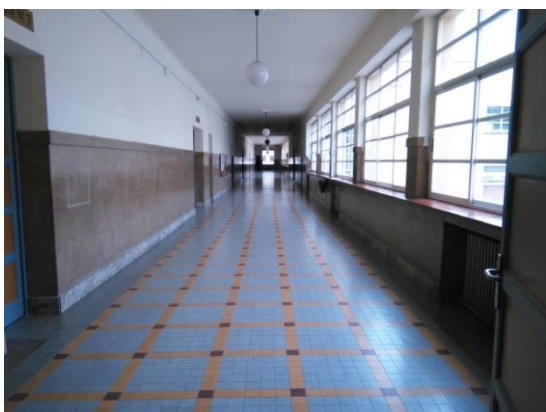
Si entramos en sus aulas su estética, igualmente, contiene elementos que nos recuerdan los años 40 –véase, por ejemplo, la altura de la tarima de más de 50 cm de altura–.

En esta imagen podemos ver una de las aulas del pabellón antiguo. Casi todas tienen una estructura similar que nos emula el pasado. Nos llama la atención la escasez de elementos decorativos y la ausencia de las nuevas tecnologías. Hay aulas del pabellón antiguo que no disponen de elementos tecnológicos tales como internet, un proyector u otro tipo de medios audiovisuales.



Foto 19. Aula pabellón antiguo

La predominancia de ventanales sobre el muro se traduce en una gran luminosidad en su interior tanto en las aulas como en sus amplios y largos pasillos.



En esta imagen podemos ver el pasillo que recorreríamos si nos encontramos en la segunda planta del pabellón antiguo. Como podemos observar, en las fotografías tomadas, ambas plantas tienen la misma estructura y disposición. Podemos observar los amplios ventanales y la luminosidad que deja en el pasillo.

Foto 20. Pabellón antiguo (segunda planta)

Sala de profesorado

La sala del profesorado es también todo un clásico del centro. Todo el mobiliario es de madera. Es uno de los lugares preferidos del profesorado y resulta difícil encontrarlo vacío.

Esta sala es un lugar de encuentro para los docentes donde comparten acontecimientos, noticias, opiniones y cosas del día a día en el centro. Aunque es un lugar bastante frecuentado, podemos decir que, al mismo tiempo, es un lugar tranquilo donde además se puede echar un vistazo a algunos boletines y revistas educativas, leer el periódico, consultar noticias o, por qué no, tomar un *cafetito* de la máquina.



En esta foto mostramos una perspectiva de la sala del profesorado. La sala es agradable y acogedora: mesa amplia y sillas cómodas. Es uno de los lugares preferidos del profesorado. Nos ha resultado difícil sacar esta foto, ya que siempre hay profesores. La sala cuenta, además, con tabloncitos informativos, con una máquina de café, ordenadores con acceso a internet y pequeña biblioteca.

Foto 21. Sala del profesorado

En esta sala nos llama la atención el tablón de anuncios en el que cuelgan avisos de la dirección además de otros documentos como: noticias, calendarios académicos, etc.



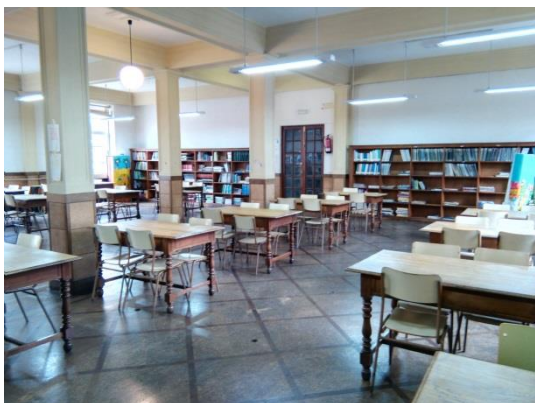
En esta foto podemos observar el tablón de anuncios. En él, cuelgan algunos de los avisos más importantes de la dirección del centro.

El propio tablón en sí es un elemento decorativo de la sala del profesorado.

Foto 22. Tablón de información sala de profesorado

Biblioteca y sala de lectura

Una de las instalaciones más interesante del centro que también ha llamado poderosamente nuestra atención es la biblioteca. El paso de los años ha hecho que todavía sea más hermosa. Es una de las instalaciones más emblemáticas del centro. Se encuentra situada en el pabellón antiguo y podemos decir que mantiene una estética muy similar a sus orígenes, es decir, conserva el mismo estilo de los años 40 e incluso la misma distribución. Es un lugar en el que profesorado y alumnado pueden acceder y consultar diversidad de fuentes bibliográficas.



Las instalaciones son impresionantes; hay una enorme sala de lectura para el profesado y el alumnado con amplias mesas de madera. A simple vista parece que la biblioteca está bastante bien conservada y mantiene la misma distribución que en sus orígenes.

Foto 23. Biblioteca IES Alfonso II

La distribución de la amplia sala de lectura es sencilla y elegante. Dicha sala de lectura organizada de tal manera que se consigue un aprovechamiento óptimo del espacio. En la biblioteca también hay ordenadoras con conexión a internet que están a disposición del profesorado y del alumnado.



En el centro se encuentran las mesas y sillas que a su vez están rodeadas por estanterías en las que nos encontramos con diversidad de libros clasificados por temáticas. En esta imagen podemos ver con más detalle de una de las estanterías que rodean la sala de lectura.

Foto 24. Detalle de estantería en sala de lectura

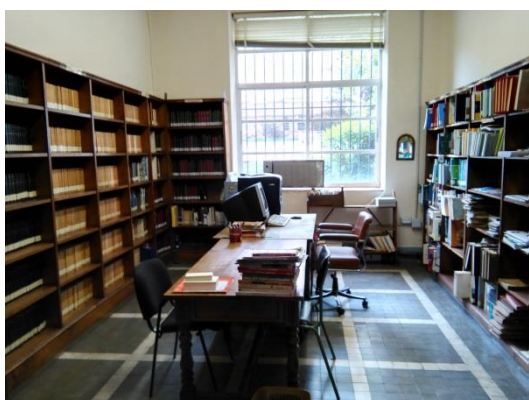
En esta fotografía podemos ver otra panorámica de la biblioteca. Además, como así se puede apreciar es una lugar que se encuentra muy bien iluminado, lo que lo convierte en un espacio agradable para la lectura o el estudio.

Foto 25. Panorámica sala de lectura de la biblioteca



Despacho dentro de la biblioteca

Como mencionaba anteriormente, la mayoría de espacios del centro ya eran conocidos por mí y no hacen otra cosa más que traer buenos recuerdos a la mente, sin embargo, hay espacios y lugares que desconocía: este es uno de ellos. Si cruzamos los pasillos de la biblioteca accedemos a otro espacio en el que podemos encontrar lugares como este: el despacho del bibliotecario. Como últimamente no hay bibliotecario, lo está utilizando un docente del centro que es el encargado de la biblioteca. Es un amplio despacho que llama mucho la atención sobre todo para alguien que por primera vez entre en él, ya que experimenta una sensación de asombro y también se puede decir que de *viaje en el tiempo*. En dicho despacho nos encontramos un importante fondo bibliográfico integrado mayoritariamente por obras científicas y colecciones antiguas.



En la fotografía llama la atención el amplio despacho. Es lugar privilegiado que invita a la lectura y a la tranquilidad ya que uno se encuentra rodeado de la mejor literatura. Como también podemos observar en la fotografía el despacho conserva un importante fondo bibliográfico.

Foto 26. Despacho de profesor situado dentro de la Biblioteca del IES



En esta fotografía, tomada desde la mesa del docente, tenemos otra panorámica del despacho. Es, sin lugar a dudas, muy gratificante trabajar en este espacio: amplio y teniendo al alcance un fondo bibliográfico tan importante.

Foto 27. Mesa del profesor y estantería al frente

En esta imagen podemos observar un detalle de una de las estanterías del despacho: concretamente la estantería de cultura clásica. En el instituto hubo profesorado de gran prestigio en sus disciplinas. Tomás Recio y Francisco Diego Santos fueron catedráticos de latín y griego, respectivamente, y directores del centro. Ambos docentes se molestaron y supieron reunir una buena biblioteca de su disciplina y gracias a ello la biblioteca del IES Alfonso II cuenta con un importante fondo bibliográfico.

Foto 28. Detalle de estantería de cultura clásica



Fondo bibliográfico

Asimismo la biblioteca del Alfonso II cuenta con un importante fondo bibliográfico gracias a la implicación de diversos profesores, por ejemplo Pedro Caravia en filosofía o Julio Vaquero y Adolfo Fernández Pérez, estos recién jubilados, en historia.

Además de la sala de lectura y consulta también nos encontramos con otras salas en las que igualmente reposa una un importante fondo bibliográfico y documental. Acceder a estas instalaciones ha sido todo un lujo. Llama mucho nuestra atención la distribución de las estanterías y la gran variedad de libros.

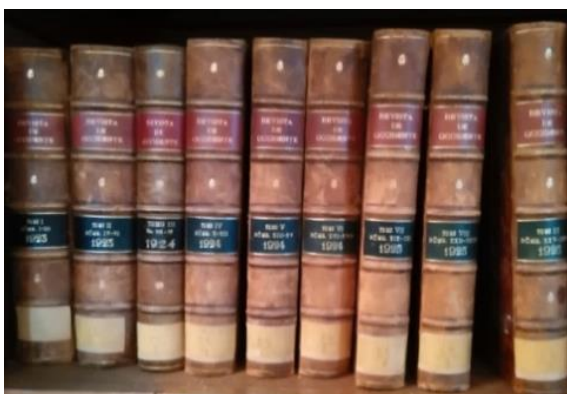


Foto 29. Sala contigua a la biblioteca: fondo bibliográfico.



F
Foto 30. Detalle de estantería.

En un lugar destacado –armario cerrado y acristalado– nos encontramos con la Revista Occidente⁴³ de cuya primera época la biblioteca tiene todos los ejemplares.



En la siguiente fotografía, hemos abierto las puertas del armario acristalado y en una de sus estanterías podemos ver con más detalle que en ella se recogen ver varios tomos de la Revista Occidente que datan del año 1923.

Foto 31. Ejemplares Revista de Occidente.

⁴³ Fundada en 1923 por José Ortega y Gasset, la *Revista de Occidente* constituyó, desde sus primeros números, una publicación atenta a las corrientes más innovadoras dentro del pensamiento y de la creación artística y literaria. Por ello, ejerció en todo el mundo hispánico un papel fundamental en la difusión de la cultura española y europea. Reaparecida en 1963, la Revista inició su cuarta y actual etapa bajo la dirección de la hija del filósofo, doña Soledad Ortega Spottorno, en 1980. Más de 300 números han visto la luz desde entonces. Fuente: <http://www.ortegaygasset.es/fog/ver/52/revista-de-occidente>

La capilla

Antes mencionamos que entre las instalaciones del centro también se encuentra una capilla. Cabe señalar que este edificio se diseñó durante la época de La República así que, en su diseño, no contemplaba ninguna capilla. El hall de entrada ocupaba así las dos plantas, era, por lo tanto, impresionante. Con la instauración del régimen franquista era impensable que un centro educativo no dispusiera de capilla, así que añadieron un forjado en el hall y construyeron la capilla que se encuentra frente a las escaleras del piso superior. Hoy en día, dicha capilla, no es usada como tal sino que se utiliza para hacer las reuniones del Claustro ya que su disposición y su amplio espacio lo convierten en un lugar adecuado para llevar a cabo este tipo de reuniones.

Una vez que accedimos a dichas instalaciones la sorpresa fue grande. Como hemos comentado anteriormente quien escribe estas líneas es una antigua alumna del IES y, por tanto, conocedora de la mayoría de espacios e instalaciones. A pesar de ello no tenía recuerdo alguno del interior de la capilla. Es decir, a pesar de que recordaba todas las instalaciones del centro, de la capilla, no tenía recuerdo alguno y por eso, al verla, mi sorpresa fue grande. Quizás, porque esperaba encontrarme con otra *distribución* sin embargo, al acceder a este recinto, rápidamente nos recuerda a una estancia religiosa (elementos decorativos, bancada, ventanales, etc.).



Se aprecia un claro intento de conservar las instalaciones, por ejemplo, las vidrieras y las lámparas son originales y, a pesar de que actualmente dicho espacio es un lugar de reunión donde se toman decisiones importantes –por ejemplo en el claustro– no hay ningún tablón informativo u otro elemento típico que podemos encontrar en los espacios de celebración de los claustros.

Foto 32. Bancada y vidriera Capilla IES Alfonso II



Foto 33. Vista de la capilla desde otro ángulo



Foto 34. Detalle lámpara y vidriera

Algunas aulas emblemáticas

En el centro también podemos observar que a la entrada de determinadas aulas nos encontramos placas conmemorativas que, nuevamente, nos transportan al pasado y nos recuerdan algunos de los ilustres docentes que han pasado por la institución. Aquí mostramos algunas de ellas pero, también cabe señalar que en el centro figuran más. Si subimos a la primera planta –más o menos, hacia la mitad del pasillo– nos encontramos con el aula Paulino Vicente, como así es conocida en el centro, en recuerdo del conocido artista asturiano. En 1933 consiguió, por oposición, la plaza de profesor de Dibujo en el Instituto de Sama de Langreo y años después fue catedrático de Dibujo en el Instituto Alfonso II y en la Facultad de Ciencias. Todo alumno/a que haya pasado por la institución, ha pasado por dicha aula.



Foto 35. Placa Aula Paulino Vicente⁴⁴



Foto 36. Escultura en pared del centro

Si nos situamos en la planta baja, también podemos encontrarnos con algunas aulas que nos recuerdan el paso de personas significativas que han impartido docencia en el IES, como es del conocido filósofo asturiano Pedro Caravia.

En el Aula nº 6 reflejada en la fotografía, podemos observar la placa del catedrático de filosofía Pedro Caravia, antiguo docente de la institución que durante un tiempo también ejerció la dirección de la misma.

Pedro Caravia ha sido definido por algunos como: “el gran filósofo asturiano del XX”.



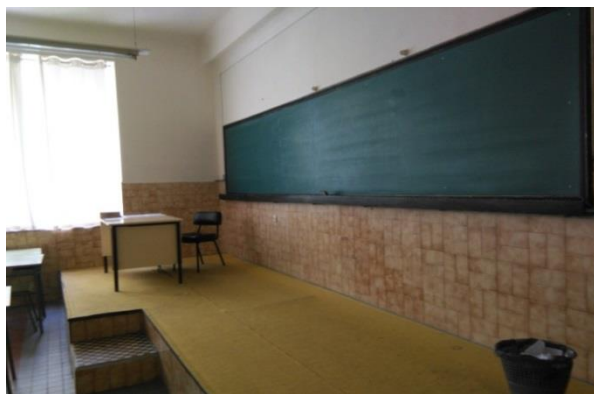
Foto 37. Aula Pedro Caravia⁴⁵

⁴⁴ Paulino Vicente Rodríguez (Oviedo, 5 de noviembre de 1900 - Oviedo, 1990) fue un pintor español, destacando por su habilidad como retratista. Fue catedrático de Dibujo hasta su jubilación en 1969. Diez años más tarde, el claustro del instituto decide honrar su memoria con una placa en el aula de dibujo que lleva su nombre.

⁴⁵ Pedro Caravia Hevia (Gijón el 16 de marzo de 1902-1984) catedrático de filosofía. Cabe señalar que tomó posesión del cargo de director del IES Alfonso II el 15 de octubre de 1955 y ejerció la dirección hasta el 30 de junio de 1962.

Aulas pabellón antiguo

Hay algo que ha llamado nuestra atención y es el hecho de que a pesar de que el centro cuenta con buenos recursos y excelentes equipamientos –aulas de nuevas tecnologías y de informática, laboratorios, etc.– sin embargo, la mayoría de las aulas situadas en el pabellón antiguo no cuentan con recursos tecnológicos –cañón, retroproyector, acceso a internet, pizarra digital–. Esto no lleva a pensar que los docentes, probablemente, sigan impartiendo clases magistrales –como antaño– siguiendo el libro de texto y sin el apoyo de las nuevas tecnologías. En caso de que sea necesario hacer uso de ellas se desplazaría al alumnado a aulas específicas ya que, éstas, sí disponen de tales medios.



Podemos observar, en la imagen el amplio tamaño de la pizarra. Si nos remontamos a los años 40 y tenemos en cuenta el tipo de enseñanzas que se impartían en este centro educativo y que las clases eran magistrales, es fácil comprender la disposición de las aulas, la altura de sus tarimas –dos escalones– y la amplitud de sus pizarras.

Foto 38. Amplia pizarra y alta gran altura de la tarima

La ausencia de nuevas tecnologías en varias de las aulas del pabellón antiguo es una de las cosas que más han llamado nuestra atención. Es una sensación un poco extraña, entrar en un aula y encontrarse sin ningún medio tecnológico, monitor, retroproyector, etc. Supone un doble inconveniente para el profesorado: por una lado porque éste no dispone de un recurso que representa un importante apoyo a la práctica docente y, por otro, en caso de que sea necesario hacer uso de las nuevas tecnologías habría que reservar aulas específicas con antelación, con los consiguientes inconvenientes que conlleva –falta de tiempo para hacer tal gestión, necesidad de reservar con antelación, posibles solapamientos con otros docentes o, sencillamente, falta de motivación–.

Así pues dada la escasez de este tipo de recursos en las aulas del pabellón antiguo, es frecuente que se continúe impartiendo clase magistral. Por otra parte también cabe señalar que la mera existencia de Nuevas Tecnologías en las aulas no significa que automáticamente se apueste por una metodología diferente ya que bien es cierto que a veces las tecnologías solo han incorporado cambios en cuanto al soporte de la información pero no han supuesto cambios significativos en cuanto a la metodología de trabajo y otras cuestiones didácticas.



En la siguiente imagen podemos observar un aula del pabellón antiguo. En el aula echamos en falta la presencia de las nuevas tecnologías. En la imagen se observa la mesa del docente, la pizarra y un grupo de mesas y sillas del alumnado. No hay cañón, ni un retroproyector y tampoco hay conexión a internet.

Foto 39. Vista del aula pabellón antiguo

Si dirigimos nuestra mirada hacia las mesas del alumnado, llama positivamente nuestra atención lo que nos encontramos al fondo del aula. Ponemos nuestra mirada en la “Proyección de Peters”. Esta imagen del mundo es poco habitual y, desde nuestros planteamientos entendemos que es positivo que se enseñe en las aulas y que el alumnado tenga otra percepción del mundo.



Foto 40. Perspectiva del aula



Foto 41. Detalle del aula: Proyección de Peters⁴⁶

En el propio mapa se apela a la necesidad de poner fin al dominio colonial y se apuesta por un conocimiento creciente de la interdependencia de todas las naciones y de todos los pueblos y se insta a la necesidad de hacer una mirada crítica y a ofrecer una nueva forma de ver el mundo, ya que la visión a la que estamos más habituados se basa sobre manera, en el trabajo de los que hicieron los mapas en la época en que Europa dominaba y explotaba el mundo. Esta “*diferente*” proyección del mundo del historiador alemán de Arno Peters, ayuda a corregir el desfiguramiento de los mapas tradicionales y nos ofrece una visión diferente, con unas proporciones reales:

Área igual: el nuevo mapa aumenta todas las áreas, ya sean países, continentes u océanos, acordes con su medida real. Pueden hacerse comparaciones minuciosas.

Ejes iguales: En este mapa, todas las líneas Norte-Sur son verticales. Esto es, todos los puntos están en su relación precisa: noroeste, sureste, nordeste, suroeste.

Posiciones iguales: Todas las líneas este-oeste corren paralelas. De esta manera pueden establecerse sencillamente las distancias de cualquier punto del mapa en relación con el ecuador o con el ángulo del sol.

Entidad para todos los pueblos: Este mapa reconoce a cada país su posición real en el mundo estableciendo para cada uno su medida y su alargamiento.

Como nos han contado algunos docentes, hace algunos años la Consejería de Educación del Principado de Asturias mandó un lote de estos mapas al centro. El hecho de que esté colgado en las aulas del instituto es muy positivo pero también cabe preguntarse la utilidad que se hace del mismo y si tanto profesorado como alumnado son conscientes del significado que representa o si se trabaja con dicha proyección en las aulas.

⁴⁶ La proyección de Peters (llamada así por Arno Peters), aunque lo correcto sería proyección de Gall-Peters es una proyección cartográfica que apareció por primera vez en 1856, publicada en el *Polish Geographical Magazine* por James Gall. La proyección de Petters es equiárea, representando proporcionalmente las áreas de las distintas zonas de la tierra. La proyección Petters trata de huir de la imagen eurocéntrica del mundo. Sobre la proyección de Peters cabe señalar que muestra los países en proporción a sus tamaños relativos. Se basa en una cuadrícula decimal que se divide la superficie de la tierra en 100 campos longitudinales de la misma anchura y 100 campos latitudinales de la misma altura.

Pasillos y rincones

Una vez en el aula nos encontramos con que, aparte del mobiliario básico, no hay ningún cartel, mural, trabajo del alumnado que cuelgue en sus paredes. En ese sentido, en ocasiones, se experimenta una sensación de frialdad o cierta seriedad. Es como que se intenta huir de los colores, los carteles, los murales y otro tipo de trabajos que puede hacer el alumnado, etc. Esta sensación también la hemos experimentado en nuestros primeros días de estancia en el centro caminando por los pasillos del instituto (*ver diario de investigación Anexo II: día 2 de junio de 2014, p.20*). El mármol de las paredes también contribuye a esa sensación de frialdad y, unido esto a la escasez de trabajos del alumnado, se echa en falta un poco de colorido. Esto hace que la mínima gota de color salte a la vista. Si bien es cierto que si hemos visto algún trabajo expuesto, cabe señalar que éstos son muy escasos y generalmente están casi escondidos en algunos rincones de centro pero, nunca expuestos en los pasillos centrales del instituto. En ese sentido apreciamos un interés por no romper la estética del IES, sobre todo del pabellón antiguo. Tal vez algo parecido sucede con la incorporación de tecnologías en las aulas de dicho pabellón ya que, tal incorporación, supone romper con una estética muy concreta del IES que, a pesar del paso del tiempo, aún perdura en las aulas. Asimismo, es necesario tener en cuenta que el pabellón antiguo se encuentra catalogado como edificio histórico y, por este motivo, no se pueden hacer modificaciones, cambios o reformas que afecten a la estructura.



Foto 42. Pared del IES Alfonso II

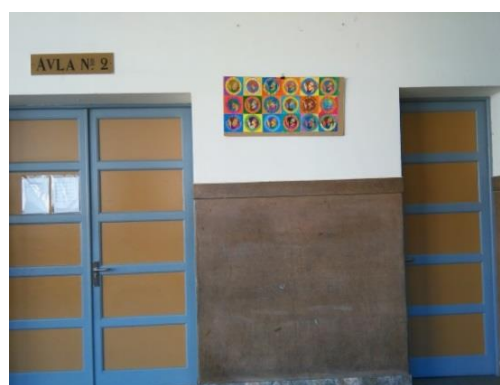


Foto 43. Imagen en pared del IES Alfonso II

Como ya señalábamos anteriormente, es difícil encontrar por los pasillos del centro trabajos del alumnado y la mayoría de las paredes, salvo algunos corchos de anuncios en los que se cuelga información del centro, están vacías. No obstante sí que hay un rincón del centro en el que encontramos trabajos realizados por el alumnado. No está muy visible ya que se encuentra en la planta baja en un rincón cercano a la cafetería.

Se puede apreciar un decorado realizado por el alumnado del centro. Dado que se encuentra en la planta baja, no lo vimos hasta que no pasaron unos cuantos días de estancia en el IES. Se trata de una ambientación realizada por alumnado que cursa el Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico en Educación Infantil. Como se puede observar, el decorado ocupa, literalmente, un rincón del centro. Se trata de una representación de uso de la *metodología de rincones* muy adecuada para trabajar con alumnado de la etapa infantil.

Foto 44. Decorado del alumnado CFGS Educación Infantil



Cafetería

Como es natural y después de las clases, cuando llega el tiempo de descanso y suena el timbre del recreo, profesorado y alumnado también disponen dentro del mismo centro de un sitio para tomar un pincho o un café al tiempo que charlan con los compañeros. Una vez que hemos caminado por los pasillos del centro y que nos hemos adentrado en sus aulas hacemos una breve parada para tomar un café. No hay mejor sitio para ello que la cafetería del Alfonso II.



La cafetería del centro es amplia y muy espaciosa, es un lugar agradable donde seguramente, todo estudiante que haya pasado por el centro, seguramente, ha estado alguna vez por ella.

Foto 45. Entrada de la cafetería

En esta imagen contemplamos uno de los rincones de la cafetería en la que apreciamos diferentes tipos de mesas y formas de distribución así pues, según la colocación, podemos observar una mesa alargada (formada por la colocación de varias mesas). También observamos una mesa redonda y otra cuadrada.



Foto 46. Rincón de la cafetería



En esta imagen hemos intentado representar una panorámica de toda la cafetería pero, dado que es muy amplia, hay cosas que se escapan de nuestro objetivo, pero servirá para hacer una idea de sus dimensiones.

Foto 47. Panorámica de la cafetería con barra al fondo

Tal como hemos dicho, la cafetería es amplia y espaciosa. Es un lugar de descanso y por lo tanto es un espacio acogedor en el que tarde o temprano, cualquier persona que haya pasado en el centro acabará entrando.

Pabellón nuevo

El pabellón nuevo es fruto de una ampliación que tuvo lugar en 1967. Dispone de ascensor, instalado posteriormente a su construcción, y sus espacios e instalaciones, empezando por sus pasillos, son totalmente diferentes al pabellón antiguo. Ambos pabellones están comunicados entre sí por una galería. El pabellón nuevo, lo conforman tres plantas. En la primera planta se encuentran el aula de informática, los laboratorios de ciencias –física y química–, un aula y un laboratorio de Música, el Departamento de Orientación y el Seminario de Geografía e Historia. Este último contiene un importante soporte informático y audiovisual que es utilizado para las clases de Historia del Arte. Podemos decir que el pabellón nuevo mantiene una estética totalmente diferente como se puede observar en las siguientes fotografías.



En esta imagen hemos reflejado uno de los pasillos del pabellón nuevo donde se encuentran algunas aulas como el Aula de informática, que se encuentra situada a la derecha, y al fondo el Seminario de Geografía e Historia.

Foto 48. Pasillo primera planta pabellón nuevo

En esta imagen mostramos la entrada al Seminario de Geografía e Historia. Al fondo podemos ver una puerta que da a una sala de audiovisuales, muy apropiada para las proyecciones y que cuenta con un importante material audiovisual.



Foto 49. Seminario de Geografía e Historia



Esta imagen se corresponde con la primera planta del pabellón nuevo. Podemos ver que es una planta que está bastante iluminada y mantiene la distribución de ventanales a un lado y aulas al otro.

Foto 50. Pasillo pabellón nuevo

Aulas Pabellón nuevo

La mayoría de las aulas de este pabellón –aunque no todas– cuentan con tecnologías y con acceso a internet. Tales recursos tecnológicos suponen una de las últimas innovaciones y cambios que se han experimentado en ese pabellón, además, las tecnologías de la información y comunicación han venido revolucionado la educación del siglo pasado y del presente y es natural que se incorporen tales recursos.



En la siguiente imagen podemos ver un aula del pabellón nuevo. Es un aula que a simple vista ya nos parece un poco más moderna. Tal vez ese toque de modernidad lo aporta, además de una estructura diferente, la presencia de medios tecnológicos en el aula.

Foto 51. Aula del pabellón nuevo con NNTT

A modo de comparación hemos colocado dos fotografías en las que podemos observar algunas de las principales diferencias entre las aulas del pabellón antiguo y el pabellón nuevo. Para ello nos detenemos en elementos que saltan a simple vista –altura de la tarima y el tamaño de la pizarra–. Observando ambas fotografías nos encontramos algunas diferencias. Tales diferencias están relacionadas con el concepto de enseñanza de la época, así por ejemplo, en los años 40 todas las clases eran magistrales –de ahí las altas tarimas y la amplitud de las pizarras para que el docente –quien además representaba el único y pleno conocimiento– pudiera impartir su clase. Esta disposición favorecía la acústica en el aula, apoyada por un amplio espacio en la pizarra para hacer sus argumentaciones –fórmulas, ejercicios–. Sin embargo a comienzos de los 70 el planteamiento se torna diferente y se busca la interacción con el alumnado, apostando por metodologías más participativas. Por ello, y a pesar de que se mantiene la tarima, esta reduce considerablemente su altura, así como el tamaño de la pizarra.



Foto 52. Aula pabellón antiguo (1940)

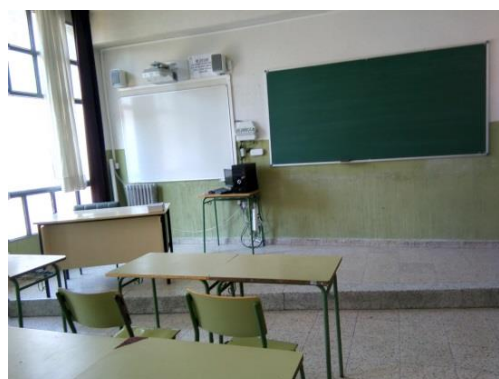


Foto 53. Aula pabellón nuevo (1969)

Las nuevas tecnologías tardarán todavía unos cuantos años más en llegar a las aulas del IES y no será hasta la década de los 90 cuando hagan su presencia en ellas. Su incorporación representará todo un cambio, tanto para el profesorado como para el alumnado. Se trata de un cambio aún en curso.

Accesos

Una cuestión en la que reparamos estaría relacionada con la accesibilidad y con la eliminación de algunas barreras arquitectónicas. El centro cuenta con tres vías de acceso y dos de ellas son peatonales. Una vez dentro del recinto el pabellón antiguo cuenta con rampa de acceso –como contemplamos en la siguiente fotografía–. Sin embargo, el pabellón tiene dos plantas y nos encontramos con algunas barreras arquitectónicas como la carencia de ascensor, algo que sería imprescindible para personas con dificultades de acceso. En dicho pabellón también hemos observado la existencia de otras barreras arquitectónicas y dificultades de acceso en otras instalaciones –por ejemplo en los aseos–.



Esta fotografía muestra uno de los accesos que tiene el pabellón antiguo. A la izquierda de la imagen podemos observar una rampa de acceso al pabellón. En la imagen también se puede observar un patio destinado a que los docentes estacionen sus vehículos.

Foto 54. Rampa de acceso al pabellón antiguo – izquierda de las escaleras–

A estas alturas de la exposición el lector nos ha acompañado en un recorrido por el instituto y, a pesar de que seguramente volvamos a caminar de nuevo por sus pasillos, es momento de retirarse temporalmente del campo y dirigirnos a nuestra mesa de trabajo así que, nos encontramos nuevamente en el hall y nos retiramos pero, sin lugar a dudas, volveremos.



En esta imagen podemos observar la puerta de salida. Nos encontramos, nuevamente, en el hall del centro.

Un hall con columnas y suelo de mármol, techo alto, amplios ventanales y con una decoración austera con preferencia por las líneas rectas.

Foto 55. Puerta de salida del IES

Nos alejamos del campo

Los observadores participantes, como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 90), casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, un cabo suelto por atar, un área más por abordar, etc. Tal vez nosotros nos encontramos en ese punto en el que es difícil abandonar el campo, dado que siguen quedando cabos sueltos, cosas que queremos volver a observar o simplemente una entrevista más por realizar.

Pese a esto, sabemos que es necesario tomar cierto distanciamiento del campo para proceder a realizar el análisis de la información y de los datos que hemos recogido durante nuestra estancia en el IES. En ese sentido podemos señalar que contamos con abundante información y los datos que tenemos parece que ya nos quieren decir algo.

Glaser y Strauss (citados en Taylor y Bogdan, 1994, p. 90) emplean la expresión *saturación teórica* para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a repetirse y no se logran aprehensiones nuevas importantes; para estos autores ese es el momento de dejar el campo.



Foto 56. Fachada lateral pabellón nuevo I.E.S. Alfonso II

Hemos dejado atrás el IES pero no esto no quiere decir que hayamos cortado el contacto con nuestros informantes; ni mucho menos. Miller y Humphrey (citado en Taylor y Bogdan, 1994, p. 91) hacen referencia a que hay sanas razones para concluir la investigación quedando en buenos términos con los informantes y dejando la puerta abierta para futuros contactos. En ese sentido, hay que señalar dejamos las puertas abiertas y establecimos contactos que, seguramente, perdurarán a lo largo del tiempo.

8.4. PLANES Y PROGRAMAS DEL IES

A continuación pasamos a describir y comentar algunos de los programas del centro. A pesar de que no podemos detenernos con profundidad en cada uno de ellos lo haremos, con más detalle, en aquellos que están estrechamente relacionados con nuestra investigación y en menor grado de profundidad en otros programas que hemos tenido la oportunidad de conocer durante nuestra estancia en el centro, pero que no constituyen nuestro objeto de estudio. Empezamos hablando del Plan de Atención a la Diversidad ya que es el eje vertebrador sobre el cual giran otros programas y medidas del centro.

8.4.1. Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

En primer lugar cabe señalar que la elaboración del Programa de Atención a la Diversidad (PAD) debe partir de la realidad del centro y tener en cuenta las características del alumnado en su conjunto. Es necesario comenzar diciendo que con la LOE (2006) aparece un nuevo concepto de diversidad del alumnado así pues, desde esta nueva percepción, cuando hablamos de diversidad nos estamos refiriendo a todo el alumnado en su conjunto, no solo a aquella parte del alumnado que puede presentar algún tipo de problemática. Teniendo en cuenta este criterio podemos decir que el Plan de Atención a la Diversidad es el conjunto de medidas con que cuenta el centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado. En ese sentido, podemos afirmar que el IES Alfonso II cuenta con un amplio abanico de medidas. En el Plan de Atención a la Diversidad del IES Alfonso II se especifican las acciones a desarrollar, el alumnado hacia quien tales medidas están dirigidas así como el profesorado implicado, sus principales tareas, los principales objetivos y finalidades.

8.4.2. Medidas de Atención a la Diversidad

Una primera matización que podemos hacer es que dentro del conjunto de medidas de atención a la diversidad del alumnado nos encontramos, por un lado, con medidas dirigidas a todo el alumnado y, por otra parte, con medidas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Estas últimas están dirigidas, específicamente, al alumnado extranjero que por determinadas circunstancias –normalmente tienen que ver con factores de índole social, cultural o lingüístico–, puedan presentar una necesidad específica de apoyo educativo. Una clasificación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado se podría hacer atendiendo al carácter organizativo y curricular de tales medidas. Dentro de las medidas de carácter organizativo estarían las relacionadas con los agrupamientos flexibles y los desdobles en 1º, 2º y 3º de ESO, así como las clases de asignaturas pendientes para alumnado de ESO y Bachillerato. Entre las medidas de carácter curricular, nos encontramos con medidas tales como el Programa de Diversificación Curricular y el Aula de Apoyo para alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Así pues, dependiendo de las circunstancias y características de cada persona se podrá hacer uso de determinadas medidas.

Entre el conjunto de medidas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se encuentran: el Programa de Acogida, las Aulas de Acogida y las Aulas de Inmersión Lingüística. A continuación pasamos a comentar, con más detalle, las medidas dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

8.4.2.1. Acogida a la diversidad cultural

La Consejería de Educación del Principado de Asturias pretende ofrecer una respuesta a los nuevos retos que plantea la pluralidad cultural en las aulas. En ese sentido la acogida a la diversidad cultural en los centros educativos de nuestra comunidad autónoma está planteada desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Teniendo en cuenta tales planteamientos, cabe señalar que existen una serie de medidas y de recursos como así podemos consultar en la página Web del Programa de Acogida⁴⁷ (Consejería de Educación del Principado de Asturias).

Entre las medidas se encuentran: 1) Planes de Acogida en los centros, 2) Tutorías de Acogida, 3) Aulas de Acogida, 4) Aulas de Inmersión Lingüística, 5) Lenguas y culturas de origen (Programa de lengua y Cultura Portuguesa⁴⁸ y Programa de lengua, Cultura y Civilización Rumana⁴⁹) y 6) Flexibilización del periodo de escolarización.

Entre los recursos nos encontramos: 1) Acogida y matriculación, 2) Evaluación inicial, 3) Materiales multilingües, 4) País de origen, 5) Aula Virtual de Español (AVE)⁵⁰ 6) Servicio de Interpretación Telefónica⁵¹, 7) Publicaciones de la Consejería de Educación del Principado de Asturias⁵² y 8) enlaces⁵³ con interesantes recursos: diccionarios, materiales de apoyo, cursos de español como segunda lengua, etc.

⁴⁷ Programa de Acogida/interculturalidad: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>

⁴⁸ Programa intercultural para el mantenimiento de lengua y cultura de origen del alumnado lusodescendiente que se enmarca dentro del espacio de cooperación institucional existente entre España y Portugal en materia educativa y cultural. Para el desarrollo del Programa, Portugal proporciona el profesorado, mientras que la organización y funcionamiento corresponden a nuestra Consejería en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El programa está abierto tanto a alumnado nativo como luso descendiente e integra la enseñanza de la lengua y cultura de origen en el currículo ordinario, dentro del horario escolar y generalmente dentro de aula ordinaria, con un planteamiento intercultural. Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/medidas/lenguas-y-culturas-de-origen/programa-de-lengua-y-cultura-portuguesa>

⁴⁹ El Programa de Enseñanza de Lengua, Cultura y Civilización Rumana se establece en el marco bilateral del Convenio de cooperación cultural y educativa entre Rumania y España y nuestra Consejería. Es un programa de mantenimiento de lengua y cultura de origen, impartido por profesorado rumano con licenciatura en humanidades seleccionado por el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud rumano, a través del Instituto de la Lengua Rumana de Bucarest. Pretende potenciar el enriquecimiento de los valores sociales y culturales del alumnado rumano y asturiano a la vez que fomenta una educación intercultural y de integración de todos los jóvenes, independientemente de su origen, en el sistema educativo. Está abierto a alumnado de cualquier nacionalidad. Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/medidas/lenguas-y-culturas-de-origen/programa-de-lengua-cultura-y-civilizacion-rumana>

⁵⁰ La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, mediante convenio con el Instituto Cervantes, pone a disposición de la comunidad educativa el Aula Virtual de Español (AVE), para facilitar el aprendizaje de la lengua castellana al alumnado procedente de otros países. El Aula Virtual de Español es un curso de enseñanza del español como segunda lengua, impartido por el Instituto Cervantes, que la Consejería de Educación y Ciencia pone a disposición de los Centros docentes como un complemento del proceso de aprendizaje del español para el alumnado de incorporación tardía. Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/ave>

⁵¹ En el marco de las actuaciones para la atención a las necesidades específicas del alumnado de incorporación tardía con desconocimiento del español y para facilitar la comunicación con ellos y con sus familias, se cuenta con un servicio de interpretación telefónica que está a disposición de los centros educativos que escolarizan números elevados de alumnado de otras lenguas. El servicio lo contrata la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y durante este curso está disponible en 56 centros. El servicio lo realiza este curso la empresa Interpret Solutions y ofrece interpretación en 51 lenguas y un servicio de traducción para facilitar el intercambio de información entre la administración educativa o profesorado de los centros y el alumnado y las familias que presentan un nivel bajo de competencia en castellano. Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/otros-recursos/servicio-de-interpretacion-telefonica>

⁵² Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/publicaciones>

⁵³ Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/enlaces>

8.4.2.2. Programa de Acogida IES Alfonso II

Desde los centros educativos se deben llevar a cabo acciones de acogida tanto con el alumnado recién llegado como con sus familias, para favorecer las posibilidades de inclusión en la vida escolar. Estas actuaciones deben formar parte del Plan de Atención a la Diversidad y estar incorporadas en la cultura escolar del propio centro.

La política que este centro desarrollada para la atención al alumnado inmigrante se encuadra en el llamado *Programa de Acogida* y forma parte del conjunto de medidas del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Los destinatarios del Programa de Acogida son alumnos/as de otros países que se incorporan al centro educativo y que pueden presentar necesidades específicas de apoyo educativo, bien por desconocimiento de la lengua vehicular o bien por dificultades de acceso al currículo debidas a diferencias entre el sistema educativo de su país de origen y el nuestro. La organización y gestión de las medidas de acogida, incluyendo las Aulas de Inmersión lingüística, se atienen a las referencias normativas recogidas en el *Catálogo de Medidas de Atención a la Diversidad*⁵⁴ (Consejería de Educación del Principado de Asturias).

El primer paso que se lleva a cabo cuando un alumno/a extranjero se incorpora al centro educativo consiste en realizar una valoración inicial por parte del Departamento de Orientación. Fruto de dicha valoración se determina la conveniencia de derivarlos bien a un Aula de Acogida o bien a un Aula de Inmersión Lingüística. La principal característica es que al Aula de Acogida acude alumnado extranjero procedente de diferentes países (con y sin conocimiento de lengua española) a diferencia del Aula de Inmersión Lingüística, a la que únicamente acude alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española.

La información recabada en la valoración inicial determina los criterios de referencia para decidir la adscripción del nuevo alumno/a al conjunto de medidas organizativas y pedagógicas que se pueden llevar a cabo en el marco del Programa de Acogida. Entre el abanico de medidas también se contempla la atención a las familias. En este sentido, una de las mayores contribuciones en la acogida al alumnado extranjero fue la elaboración de un Protocolo de actuación para atender tanto al alumnado como a sus familias.

En el proceso de admisión al centro es necesario tener en cuenta que, tanto el propio alumnado como sus familias, pueden estar atravesando momentos difíciles que les producen ansiedad por diversidad de situaciones (problemas económicos, búsqueda de empleo, encontrarse en un contexto educativo totalmente diferente, dificultades para la realización de trámites burocrático-administrativos, etc.) o simplemente, pueden estar sufriendo, sobre todo en el caso de adolescentes, el duelo migratorio⁵⁵.

⁵⁴ Puede consultarse en: http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos_public/detalle/1.html

⁵⁵ La migración comporta una situación de pérdidas psicológicas y sociales que desencadenan procesos de duelo. El duelo migratorio es el proceso por el que atraviesa todo inmigrante al trasladarse a un nuevo país, es un proceso de reorganización en el cual asimila la pérdida y se adapta a la nueva situación de vida. Este duelo migratorio puede resultar “simple”, es el menos común, y aparece cuando la migración se realiza en buenas condiciones para la persona, éste se encuentra con un entorno que lo acoge y le facilita la inclusión y el desarrollo del proyecto migratorio (encontrar trabajo, vivienda, red social...). El otro tipo, el más frecuente, es el “duelo complicado” donde la conjunción de circunstancias sociales y personales dificultan la elaboración de las pérdidas (González Calvo, 2005, p 83).

Por lo que se respecta a la flexibilización del periodo de escolarización, en la Circular de inicio de curso 2013-2014 para los centros docentes públicos (p.12) se especifica que, con carácter general, el alumnado se incorporará al curso que le corresponda por su edad. El alumnado de ESO que presente un desfase de dos o más años, podrá ser escolarizado en uno o dos cursos inferiores siempre que dicha escolarización le permita completar la etapa en los límites de edad establecidos.

La flexibilización del periodo de escolarización para el alumnado de incorporación tardía es competencia de la Dirección del centro (previa supervisión del Servicio de Inspección Educativa) y deberá de contar con la conformidad de las familias o tutores legales. Este proceso se inicia a propuesta del tutor o tutora (previa evaluación inicial del alumnado) y va acompañado de un informe elaborado por el orientador/a, donde además se incorporan medidas de refuerzo que se van a aplicar para facilitar su integración escolar y la recuperación de su desfase curricular. Todo ello se realiza atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico del alumno/a.

Llegados a este punto, es conveniente señalar que también existen algunas dificultades. Una de ellas es que la incorporación del alumnado extranjero, además de producirse de forma tardía, es un fenómeno que se produce durante todo el curso académico con las dificultades que esto representa, principalmente, para el propio estudiante. Otra cuestión importante estaría relacionada con la tendencia de incorporar al alumno/a al curso que el corresponde por la edad, sin tener en cuenta otros criterios.

Otras dificultades existentes, relacionadas con el alumnado que se incorpora de forma tardía, es que en muchas ocasiones provienen de sistemas educativos muy diferentes al asturiano. También se dan casos de alumnado que no ha tenido una escolarización previa, es decir, para algunos alumnos el Alfonso II es el primer centro educativo al que asisten..

Esta circunstancia, como podemos comprender, es de por sí compleja para el profesorado pero principalmente lo es para el propio alumnado. Además de esta complejidad hay que señalar una dificultad añadida y es que hay varios casos en los que existe desestructuración familiar ya que las propias causas de la inmigración, así como las condiciones en las que ésta se produce, provocan en numerosas ocasiones diversos problemas que afectan a la estructura familiar.

Las problemáticas anteriormente señaladas repercuten de forma directa en el fracaso escolar y el absentismo, sobre todo en los alumnos y alumnas con mayor edad o aquella parte del alumnado que en su país de origen nunca estuvo escolarizado. Algunos comportamientos que bajo estas circunstancias también se dan nos conducirían a determinados comportamientos en éste alumnado, por ejemplo: la tendencia al autoaislamiento.

Por último también hay que señalar que otra problemática existente es fracaso escolar. En ese sentido hay aspectos clave, todavía pendientes de revisar, relacionados, por ejemplo, con la evaluación del alumnado extranjero, la mejora de la coordinación entre el aula ordinaria y el aula de acogida. Ambas cuestiones son claves fundamentales para facilitar el proceso de integración del alumnado extranjero.

8.4.2.3 Aulas de Acogida

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), señala en su artículo 79 que las Administraciones educativas pueden establecer programas específicos para el alumnado extranjero con incorporación tardía al sistema educativo español que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias de conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración al curso correspondiente.

En la circular para el inicio de curso 2006-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias se incorporan dos nuevas medidas a las ya existentes para el apoyo educativo al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español: las Tutorías de Acogida y las Aulas de Acogida y de Acceso al Currículo. En esta circular se indica que los Institutos de Educación Secundaria que escolaricen un número de alumnado extranjero matriculado en Educación Secundaria Obligatoria superior a 30 alumnos/as, podrán organizar un Aula de Acogida y Acceso al Currículo como un elemento de trabajo abierto y flexible que facilite la atención inmediata y más adecuada al alumnado recién incorporado al sistema educativo y que ayude al profesorado a los nuevos retos educativos que plantea esta pluralidad cultural. Asimismo señala que la Dirección General de Ordenación Académica e innovación informará y dará instrucciones sobre cómo organizar este recurso en los centros.

En el contexto en el que hemos realizado nuestro estudio nos encontramos con la Tutora de Acogida quien se incorpora como apoyo al Departamento de Orientación y que es la responsable de atender al alumnado extranjero, así pues, desde el Departamento de Orientación se coordinan las actuaciones encaminadas a la integración de dicho alumnado en colaboración con los tutores y el Equipo Directivo. El tiempo máximo de permanecía en estas aulas de acogida es de un año y en ellas el alumnado de diferentes nacionalidades realizan progresivamente su adaptación al sistema educativo español.

En el Alfonso II, actualmente, hay dos aulas de acogida: una de 1º y 2º de la ESO y otra de 3º y 4º de la ESO. Los destinatarios de estas aulas son estudiantes que se incorporan al centro y que lleven en España menos de dos años y que, tras la evaluación inicial, presentan un bajo nivel de español o carencias en las competencias instrumentales básicas que dificultan el acceso al currículo ordinario.

A las Aulas de Acogida asiste alumnado extranjero con conocimiento de la lengua española (por ejemplo procedente de países latinoamericanos) y alumnado extranjero procedente de países cuya lengua es diferente a la española, es decir, el alumnado destinatario es aquel que presenta un nivel bajo de español o nulo o carencias en las competencias instrumentales básicas que les dificultan el acceso al currículo ordinario.

En el Alfonso II las aulas de acogida funcionan a lo largo de toda la mañana, actualmente están asistiendo a ellas varios estudiantes. Los que son de habla hispana asisten a todas las clases y los que no son de habla hispana van al Aula de Inmersión Lingüística.

Los objetivos generales de estas aulas son:

1. Proporcionar las competencias lingüísticas en español en las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita, de forma que el alumnado de otras lenguas nativas esté capacitado para incorporarse al sistema educativo y al currículo ordinario.
2. Favorecer la adquisición de un vocabulario curricular de las distintas áreas que facilite su proceso de escolarización.
3. Introducir el conocimiento del medio natural y social, poniendo énfasis en los aspectos sociales y culturales de Asturias y España.
4. Reforzar las competencias instrumentales básicas.
5. Proporcionar la adquisición de los conocimientos, estrategias y habilidades que les ayuden a integrarse en la vida cotidiana de los centros educativos y en el entorno que les rodea.

Hoy en día, el Programa de Acogida y las Aulas de Acogida, funcionan bien y prestan un gran servicio al alumnado y sus familias. Sin embargo, a pesar de que los comienzos fueron complicados, poco a poco se han ido sentando unas bases que han permitido ir avanzando.

Un aspecto calve estaría relacionado con la participación e implicación de las familias. Esta es una cuestión difícil ya que hay múltiples factores que influye en la participación de las familias pero que con el paso del tiempo y también se ha ido mejorando.

Otra cuestión importante estaría relacionada con los materiales y con la posibilidad de disponer de un abanico de recursos de apoyo tanto para el profesorado como para el alumnado. Los recursos, aunque no representan una solución única suponen un soporte, una gran ayuda y al mismo tiempo facilitan las cosas. Con relación a los recursos existentes destacamos la información y recursos para facilitar la labor a las familias.

Para salvar las barreras lingüísticas, así como para facilitar a las familias la realización de diversos trámites administrativos (matriculación, información del sistema educativo asturiano) existen documentos traducidos a diferentes idiomas⁵⁶ lo que sin lugar a dudas, facilita dicha tarea a quienes todavía no dominan la lengua española.

Recordamos que uno de los aspectos cruciales que ha contribuido notablemente a la mejora es el establecimiento de un Protocolo de Acogida. Dicho protocolo ha brindado la posibilidad de que se supiera cómo actuar, qué pasos hay que seguir.

Otro aspecto, fundamental, está directamente relacionado con la coordinación entre el profesorado ya que es un aspecto muy importante para hacer un seguimiento individualizado del alumnado y para que las cosas funcionen bien.

El establecimiento de un protocolo ha facilitado, sin lugar a duda, la realización de diferentes trámites o gestiones y supone tener una orientación concreta acerca de los pasos a seguir cuando una nueva familia matricula un alumno/a extranjero en el centro.

⁵⁶ Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/materiales-multilinguees>

Cabe destacar el papel de los tutores/as y el trabajo colaborativo con el resto del profesorado. Esto también es fundamental de cara a realizar un seguimiento personalizado del alumnado. Asimismo también es fundamental trabajar con los alumnos y alumnas y apostar por la implementación de metodologías activas y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, continúa siendo una tarea pendiente trabajar más aspectos de su propia cultura, de su identidad, y de su país de origen y desarrollar actividades para visibilizar la cultura de los otros, mostrar la riqueza que representa la diversidad. Esto enriquece nuestra cultura y la de los demás.

Por otra parte, destacamos algunas actuaciones concretas que han tenido éxito y han contribuido notablemente a la integración del alumnado extranjero:

1. Preparar una presentación del país de origen del nuevo estudiante que se incorpora al grupo de clase que permita a sus compañeros tener un conocimiento de aspectos culturales de ese país.
2. La ayuda entre iguales es algo que facilita y representa un gran recurso y apoyo para el alumnado. Así por ejemplo, se puede nombrar un “alumno tutor” que durante un tiempo acompañaba al nuevo alumno para que éste no se encuentre solo. Dicho alumno le explicaba cosas del centro y le ayudaba en determinadas tareas.
3. Asimismo actuaciones que también ofrecen buenos resultados y que igualmente estaría relacionado con la ayuda entre iguales, consisten en llevar al aula a un/a alumno/a extranjero que ya haya pasado por ese proceso (hace algunos años) y que éste les contara al resto del alumnado, desde su experiencia, cómo le había ido en su proceso de integración.

Uno de los principales objetivos con estas tareas es la de animar a los alumnos y alumnas de nueva incorporación para que sean conscientes de que a pesar de que al principio el proceso es algo difícil y que además es duro, sin embargo, es algo que se puede hacer y que merece la pena esforzarse para conseguirlo.

Recordamos también la importancia que tiene la buena coordinación entre profesionales y que la realización de un seguimiento individualizado de cada estudiante también constituye un factor clave al tiempo que representa un gran apoyo para el propio alumnado y sus familias.

Por otra parte y además de mantener una estrecha coordinación con el resto del profesorado, es fundamental el papel que se desempeña desde el Aula de Inmersión Lingüística.

8.4.2.4. Aulas Temporales de Inmersión Lingüística

Las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística⁵⁷ están dirigidas al alumnado extranjero con desconocimiento total de la lengua castellana. Entre sus principales objetivos de trabajo están: la enseñanza del español, los hábitos escolares y las habilidades sociales. Las aulas de inmersión lingüística tienen como principal finalidad facilitar la incorporación a las aulas ordinarias.

El Aula de Inmersión Lingüística del IES Alfonso II (Oviedo) está ubicada en un aulario –edificio que da a la calle Pérez de la Sala– que tanto el profesorado como alunando lo conoce con el nombre de “La casina”. El número de alumnos que acuden al Aula de Inmersión Lingüística es muy variable, más aún si tenemos en cuenta que un alto porcentaje de alumnado extranjero que se incorpora a los centros de forma tardía, constatamos que se puede estar recibiendo alumnado, prácticamente, durante todo el curso académico. Podemos decir que el número aproximado de alumnos y alumnas que pasan por dicha aula a lo largo de todo el curso escolar es, aproximadamente de unos 20 estudiantes. En el momento en el que realizamos nuestro estudio (curso 2013/2014) había 12 estudiantes, las semanas finales del curso escolar había 7 y el día que estuvimos haciendo observación participante en dicha aula, había 4 estudiantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente podemos considerar que la fluctuabilidad en el Aula de Inmersión Lingüística es alta. Hay que tener en cuenta, además, que se trata de una medida transitoria –mínimo 60 días con posibilidad de realizar prórrogas–.



Foto 57. La casina vista desde calle Pérez de la Sala Foto 58. Aula Inmersión Lingüística IES Alfonso II

La profesora responsable del Aula de Inmersión Lingüística nos ha comentado que durante el curso 2013/2014 hubo más alumnado pero, en el momento que describimos, al ser final de curso, el número de estudiantes ha bajado. Además, hay otro factor que también influye en este descenso y que estaría relacionado con la situación de crisis.

⁵⁷ Estas aulas fueron creadas en el curso 2004 /2005 y están ubicadas en zonas donde se asienta el mayor porcentaje de población inmigrante. IES Alfonso II de Oviedo (zona de influencia: centros educativos de la ciudad). IES Pando de Oviedo (zona de influencia: centros educativos de la ciudad y centros de los municipios limítrofes de Siero, Llanera y Noreña). IES Calderón de la Barca de Gijón (zona de influencia: centros educativos de la ciudad). IES La Magdalena de Avilés (zona de influencia: centros educativos de Avilés, Corvera y Castrillón). IES Cuenca del Nalón de La Felguera (zona de influencia: centros de Cuencas del Nalón y Caudal). IES Rey Pelayo de Cangas de Onís (zona de influencia: centros del área oriental de Asturias).

Debido a la coyuntura social y económica hay familias inmigrantes que han tenido que regresar a sus países de origen. Efectivamente, una parte del alumnado –y sus familias– abandonaron de forma repentina de la ciudad y por tanto del centro educativo y el aula de inmersión lingüística. Es decir, si hace poco había alumnado que frecuentaba el Aula de Inmersión Lingüística, ahora, a estas alturas de curso, ya no están.

Uno de los principales objetivos del Aula de Inmersión Lingüística, como así figura en el Plan de Atención a la Diversidad del centro, es dotar al alumnado de la competencia lingüística básica en lengua castellana que les permita un mínimo de interacción social con la comunidad educativa donde se inscriben. Otro de los objetivos que destacamos, estaría relacionado con la realización de diversas actividades de desarrollo de hábitos escolares adaptativos y el desarrollo de habilidades sociales básicas para favorecer la integración del alumnado y, finalmente, trabajar y reforzar en la medida los objetivos anteriores, un vocabulario básico de las áreas instrumentales que les permita acceder a las materias curriculares.

El alumnado, con independencia de su país de origen, momento de llegada, dominio del castellano, se encuentran en un único grupo en el Aula de Inmersión Lingüística. Ello, lógicamente, conlleva una dificultad y requiere, además, un periodo de adaptación a la propia Aula pero al mismo tiempo constituye una excelente oportunidad de enriquecimiento e intercambio mutuo. Una dificultad añadida, además de la diversidad del propio alumnado, estaría relacionada con el hecho de que a dicha Aula de Inmersión lingüística también acude alumnado de otros centros educativos.

Esto implica una gran capacidad de organización y coordinación entre el profesorado de los centros. Tampoco podemos olvidar el trastorno que supone para el propio alumnado el hecho de tener que desplazarse desde otros centros a dicha Aula. Puede entrañar, igualmente, una dificultad sobre todo de cara a la constancia puesto que exige un esfuerzo añadido para el alumnado extranjero. Es necesario recordar que dado que en Oviedo solo existen dos Aulas de Inmersión Lingüística, muchos de los alumnos y alumnas son derivados por la propia Comisión de Escolarización de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Podemos afirmar que desde el Aula de Inmersión Lingüística se está realizando un interesante y fructífero trabajo con el alumnado extranjero. Asimismo, hay diversos factores que contribuyen al buen funcionamiento y al éxito de dicha Aula y que a continuación comentamos. Uno de ellos es el interesante trabajo que realiza la profesora responsable⁵⁸.

La profesora del Aula de Inmersión Lingüística es miembro del Grupo Eleuterio Quintanilla⁵⁹. Dicho Grupo está integrado por un colectivo de profesionales que trabajan en favor de una educación intercultural antirracista, con quienes ha realizado varias

⁵⁸ Podemos decir que se trata de una gran profesional y que tiene una amplia trayectoria tanto académica como profesional. Es diplomada en magisterio y licenciada en geografía e historia por la Universidad de Oviedo. Completa esta formación académica con el título de Experta en educación intercultural por la Universidad del País Vasco y con el título de Máster en español por la Universidad de Antonio Nebrija. Su experiencia laboral es muy dilatada: ha impartido clases de español en Francia y desde el año 2004 trabaja en el IES Alfonso II como profesora de español segunda lengua con alumnado inmigrante en el Aula de Inmersión Lingüística de Oviedo.

⁵⁹ El Grupo Eleuterio Quintanilla se constituyó en el año 1994 en Asturias con el propósito de dar respuesta a un desafío profesional: la llegada a los centros educativos de jóvenes inmigrantes, con el objetivo de ofrecer una acogida y enseñanza adecuadas a sus necesidades. Más información: <http://www.equintanilla.com/grupo.htm>

publicaciones. Cabe destacar que se trata de un colectivo que trabajan en la elaboración de diversos materiales didácticos –principalmente de educación intercultural– como también lo hace esta profesora en el Aula, teniendo en cuenta las necesidades de estudiantes concretos que acuden a la misma. Por ejemplo, nos comenta que ha elaborado diversos materiales⁶⁰ en colaboración de otros docentes del IES Alfonso II.

Otro factor que contribuye al buen funcionamiento del Aula de Inmersión Lingüística son las nuevas tecnologías. Podemos comprobar que cuenta con su propio Blog⁶¹ donde es fácil encontrar enlaces a diversas páginas –por ejemplo, de coeducación– y a la propia página Web⁶² del Aula de Inmersión Lingüística en la que a su vez, encontramos abundantes recursos y materiales –por ejemplo para conocer los países–.

También encontramos interesantes enlaces como el que nos lleva a visitar la página del Instituto Cervantes⁶³. Pero a pesar de que existe mucho material elaborado, dadas las características tan cambiantes de este alumnado, es frecuente que la profesora responsable del Aula de Inmersión lingüística tenga que elaborar sus propios materiales.

En el Blog del Aula de Inmersión Lingüística, también podemos encontrar interesantes enlaces a las iniciativas que se llevan a cabo, como la visita que hizo el alumnado extranjero por la ciudad de Oviedo visitando, entre otros lugares, el Museo de Bellas Artes. Esta visita realizada por el alumnado del Aula de Inmersión a la ciudad de Oviedo se enmarca dentro de un proyecto educativo más amplio planteado desde un enfoque intercultural. Un ejemplo lo encontramos con el Proyecto ComunicARTE⁶⁴ : arte y palabras para comunicarse. Dicho Proyecto, pretende sensibilizar al alumnado sobre las conexiones que existen entre poesía, arte e interculturalidad y propiciar la participación social a través del Museo como espacio de diálogo intercultural. Se trata de una propuesta implementada en el Museo y que ha sido desarrollada por Conchita Francos. Maldonado⁶⁵ en el Aula de Inmersión Lingüística del IES Alfonso II de Oviedo.

El Aula de Inmersión Lingüística, como podemos observar en las siguientes fotografías, tiene una distribución diferente a otras aulas del IES. Si la comparamos, por ejemplo, con un aula ordinaria –ver fotografía 40 p. 202– podemos observar que ambas aulas tiene una distribución bien diferente. Esta distribución –Aula de Inmersión Lingüística– permite favorece el desarrollo de un trabajo colaborativo del alumnado, el trabajo en equipo, la ayuda entre iguales –entre otras cosas–.

⁶⁰ FRANCOS MALDONADO, C. y OSORO, A. (2009): *Tender puentes. Materiales de EL2 y Ciencias Sociales*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Formación del Profesorado, Innovación y Tecnologías Educativas

⁶¹ Puede consultarse en: <http://blog.educastur.es/aula/>

⁶² Puede consultarse en: <http://web.educastur.princast.es/ail/inmersionoviedo/>

⁶³ El Instituto Cervantes es la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Está presente en 86 ciudades de 43 países en los cinco continentes. Más información en: <http://www.cervantes.es/default.htm>

⁶⁴ Más información en: <https://sites.google.com/site/comunicartearteypalabras/home>

⁶⁵ FRANCOS MALDONADO, C. (2014). Proyecto ComunicArte: Arte y palabras para aprender español y participar en la ciudad. Una propuesta didáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 26, p. 169-196 http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46838



Foto 59. Pizarra Aula de Inmersión Lingüística



Foto 60. Aula Inmersión Lingüística IES Alfonso II

Cabe destacar que en el Aula de Inmersión Lingüística nos encontramos ante una gran diversidad de alumnado, y no solo por el hecho de que procedan de diferentes países y culturas o porque tengan costumbres diferentes sino porque además de estar ante una realidad plurilingüe, nos encontramos con alumnado de diferentes edades y, sobre todo, con diferentes estilos de aprendizaje.

El aprendizaje del español como segunda lengua se produce básicamente en la integración con el entorno. Se hace sumamente necesario el aprendizaje a través del uso de la lengua española y utilizando la lengua en situaciones reales. Esto se logra, principalmente, trabajando tres ámbitos: uno de ellos el ámbito comunitario, concretamente, a través de la interacción con el entorno. Un claro ejemplo es la salida que hace el alumnado por diferentes lugares de Oviedo. Es una salida preparada y planificada al detalle por la profesora responsable y supone la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en el Aula de Inmersión. Durante la salida el alumnado visita diferentes lugares –biblioteca pública, Museo de Bellas Artes– y para llegar a ellos, el alumnado debe interactuar, hablar y preguntar a la gente que se encuentra en la calle en su recorrido. Esta interacción que forma parte de la actividad es necesaria para conseguir las instrucciones adecuadas para llegar a tales lugares. En definitiva, todo lo aprendido en el Aula, debe servir al alumnado para desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana.

Destacamos que la profesora tiene en cuenta las características individuales del alumnado y se puede apreciar cómo se trabajan aspectos diferentes en función de cuándo se hayan incorporado al Aula o en función de los diferentes ritmos de aprendizaje. Desde este ámbito pedagógico y metodológico, podemos señalar que el aprendizaje del español como segunda lengua se aborda desde la atención a la diversidad y teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a la metodología de trabajo podemos apreciar y destacamos la importancia de la significatividad de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado. Por un lado porque en clase se tratan cuestiones básicas de la vida cotidiana y, por otro, porque los nuevos conocimientos adquiridos por el alumnado conectan con sus conocimientos previos produciéndose situaciones de aprendizaje significativo. También se favorecen procesos de interacción y comunicación en los que principalmente a través de una comunicación dialógica, la profesora, en la interacción con su grupo-clase, les formula diferentes preguntas. Así pues el aprendizaje se produce a través de procesos de

comunicación y diálogo con el alumnado en los que profesora y estudiantes dialogan de forma natural acerca de situaciones cotidianas y significativas para el alumnado (*ver diario de investigación Anexo II: día 17 de junio de 2014, p. 30*).

En el Aula de Inmersión Lingüística podemos observar cómo la profesora favorece las situaciones de aprendizaje reales, la ayuda entre iguales y que exista la necesidad de comunicarse de una forma natural y espontánea, a través de interacciones igualmente espontáneas con el alumnado. Tales interacciones van más allá de lo que es propiamente rellenar un hueco con una palabra que falta en un libro de texto. En ese sentido se desarrollan diversidad de actividades encaminadas al aprendizaje del español como segunda lengua –aunque cabe decir que hay alumnado para quienes el español, no es la segunda lengua, sino la tercera o la cuarta–. Se desarrollan situaciones de aprendizaje naturales y espontáneas en las que podemos apreciar un espíritu colaborador. Se fomenta, asimismo, la integración en el país de acogida apoyando y favoreciendo la interacción con el entorno y creando nuevos entornos de aprendizaje dentro del centro pero, también fuera.

Un último ámbito que señalamos y que estaría relacionado con los aspectos organizativos, tiene que ver con la coordinación con el profesorado y con la realización de un seguimiento individualizado de los avances de cada alumno o alumna. Destacamos que es necesario que exista una gran coordinación con otros profesionales como la profesora de Servicios a la Comunidad, la Tutora de Acogida, además de otros docentes del centro.

Por otra parte, una de las cuestiones centrales en la escolarización del alumnado extranjero es el rendimiento escolar o acceso al currículo. Llama la atención el hecho de que el alumnado extranjero consigue relativamente pronto un dominio aceptable del idioma debido, fundamentalmente, al trabajo que se hace en el Aula de Inmersión Lingüística. Sin embargo este dominio del idioma, básico por otra parte para relacionarse socialmente con los compañeros, no es suficiente para que tengan éxito en sus estudios, existiendo en muchas ocasiones un gran salto entre lo que supone defenderse en una segunda lengua –español– y lo que suponen las propias exigencias académicas. Para que este gran salto se produzca, es necesario un duro trabajo –por parte del propio alumnado– que, según los ritmos de aprendizaje, puede oscilar entre cinco y siete años, aproximadamente. Ayudar a poner las primeras bases, es lo que se pretende desde el Aula de Inmersión Lingüística. Por otra parte, también es fundamental la coordinación con el resto del profesorado, la transición al aula ordinaria y conseguir que ésta transición sea exitosa, es fundamental para que el alumnado se sienta a gusto y, sobre todo, para que el propio alumnado perciba que tiene posibilidades.

8.4.3. Proyecto de convivencia y mediación

Somos conscientes de que la realidad del IES Alfonso II es compleja y diversa así pues, en este centro educativo, al igual que en otros centros, hay alumnado que en un momento dado ha tenido o tiene problemas de convivencia. Asimismo es necesario reconocer que las medidas que hasta ahora se venían adoptando para abordar los problemas de convivencia y de conducta eran más bien clásicas –enviar al alumno a jefatura, expulsiones, medidas correctivas, etc. – sin resultados demasiado efectivos. Los tiempos actuales y las circunstancias del momento reclaman la puesta en marcha de otras iniciativas y medidas. Por estos motivos es sumamente necesario plantear otro tipo de actuaciones.

El propio profesorado del IES Alfonso II es consciente de que estas medidas correctivas no son suficientes para abordar tal realidad. Teniendo en cuenta este contexto, un grupo de docentes ha cogido las riendas y ha apostado por incorporar, progresivamente, el proceso de mediación en el instituto como complemento de otras actuaciones.

En el centro está funcionando un grupo de trabajo constituido a través del CPR (Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo). La Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, es además, la coordinadora de dicho grupo de trabajo. El curso anterior (2013/2014) se denominó: "Convivencia y mediación en el IES Alfonso II" y en el presente curso académico (2014/2015) se denomina: "Caminando hacia la convivencia y la mediación en el IES Alfonso II" –es un requisito del CPR, que no tenga el mismo nombre, en los distintos cursos–.

La Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. Es licenciada en pedagogía por la Universidad de Oviedo y tiene una amplia experiencia profesional. Desde hace cinco años trabajaba en el IES Alfonso II ocupando una plaza fija en dicho centro como Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en el Departamento de Orientación. Es una persona muy comprometida con su trabajo que además desempeña con gran responsabilidad y profesionalidad. En conversaciones que hemos tenido con ella, comenta que en su trabajo hace lo que le permiten y que los progresos son lentos, por eso hay que ir poco a poco avanzando en algunas de las iniciativas que considera oportunas, tales como la convivencia, la atención sociofamiliar, metodologías alternativas, etc. Para ello, también es necesario que exista una apuesta firme por parte del centro y, en ese sentido, también cabe señalar que se está evolucionando aunque lentamente.

En el curso pasado, la línea de trabajo fue, básicamente, la mediación y en el presente curso (2014/2015) está previsto introducir otras dos líneas de actuación: detectar problemas y trabajar soluciones democráticas, a través del alumnado participante. También está previsto elaborar materiales y plantear metodologías alternativas de trabajo destinadas al aula de adaptación⁶⁶ –antes denominada *aula de castigo*–.

⁶⁶ Es una medida extraordinaria de atención a la diversidad para alumnado que presenta conductas disruptivas graves en el aula ordinaria.

En la siguiente fotografía, podemos observar uno de los rincones del centro en los que se hace difusión del Programa de mediación. Es el propio espacio en donde tiene lugar la mediación y donde se realizan las sesiones de formación. Es también el despacho donde trabaja la Coordinadora del programa: la Profesora de Servicios a la Comunidad.

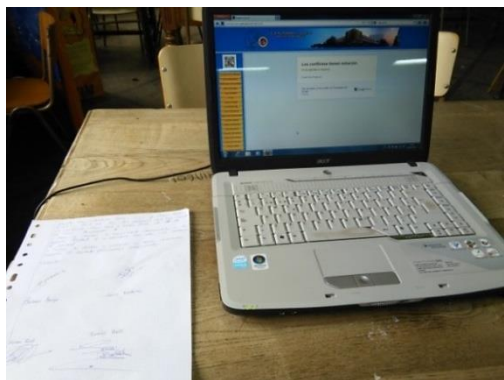


La principal difusión se ha realizado mediante dos sesiones teórico-prácticas en todos los cursos de la ESO y, desde el curso anterior (2013/2014) solo para 1º de ESO, en horario de tutoría, estando presente el tutor/a.

Foto 61. Despacho de la profesora técnica de Servicios a la Comunidad

La principal línea de trabajo es la prevención de los conflictos así como en la resolución pacífica de los mismos a través de estrategias como la mediación y el desarrollo de habilidades sociales. Este grupo de trabajo ha desarrollado diferentes actividades en las aulas en las horas de tutoría, por ejemplo: simulaciones de procesos de mediación (*ver documentos personales del alumnado, Anexo VIII*) y también otras tareas tales como visionado de la películas (*ver diario de investigación, Anexo II: día 6 de junio de 2014 p. 23*) y posterior actividad de reflexión.

Otra de las iniciativas previstas en el citado Proyecto de convivencia y mediación en el IES Alfonso II es la participación del alumnado en una encuesta elaborada por personal docente del centro. Uno de los objetivos de dicha encuesta es conocer la percepción del alumnado acerca de los conflictos, así como su interés en participar en el Proyecto de Mediación y la posibilidad de formarse como un alumno/a mediador/a.



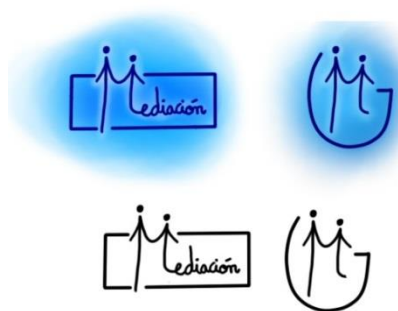
Esta imagen se corresponde con el día que acompañamos a un grupo de 1º de ESO y a su tutor a cumplimentar dicha encuesta. Como ese día no se había reservada un aula de informática, nos acercamos a la biblioteca, ya que hay equipos informáticos (3 ordenadores) y una buena conexión a internet. En ese caso usamos también un equipo portátil.

Foto 62. Actividad con el alumnado cubriendo la encuesta de mediación

En casos específicos y cuando no se ha encontrado aula de informática o por no haber funcionado Internet el día que estaba previsto, es cuando la profesora de Servicios a la Comunidad ayuda al tutor, por ejemplo, utilizando la biblioteca, y acompañando al alumnado (en grupos de 3 personas). Nosotros también hemos tenido la oportunidad de acompañar al alumnado en esta tarea (*ver diario de investigación, Anexo II: día 23 de mayo de 2014, p. 13*).

Fruto de la encuesta y de la información recabada en la misma, una de las siguientes iniciativas es la formación de alumnado mediador. Como así nos ha indicado la profesora de servicios a la comunidad y según algunos resultados que han arrojado las encuestas, parece ser que ya cuentan con un grupo de estudiantes interesados en formarse como mediadores. Por último cabe señalar que el profesorado del centro, en general, ha realizado una apuesta firme por este Programa de convivencia y mediación.

Otra de las iniciativas que se promovió, dentro del Proyecto de mediación, fue un concurso dirigido al alumnado (podemos consultar las bases en la página web del centro) en el que el alumnado debía diseñar un logo.



En esta imagen podemos ver uno de los interesantes trabajos que participaban en el concurso de diseño de logos, que resultó seleccionado como finalista y, tras una difícil deliberación por parte del jurado (debido a la calidad de los trabajos presentados), finalmente obtuvo el primer premio.

Imagen 4. Concurso de logos. Fuente IES Alfonso II

Por lo que respecta a otras actuaciones, hay que decir que una muestra de que la convivencia y la mediación es una apuesta firme, es la implicación institucional, como podemos ver a través de algunos elementos como la agenda escolar correspondiente al curso académico 2013/2014. Además de suponer un interesante recurso organizativo para el alumnado, aborda la temática de la mediación para la resolución pacífica de conflictos de una forma integral y partiendo de una perspectiva positiva del conflicto se propone la mediación como un método de resolución de conflictos, explicando sus principales ventajas y sus características.

Asimismo se aborda el campo de las habilidades sociales apostando, por el respeto, el diálogo, la empatía, la asertividad y la escucha activa. En las siguientes imágenes podemos ver una representación de la agenda y de cómo se encuentra organizada.

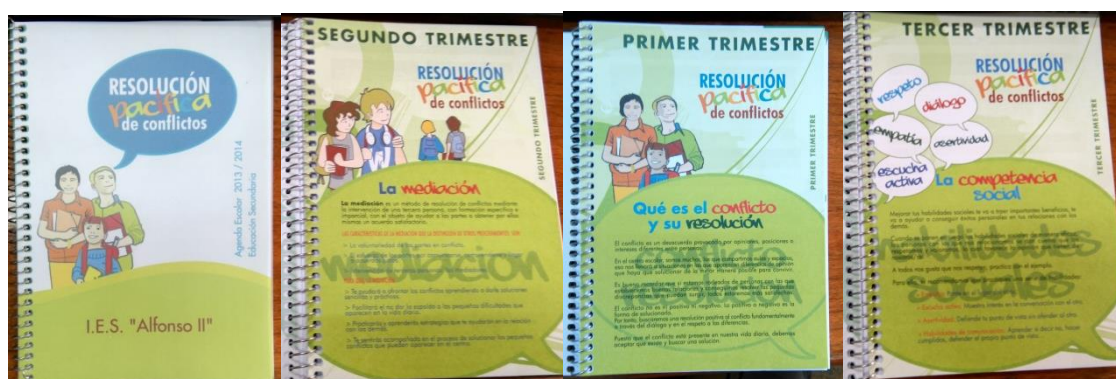
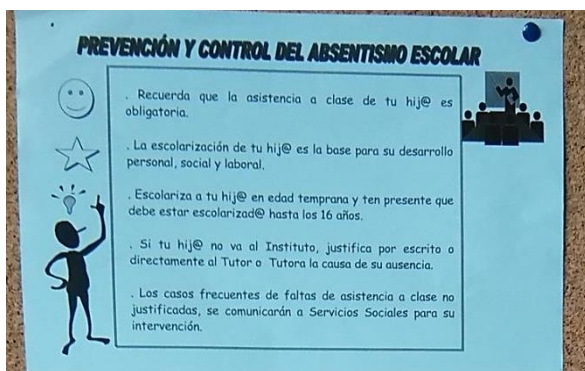


Foto 63. Agenda escolar curso 2013-2014 IES Alfonso II

8.4.4. Programa de prevención y control del absentismo escolar

Es importante recordar que la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad está integrada dentro del Departamento de Orientación. Sus funciones dentro del Departamento de son muchas y muy variadas. Su función principal, y que viene a englobar a las demás, está relacionada con la atención sociofamiliar al alumnado (preferentemente de ESO y hasta los 16 años) aunque en ocasiones, y dadas las circunstancias, también atiende a quienes superen dicha edad y presenten un grave problemática sociofamiliar (*ver diario de investigación, Anexo II: día 12 de septiembre de 2014, p. 42.*).

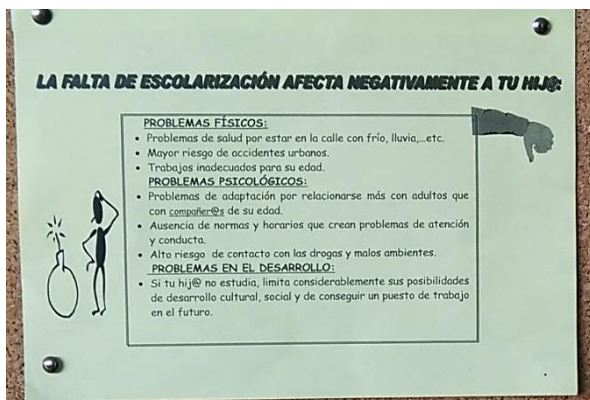
Otra de las interesantes funciones que desempeña esta profesional es la de coordinación del Programa para la prevención del absentismo escolar.



En esta imagen podemos ver un cartel que se encuentra colgado en el tablón de anuncios del centro en el que se hace difusión del programa y se informa a las familias de la importancia que tiene hacer un seguimiento del alumno/a y velar porque acuda regularmente a clase.

Foto 64. Cartel prevención y control del absentismo escolar

Asimismo también se informa a las familias de las consecuencias y problemas que genera en los chavales la falta de escolarización.



En la siguiente imagen, tomada igualmente del tablón de anuncios del centro, podemos observar cómo también se informa a las familias de las negativas consecuencias que tiene la falta de escolarización. Desde este planteamiento, con este tipo de mensajes se da prioridad a la prevención

Foto 65. Cartel informativo a las familias

Otra de sus responsabilidades implica la coordinación de programas de refuerzo escolar que se desarrollan a través de diferentes entidades colaboradoras. Entre la relación de entidades colaboradoras que realizan apoyo escolar nos encontramos: La Fundación CAUCE, que realiza tareas de refuerzo escolar fuera del instituto. También nos encontramos con KUMEM, que realiza tareas dentro del instituto en colaboración con el coordinador del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias.

De las entidades colaboradoras, que además son centros de día, destacamos los siguientes: Cáritas (Proyecto ALBA), Alfalar, Fundación Secretariado Gitano, TRAMA, Centro Asesor de la Mujer (aulas). Entre las actividades que realizan este tipo de entidades colaboradoras estarían la de refuerzo y motivación escolar: acompañamiento y motivación en las tareas escolares. Actividades lúdicas: juegos de diversa índole, talleres, dinámicas, etc.



Esta imagen forma parte del recuerdo de nuestra visita a TRAMA (ver diario de investigación, Anexo II: día 11 de junio de 2014, p. 26). Acompañamos a la profesora de Servicios a la Comunidad. Realizaba el seguimiento de un caso. Cuando llegamos al centro, nos llamó la atención la decoración de sus paredes. Nos comentaron que se trataba de una decoración reciente y que había sido un antiguo usuario del centro quien las había pintado.

Foto 66. Recuerdo de nuestra visita a TRAMA

La coordinación entre la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad con los profesionales que trabajan en la entidad colaboradora TRAMA, es fundamental así como la adquisición de una serie de compromisos tanto por parte del propio Instituto Alfonso II y la responsable de Servicios a la Comunidad como por parte de las familias y del propio alumnado usuario de los servicios y recursos que ofrece TRAMA.

Cabe señalar que entre los compromisos que adquiere el centro (IES Alfonso II) y la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, está el de mantener una coordinación fluida con las personas responsables de dichas entidades colaboradoras. Con relación a los compromisos adquiridos por las familias destacamos la asistencia constante por parte del niño/a. Asimismo, por parte de la entidad colaboradora TRAMA, hay que citar la colaboración con las familias en la tarea educativa de sus hijos/as y la coordinación con profesionales del IES Alfonso II.

Otra de las funciones que destacamos de la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad es la de apoyar al coordinador de actividades extraescolares y complementarias del IES Alfonso II, por ejemplo ofertando y difundiendo las actividades del Programa de Apertura de Centros a la Comunidad, así como otras actividades que forman parte del Programa de Actividades Extraescolares y Complementarias, por ejemplo el Programa de Ocio Juvenil: La Noche es tuya.

Asimismo la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad también se coordina con otras entidades del entorno, con el objetivo de intervenir en las demandas realizadas por parte de personal del centro: tutores/as, la orientadora, jefatura de estudios, familias o servicios sociales. La relación de la profesora Técnica de Servicios a la Comunidad con otras entidades del entorno es fundamental, dado que supone una autentica apertura del centro educativo a la comunidad educativa y conlleva, además, un gran aprovechamiento de los servicios y recursos que le ofrece el entorno.

Entre las diferentes entidades que trabajan en colaboración con el centro destacamos: Servicios Sociales (Centrales de Oviedo, UTSs correspondientes y Servicios Sociales de otros Ayuntamientos), escuelas de familias –por ejemplo la escuela de madres y padres de DEFAMILIA– y Aulas hospitalarias. También colaboran Asociaciones y ONG que prestan otros servicios de apoyo escolar –por ejemplo CAUCE– que entre otras actividades desarrolla tareas de asesoramiento psicológico así como otro tipo de actividades –clases de informática–. Igualmente prestan su apoyo las ONG que trabajan con inmigrantes, principalmente con ACCEM, pero también otras como Asturias Acoge, SOS racismo, Cruz Roja y otras entidades como la Oficina de Atención al Inmigrante. Existe también cooperación con entidades que prestan atención a colectivos específicos como la Fundación Secretariado Gitano (FSG) y otras que prestan atención a la mujer como el Centro Asesor de la Mujer y el Instituto Asturiano de la Mujer. No es desdeñable la colaboración con la oficina de Información y asesoramiento del Plan Municipal sobre Drogas del Ayuntamiento de Oviedo y otras entidades como, RECIELLA.

Además de mantener una estrecha relación con estas entidades del entorno, la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, ha de elaborar informes tanto para los Servicios Sociales como para las entidades colaboradoras, así como la parte correspondiente de otros informes que hace en colaboración con la Orientadora. Destacamos que otra de las tareas que desempeña la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad es la de prestar apoyo al Departamento de Orientación en diferentes iniciativas y Programas.

Por último, cabe destacar la coordinación que existe entre profesionales del centro –por ejemplo entre la responsable del Aula de Inmersión Lingüística y la profesora Técnica de Servicios a la Comunidad es fundamental– y da lugar a interesantes experiencias. En este caso destacamos una actividad que tuvimos la oportunidad de presenciar (*ver diario de investigación, Anexo II: día 22 de mayo de 2014, p. 12*).

Debido al interés que representa esta actividad y las implicaciones que tiene, en este apartado queremos dejar constancia de una de las experiencias que hemos tenido la oportunidad de vivenciar y compartir y que supone todo un aprendizaje de cara al planteamiento de posibles actividades de educación intercultural. Esta actividad surgió como una propuesta de la Profesora de Servicios a la Comunidad en colaboración con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. La actividad consistía en que una alumna del Aula de Inmersión Lingüística ayudara en la tarea de traducir una postal inicialmente escrita en castellano al Wolof, –lengua hablada en Senegal–. Dado que la profesora tenía la dirección de una persona senegalesa conocida suya se le ocurrió comprar una postal para enviársela pero antes necesitaba que le hiciesen la traducción de castellano a Wolof.

En esta imagen podemos observar la carta que escribió la profesora. Se trata de una carta dirigida a una persona que vive en Senegal y que la profesora había conocido en un reciente viaje. En la imagen también podemos ver la postal de Asturias y unas fotos tomadas en Senegal. Además se puede ver el primer borrador de carta la que se iba a enviar.

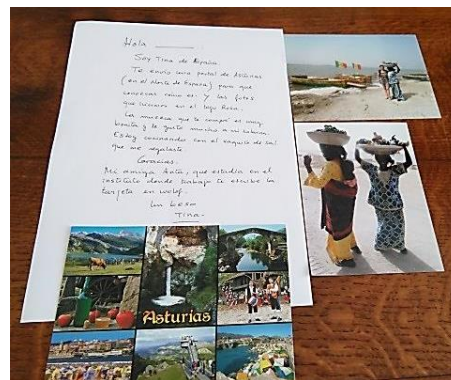
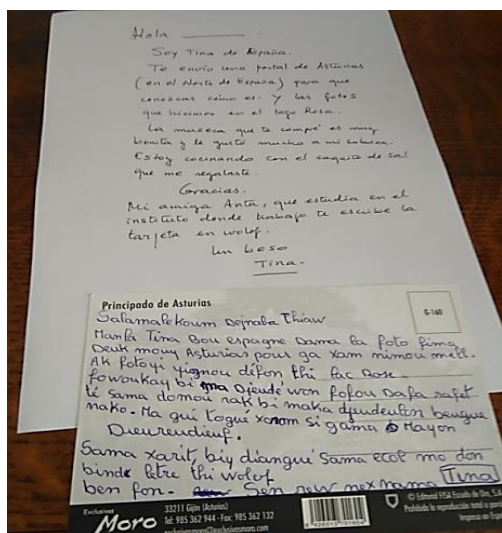


Foto 67. Escribimos una postal para enviar a Senegal

En el siguiente paso entra en juego la Profesora del Aula de Inmersión Lingüística y una de sus alumnas: una niña senegalesa conocedora de una de las lenguas que se hablan en Senegal –Wolof–. Se trata de una alumna que lleva desde principios de año en el Aula de Inmersión Lingüística y podemos decir que a pesar de que tiene alguna dificultad con la lengua castellana, se defiende bastante bien –sobre todo si tenemos en cuenta que lleva relativamente poco tiempo en España–. Es una alumna muy trabajadora y desde que ha llegado a España ha realizado un gran esfuerzo para aprender la lengua española. En ese sentido, también cabe destacar el trabajo realizado por la profesora del Aula de Inmersión Lingüística quien ha desempeñado un papel crucial en esta tarea del aprendizaje del español segunda lengua.

A estas alturas de curso y a pesar de que todavía queda mucho camino por delante, la niña senegalesa puede realizar este tipo de actividades y puede ser para ella muy motivador. Le propusimos la idea de que nos ayudara a traducir la postal escrita en castellano a su lengua para que la persona que reciba la postal en Senegal pudiera leer y entender lo que en ella se decía.



En esta imagen se puede ver nuevamente el primer borrador de la carta, escrita ésta en castellano. También podemos ver la postal que escribió la niña senegalesa tomando como referencia dicho borrador. Para ello, fue crucial el apoyo de la profesora del Aula de Inmersión Lingüística quien en varias ocasiones tuvo que intervenir para ayudar a la alumna. Así pues, cuando no entendía algo del borrador la profesora de inmersión le explicaba en francés algunas cosas. Una vez que la niña senegalesa comprendía lo que se quería decir, las escribía en Wolof. Siempre nos quedará la duda: ¿habrá llegado la postal a su destino?

Foto 68. Postal escrita por alumna de Aula Inmersión Lingüística

A la alumna le gustó mucho la idea de sentirse protagonista y ayudar en la tarea de escribir una postal utilizando para ellos su lengua materna. Cabe destacar que la estrecha colaboración entre profesionales ha dado como fruto una interesante actividad. Esta propuesta ha sido sumamente útil, sobre todo, para la niña senegalesa quien ha

disfrutado mucho viendo las fotos y enseñándonos cosas de su país. También ha disfrutado redactando la postal y aprendiendo cosas nuevas, aunque el aprendizaje ha sido mutuo, ya que ella también nos ha enseñado cosas interesantes. Cuando suena el timbre y la niña se marcha a clase, tanto la profesora Técnica de Servicios a la Comunidad como la responsable de Aula de Inmersión Lingüística me comentan que es una niña muy inteligente. Ha llegado hace poco tiempo y ya ha aprendido mucho del idioma. Es muy trabajadora y se esfuerza mucho y el Aula de Inmersión ha sido de gran ayuda y apoyo.

Ahora, el lector, se preguntará ¿qué habrá pasado con esa postal? ¿Habrá llegado a su destino? A la persona que esté leyendo este trabajo le podemos ahorrar el tiempo de espera que hemos pasado nosotras. Como reflejamos en el diario de campo, esta actividad tiene lugar el 22 de mayo de 2014 y, para nuestra sorpresa, hemos de decir que a finales del mes de octubre de 2014 la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, recibe una postal: ¿Qué será?, ¿De dónde vendrá?, a continuación lo mostramos:

Con inmensa alegría la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad nos comenta que la postal que desde Asturias han enviado y que estaba escrita en Wolof por la alumna del Aula de Inmersión Lingüística, no solo ha llegado a su destino sino que la persona a quien iba dirigida, ha recibido dicha postal asturiana y ha tenido la cortesía de contestar y enviar una carta desde Senegal dirigida a la profesora. También ha tenido el detalle de enviarle un bonito recuerdo, como mostramos en la siguiente imagen:



En la imagen podemos observar el sobre en el que la persona remitente ha enviado la carta dirigida a la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad y la carta que le ha escrito. También podemos observar el colgante y las pulseras que ha tenido el detalle de enviar. (Ver *diario de investigación Anexo II: día 20 de octubre de 2014, p. 51*).

Foto 69. Recibimos una carta y recuerdo de Senegal

Cabe señalar que cuando la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad planteó esta actividad a la profesora responsable del Aula de Inmersión Lingüística, siempre estuvo presente la duda sobre si esa postal asturiana llegaría o no a su destino y, la verdad, pensábamos que nunca lo sabríamos dado que, no esperábamos contestación. Sin embargo, sí que hemos obtenido una respuesta. Esto nos ha hecho reflexionar profundamente acerca de cómo es posible hacer muchas cosas pero, lo más importante de todo no es tanto lograrlo sino, al menos, intentarlo. Es cierto que hay retos que, a priori, pueden ser difíciles pero, una de las cuestiones más importantes y que esta actividad nos ha demostrado, es albergar la ilusión y la esperanza de que, a pesar de las dificultades, y de lo quimérico que puede ser lograr determinados retos, al menos, debemos intentarlo.

8.4.5. Programa Bilingüe

Uno de los programas más destacados del centro es el Programa Bilingüe para alumnado de ESO en la especialidad de lengua inglesa. Dicho programa tiene sus comienzos en el curso académico 2008-2009 y es actualmente el “*programa estrella*” de la institución. Así pues el centro cuenta con una sección bilingüe que consiste, básicamente, en un aprendizaje integrado de contenidos en lengua inglesa. En sus comienzos el Programa Bilingüe estaba dirigido para alumnado de 1º y 2º de ESO. En el curso de 1º de ESO se desarrollaba en las materias de ciencias sociales, música y educación física y en 2º curso de ESO se desarrolla en las materias de tecnología, música y educación física. Ahora la Sección Bilingüe llega hasta 4º de ESO y las asignaturas son: tecnología, música y ciencias sociales.

En el propio Programa, podemos ver las ventajas de este aprendizaje integrado entre las que destacamos: 1) Mayor desarrollo crítico de la capacidad de aprender y de análisis crítico. 2) Mayor facilidad para utilización de nociones abstractas. 3) Mayor facilidad para estudiar 3º o 4º lengua extranjera. 4) desarrollo de mayor tolerancia y apertura de espíritu. Por otra parte, también destacamos que en los Principios Básicos que señala el programa se encuentran: 1) La lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse. 2) La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender. 3) La fluidez es más importante que la exactitud en el uso de la lengua. Por último también cabe señalar que una vez finalizado el programa, el alumnado obtiene un certificado de participación en el Programa Bilingüe, lo que también supone un estímulo para el propio alumnado y sus familias, además de un interesante reconocimiento.



Imagen 5. Antigua cabecera de la página Web del IES Alfonso II

Por los motivos citados anteriormente y dadas las características del Programa Bilingüe, dicho programa es, hoy en día, un importante reclamo tanto para el alumnado como para sus familias. Por otra parte cabe señalar que la pertenencia o no al mismo ha constituido, durante los últimos cursos, uno de los criterios organizativos del centro dado que tales grupos bilingües se forman así atendiendo a las optativas que elige el alumnado. Sin embargo, los propios criterios organizativos del centro hacen que no se configuren grupos mixtos de alumnado, sino que tales grupos están organizados en base a la pertenencia o no al Programa Bilingüe. Ante este criterio organizativo, nos encontramos con que en el centro hay dos grupos de bilingüe y otros dos que no lo son en cada uno de los niveles educativos de ESO. Dado que el alumnado extranjero, no suele elegir el Programa Bilingüe, acaban formándose dos colectivos bien diferenciados: el colectivo de alumnado formado, en su mayoría, por estudiantes de origen español y otro grupo formado –también en su mayoría– por estudiantes de origen extranjero. Parece obvio pensar que tales criterios organizativos no favorecen mucho la integración del alumnado. Esta cuestión ha sido motivo de debate en Claustros y, en ese sentido, parece que hay división de opiniones entre los docentes. De todas formas, se avocinan cambios y mejoras en cuanto a la organización de los grupos y, en ese sentido, la tendencia para el nuevo curso 2014/2015 pasa por la intención de configurar grupos mixtos de alumnado en los cursos de 1º y 4º de ESO.

8.4.6. Red de Escuelas para el reciclaje

El IES Alfonso II, forma parte de la Red de Escuelas por el Reciclaje. Apreciamos que es un centro educativo muy comprometido con el reciclaje así pues es fácil ver en sus pasillos contenedores para la recogida de materiales reciclables –principalmente cartón y plásticos– aunque también hay contenedores para la recogida de pilas y vidrio.

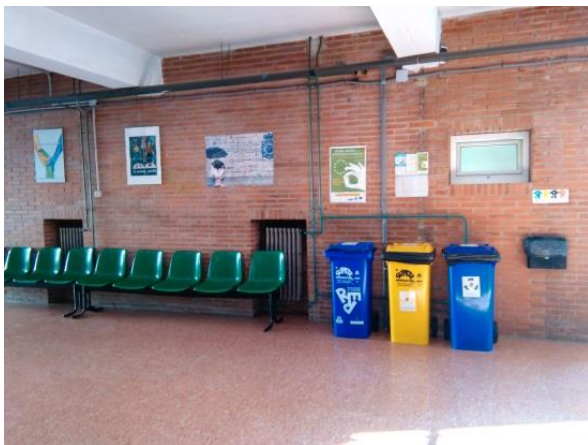
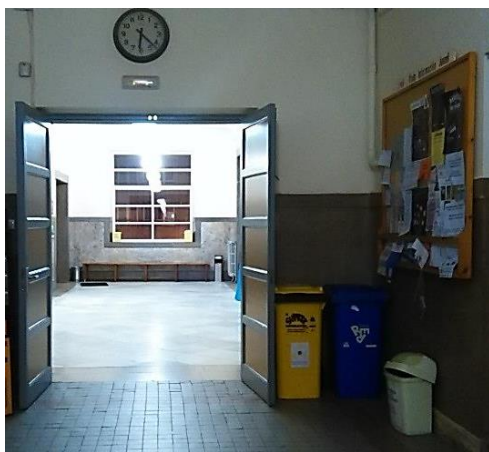


Foto 70. Contenedores de reciclaje en un rincón del IES.



Foto 71. Otros contenedores de reciclaje.

El Consorcio para la Gestión de Residuos Sólidos de Asturias (COGERSA), coincidiendo con el final del curso académico (2013-2014), realiza un reconocimiento a los doce centros educativos que mejor han aplicado en su funcionamiento diario los principios de la reducción, la reutilización y el reciclaje, implicando además en esta tarea a su entorno social inmediato.



En este contexto, un jurado formado por profesionales y expertos del sector de la gestión del medio ambiente y la educación, tras evaluar los proyectos presentados, tanto en lo referente a sensibilización y formación como a la gestión efectiva de desechos, ha determinado que el IES Alfonso II sea uno de los centros educativos premiado en el concurso: “Reducir, Reutilizar y Reciclar en Comunidad” de COGERSA, en la categoría Prevención en origen.

Foto 72. Diversos contenedores en el IES

Es preciso señalar, finalmente, que el centro educativo, también participa en otros Planes y Programa como lo reflejan los carteles informativos del centro y otras fuentes consultadas como la página Web del mismo pero, dado que no constituían un objetivo de nuestro estudio, tampoco hemos tenido la oportunidad de conocer así es que, solamente, los enunciamos para que quede constancia de que el centro participa en un abanico de Programas de los cuales destacamos: Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad escolar, Programa Erasmus (Programa de Acción en el ámbito de la Educación Permanente 2014-2020), Proyecto Comenius, Programa de Apertura de Centros a la Comunidad y Programa de educación para la salud y el consumo.

8.5. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO

A continuación pasamos a comentar algunas características de la comunidad educativa del centro.

Con relación al profesorado podemos decir que hay una parte muy importante de la plantilla del profesorado que tiene un puesto estable, así pues, prácticamente un porcentaje alto de la plantilla la conforman docentes con destino definitivo. Según los datos facilitados por el centro, actualmente, la plantilla docente la configuran 88 profesores y profesoras de los cuales en un porcentaje aproximadamente del 90 % tienen destino definitivo en el centro. El resto es profesorado interino. Según estos datos podemos afirmar que el IES Alfonso II cuenta con una mayoría de docentes en condiciones de estabilidad.

Otra de las características que destacamos estaría relacionada con la media de edad del profesorado, así pues, a pesar de que no disponemos de datos numéricos concretos acerca de la edad del profesorado, sí podemos afirmar que la media de edad, en general, se sitúa entre 50-60 años –como señalan los propios docentes en algunas entrevistas realizadas–.

Otra característica que consideramos interesante destacar es que la plantilla de profesorado del IES Alfonso II la configuran docentes que tienen una dilatada experiencia docente. Cabe además señalar que, muchos de los docentes del centro cuentan con otros méritos académicos y profesionales (cargos directivos y administrativos, investigaciones y publicaciones, vinculación con la docencia universitaria, etc.). Nos encontramos ante una plantilla docente en la que podemos encontrar profesorado que tienen la categoría de Catedráticos de secundaria, también nos encontramos con profesorado de secundaria que ha alcanzado la categoría académica de doctores. Por otra parte también hay profesorado que, además de desempeñar sus tareas docentes en el centro educativo, es también profesorado asociado a la Universidad de Oviedo. Otros compaginan su actividad docente en el IES Alfonso II con la impartición de docencia en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato que se desarrolla en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo.

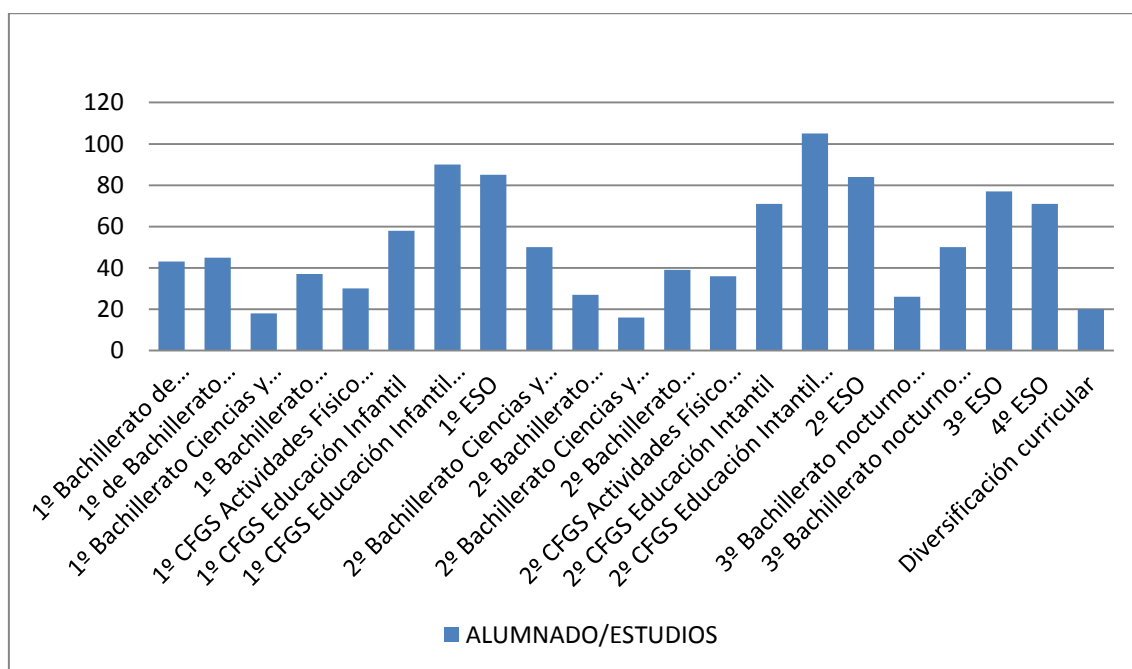
Se percibe claramente la estrecha relación entre el instituto –donde se imparte docencia en los niveles de secundaria, bachillerato y formación profesional de grado superior– con la Universidad de Oviedo. Dicha relación ha existido siempre, desde los orígenes en 1845 y se mantiene en nuestros días. Por último, también señalamos que en la plantilla de profesorado nos encontramos con grandes profesionales en sus disciplinas académicas y han realizado publicaciones en revistas de prestigio y han contribuido con sus conocimientos académicos al mundo de las artes, las ciencias, la literatura, la filosofía a través de sus diferentes disciplinas.

8.5.4. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

La amplia oferta hace del IES Alfonso II uno de los centros educativos del municipio de Oviedo que mayor variedad ofrece al alumnado, tanto en los estudios como en los horarios (diurno, vespertino y nocturno) y sus modalidades (presencial y a distancia). A continuación procedemos a ofrecer un análisis global de dicha oferta educativa.

Según los datos facilitados por el centro, en el curso académico 2013-2014, fecha en la que hemos realizado nuestro estudio, se encuentran matriculados un total de 1078 estudiantes. A continuación, podemos observar la población del alumnado y su distribución teniendo en cuenta el curso en el que se encuentran matriculados:

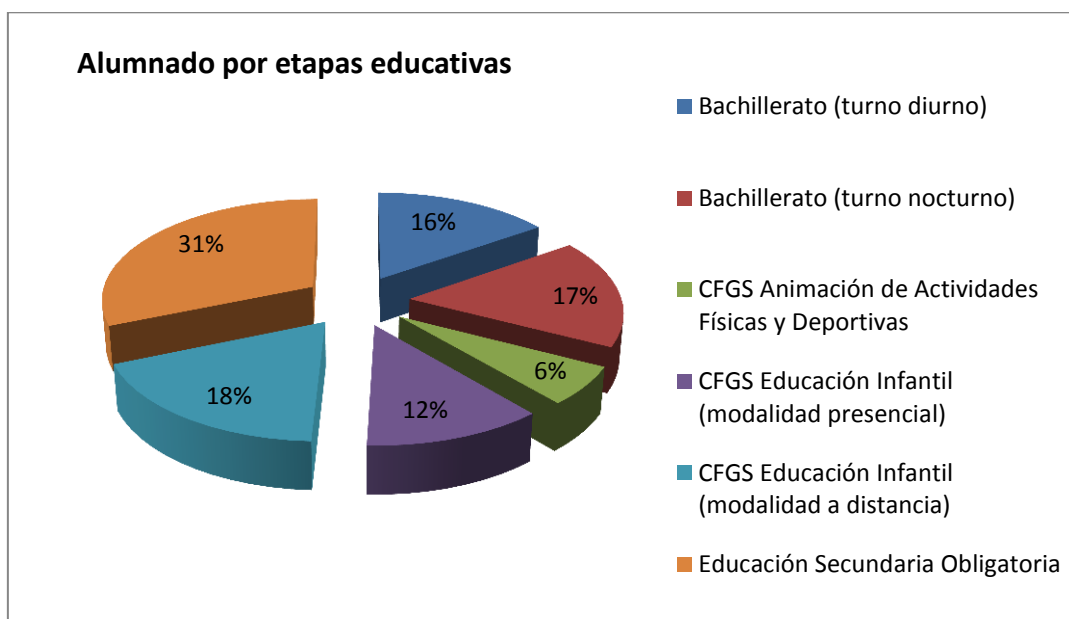
Gráfico 1: Alumnado y estudios que cursan en el centro



Tal como hemos indicado anteriormente, el centro cuenta con un alto porcentaje de población escolarizada, y con una gran variedad de enseñanzas (secundaria, bachillerato, ciclos formativos de grado superior) en sus diferentes modalidades: presencial y distancia –por ejemplo en el ciclo formativo de grado superior de educación infantil– y de horarios de diurno y nocturno –en las enseñanzas de bachillerato–. Y también podemos decir que la población que alberga dicho IES es muy diversa.

A continuación mostramos un gráfico en el que podemos ver la distribución del alumnado por etapas educativas, turnos y modalidades: ESO, Bachillerato diurno, Bachillerato nocturno, Actividades Físico Deportivas, Educación Infantil presencial y Educación Infantil a distancia.

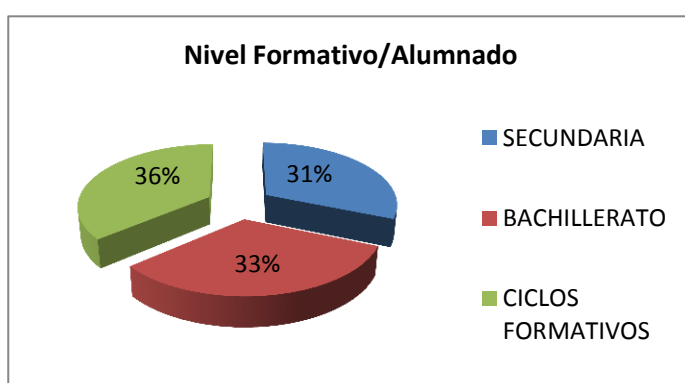
Gráfico 2: Alumnado por etapas educativas, turnos y modalidades



Para comprender la realidad que observamos en todo su conjunto, también es necesario ir analizando otras cuestiones dado que su análisis nos puede dar algunas claves y nos pueden ayudar a entender determinados fenómenos educativos, siendo fundamental y necesario mostrar una visión desde diferentes ópticas y perspectivas.

Para continuar ofreciendo una visión global y antes de centrarnos en la etapa de enseñanza secundaria, vamos a ofrecer una visión global de la distribución del alumnado según el nivel formativo. Cabe señalar que se dan dos fenómenos: por un lado los propios docentes notan un descenso en el número de alumnado que cursan estudios de secundaria, frente a un aumento de alumnado que cursa estudios de bachillerato y formación profesional.

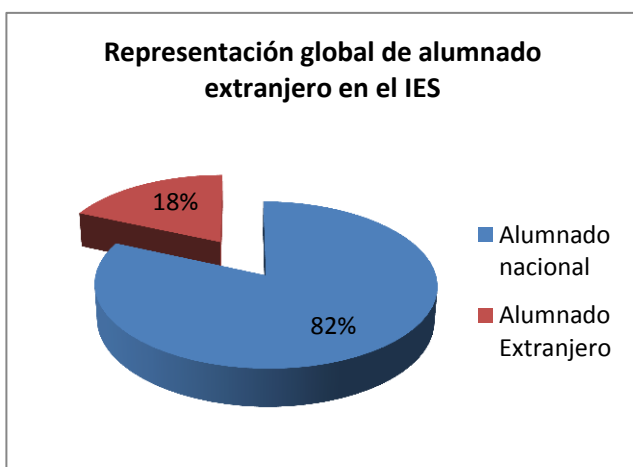
Gráfico 3: Alumnado matriculado en el centro según el nivel formativo



Si analizamos los datos numéricos globalmente, podemos ver cómo este fenómeno, observado por los docentes, es coherente con los datos facilitados por el centro, así pues el alumnado matriculado en secundaria, representa un porcentaje menor que el resto de los niveles formativos.

Como venimos comentando en el centro se encuentra matriculado un porcentaje de alumnado extranjero⁶⁷ que representa el 18% del total del alumnado matriculado.

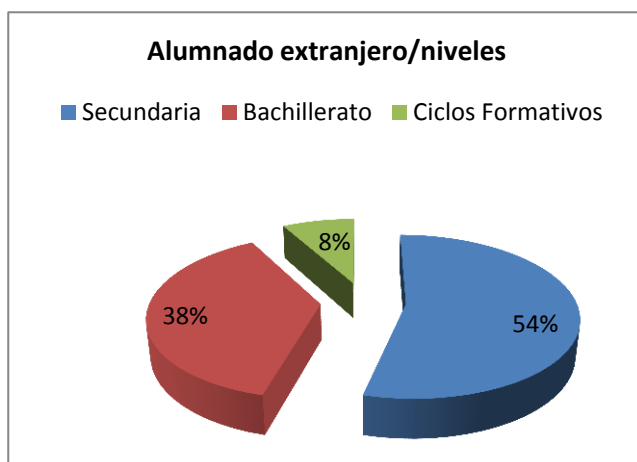
Gráfico 4: Representación global del alumnado matriculado en el centro



Es preciso señalar que hay alumnado extranjero matriculado en todas las etapas y especialidades formativas (secundaria, bachillerato y Formación Profesional) aunque, su distribución es bien diferente.

En el siguiente gráfico podemos observar que hay presencia de alumnado extranjero en las diferentes etapas educativas: Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional

Gráfico 5: Alumnado extranjero según los niveles educativos



Como así constatamos en el siguiente gráfico, la etapa de educación secundaria obligatoria es la etapa educativa en la que se encuentra concentrado un mayor porcentaje de alumnado extranjero.

Varios docentes también coinciden en señalar que del total de alumnado extranjero matriculado en el centro hay un alto porcentaje que se encuentra concentrado, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria. Esta observación, realizada por los propios docentes en las entrevistas, es igualmente coherente con los datos numéricos facilitados por el centro.

⁶⁷ Cuando hablamos de alumnado extranjero nos referimos a país de procedencia (no a nacionalidad) ya que hay alumnado que pueden tener una nacionalidad española y sin embargo proceder en otros países. Consideramos que este criterio es representativo de la diversidad cultural y obedece a la razón de la identidad cultural y no tanto a criterios de nacionalidad, ya que ésta se pide obtener por diversos motivos.

El alumnado extranjero que cursa estudios de ESO en el IES Alfonso II representa más de una cuarta parte del alumnado, como así observamos en el siguiente Gráfico 5.

Gráfico 5: Alumnado extranjero en la ESO



En comparación con otros niveles formativos en la etapa de educación secundaria hay un importante porcentaje de alumnado extranjero. En este caso el alumnado extranjero representa un 32% del total del alumnado.

Llegados a este punto, cabe detenerse y hacer un breve análisis teniendo en cuenta determinados fenómenos educativos que pueden ayudarnos a tener otra visión acerca de estas situaciones. Es por este motivo que, para comprender con mayor claridad determinados fenómenos educativos, también debemos tener en cuenta un criterio que estaría relacionado con los centros adscritos al IES Alfonso II.

Si nos centramos en la identificación y análisis de tales centros, nos encontramos con los siguientes: el IES Alfonso II tiene como centro adscrito el C.P. Fozaneldi, que por estar situado muy cerca del IES Leopoldo Alas el alumnado de este centro, cuando finaliza sus estudios de primaria, se suele decantar por el IES Leopoldo Alas.

Otro centro adscrito es el C.P. Pablo Miaja, centro educativo que presenta un bajo número de matrícula (hablan, incluso, de cerrarlo) y por lo tanto si ya cuenta con un bajo número de alumnado es natural que el porcentaje de alumnado procedente de este centro que continúe sus estudios en el IES Alfonso II sea igualmente bajo.

Otro de los centros adscritos es el C.P. Dolores Medio, centro educativo muy céntrico y al que le quedan igualmente cerca otros IES, por lo que el alumnado puede decantarse antes que elegir al IES Alfonso II.

Tal vez haya que detenerse nuevamente y observar la realidad numérica que nos rodea y para comprenderla mejor haya que tener en cuenta también otras cuestiones. El IES Alfonso II es un centro educativo que junto al IES de Pando cuenta con Aula de Inmersión lingüística.

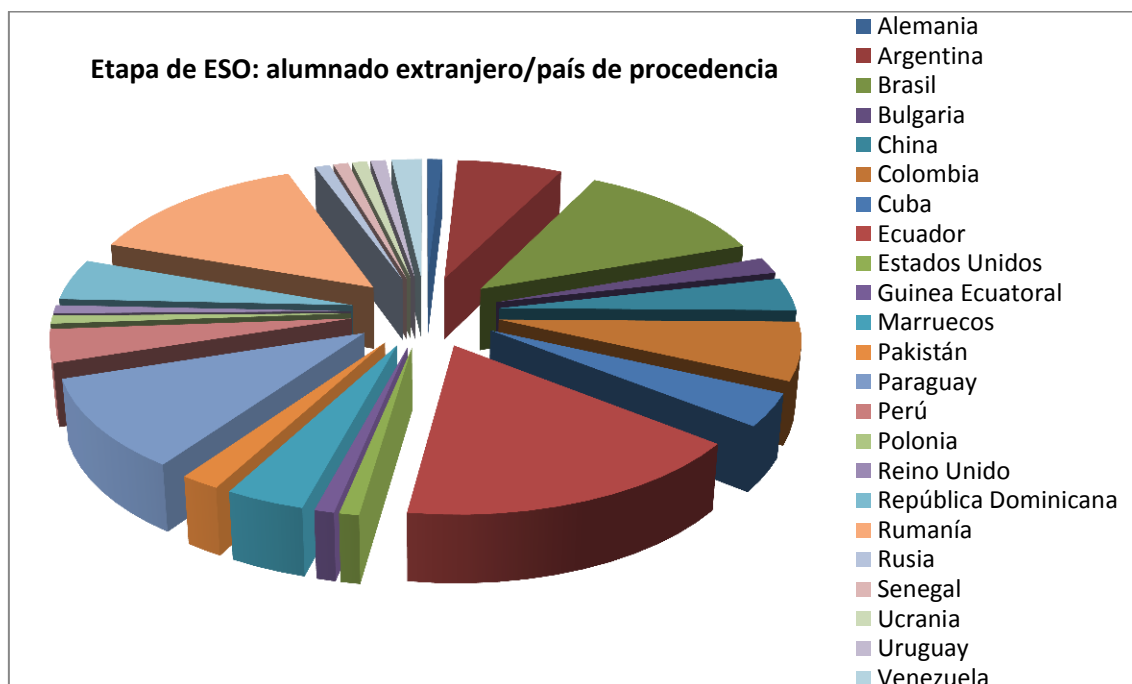
Por un lado nos encontramos con que el IES Alfonso II es un centro educativo que cuenta con determinados centros adscritos que, en principio, le proporciona poco alumnado y, por otro lado, el IES Alfonso II es un centro de gran interés para la población extranjera ya que además de estar muy céntrico, cuenta con Aula de Inmersión Lingüística por lo que muchos de los alumnos y alumnas son derivados por la propia Comisión de Escolarización de la Consejería de Educación del Principado de Asturias.

Este podría ser uno de los motivos por los que el Alfonso II cuenta con un elevado porcentaje de alumnado extranjero, aunque, no es el único. También puede haber otros factores que contribuyen a que en el IES Alfonso II encontremos concentrado un alto porcentaje de alumnado extranjero. Para ello tal vez sea necesario poner nuestra mirada en la normativa de admisión de alumnado.⁶⁸ Teniendo en cuenta dicha normativa observamos que uno de los criterios de elección de centro para las familias es la proximidad del domicilio o del lugar de trabajo. Teniendo en cuenta que hay muchas familias –principalmente inmigrantes– que trabajan en el sector servicios y que por lo tanto su zona de trabajo es la zona centro de Oviedo, tal circunstancia conlleva que muchas familias sobre todo de origen inmigrante, teniendo en cuenta la normativa existente, opten por escolarizar a sus hijos en el IES Alfonso II.

Es decir, nos encontramos con alumnado matriculado en el centro que, a pesar de que no viven en el centro de Oviedo, sus familias sí que trabajan en el centro, concretamente, en el sector servicios (por ejemplo hostelería, ayuda a domicilio, empleada/o de hogar). En este caso el criterio de acceso al centro no sería la proximidad, sino que sería el lugar de trabajo de las familias.

Podemos observar la diversidad de alumnado matriculado en el IES Alfonso II. Concretamente en la etapa de la ESO, nos encontramos ante una diversidad cultural que alberga **23 países diferentes**. Si profundizamos un poco más en dicho análisis, los datos nos muestran que en el IES existe una representación muy importante de alumnado procedente de países latinoamericanos como el caso de Ecuador con 18 estudiantes en la etapa de secundaria. También podemos observar que existe una alta representación de alumnado procedente de Países del Este, como es el caso de Rumanía con un total de 15 alumnos y alumnas en la etapa de la ESO.

Gráfico 6: *Diversidad cultural en la etapa de la ESO*



⁶⁸ Decreto 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión de alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del principado de Asturias

8.6. Algunas características de las familias

Como se refleja en el Proyecto Educativo de Centro la composición de las familias cambia cada año. Para hacer nuestro estudio, hemos tomado como referencia los datos del Informe de la Evaluación de Diagnóstico correspondientes al curso académico 2012-2013. Asimismo y dado que no contamos con ningún dato numérico específico, para completar nuestro análisis también hemos tenido en cuenta la información aportada por los docentes durante las entrevistas realizadas.

Podemos observar que el IES Alfonso II es un centro educativo donde las familias son muy diversas, así es que nos encontramos ante dos tipos muy bien diferenciados. Por un lado existe un porcentaje de familias que tienen una situación social y económica buena y viven en un entorno y unas condiciones favorables y que podemos considerar que supone un ambiente sociocultural alto propicio y favorable para el estudio. Es este caso el del alumnado que accede al centro por el criterio de proximidad de su domicilio.

Por otra parte hay otro grupo de familias cuyas condiciones sociales y laborales no son tan positivas y las condiciones económicas tampoco son las más deseables. Son familias inmigrantes que acceden al centro, principalmente, porque su lugar de trabajo está cercano al IES Alfonso II. Es un trabajo focalizado en el sector servicios y generalmente tiene unas condiciones más precarias. Cabe señalar que estos empleos son desempeñados en su mayoría por familias inmigrantes. Tales empleos por sus peculiaridades y características –baja cualificación, escasamente remunerados, poco atractivos para familias autóctonas, etc. – se han nutrido principalmente de población inmigrante. Es necesario recordar que son puestos de trabajo que representan unas duras condiciones laborales –una gran cantidad de tiempo de trabajo, mucho esfuerzo físico y dedicación– unido a que, además, no contemplan muchos derechos laborales (vacaciones, pagas extra, bajas por incapacidad temporal, cotizaciones para el desempleo) y en ese sentido los trabajadores/as en numerosas ocasiones, a pesar de que se encuentran ante una desprotección, la apremiante necesidad de trabajar hace que acepten esas duras condiciones laborales, aunque esto suponga un alto coste personal y social, claro está, para sus familias e hijos en edad de escolarización. Asimismo las difíciles circunstancias económicas de estas familias y los horarios de trabajo presentan enormes dificultades de conciliación y, por supuesto, en muchas ocasiones dificulta llevar a cabo una participación más activa en la vida del centro educativo, así como realizar un seguimiento educativo con los tutores/as acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos/as. Por otra parte, esto repercute negativamente en el alumnado generando, entre otras situaciones, desmotivación ante el estudio, absentismo escolar, bajo rendimiento y fracaso escolar.

9. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN ETNOGRAFÍA

Concretar las fases del proceso de investigación que hemos llevado a cabo, resulta complicado, dadas las características y focalización del estudio. Tal vez es por lo que señalan Velasco y Díaz de Rada (2006) cuando afirman que en la medida en que la etnografía trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular, no parece adecuado representar la labor del investigador como una secuencia rígidamente segmentada en fases: el transcurso de la investigación no depende solo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con las personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad.

“Más que en ninguna otra forma de investigación social, en etnografía *dependemos* de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura. No abordamos esta tarea en blanco, llevamos una idea del proceso. Pero esta tarea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método” (p. 92-93).

Teniendo en cuenta esto, no podemos exponer en un esquema “rígido” todas las fases del proceso. Lo que sí haremos es representar gráficamente, el trabajo de mesa y el trabajo de campo. Como señalan Velasco y Díaz de Rada (2006) la etnografía moderna se caracteriza por haber fundido en una sola persona las tareas que se realizan sobre la *mesa de trabajo* –sentado frente a bibliografías y cuadernos de notas– y las que se realizan en el *campo* –conversando con los informantes, observando sus acciones, participando en sus rutinas, desplazándose hasta sus documentos–. Veámoslo en la siguiente figura 13:

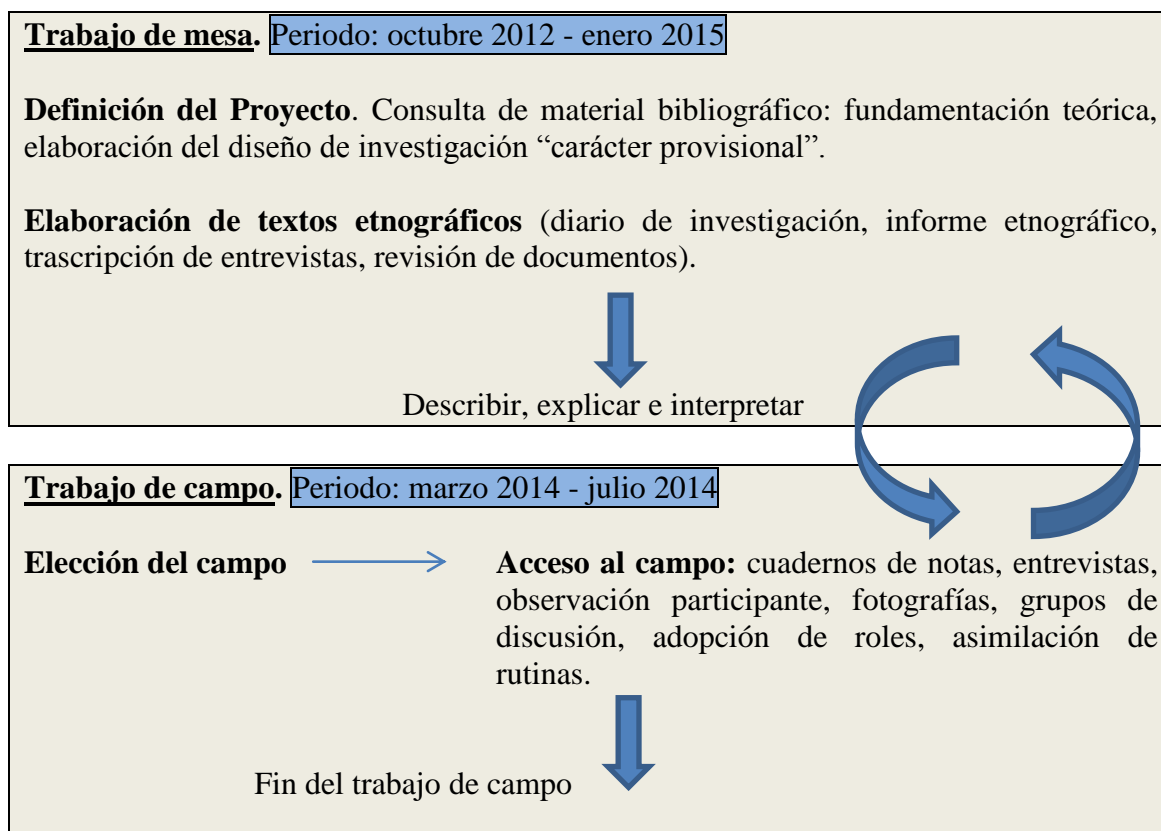


Figura 13. Proceso de Investigación etnográfica adaptado de Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 92)

9.1. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como dicen Latorre *et al* (1996), la obtención y el análisis de la información en la investigación cualitativa son procesos complementarios, continuos, simultáneos e interactivos más que secuenciales. El análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático integrado en todas las fases del proceso. En este sentido, Martínez Gonzalez (2007) también hace alusión a que el desarrollo de las fases de un proceso de investigación de carácter cualitativo, se desarrolla de manera emergente y progresiva teniendo en cuenta la dinámica de la propia investigación. Es decir, tales fases están interconectadas unas con otras y en ese sentido no debemos entenderlas como un proceso lineal y continuo, sino que nos encontramos ante un proceso circular.



Figura 14. Fases del proceso de investigación etnográfica. (Elaboración propia)

A continuación explicamos brevemente nuestro recorrido en cada una de las fases ya que cada una de ellas ha sido fundamental y tiene un sentido dentro del marco de nuestra investigación focalizada en el centro educativo.

9.1.1. Fase preliminar. Indagación y contacto inicial con el centro

Una figura clave en los momentos de acceso al campo es el denominado en la literatura etnográfica como *portero*. El portero es una persona que tiene la potestad para poder facilitar la entrada o bloquear el acceso al campo. Hammersley y Atkinson (1994) indican que los porteros, normalmente, tratan de presentar el campo bajo una luz favorable. Por ello, suelen intentar ejercer algún tipo de control y vigilancia, tanto para bloquear ciertas líneas de investigación como para guiar el trabajo de campo en una dirección u otra. El etnógrafo debe intentar convencer al portero de que no es una persona amenazante y que no dañará la organización en modo alguno. Normalmente, Taylor y Bogdan (1994) recomiendan abordar el acceso usando una estrategia abierta y directa, ello supone presentarse ante el portero con un proyecto que incluye el plan de investigación y los objetivos de la misma. Ahora bien, la explicación de los procedimientos e intereses de la investigación a los porteros e informantes es uno de los problemas más delicados que se enfrentan en la investigación de campo.

Taylor y Bodgan (1994) consideran que el enfoque ha de ser veraz, pero vago e impreciso. Nunca se deben falsear las propias intenciones pero no es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas de campo.

La selección del escenario en cualquier estudio etnográfico se realiza a propósito intencionadamente, de acuerdo con el objetivo de la investigación. Una vez seleccionado el escenario, el siguiente paso a dar en el proceso etnográfico es el acceso a dicho escenario. Se trata de una etapa en la que el etnógrafo tiene que adecuar las posibles estrategias de entrada a las características de cada situación (Dorio *et al*, p. 303).

Alder y Alder (citado en Colás, 1998, p. 271) entienden que la elección del centro obedece a circunstancias relacionadas por el interés teórico por un escenario particular, o por tener facilidad de acceso a una situación particular, o incluso aprovechar una situación particular para estudiarla.

En ese sentido quisiera destacar me interesaba especialmente realizar el estudio en el IES Alfonso II dado que se trata de uno de los primeros centros educativos de Oviedo que cuenta con un Aula de Inmersión Lingüística. Asimismo, la responsable del Aula es una gran profesional comprometida con el ámbito de la educación intercultural y que forma parte del Grupo Eleuterio Quintanilla. Dicho Grupo de trabajo ha realizado interesante publicaciones que están en la línea de nuestros planteamientos.

Casualmente habíamos coincidido en un Congreso, así que la oportunidad de realizar el presente estudio surgió a partir de una primera toma de contacto en el que ella se mostró interesada en nuestro estudio y dispuesta a colaborar en el mismo. Dado el interés que mostró le enviamos un breve resumen de nuestro proyecto de tesis donde se reflejaban los objetivos de investigación. Tras un tiempo prudente de espera, nuestro contacto se mostró con interés en participar.

Seguidamente establecemos contacto con la dirección del centro para informar del estudio que pretendemos realizar y tras su visto bueno comenzamos siendo plenamente conscientes de que a las alturas de curso (mes de mayo) en las que nos encontrábamos, no nos enfrentábamos a una tarea fácil. La acogida propiciada por los docentes ha sido un factor decisivo y motivador para llevar a cabo nuestro estudio.

En ese mismo sentido también cabe destacar que la dirección del centro, igualmente, nos ha facilitado enormemente nuestro trabajo colaborando, aportando la información necesaria –documentos de centro, datos del alumnado extranjero, datos socioeconómicos de las familias, etc. –. Queremos destacar que la colaboración con la dirección ha sido estrecha y fluida. Igualmente cabe destacar la colaboración y disponibilidad de aquellos docentes que, tras escuchar nuestra propuesta, se han mostrado colaboradores y participativos, facilitando también, y en todo momento, nuestro trabajo en la recogida de información.

9.1.2. Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades

Una vez que se ha logrado el acceso al campo, Velasco y Díaz de Rada (2006) señalan que el etnógrafo ha de realizar una estancia prolongada en el campo. La entrada va acompañada de una etapa de contacto llamada *vagabundeo*, que proporciona los datos de base para ir explorando la situación y superando las dificultades que van surgiendo. Consiste en reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes y documentarse sobre la situación. Durante este período Como indican Taylor y Bogdan (1994) la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas, las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo.

Esta fase ha sido sumamente importante en nuestro estudio porque nos ha permitido ir concretando cuestiones clave, principalmente relacionadas con la observación participante y con la elección de los posibles grupos de discusión. Dadas las características de nuestro estudio y su marco metodológico que, como ya hemos señalado anteriormente es un diseño cualitativo, centrado en una perspectiva etnográfica, se trata además de un diseño flexible y con carácter emergente. Cuando accedimos al campo partimos de un diseño metodológico que contemplaba una serie de propuestas, sin embargo cabe señalar que éstas no eran fijas ni inamovibles, sino que estaban planteadas con un carácter abierto y por tanto estábamos dispuestos a posibles cambios y sugerencias por parte de las personas implicadas en nuestro estudio.

En ese sentido cabe destacar que, una vez en el campo y tras realizar un análisis del contexto pensamos que la observación participante no se debería centrar exclusivamente en el Aula de Inmersión Lingüística –como así inicialmente teníamos previsto– sino que la observación debería llevarse a cabo en más espacios del centro. Por diversas circunstancias coyunturales el hecho de realizar observación participante en el Aula de Inmersión Lingüística, representaba una dificultad tanto para el profesorado que imparte clase en ella como para el alumnado de dicho aula, por lo que decidimos replantear esta cuestión.

Por otra parte en esta fase igualmente hicimos otros ajustes, por ejemplo los relacionados con los grupos de discusión. Inicialmente estaba previsto plantear un grupo de discusión con el alumnado de dicho aula, sin embargo además de las circunstancias anteriormente referidas, se daba el hecho de que la competencia lingüística del alumnado de este aula, podía representar en sí una dificultad para llevar a cabo esta técnica, por lo que nuevamente replanteamos y buscamos otras opciones para llevar a cabo esta técnica de recogida de información.

Dado el carácter flexible de nuestro estudio, tales cambios no supusieron ningún problema sino que, acercarnos al contexto y valorar las posibilidades, más bien nos brindó la oportunidad de tomar decisiones teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto así que, una vez analizado éste y tras una evaluación de necesidades, realizamos un replanteamiento de la información que queríamos observar poniendo nuestra mirada en diversidad de ámbitos y no exclusivamente en el Aula de Inmersión Lingüística –como inicialmente estaba previsto–. Hemos de decir que dicho cambio, ha enriquecido considerablemente nuestro trabajo porque nos ha proporcionado una diversidad de miras. Esto ha significado que, además de hacer observación en el Aula de Inmersión Lingüística, también hemos tenido la oportunidad de conocer más espacios y contextos de la institución.

9.1.3. Fase de diseño metodológico y proceso de recogida de datos

Como así señalan Latorre *et al* (1996, p. 212) es una fase que requiere mucho esfuerzo, observación pertinaz y trabajo conceptual. Los datos cualitativos están constituidos mayormente de palabras y acciones, lo que requiere utilizar estrategias de recogida de información de tipo interactivo. Estos autores también señalan que las técnicas más útiles para recoger esta información suelen ser la observación participante, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de documentos. También señalan que los datos de la observación son recogidos por el investigador en forma de notas de campo y entrevistas grabadas, que más tarde se transcriben para su posterior análisis. Esta fase ha sido muy intensa pero al mismo tiempo muy emocionante, sobre todo por la rapidez con la que se desarrollaron todos los acontecimientos. En nuestro estudio hemos empleado las técnicas señaladas por Latorre *et al* (2006, p. 212), es decir en esta fase hemos realizado entrevistas en profundidad a docentes y a informantes calve. Tales entrevistas eran grabadas y posteriormente transcritas.

Hemos de decir que, salvo algunos docentes que prefirieron que dicha entrevista no fuese grabada –cuestión que respetamos profundamente–, el resto sí lo han sido y, una vez transcritas, las reenviamos nuevamente a los docentes para que tuvieran la oportunidad de leer el texto transcrito y formular algún matiz. También realizamos entrevistas a familias, siguiendo los mismos pasos. Cabe señalar que tal proceso es muy laborioso pero al realizar la transcripción de las mismas, y oírlas una y otra vez, nos fueron dando muchas pistas de cara a plantear posibles categorías de análisis.

Incluso, cabe señalar que llegado un momento en el que ya teníamos suficiente información para analizar y, a pesar de que nunca es suficiente, considerábamos que era el momento de dar por concluido el proceso de recogida de información. No obstante, surgían nuevas oportunidades de entrevistar a docentes que, sin lugar a dudas, nos podía ofrecer un punto de vista muy interesante. Es por eso que, a pesar de que la fase de recogida de información la habíamos dado por finalizada, y teniendo en cuenta que este tipo de estudios son de carácter flexible y de naturaleza emergente, no hemos estado nunca cerrados a lo que nos pudiera aportar un nuevo informante. Pero, más allá de enriquecer la información obtenida en el estudio, esta decisión la tomamos, sobre todo, en agradecimiento a la colaboración y participación de los docentes y porque teníamos el sentir de que había docentes a los cuales les había interesado el tema de investigación y de forma natural querían participar en el estudio. Es el caso de dos docentes jubilados a quienes se les comunicó que estábamos haciendo un estudio y que estábamos haciendo entrevistas. Así pues, nos hemos encontrado con docentes se ofrecieron voluntariamente a colaborar y se mostraron totalmente disponibles para hacerles una entrevista.

Por otra parte, el hecho de hacer observación participante ha sido también muy laborioso, ya que además de estar atenta a lo que sucede a nuestro alrededor y tomar notas de campo, era imprescindible llevar al día la información así que hicimos un diario de investigación en el que, además de nuestras observaciones, también íbamos anotando nuestras impresiones.

También hemos realizado grupos de discusión con el alumnado, lo que vino igualmente a aumentar nuestra carga de trabajo, sin embargo fueron momentos que he vivido como muy gratificantes y tuve la sensación de que había mucho alumnado que estaba interesado en participar en el tema de discusión planteado en el grupo.

El análisis documental, técnica que igualmente hemos utilizado en este estudio, ha estado presente en este proceso de recogida de información y ha sido sumamente necesaria ya que, la revisión de determinados documentos de centro nos ayuda a comprender determinados planteamientos del centro educativo así como también nos ayuda a ver determinadas problemáticas. Esta es una fase compleja y delicada. Hay momentos en los que parece que se tiene un dominio completo de la realidad y de las experiencias vividas, sin embargo, una vez en la mesa de trabajo, es necesario volver sobre esa realidad, analizarla y comprenderla.

9.1.4. Fase de retirada del campo

Los estudios de campo en cualquier parte duran de unos pocos meses a un año bien cumplido (Taylor y Bogdan, 1994) y en la mayor parte de los casos los investigadores pasan por lo menos varios meses en un escenario, con independencia de la frecuencia de sus visitas. La permanencia en el campo es necesaria para que el investigador desarrolle una comprensión más profunda del escenario que le permitirá rechazar o revisar hipótesis de trabajo después de unos cuantos meses iniciales. Aunque como señalan Taylor y Bogdan (1994) es necesario permanecer en el campo cierto tiempo: “con frecuencia no se tropieza con alguna intelección que lo enlaza todo hasta después de pasar un periodo prolongado en el campo” (p. 91).

Sin embargo, cabe señalar que la retirada del campo no es tarea fácil y como señalan algunos autores (Taylor y Bogdan, 1994) los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que hayan completado sus estudios: “siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más que abordar” (p. 90). Esta dificultad en la retirada del campo, provoca un efecto contraproducente en el marco de una investigación cualitativa y en ese sentido, Taylor y Bogdan (1994) señalan que dicha dificultad en la retirada hace que la mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes.

Con relación a la retirada del escenario, Colás (1998) dice lo siguiente: “el momento más adecuado es cuando se ha obtenido una integración entre los datos y el análisis de tal manera que se revelan teorías relevantes y comprensibles. La elaboración del Informe, como fase final, hace aconsejable una cierta distancia del escenario” (p. 274). Es conveniente señalar que a pesar de que nos retiramos del campo –a finales del mes de julio de 2014– y siendo agosto un mes no lectivo, fue necesario regresar al IES algunos días del mes de septiembre y puntualmente en los meses de octubre y noviembre para matizar algunas informaciones recogidas así como para llevar a cabo algunas entrevistas pendientes. Así pues, parece la retira del escenario no es tarea fácil dado que parece que siempre hay flecos o cosas pendientes. Sin embargo la retirada del escenario y el distanciamiento de éste, es necesario para el análisis de los datos y la elaboración del informe.

Una vez que ya hemos recogido la información necesaria para nuestro estudio, llega el momento de las despedidas y como no, de los agradecimientos, que se hacen extensibles tanto a la dirección del centro, profesorado, alumnado, conserjes y familias que han colaborado en el mismo. Así pues, abandonamos ese escenario y nos retiramos a organizar y analizar los datos y la información recogida para que, una vez organizada y analizada podamos elaborar el informe.

9.1.5. Fase de análisis de datos de la información obtenida

Como señala Heras (1997, p. 145) el investigador cualitativo tiene que apropiarse de la información procedente del campo de estudio y debe ser capaz de dejarla plasmada en algún medio perdurable (notas de campo, entrevistas, fotografías, etc.). Esto es lo que más tarde, nos permitirá recuperar, analizar y comunicar la información que hemos recogido. Desde un planteamiento etnográfico, la información reunida a través de distintos medios constituye la fuente de datos.

Esta etapa de análisis de datos ha sido una de las fases, sin lugar a dudas, de las más complejas. Cabe señalar que no comienza al final de la recogida de datos, coincidiendo con el final de nuestra estancia en el campo, sino que ha comenzado en el momento en que iniciamos la recogida de datos, en el que comienzan a emerger posibles categorías de análisis. Esto nos ha permitido buscar posibles temas de estudio y por lo tanto, posibles formas de análisis de la información recogida.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994, p. 159) el análisis de datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de los que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones.

Según Heras (1997) los datos que elabora el investigador no suelen ofrecer suficiente información para resolver los problemas que plantea la propia investigación. Tiene necesariamente que organizarlos y manipularlos de alguna manera. Para ello es fundamental hacer el análisis de los datos. Teniendo en cuenta esto, el análisis de datos supone un proceso de pensamiento que posibilite el examen sistemático de algo, la determinación de sus partes, las relaciones entre ellas y con el todo.

Para Heras (1997, p. 147) el análisis de datos forma parte del proceso de investigación. Está presente, de una manera más o menos privilegiada, en la exploración del campo de estudio y después de esta fase. Aunque el análisis de datos se dé de forma continua a lo largo de todo el proceso, el periodo más intenso, en opinión de algunos investigadores, tiene lugar en las últimas etapas.

Goetz y LeCompte (1988) consideran, por su parte, que el análisis de datos constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de información, pues inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente en el uso del lenguaje.

Por otra parte, señala Spradley (citado en Heras, 1997, p. 147) la investigación cualitativa recurre al análisis de datos para generar teoría –en gran medida a través de la inducción– o para usarlo como herramienta en del descubrimiento de significados culturales.

9.1.6. Fase de redacción del informe de investigación

Con relación al informe San Fabián (1992, p. 41) señala que conviene separar el análisis (ordenar los datos, organizarlos en modelos, categorías, unidades descriptivas básicas) de la interpretación –atribuir significado al análisis, explicar modelos descriptivos, buscar relaciones entre dimensiones descriptivas–. Ha de buscarse igualmente un equilibrio entre la descripción y el análisis. Se trata, sin lugar a duda, de una tarea difícil. Para redactar el informe de investigación hemos elaborado un primer borrador que es totalmente provisional. Seguidamente y a medida que avanzamos en el estudio, hemos añadido interpretaciones personales, comparaciones, correcciones, precisiones y matizaciones. Algunas de estas cuestiones, nos han hecho regresar nuevamente al campo –aunque de forma puntual– para asegurarnos de algunas de las observaciones que exponemos en el informe. Nos hace nuevamente contactar con algunos participantes en el estudio sobre todo, para realizar algunas aclaraciones.

Poco a poco y tras una serie de matices, correcciones y comprobaciones vamos mejorando nuestro informe hasta tener un documento bastante más coherente. Sin embargo se trata todavía de un documento provisional de trabajo cuyo contenido debemos mejorar. Así pues, en estos momentos recreamos nuestro texto de investigación y los transformamos en un nuevo documento –también provisional– de trabajo en el que el contenido central lo constituye la interpretación de lo que hemos captado durante nuestra estancia en el campo y lo que creemos haber aprendido de la realidad observada.

Así pues en este documento provisional se reflejan también nuestra experiencia personal. Es una forma también de identificar nuestro rol como investigadores. Supone una forma de posicionarse en el campo e identificar nuestra forma de percibir la realidad que nos rodea. Es un momento complejo en el que afloran pensamientos, sentimientos y formas de entender la realidad. También es un momento de contradicciones dado que se parte de unos planteamientos previos y una vez en el campo, algunos de ellos son desmontados por la propia realidad y experiencia vivida, pero sobre todo por entender las cosas desde el punto de vista de sus protagonistas.

Por último este texto interpretativo provisional, lo compartimos con diferentes personas: por un lado con colegas –que también conocen el contexto y que han trabajado o trabajan en el citado centro–. También lo compartimos con otras personas ajenas a dicho centro pero que conocen y trabajan o han trabajado en el ámbito educativo ya que queremos que nos den una visión de la realidad que les mostramos. Y como no, por supuesto lo compartimos con los participantes de la investigación para contrastar percepciones, ideas, opiniones.

Pretendemos, por tanto, que se trate de un informe negociado con los participantes y que describa con coherencia la realidad observada. Igualmente esperamos que los propios participantes se sientan identificados con el contexto descrito.

Asimismo también esperamos que dicho informe, más allá de describir una realidad o contexto educativo, también sea de utilidad a los propios participantes, sobre todo para identificar las posibles ventajas que les ofrece el contexto de trabajo en el que se encuentran, pero también algunos puntos débiles y que por tanto, dicho informe, pueda suponer un punto de partida para tomar decisiones de cara a la mejora.

9.2. ESQUEMA DE FASES DEL TRABAJO DE CAMPO Y CRONOGRAMA

A continuación presentamos un esquema de las fases del proceso de investigación, poniendo nuestra mirada en el trabajo de campo. La fase preliminar, en la que indagamos y contactamos con el IES en el que vamos a realizar el estudio, será crucial para analizar las características de su contexto. Es una fase sumamente necesaria y supone una preparación continua para las siguientes etapas. Una vez que accedemos al campo y que comienza nuestra estancia en el mismo, comienza nuestro proceso de recogida de datos. Es un periodo intenso en el que recogemos información –a partir de las fuentes de recogida planteadas–. Una vez que finalizamos el proceso de recogida de información llega la siguiente fase, es decir, la retirada del campo. A pesar de que ya hemos comenzado con el análisis de algunos datos, en dicha fase, analizamos en profundidad los datos obtenidos y redactamos el informe de investigación. A continuación, podemos ver una representación de tales fases en la siguiente figura 14:



Figura 15. Esquema de fases del proceso de investigación. (Elaboración propia)

En el siguiente cuadro representamos un cronograma en el que podemos observar el tiempo que nos ha ocupado cada una de las fases anteriormente mencionadas:

Marzo 2014							Abril 2014							Mayo 2014						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	28	29	26	27	28	29	30	31						
31																				
Junio 2014							Julio 2014							Agosto 2014						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1	1	2	3	4	5	6					1	2	3	
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
23/30	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30	31			
Septiembre 2014							Octubre 2014							Noviembre 2014						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5						1	2
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
29	30	27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30							
Diciembre 2014							Enero 2015													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4										
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11							
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18							
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25							
29	30	31	26	27	28	29	30	31												

Cuadro 15. Cronograma del trabajo de campo. (Elaboración propia)

10. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE ACUERDO CON EL MARCO METODOLÓGICO Y CON LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Como señalan Dorio *et al* (2004) la utilización de una variedad de procedimientos y técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y validar la información obtenida y además es útil para poder evidenciar que la interpretación realizada de la realidad se corresponde con la información obtenida. Como también señala Pérez Serrano (2004, p. 85) los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

En ese sentido, podemos afirmar que los procedimientos y técnicas de recogida de información permiten obtener datos necesarios para llegar a establecer conclusiones pertinentes sobre la situación analizada. Hay autoras (Martínez González, 2007) que hacen hincapié en la importancia de utilizar buenos procedimientos y técnicas de recogida de información dado que de ellas dependerán la calidad de los datos que se manejen y la posibilidad de establecer conclusiones adecuadas sobre el tema investigado y, en su caso, tomar decisiones eficaces orientadas a la mejora.

El principal objetivo a la hora de plantear la utilización de diversidad de técnicas es comprender la realidad en su totalidad y alejado de visiones focalistas⁶⁹ porque como así señala Freire (1970): “La investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones focalistas de la realidad, se fija en la comprensión de la totalidad” (p. 124).

En una investigación cualitativa, el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante (Dorio *et al*, 2004; Martínez González, 2007) así que el proceso de recogida de información se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio. Como dicen Latorre *et al* (1996) la obtención y el análisis de la información en la investigación cualitativa son procesos complementarios, continuos, simultáneos e interactivos más que secuenciales. El análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático integrado en todas las fases del proceso.

Tal y como hemos comentado anteriormente, el diseño de una investigación cualitativa implica la utilización de diversidad de técnicas de recogida de información y la realización de un buen análisis e interpretación de la misma. Así pues, uno de los primeros pasos que hay que realizar a la hora de diseñar e implementar la investigación es la elección del modelo de investigación así como el conjunto de técnicas de recogida de información y de análisis de los datos coherentes con dicho modelo de investigación.

El planteamiento y diseño de las técnicas de recogida de información se ha realizado, obviamente, teniendo en cuenta tanto los objetivos de la investigación, como las características del centro y de los participantes en la misma. Así pues, una vez planteada la metodología de investigación, el siguiente paso es tomar decisiones relacionadas con la elección de las fuentes y técnicas de recogida de información.

⁶⁹ Focalista: el que no ve sino un punto (un ángulo, una parte) de las cosas.

Por este motivo a la hora de tomar decisiones relacionadas con las técnicas de recogida de información, hemos pensado que sería apropiado contar con diversidad de técnicas de recogida de información. Otra cuestión importante por la que nos hemos decidido a utilizar esta metodología tiene que ver con el hecho de que la utilización de diversidad de técnicas de recogida de información, nos brindará la oportunidad de contrastar la misma, como así veremos y comentaremos más adelante.

A continuación en la siguiente tabla presentamos un resumen de las distintas técnicas y fuentes de recogida de información utilizadas en nuestro estudio así como los participantes en las mismas.

Técnicas de recogida de información	Fuentes de recogida de información	DIARIO DE INVESTIGACIÓN	Participantes
Análisis documental	Bibliografía Paulo Freire		10 libros en castellano
	Currículo Asturiano Etapa de Enseñanza Secundaria		Decreto 74/2007, de 14 de junio y materias del Currículo (ESO)
	Documentos de centro		PEC, PGA, PAD, PAT, RRI
Entrevistas en profundidad	Informantes clave		5
	Profesorado		10
	Familias extranjeras		5
	Familias autóctonas		5
Observación Participante	Notas de campo		Contexto educativo
	Fotografías		
Grupos de discusión	Alumnado de 1º y 4º de ESO	5 Grupos de discusión Total: 74 sujetos.	

Tabla 1. Técnicas de recogida de información y participantes. (Elaboración propia)

Conviene recordar, como así señala Pérez Serrano (2004, p. 51), que la metodología de tipo cualitativo presenta como rasgo peculiar la diversidad metodológica, de tal manera que permite extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método. Posibilita, además, por medio del proceso de triangulación, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información por medio de fuentes diversas.

La circularidad y la complementariedad metodológica permiten, al mismo tiempo, establecer procesos de exploración en espiral. Por último cabe destacar lo que señala Ruiz Román (citado en Louzao, 2009, p. 118) y es que finalmente la investigación cualitativa en educación intercultural permite llegar a un consenso acerca de lo que resulta problemático y cómo se pueden resolver mejor los problemas.

A continuación mostramos un cuadro resumen en el que recordamos los objetivos de nuestra investigación relacionándolo, a su vez, con la justificación de las técnicas de recogida de información que hemos utilizado:

	Objetivos	Justificación de las técnicas de recogida de información anteriormente mencionadas
Objetivos 1 y 2	<p>Revisar, analizar y concretar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire (libros en castellano), su visión acerca de la educación intercultural.</p> <p>Identificar los principales retos que la educación intercultural plantea en el currículo de ESO en Asturias y establecer, en su caso, las posibles relaciones con respecto a las aportaciones de Freire.</p>	<p>Análisis documental y de contenido. La utilización de esta técnica nos permitirá revisar la bibliografía básica relacionada con el tema de investigación: revisión libros en castellano de Paulo Freire (además de la revisión, claro está, de estudios relacionados con la interculturalidad: Tesis Doctorales, Trabajos de investigación). El objetivo fundamental es tener un marco teórico de referencia y punto de partida en nuestra investigación.</p> <p>Análisis del RD 74/2007 de 14 de junio. El análisis del RD del Currículo asturiano en su dimensión intercultural, nos permitirá tener un mayor conocimiento del tratamiento de la interculturalidad en el en las diferentes materias.</p>
Objetivos 3 y 5	<p>Formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO de acuerdo con los presupuestos teóricos anteriores.</p> <p>Establecer unos principios básicos, coherentes con los resultados prácticos, de educación intercultural y de aplicación más genérica al marco educativo asturiano.</p>	<p>Redacción de propuestas. Tomando como principal referencia las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire y la legislación educativa vigente (RD 74/2007 de 14 de junio). Pretendemos formular una propuesta inicial de educación intercultural para la ESO.</p> <p>Principios básicos en coherencia con la educación intercultural Partiendo de toda la documentación revisada y la información obtenida a partir de las diferentes técnicas y fuentes de recogida de información, pretendemos establecer unos principios básicos en coherencia con la educación intercultural con la posibilidad de aplicación al marco educativo asturiano.</p>
Objetivos 4	<p>Contrastar la posibilidad de aplicación de una alternativa inicial de Educación intercultural a partir de un estudio de casos en un centro asturiano de ESO</p>	<p>Análisis documental del centro. La revisión de documentos institucionales clave (PEC, PAT y PAD, PGA, RRI). Esta técnica de recogida de información nos brindará la posibilidad obtener información relevante sobre aspectos del centro, sus planteamientos pedagógicos relacionados con la interculturalidad y al tiempo nos brindará la posibilidad de contrastar la viabilidad de una alternativa inicial de educación intercultural. Observación participante. Esta técnica, nos permitirá recoger información del contexto que posteriormente será analizada y contrastada con la información recogida a través de otras técnicas y fuentes de recogida de información. Entrevistas en profundidad. La utilización de esta técnica de recogida de información reside en el interés por tener información directa de los protagonistas, conocer sus opiniones acerca del tema de estudio y obtener información relevante acerca de las opiniones aportaciones, reflexiones de los principales protagonistas. El objetivo fundamental de las entrevistas es contar con una fuente más de información que nos permita tener un mayor conocimiento sobre el tema de investigación y conocer con más profundidad la opinión de los actores implicados en el estudio al tiempo que contrastar la información obtenida con otras fuentes. Grupos de discusión con el alumnado. Dicha técnica nos permitirá obtener información acerca de sus puntos de vista, opiniones, percepciones del alumnado relacionadas con la interculturalidad y contrastar la información recogida en otras técnicas.</p>

Tabla 2. Objetivos de la investigación y su relación con técnicas las de recogida de información que hemos utilizado. (Elaboración propia)

En la figura adjunta mostramos un pequeño esquema en el que podemos ver nuevamente el planteamiento de los objetivos que nos hemos propuesto en este trajo de investigación.

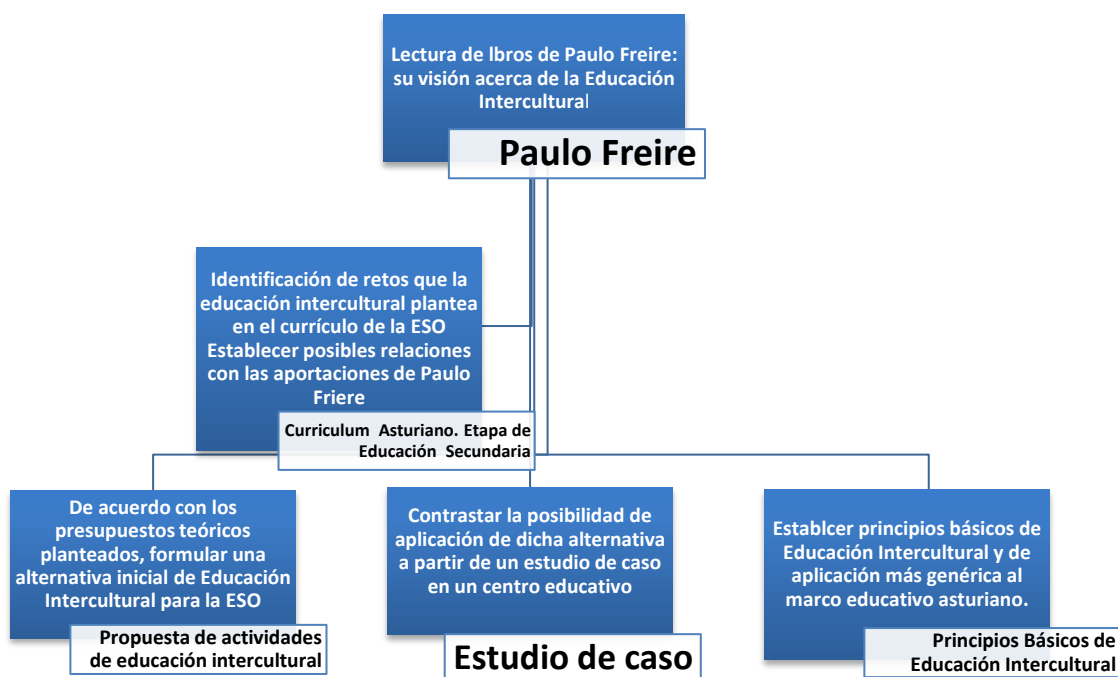


Figura 16. Relación entre los objetivos planteados en el trabajo de investigación. (Elaboración propia)

10.1. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y SU UTILIZACIÓN DENTRO DEL ESTUDIO

Comenzamos la parte del trabajo relativa al planteamiento metodológico de la investigación propiamente dicha y su concreción en la práctica. Una vez que hemos descrito sus principales características, así como el papel del investigador, con la descripción contextualizada de las diferentes técnicas de recogida de información, así como su organización dentro del proceso general de investigación.

Como se podrá ver en los siguientes apartados, el abanico de técnicas de recogida de información y las temáticas que abarca es bastante amplio. Así pues, hemos recogido un volumen considerable de información, lo que a su vez nos permitirá confirmar la propia credibilidad de tal información así como de las conclusiones del estudio.

Tal y como hemos visto anteriormente, el diseño de investigación cualitativo-etnográfico, implica la utilización variedad de técnicas de recogida de información así como análisis de la propia información recogida. En ese sentido, el primer paso que hay que dar a la hora de plantear el diseño y seguidamente implementar la investigación es la elección del modelo de investigación así como el conjunto de técnicas de recogida y análisis de los datos coherentes, claro está, con el diseño planteado.

En la metodología cualitativa una de las técnicas fundamentales de recogida de datos son, entre otras, el análisis documental, la observación participante, la entrevista cualitativa y las técnicas narrativas.

Según Colás (1998, p. 268) las técnicas cualitativas de recogida de datos presentan como peculiaridades específicas:

- a) Se centran sobre el sujeto en interacción, por ejemplo, la observación participante.
- b) El lenguaje y la comunicación son fuentes claves para captar los hechos personales y sociales, es decir, los datos empíricos.
- c) Los fenómenos humanos, sociales y educativos solo pueden entenderse y están determinados por la relación del hombre con su entorno social e histórico. por tanto, se interesan por la construcción de los actores de la realidad.
- d) Los datos que se buscan y recogen se refieren a creencias, percepciones opiniones y preferencias de los sujetos.
- e) Participación del observador frente a la posición clásica de la neutralidad.
- f) Interés por rasgos específicos más que por aspectos normativos.
- g) Explicación de la realidad con un sentido multidimensional y complejo, de ahí que tengan especial significación y sentido las técnicas abiertas e interactivas y la triangulación de datos, informantes, observaciones y métodos.

En el siguiente apartado exponemos con detalle cómo hemos utilizado las técnicas en nuestro proceso de recogida de información justificando también las principales decisiones que hemos tomado, ya que dado que nos encontramos ante un diseño flexible y e naturaleza emergente, una vez comenzado el proceso ha sido necesario realizar determinados ajustes para adaptarnos a las características del contexto educativo.

10.1.1. Análisis documental

Los documentos constituyen una fuente de información natural (San Fabián, 1992) y suelen utilizarse como un paso previo al desplazamiento al contexto de investigación. Además es conveniente señalar que el análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida a través de diferentes fuentes de recogida de información. Según Woods (citado en Latorre *et al*, p. 230) los materiales escritos han llegado a ser instrumentos cuasi-observacionales. En cierto modo, reemplazan al observador y al entrevistador en situaciones inaccesibles.

A diferencia de la observación y de la entrevista, donde el observador se convierte el instrumento principal de obtención y de registro de datos, el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades (Massot *et al* p. 349).

Algunos autores (Woods, 1989; Tójar, 2006) agrupan los documentos escritos en dos tipos: los documentos oficiales y los documentos personales. Los documentos oficiales son aquellos que han sido producidos por organismos públicos e instituciones. Como señala Massot *et al*, p. 350) los documentos oficiales tienen un estatus especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. Los documentos personales se refieren a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias. El criterio para identificarlos es responder a un material escrito o un documento personal que es revelador de la experiencia de la persona. Por documento personal se entiende cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado (Massot *et al*, 2004, p. 350).

Antes de continuar es importante recordar que entendemos que los libros de Paulo Freire que hemos utilizado para realizar el análisis constituyen, más que un libro, un documento personal donde el autor reflexiona acerca de los temas que personalmente más le preocupan –los libros hablados de Paulo Freire–. Por otra parte, hay varios libros de este autor que revisamos para hacer nuestro estudio que fueron publicados a título póstumo. Dichos libros constituyen compilaciones de textos y escritos en los que se encontraba trabajando el autor. Entre tales documentos se encuentran escritos, cartas, entrevistas, reflexiones, etc. y que son retomados por sus familiares –por ejemplo su esposa Nita– o por colegas y colaboradores, que organizan una compilación de tales textos y documentos para su posterior publicación. Por estos motivos entendemos que, los libros del educador brasileño, pueden ser tratados como un *documento personal* del autor y pueden ser utilizados para realizar el análisis documental de este apartado. El análisis de tales documentos personales de Paulo Freire nos aportará una perspectiva del macro-contexto.

Por otra parte, con relación al análisis de documentos de carácter oficial, hemos realizado el análisis del Decreto 74/2007 de 14 de junio así como de las materias que integran el currículo asturiano en la etapa de la ESO. Por otra parte también hemos analizado documentos oficiales relacionados con el IES en el que hemos realizado el estudio –IES Alfonso II–. Tales documentos nos servirán para tener una visión de un contexto educativo concreto –micro-contexto–. Entre los documentos oficiales están los siguientes: El Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Programa de Atención a la Diversidad (PAD), el Plan de Acción Tutorial (PAT) y la Programación General Anual (PGA). El Reglamento de Régimen Interior (RRI).

En la siguiente tabla mostramos el tipo de documento que pretendemos analizar, la dimensión de análisis y su relación con la estructura macro o micro, según corresponda.

Tipo	Documento de análisis	Dimensión de análisis	Estructura
Personales Libros Paulo Freire	Libros en castellano escritos por el autor	Perspectiva intercultural	Macro-contexto
Oficiales (BOPA)	Decreto 74/2007 de 14 de Junio y materias del currículo (ESO)	Dimensión intercultural	Macro-contexto
Oficiales IES Alfonso II	PEC, PAD, PAT, PGA, RRI, Curso 2013-2014.	Toma de decisiones en el centro acerca de la interculturalidad	Micro-contexto

Tabla 3. Documentos y dimensiones de análisis y su relación con la estructura. (Elaboración propia)

Así pues retomando lo que García Castaño o Pulido Moyano (1994) han denominado como *enfoque holístico en los estudios etnográficos*, a través de este análisis de documentos, pretendemos ofrecer una visión amplia y contextualizada.

Ello supone, por un lado abordar desde una perspectiva etnográfica el estudio de una serie de aspectos que suceden en una escuela particular pero también teniendo en cuenta otros aspectos –legislación educativa del ámbito autonómico–. El etnógrafo ha de ser capaz de poner en relación lo que sucede en el interior de la misma con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve. En ese sentido diversos autores (San Fabián, 1992; Ogbu; 1993; García Castaño y

Pulido Moyano, 1994), demandan estudios etnográficos que pongan en conexión la escuela particular que se estudia con los contextos más amplios de los que ésta forma parte. En suma, este modelo pretende representar el vínculo entre análisis a micro-escala y a macro-escala. Ogbu (1993) ha propuesto una etnografía que abarque varios niveles a la vez, para conservar la naturaleza contextual de los hallazgos etnográficos pero, al mismo tiempo, poder abordar los problemas estructurales de este ámbito.

Por estos mismos motivos entendemos que la lectura y análisis de documentos personales –libros en castellano de Paulo Freire– nos pueden ofrecer una visión amplia de cómo es entendida la interculturalidad por el autor, lo que a su vez nos puede ayudar a identificar posibles retos que la interculturalidad plantea al sistema educativo –macro-contexto– así como los posibles retos que se plantean dentro de un contexto educativo específico como lo es la legislación educativa asturiana –macro-contexto–. Por otra parte, el realizar nuestro trabajo de investigación en un contexto educativo más específico –IES Alfonso II– podremos identificar determinados fenómenos que se dan –micro-contexto– así como establecer posibles relaciones entre ambas estructuras.

10.1.2. Entrevistas en profundidad

La entrevista es una de las herramientas metodológicas preferida por los investigadores cualitativos (Ruiz Olabuénaga, 1997). Dentro de esta metodología, la entrevista suele ser practicada en su modalidad abierta y no estructurada, entendida como una conversación controlada por el arte de saber formular preguntas y de saber escucharlas.

En nuestro estudio hemos utilizado esta fuente de recogida de información porque nos parecía que dicha técnica nos permitiría interactuar con los informantes, dado que como señala así Ruiz Olabuénaga (1999, p.174) la entrevista es, por definición, un proceso de interacción personal, espontáneo o inducido, libreo o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectúa un *intercambio* de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación.

Nos interesaba por tanto la interacción con los informantes, intercambiar información que nos permita tener una mayor comprensión y conocimiento del tema estudiado. Asimismo, Ruiz Olabuénaga (1999) señala que: “cuanto mayor sea el énfasis puesto en la profundidad, la interacción personal será más intensa y la invención en el cruzamiento de la información será más importante” (p. 175).

Como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Hay que señalar que nosotros partíamos de un diseño previo de entrevista que hemos utilizado a modo de guion; tales entrevistas estaban planteadas a partir de preguntas abiertas dado que nos interesaba que los informantes pudieran expresar abiertamente sus opiniones y reflexiones.

Ruiz Olabuénaga (1999, p 178), nos proporciona una serie de aspectos a tener en cuenta durante el desarrollo de la entrevista, destacando actitudes claves como la empatía y la escucha activa y comprensiva y destaca algunas normas básicas del proceso de comunicación dado que este tipo de actitudes favorecen el proceso de interacción:

- Se trata de una conversación, no de un interrogatorio judicial o de una pesquisa policial improvisada.
- La conversación no sigue un esquema rígido de desarrollo, razón por la cual, es posible (y a veces deseable) retroceder, retomar temas ya tratados.
- Aun así la conversación, no es un intercambio natural, espontáneo y libre, sino controlado, sistemático, profesional.
- La conversación debe ser alimentada continuamente con incentivos que garanticen y fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea.
- La relación entrevistador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no adulatora o servilista, ni autoritaria o paternalista.
- La amistad de la relación no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista, por lo que a lo largo de ésta la precisión y fidelidad de los datos, así como la comunicación de sentimientos debe entremezclarse.

Otro argumento que consideramos de especial interés a la hora de plantear esta técnica de recogida de información, en nuestro estudio es porque como dice Martínez González (2007) la entrevista es una técnica que puede ser utilizada para recabar por sí misma información sobre un tema dado, o bien para complementar, contrastar o validar la información obtenida con otros procedimientos, como el cuestionario o la observación. Este contraste permite analizar también la validez de la información obtenida en la propia entrevista a través del procedimiento denominado triangulación de métodos.

En nuestro estudio decidimos plantear entrevistas a diferentes colectivos que podríamos clasificar en; informantes clave, profesorado, familias autóctonas y familias inmigrantes. Esta decisión la tomamos dado que pensamos que entrevistando a diferentes colectivos, podríamos tener una visión más holística.

La operatividad de plantear entrevistas en profundidad a informantes clave es clara en nuestro estudio dado que, la información proporcionada, adquiere gran relevancia cuando proviene de personas que por su situación en el contexto, experiencia profesional o por otras circunstancias pueden ofrecernos información de especial interés y relevancia y que difícilmente podríamos obtener de otra forma. Por otro lado entrevistar a profesorado del centro es algo fundamental dado que conocen de cerca del contexto y nos pueden ofrecer una visión a pie de aula. Por otra parte, entendemos que las familias son un pilar fundamental dentro de la comunidad educativa y conocer su opinión es fundamental.

Dentro de las entrevistas en profundidad que hemos realizado, podemos distinguir cuatro tipos de informantes:

- 1) *Informantes clave*: personas que por varios motivos (estatus, estar en disposición de información, alto grado de profesionalidad en un tema determinado, etc.) representan un punto de interés vital en el marco de esta investigación. Desde este planteamiento los informantes clave son considerados como asesores de la investigadora principal, incluso, en cierta medida, ellos mismos son considerados como investigadores. Queremos destacar el importante papel que han jugado algunos de nuestros informantes clave en esta investigación. Han sido un apoyo fundamental en el desarrollo de la misma. (*En el Anexo III se pueden consultar las entrevistas realizadas*).

- 2) *Profesorado*: docentes que trabajan en el centro educativo. Parece evidente que si queremos conocer la percepción del profesorado, contemos con los docentes como principales protagonistas. En las entrevistas plantadas, tratábamos de averiguar su percepción acerca de la multiculturalidad, cómo la vivían ellos y las implicaciones que tiene el hecho multicultural, tanto en las aulas, como en el propio contexto del centro educativo. *(En el Anexo IV se pueden consultar las entrevistas realizadas)*.
- 3) *Familias extranjeras*: igualmente representan una parte muy importante en la vida del centro. Es fundamental escuchar igualmente sus opiniones y puntos de vista. *(En el Anexo V se pueden consultar las entrevistas realizadas)*.
- 4) *Familias autóctonas*: lógicamente las familias son un pilar fundamental dentro de la comunidad educativa. es por eso que también nos interesaba conocer su percepción, y sus opiniones relacionadas con la temática de estudio. *(En el Anexo VI se pueden consultar las entrevistas realizadas)*.

Para cada colectivo diseñamos entrevistas diferentes que se ajustaban, por lo tanto, a las características de dicho colectivo, aunque también hay que señalar que contenían alguna pregunta común. Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar. En ese sentido Taylor y Bogdan (1994) señalan que algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento.

Sin embargo, en nuestro caso, partíamos de una previsión, es decir, partíamos de un número concreto de posibles informantes. Tal decisión la tomamos porque considerábamos que realizando un número determinado de entrevistas a los diferentes tipos de informantes –informantes clave, profesorado, familias autóctonas y familias extranjeras– seguramente contaríamos con información suficiente que nos permitirá tener una visión holística de la realidad de cada colectivo informante. De todas formas, tal decisión, hay que entenderla como un criterio orientativo o como una referencia y no como algo cerrado.

Es por este motivo que Taylor y Bogdan (1994, p. 108) señalan que ni el número ni el tipo de informantes se especifican de antemano, así pues el investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que quiere entrevistar y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.

Asimismo cabe señalar que uno de los modos que hemos utilizado para constituir nuestro grupo de informantes es lo que Taylor y Bogdan (1994, p. 109) denominan como bola de nieve; es decir, conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros. Esta ha sido, sin duda, una de las técnicas que mejor resultado nos han dado y que a su vez no ha llevado a tomar nuevas decisiones que a continuación comentamos.

Dado que nuestro estudio está centrado en la etapa de educación secundaria, inicialmente teníamos previsto entrevistar a docentes que imparten docencia en esta etapa; sin embargo, el efecto bola de nieve hizo que haya docentes de otras etapas –Bachillerato y Formación Profesional– que se mostraran abiertos a colaborar en el estudio dado que ellos también tienen cosas muy importantes que decir, puesto que muchas situaciones que se plantean en las etapas de bachillerato y Formación profesional, tienen sus orígenes en la etapa de secundaria. Así es que, teniendo en cuenta esto, nos pareció su participación en nuestro estudio, entendiéndolo al mismo tiempo que está totalmente justificada.

No existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida (Taylor y Bogdan, 1994). En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de un proceso de búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas.

Es sin lugar a dudas algo que nos ha sucedido a lo largo de este proceso de investigación. En ese sentido, podemos señalar que también han surgido situaciones, oportunidades, informantes nuevos, etc. Ha sido muy emocionante ver la implicación de muchos de los docentes pero, además, ha sido y representado un proceso de aprendizaje continuo, ya que cada informante nos brindaba un conocimiento nuevo, nos mostraba puntos de vista diferentes, nos despertaba puntos de interés, etc. Cada entrevista nos abría una nueva dimensión, al tiempo que iban emergiendo temas comunes. Ha sido un intenso proceso que además nos ha permitido estrechar lazos con muchos profesionales. Cada vez que hacíamos un contacto nuevo quedábamos con esa persona e intentábamos quedar un día y una hora que les viniera bien a nuestros informantes (*ver diario de investigación, Anexo II: día 26 de mayo de 2014, p. 14*).

Desarrollo de la entrevista

Antes de la entrevista. A pesar de que la mayoría de las entrevistas se realizan en el IES Alfonso II, cabe señalar que con cada informante la entrevista transcurrió en un sitio diferente, en una hora diferente y bajo unas características diferentes. Así pues, había informantes que, previamente a la entrevista, nos pidieron que les enviáramos la información o las preguntas por correo y así hicimos. Otros informantes se mostraron interesados en tener una copia de las preguntas en papel –como también hicimos–, es decir, en todo momento nos intentábamos adecuar a las preferencias de cada informante. Para nosotros, lo más importante era hacer un nuevo contacto y una vez hecho, acordar un día y una hora así como lugar para hacer la entrevista, teniendo en cuenta siempre sus preferencias.

Una cuestión que nos ha parecido muy importante desde el principio es que cada persona entrevistada tuviese conocimiento de nuestra investigación así que antes de la entrevista siempre dedicábamos unos minutos a explicarles de forma detallada el motivo de realización de las entrevistas, así como los principales objetivos de nuestra investigación. Esto, sin lugar a dudas, influyó muy positivamente para que nuestros informantes se explicaran con claridad y sinceridad durante el desarrollo de las entrevistas.

También cabe señalar que hay casos de docentes que a pesar de contar con un diseño previo de las preguntas, optasen por expresar su opinión sin seguir tal guion propuesto. En ese sentido dejamos total libertad de expresión ya que entendimos que quizás, escuchando sus argumentos, nos podrían brindar una información igual de interesante o incluso más que si contestaban a las preguntas inicialmente diseñadas

Tanto en el caso de que los informantes contestaran al guion de preguntas inicialmente previsto, como en aquellos otros en el que los informantes decidieron comentar por su cuenta sus ideas, pusimos especial empeño en conseguir que la gente comenzara a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar de una forma de conversación ni definir lo que en ella debe decir. Así pues, en las entrevistas en las que seguimos el guion inicial de preguntas, tales preguntas estaban formuladas de forma abierta de modo que permitiera a las personas entrevistadas hablar sobre lo que ellas consideraban importante, sin estructurar sus respuestas. Esto ha propiciado que en ocasiones surgieran nuevas

preguntas o temas de conversación que nos sirvieron para aclarar algunas cuestiones comentadas o planteadas por nuestros informantes.

En ese sentido, intentamos crear un clima en el cual las personas entrevistadas se sintieran cómodas a la hora de hablarnos acerca de sus experiencias de modo que, lejos de que la entrevista se convirtiera en un interrogatorio, hicimos todo lo posible por construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes o que les preocupan. La entrevista es relajada y en tono de conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. Nuestro papel como entrevistadores es el de una persona que se relaciona con los informantes en un nivel personal. Tanto es así, que hubo casos en los que, tanto previamente a la entrevista como tras su finalización, hubo una gran charla o conversación.

Durante la entrevista. Como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 120) al igual que la observación participante, las entrevistas en profundidad requieren capacidad para relacionarse con otros en sus propios términos y a pesar de que no hay ninguna fórmula simple para entrevistar con éxito hay ciertas cosas que ayudan a crear una atmósfera buena para que la entrevista se desarrolle correctamente. Teniendo en cuenta estos consejos, durante el desarrollo de las entrevistas hemos tenido en cuenta cuestiones tales como:

- 1) No abrir un juicio justo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) cuando los informantes comienzan a compartir un número creciente de experiencias y sentimientos con el entrevistador, dejan caer sus fachadas públicas y revelan partes de sí mismos que, por lo común, mantienen ocultas. Teniendo en cuenta esto, en ningún caso pretendimos hacer juicios de valor, sino más bien, comprender las situaciones vividas por nuestros informantes y entenderlas desde su punto de vista.
- 2) Permitir que la gente hable. La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados (como nos ha sucedido en una entrevista). Sin embargo, es esencial no interrumpir al informante a pesar de que podamos no estar interesados en el tema que está hablando. Para ello hay que tener la habilidad para reconducir la conversación, cosa que también hemos tenido que hacer en alguna ocasión. Una vez que el entrevistado comienza a hablar sobre algo importante, dejamos que la conversación fluya.
- 3) Prestar atención. A pesar de que llevábamos una grabadora para registrar las entrevistas y que esto en ocasiones pude hacer que desconectemos con más facilidad del tema de conversación (dado que la entrevista está grabada), hemos prestado especial atención a nuestros informantes. Para ello, durante la entrevista hemos mostrado signos evidentes de nuestro interés sincero por las cosas que nos contaban y o que nos estaban diciendo.
- 4) Ser amable. Esto ha sido algo que hemos cuidado especialmente. Sabemos que los informantes que voluntariamente se mostraban dispuestos a colaborar en nuestro estudio y que nos han dedicado su tiempo, lo han hecho de forma desinteresada y ya por eso estamos muy agradecidos. Así pues, creemos que es oportuno dar muestras de nuestro agradecimiento por su colaboración. Además somos plenamente conscientes de como el modo en el que interactuamos con ellos, influye

en los propios entrevistados. En ese sentido nos hemos mostrado simpáticos, pero no condescendientes. También hemos tenido especial cuidado a la hora de saber acerca de qué temas podemos indagar, pero también tener en cuenta y percibir que hay otros temas que es mejor no tocar y por tanto que hay que mantenerse alejados de ellos.

Dado que las entrevistas se realizaron en lugares diferentes del IES Alfonso II, acompañábamos a informante al lugar que ellos mismos. Buscábamos un espacio tranquilo y que no estuviera frecuentado por la gente, sobre todo, para evitar el ruido y tener más intimidad de cara a mantener una conversación. Con relación a la forma de registrar las entrevistas, dada su extensión y complejidad, optamos por utilizar una grabadora en la mayoría de los casos. Eso sí, explicamos en todo momento a las personas entrevistadas que la utilización de la grabadora obedece a querer recoger la información del modo más fiable. Asimismo les garantizamos en todo momento la confidencialidad de la información registrada y que haríamos uso de ella de forma estrictamente profesional y que exclusivamente sería utilizada en el contexto de nuestro trabajo de investigación.

Es necesario tener en cuenta como señalan Taylor y Bogdan (1994) que los dispositivos de grabación, por la simple presencia, pueden inhibir a las personas entrevistadas a la hora de plantear problemáticas. Sin embargo, en las entrevistas, los informantes son conscientes de que el propósito del investigador es realizar una investigación.

De este modo, podemos entender que desde el primer momento saben que estamos realizando una investigación y que todo lo que dicen va a ser analizado, y por tanto, es menos probable que les alarme la presencia de una grabadora. Además, cabe señalar que contábamos con un lapso considerable de tiempo para generar un clima de confianza para que los informantes se relajasen y se acostumbrasen al aparato, dispersando así los posibles miedos de que sus palabras sean grabadas. Así pues, resaltamos que previa la realización de la entrevista, siempre teníamos un momento de charla e intercambio de impresiones con nuestros informantes.

También les comentábamos que, en nuestro caso, la utilización de la grabadora nos permitiría prestarles más atención a sus palabras y también, como es lógico, a ellos mismos. Utilizamos la grabadora porque como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 130) el grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria y dado que los datos del entrevistador son exclusivamente palabras, es necesario contar con un dispositivo que nos permita recoger palabras de forma fiable. Sin embargo, es obvio que no se deben grabar las entrevistas si ello hace que los informantes se sientan incómodos.

Por otra parte también es necesario señalar que les decíamos que tras la realización de la entrevista, y tras la transcripción de la misma, se la enviaríamos (por correo electrónico) para que tuvieran una copia de la misma, además de la oportunidad de matizar algunas de las cuestiones comentadas. Después de la entrevista. Una vez finalizada la grabación hablábamos un poco con los informantes y es curioso el hecho de que la mayoría de ellos, casi sin darse cuenta, seguían comentando algunas cosas relacionadas con la entrevista que acababan de realizar. Eso, sin lugar a dudas, refleja el interés de los docentes por el tema objeto de estudio. A todos ellos les pedimos un correo electrónico de contacto para enviarles la transcripción de su entrevista y para mantenerlos informados del proceso, así como para facilitarles el informe provisional.

Tras haber hecho la transcripción de cada entrevista, nos poníamos en contacto por correo electrónico con cada informante y les enviábamos una copia de la misma. En dicho correo, también les explicábamos que tenían la opción de matizar, revisar o puntualizar cosas. Esto, sin lugar a dudas, fue muy interesante y obtuvimos una respuesta muy positiva por parte de algunos informantes. Así pues, hubo algunos que matizaron interesantes cuestiones y otras cosas que resultaron ser de gran relevancia en el contexto de nuestro estudio.

Este proceso de realización de las entrevistas en profundidad ha sido muy laborioso e intenso dado que había días que se nos solapaban los acontecimientos (*ver diario de investigación, Anexo II: día 12 de junio de 2014, p. 27*), así que cuadrar todo y ajustarme a las preferencias de cada informante, ha sido un gran reto, llegando en ocasiones a ser muy complicado compaginarlo todo, pero también ha sido muy fructífero y satisfactorio por la gran cantidad de información que hemos reunido y porque muchos docentes, nos han facilitado mucho la tarea y han mostrado mucho interés e ilusión por este estudio.

A continuación presentamos un cuadro resumen con los diferentes tipos de entrevistas en profundidad que hemos planteado, señalando asimismo la fase de investigación, el contenido y el número de participantes:

Tabla 4. Entrevista en profundidad. Informante clave: Profesora Aula de Inmersión Lingüística. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p data-bbox="185 488 477 544">Entrevista en profundidad. Informante clave.</p> <p data-bbox="185 730 477 1098">Objetivo: conocer la percepción del profesorado ante la realidad multicultural. Conocer la metodología de trabajo con el alumnado del Aula de Inmersión Lingüística. Identificar las principales dificultades que tiene el alumnado para la integración</p>	<p data-bbox="506 488 813 512">Fase de estancia en el campo</p>	<p data-bbox="864 363 1641 419">Desde su punto de vista: ¿considera que el ambiente escolar del centro educativo está abierto al hecho multicultural?</p> <p data-bbox="864 451 1641 507">¿Se entiende la interculturalidad como un factor de enriquecimiento del centro?</p> <p data-bbox="864 539 1641 595">¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?</p> <p data-bbox="864 627 1641 683">Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?</p> <p data-bbox="864 715 1641 794">Usted es la tutora del aula de inmersión lingüística: ¿cuáles son las mayores dificultades que conlleva trabajar en un aula de estas características?</p> <p data-bbox="864 826 1641 978">En el Aula de Inmersión Lingüística uno de los objetivos, además de favorecer la competencia lingüística básica, es realizar actividades para el desarrollo de hábitos escolares adaptativos y el desarrollo de habilidades sociales para favorecer la integración del alumnado; relacionado con esto último:¿cómo es su metodología de trabajo?</p> <p data-bbox="864 1010 1641 1066">A parte de las dificultades lingüísticas: ¿cuáles son las mayores dificultades de integración que presenta el alumnado extranjero?</p> <p data-bbox="864 1098 1641 1153">¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?</p> <p data-bbox="864 1185 1641 1265">¿Desde su punto de vista, cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria, nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?</p> <p data-bbox="864 1297 1641 1353">¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?</p>	<p data-bbox="1671 488 1977 544">Profesora Aula de Inmersión Lingüística</p>

Tabla 5. Entrevista en profundidad. Informante clave: Tutora de Acogida. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Informante clave:</p> <p>Objetivo: conocer las principales características del aula de acogida, así como de la percepción del profesorado ante la interculturalidad.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>El centro cuenta con un aula de acogida donde se trabajan de manera intensiva las habilidades comunicativas básicas: ¿cómo describiría su trabajo como tutora del Aula acogida?</p> <p>¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?</p> <p>Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?</p> <p>¿Qué aspectos son más complejos de abordar a la hora de trabajar con el alumnado que se incorpora al centro?</p> <p>Desde su punto de vista: ¿considera que el ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural?</p> <p>¿Existe en el centro un plan de trabajo específico con las familias del alumnado de incorporación tardía?</p> <p>¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?</p> <p>¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?</p>	<p>Tutora de Acogida</p>

Tabla 6. Entrevista en profundidad. Informante clave: Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Informante clave:</p> <p>Objetivo: Conocer la percepción acerca de la interculturalidad. Indagar acerca de posibles problemáticas.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>¿Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad? ¿En qué sentido?</p> <p>¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante en el centro?</p> <p>Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?</p> <p>¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?</p> <p>¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual o la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?</p> <p>¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural? Por ejemplo cursos, jornada o algún tipo de iniciativa para introducir al profesorado en lo que es la educación intercultural.</p> <p>¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?</p> <p>Tomando como referencia su experiencia: ¿Cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas</p> <p>¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?</p> <p>¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas? Desde su punto de vista: ¿Cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural? ¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?</p>	<p>Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad</p>

Tabla 7. Entrevista en profundidad. Informante clave: Experta en elaboración de materiales interculturales. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Informante clave:</p> <p>Objetivo: Conocer algunos principios metodológicos de cara a la elaboración de propuestas y materiales interculturales. Intercambiar puntos de vista y contrastar opiniones de cara a la elaboración de materiales de educación intercultural. Indagar acerca de los aspectos fundamentales a tener en cuenta de cara a la elaboración de materiales interculturales.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>¿Cree que la hora de diseñar materiales interculturales es importante involucrar a los participantes (profesorado, alumnado y familias) en la elección de los contenidos y actividades que se van a desarrollar?</p> <p>¿Cree que es importante que en las actividades que se planteen al alumnado se problematice acerca de situaciones reales directamente relacionadas con la inmigración y sus causas, por ejemplo: la noticia de los 15 inmigrantes que fallecieron ahogados en la frontera de Ceuta?</p> <p>Para abordar diferentes temáticas, por ejemplo: la inmigración y sus causas, la diversidad cultural, etc. ¿Cree que es importante partir de los conocimientos previos del alumnado?</p> <p>Con relación a los conocimientos previos del alumnado: ¿Opina que tales conocimientos en ocasiones son estereotipados y, por tanto, es necesario conocerlos y plantear actividades para trabajar previamente dichos estereotipos y prejuicios?</p> <p>En el diseño de materiales ¿Cree que es importante utilizar fotografías, imágenes, vídeos, es decir: utilizar materiales diversos?</p> <p>Con relación al uso de este tipo de materiales: ¿Cree que es importante que tales materiales, no solo reflejen problemáticas, marginación, conflictos bélicos de diferentes grupos étnicos, sino que además reflejen situaciones normalizadas, paisajes, aspectos de la vida cotidiana... etc.?</p> <p>¿Cree que es importante introducir actividades que favorezcan el debate y la reflexión crítica del alumnado promoviendo así el contraste de opiniones?</p> <p>¿Considera importante que los materiales de educación intercultural favorezcan el espíritu crítico en el alumnado en aspectos relativos a otras culturas, pero también a su propia cultura?</p> <p>Indique alguna cuestión fundamental (actividad, contenido, objetivo) que, desde su punto de vista, necesariamente debería incluir cualquier propuesta de actividades relacionada con la educación intercultural.</p>	<p>Profesora experta en elaboración de materiales interculturales</p>

Tabla 8. Entrevista en profundidad. Informante clave: Dirección IES Alfonso II. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Informante clave:</p> <p>Objetivo: Tener un punto de vista acerca de cómo es percibida la interculturalidad desde la dirección del centro.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?</p> <p>¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?</p> <p>Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?</p> <p>¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?</p> <p>¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?</p> <p>¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?</p> <p>¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?</p> <p>Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?</p> <p>¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?</p> <p>¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas? ¿Cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural? ¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?</p> <p>Paulo Freire entiende la educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted esta percepción desde el ámbito educativo?</p>	<p>Dirección del centro: Jefe de estudios del Diurno y actual Director del centro</p>

Tabla 9. Entrevista en profundidad. Profesores y profesoras del IES Alfonso II. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Profesorado del centro:</p> <p>Objetivo: Objetivo: Tener conocimiento acerca de la percepción del profesorado del centro acerca de la interculturalidad</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?</p> <p>¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?</p> <p>Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?</p> <p>¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?</p> <p>¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?</p> <p>¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?</p> <p>¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?</p> <p>Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?</p> <p>¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?</p> <p>¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas? ¿Cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural? ¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?</p> <p>Paulo Freire entiende la educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?</p>	<p>10 docentes (ESO y Bachillerato)</p>

Tabla 10. Entrevista en profundidad. Familias autóctonas. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Familias autóctonas:</p> <p>Objetivo: Conocer la percepción de las familias autóctonas en torno a la multiculturalidad.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?</p> <p>¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?</p> <p>¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?</p> <p>¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)? ¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta?</p> <p>¿Qué aportaría?</p> <p>¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?</p>	<p>5 familias autóctonas</p>

Tabla 11. Entrevista en profundidad. Familias extranjeras. (Elaboración propia)

Tipo de entrevista	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p>Entrevista en profundidad. Familias inmigrantes</p> <p>Objetivo: Conocer la percepción de las familias inmigrantes en torno a la integración de sus hijos/as en el centro, así como las principales dificultades en el proceso de integración.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?</p> <p>¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?</p> <p>¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?</p> <p>¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc. junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?</p> <p>¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?</p> <p>¿Qué cosas fueron las más difíciles? Horarios, clima, etc.</p>	<p>5 familias inmigrantes.</p>

10.1.3. Observación participante

La observación participante es el método por excelencia de la investigación cualitativa etnográfica, aunque conviene recordar que resulta inseparable de la utilización de otras técnicas (por ejemplo la entrevista). La investigación cualitativa etnográfica entiende que el investigador participa e interactúa en el medio que se encuentra estudiando, analizando no solo sus valores, sistema de creencias, sino también las de los demás. Este factor conlleva que se dé una influencia recíproca entre las persona que se encuentra realizando al investigación y el ambiente, de tal manera existe una interacción recíproca ente ambas partes y esta influencia bidireccional provoca y produce cambios que tienen lugar durante todo el proceso. Pero, también es conveniente destacar que la observación participante, ha de provocar que el propio observador deje a un lado su propio sistema de creencias, sus idas, valores, su cultura y se convierta en un nativo marginal con capacidad para insertarse en la cultura social que pretende estudiar/observar.

Las técnicas que hemos utilizado para llevar a cabo la observación participante son las siguientes: 1) Las notas de campo, 2) El diario de la investigadora, 3) Las fotografías.

10.1.3.1. Notas de campo

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completo, preciso y detalladas (Taylor y Bogdan, 1994). Se deben tomar notas de campo después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes. Igualmente se deben tomar notas de campo durante la etapa previa al trabajo de campo.

Según algunos autores como Massot *et al* (2004, p, 354-355) las notas de campo son la forma narrativo-descriptiva más clásica y usual para el registro de la información en las etnografías. Se refieren a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio.

Desde el punto de vista de autores como Taylor y Bogdan (1994, p. 75) es una experiencia común en la observación participante el volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerda vagamente que fue dicho o hecho, y se encuentra que nunca se escribió nada al respecto.

Así pues, es necesario que las notas de campo contengan descripciones de las personas, acontecimientos vividos, conversaciones, así como las acciones llevadas a cabo, sentimientos, hipótesis de trabajo, etc. Las notas de campo procurarán registrar en el papel todo lo que se pudo acordar sobre la observación. Una buena regla establece que lo que no está escrito no ha sucedido. En ese sentido cabe señalar que siguiendo los consejos de autores como Taylor y Bogdan (1994) hemos puesto especial empeño y esfuerzo para recordar la mayor parte de lo que hemos visto, oído y sentido en el campo. Una estrategia que hemos utilizado consistió en transcribir diariamente lo acontecido –más que nada porque así está fresca la información y evitamos, por tanto, que no se nos olviden acontecimientos–.

Por otra parte, la cantidad de cosas que podemos recordar y las técnicas que nos permiten hacerlo pueden ser muy variadas. Aquí señalamos algunas de ellas tales como:

1) Prestar atención a todo lo que nos rodea. Una de las razones por las cuales la mayor parte de las personas no recuerda cosas (incluso de la vida cotidiana) es porque nunca advierte que pasan; así pues es importante estar alerta y más aún en un contexto de investigación.

2) Buscar palabras clave en las observaciones de la gente. En ese sentido, unas de las palabras clave o tipo de expresiones, en las que concentré mi atención en la observación participante, estaba relacionada con la forma en la que las personas se referían o se expresaban cuando hablaban de la multiculturalidad (ponía mi atención, sobre todo, si lo hacían con actitudes de compromiso, solidaridad, respeto, justicia, problemática, despreocupación) y el lenguaje que utilizaban para hacerlo.

3) Tomar notas tan pronto como sea posible. En ese sentido cabe señalar que evitábamos tomarlas directamente en el campo, pero sí lo hicimos al poco de abandonarlo ya que teníamos las sensaciones vividas muy recientes y eso nos facilitaba la tarea de escribir.

Como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 81) cada cual desarrolla su propio modo de redactar las notas de campo. Aunque la forma varíe de observador a observador, las notas siempre deben permitir la recuperación fácil de los datos, codificar y fragmentar los temas.

En ese caso no hemos utilizado ningún dispositivo de grabación y tampoco hemos abusado de tomar excesivas notas en el campo, más que nada para no dar la sensación a las personas con las que estábamos interactuando de que estaban bajo una permanente observación. Taylor y Bogdan (1994) hacen referencia a esta cuestión y mencionan que hay pocos casos en los que es aconsejable tomar notas en el campo: “Más que la grabación, la toma de notas recuerda a la gente que está bajo una vigilancia constante y la aleja de áreas en las cuales el observador está interesado” (p. 81).

El recurso que utilizamos consistía en un pequeño cuaderno de notas que llevábamos en el bolso y que solo sacábamos en algún momento puntual, cuando fruto de una interacción surgía una cuestión concreta –por ejemplo, cuando en alguna conversación con algún informante clave me recomendaban la lectura de un artículo o el visionado de una película–. En ese caso sacaba mi cuaderno para anotarlo dado que si no lo hacía en ese momento se me podría olvidar. Esto lo hacía intencionadamente ya que así, con esta acción mostraba un especial interés por los consejos. También lo utilizaba si, por ejemplo, estando por el centro concertaba una nueva entrevista. En ese caso sacaba el cuaderno y anotaba el día y la hora. Es decir, las notas en el campo las he tomado de forma puntual, para evitar la sensación de que están bajo vigilancia. Esto me dado pie, sin embargo a estar mucho más atenta a todo lo que sucedía a mi alrededor y he podido realizar una observación mucho más eficaz. Eso sí, cada día una vez que finalizaba mi observación en el campo, escribía todo lo acontecido y observado en el diario de investigación.

10.1.3.2. El diario de investigación

El diario es una técnica de gran relevancia, complementaria a otras técnicas, que hace las veces de cuaderno de reflexión, donde se va recogiendo de forma descriptiva los acontecimientos que tienen lugar durante todo el proceso, y donde también se recogen las impresiones que vamos teniendo sobre lo observado en el campo. En ese sentido, es interesante recalcar que el diario no va simplemente acumulando información, sino que ésta se va construyendo a lo largo de todo el proceso de investigación. Existen varios tipos de diarios, pudiendo situar el que hemos elaborado en la presente investigación en lo que Tójar (2006) denomina notas de campo específicas pues, para su elaboración, partíamos de las notas de campo y, a partir de esta fuente, reconstruimos las experiencias vividas y las plasmamos en nuestro diario.

A pesar de que son técnicas que se complementan no hay que confundir el diario de investigación con las notas de campo, así pues las notas de campo se toman en el campo y constituyen la materia prima que servirá para elaborar el diario. Por su parte, el diario de investigación, supone un esfuerzo añadido sobre las notas ya que conlleva describir de forma más detallada las observaciones realizadas. En sentido, podemos concretar que el planteamiento del diario en esta investigación es de carácter abierto y se dirige, principalmente, a la recogida de información cualitativa vinculada a la observación participante en diversos contextos en los que tuvimos la oportunidad de interactuar.

El diario abierto es el instrumento de recogida de información por excelencia en los estudios etnográficos. El diario es el instrumento de registro fundamental del proceso de investigación, en el que se inscriben paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 96).

Para Taylor y Bogdan (1994, p. 131) el diario del investigador puede servir a varios propósitos. En primer lugar debe contener un bosquejo de los temas tratados en las entrevistas. En segundo lugar, el diario, también cumple la función de los comentarios del observador registrados en las notas de campo de la observación participante. Lo mismo que el observador, el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esenciales para comprender el significado de lo que se dice.

Por otra parte Taylor y Bogdan (1994, p. 132) consideran que el diario es un buen lugar para llevar un registro de conversaciones con los informantes fuera de la situación de entrevista. Tales datos, son sin duda, significativos, y deben ser igualmente anotados en el diario. También recomiendan que es necesario esforzarse por escribir en el diario después de cada contacto con los informantes y además cada vez que se crea tener algo importante para registrar. Asimismo, también es recomendable repasar el diario para redondear una idea de lo que hemos observado, así como de lo que hemos aprendido. En la presente investigación el diario ha sido un instrumento fundamental que nos ha acompañado en todo el proceso, desde nuestros primeros pasos, cuando establecimos por primera vez contacto con nuestro primer informante clave, hasta el final de nuestro proceso de investigación. Tiene un formato sencillo y para su confección hemos tomado como referencia el modelo de ficha de *diario semiestructurado* elaborado por González Riaño (1994).

A continuación mostramos anotaciones del diario de investigación de un día concreto⁷⁰.

FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	19 de mayo de 2014	Hora: 13:15
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	Aterrizando en el campo. Primer encuentro con profesora del Aula de Inmersión Lingüística
<p>Contexto: Ya ha pasado cierto tiempo (casi dos meses) desde nuestro primer contacto telefónico (20 de marzo de 2014). En ese tiempo también hemos estado intercambiando correos e información relacionada con la investigación: sus principales objetivos, la metodología que vamos a utilizar, el tipo de entrevistas que tenemos pensado realizar, etc. Ha sido un tiempo muy importante para ir preparando cosas, materiales e incluso para ir rediseñando y replanteando algunas cuestiones. Estamos totalmente preparados para acceder al campo. En este contexto se produce nuestro primer encuentro en el día acordado: el 19 de mayo de 2014 a las 13.15. Nuestro contacto llega con puntualidad a nuestra cita y nos recibe en el hall del IES.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La profesora del Aula de Inmersión Lingüística llega puntual a su cita y nos recibe con gran cordialidad. Nos invita a pasar a una sala que el profesorado del centro utiliza para reuniones con las familias. La sala no es muy grande, pero al estar un poco apartada de las aulas, es un lugar perfecto y silencioso para hablar con ella. La profesora viene del Aula de Inmersión Lingüística y al ser última hora del día se aprecia cierto agotamiento en ella pero, al mismo tiempo, tiene ganas de continuar haciendo cosas. Manifiesta que viene con frío ya que en dicha aula –situada en otro edificio– no hay calefacción. En este primer encuentro hablamos un poco con ella y le explicamos con más detalle y de palabra las características de nuestro estudio. También llevamos algunos documentos –entrevistas– que a pesar de habérselas enviado ya por correo electrónico, pensamos que sería bueno que tuviera una copia en mano. Este primer encuentro nos sirvió para tomar contacto y para aclarar algunas cuestiones previas. En ese momento nos confirma que, definitivamente, no es posible hacer un grupo de discusión en el Aula de Inmersión Lingüística y, durante nuestra conversación, también nos adelanta que es poco probable que podamos hacer observación en dicho aula (esto necesariamente nos lleva a replantear una parte de nuestro diseño de investigación).</p> <p>Por otra parte cabe mencionar que dado que en este primer encuentro no contábamos con hacer la primera entrevista sino que más bien pretendíamos hablar con ella y aclarar algunas cuestiones previas, no llevábamos una grabadora. Sin embargo, la profesora se muestra disponible y prefiere que le hagamos la entrevista en ese momento ya que más adelante, seguramente, será más difícil. Dado que llevábamos las preguntas preparadas, procedemos a hacerle la entrevista, eso sí, al no disponer de grabadora realizamos la misma haciendo las anotaciones en papel y quedando en que una vez transcrita, contrastaríamos con ella la información recogida. Ese mismo día, al acabar la entrevista, justo cuando me estaba despidiendo de ella coincidimos con la profesora de Servicios a la Comunidad y, la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, me la presenta. Dado que en nuestro diseño previo la Profesora de Servicios a la Comunidad formaba parte de nuestros informantes clave, aprovechamos para explicarle, brevemente, el estudio que estamos haciendo y acordamos con ella un día para hacerle la entrevista. Fijamos ese día el 21 de mayo a las 9:30.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Cabe señalar que este acceso al campo supuso una mezcla de emociones: por un lado alegría por comenzar nuestro trabajo y por hacer la primera entrevista (Profesora de Aula de Inmersión Lingüística) y, por otro lado, supuso un poco de desilusión ante las primeras dificultades y también, por qué no; un poco de culpa por no llevar todo preparado (grabadora). Pero también supuso una alegría porque ese día hicimos un nuevo contacto y ya tenemos fecha para una nueva entrevista, así que: ¡NO ME PUEDO QUEJAR!</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación. Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario y/o interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		

Ficha 1. Diario de investigación semiestructurado. Fuente: González Riaño (1994 p. 234).

⁷⁰ El diario de investigación, al completo, puede consultarse en el Anexo II.

10.1.3.3. Las fotografías

Son una forma complementaria de recoger información ambiental que hemos utilizado por su facilidad para describir contextos y situaciones. Es una forma de retratar la realidad observada. Es de sobra conocido el dicho: “una imagen vale más que 1000 palabras” y en muchas ocasiones así es.

Por otra parte Taylor y Bogdan (1994, p. 148) señalan que las fotografías también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos, así pues las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden dejando que las imágenes hablen por sí mismas.

En ese sentido en nuestro trabajo de investigación apuntamos a lo que Taylor y Bogdan (1994) identifican como los ideales de la etnografía visual en la que los textos acompañan a las fotografías para proporcionar rasgos descriptivos y generalizaciones abstractas que no pueden manipularse con imágenes solamente.

En nuestra investigación, la fotografía, juega un papel complementario, aun así en cuanto que su utilización está justificada por los siguientes motivos:

- 1) Utilizamos la fotografía para recrear los escenarios y el contexto en el que hemos realizado nuestro estudio. Este centro educativo –IES Alfonso II– tienen unas características y peculiaridades que le distinguen de otros institutos de enseñanza secundaria y bachillerato. Pensamos que además de describir con palabras el contexto, una imagen, puede ayudar mucho visualizar tal contexto mucho mejor ya que hay cosas que difícilmente pueden ser descritas únicamente con palabras.
- 2) También utilizamos esta fuente de recogida de información porque dado el planteamiento de nuestro estudio y carácter cualitativo-etnográfico, hemos tenido un tiempo de estancia en el campo. Ese tiempo de estancia, ha implicado experimentar sensaciones, vivenciar experiencias y sumergirnos en un viaje en el tiempo. Teniendo en cuenta esto, pensamos que las fotografías, podría hacer que el lector de este estudio, pudiera caminar también por los pasillos del Alfonso II, conocer y visitar sus instalaciones y experimentar, en su propia piel algunas de estas sensaciones, pero también, sus propias sensaciones.
- 3) Por último, también cabe señalar que también hemos utilizado esta técnica de recogida de información con el objetivo de demostrar o justificar, cosas que decimos con palabras. Así pues, si hay afirmaciones que hacemos que están sujetas a posibles interpretaciones, realizando una fotografía, invitamos también al lector a que valore o interprete dicha afirmación y en ese sentido la utilización de la fotografía, podemos entenderla como una forma de contrastar la realidad observada y someterla a juicio para que otras personas la valoren.

La utilización de la fotografía en este estudio ha sido muy productiva para nosotros, sin embargo, somos plenamente conscientes de que otra persona o investigador/a en el campo podría haber tomado otras fotografías y mostrar otra percepción de la realidad y en ese sentido juega un papel fundamental el rol del investigador dado que, en el fondo, tomando tales fotografías y no otros ya estamos mostrando una percepción de la realidad.

Aquí mostramos algunas fotografías tomadas durante nuestra estancia en el campo. Hay imágenes que se corresponden con el interior y otras con el exterior. Hemos seleccionado algunas de ellas que para nosotros tienen un significado, un interés y una justificación.

A diferencia de otras fotografías vistas anteriormente en este trabajo, éstas, que aquí presentamos, no contienen texto explicativo. Lo hemos hecho de forma intencionada dado que nuestro principal objetivo es que el lector las observe y se haga preguntas de modo que tales imágenes le puedan inspirar o transmitir alguna sensación, duda o interrogante.

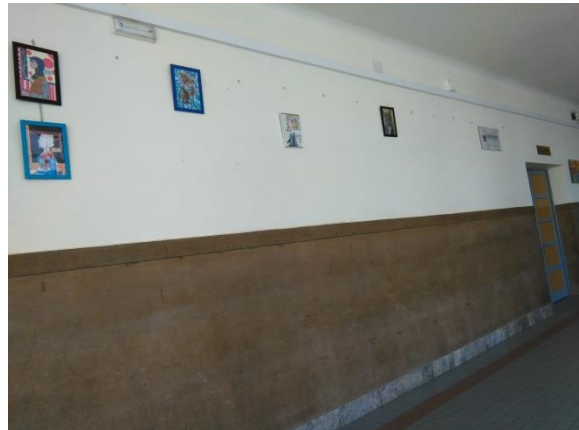


Foto 73. Fotos varias.

Esperamos que estas fotografías hayan sido sugerentes y que, en cierto modo, hayan despertado el interés y la curiosidad de los lectores/as de este texto.

10.1.4. Grupos de discusión

Otra de las técnicas fundamentales para la investigación cualitativo-etnográfica son los grupos de discusión. Es una técnica de investigación social que trabaja con el habla (Colás, 1998, p. 253). Al igual que las entrevistas, los grupos de discusión son técnicas que trabajan con el diálogo y donde adquiere una especial importancia todo lo relacionado con el grupo dado que tanto la formación del propio grupo, su organización interna y su funcionamiento, hace que se lleven a cabo acciones que refuerzan unas respuestas que individualmente dan los participantes.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad (Massot *et al*, 2004, p. 343).

Por otra parte, hay otras características que hemos tenido en cuenta a la hora de decantarnos por esta técnica de recogida de información. Una de ellas es que se trata de una técnica de recogida de información de carácter no directivo, por lo que nos dará margen para que los participantes expresen abiertamente sus opiniones. Incluso es una técnica que exige cierta flexibilidad por parte del moderador-investigador a la hora de llevarla a cabo, característica ésta que se relaciona con el hecho de que debe desarrollarse de forma relajada y satisfactoria para el grupo.

Como señalan Canales y Peinado (citados en Colás, 1998, p. 254) el grupo de discusión constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación-grupal-discursiva. En el contexto de este estudio hemos utilizado esta técnica de recogida de información dado que el alumno junto con el profesado y las familias, forman parte esencial de la comunidad educativa y por ello su opinión es fundamental. Si bien con los otros colectivos –profesorado y familias– empleamos la entrevista en profundidad como técnica de recogida de información, en el caso del alunado, dicha técnica no nos parecía apropiada, postulándose el grupo de discusión la más adecuada. A pesar de que, tal y como señalan Massot *et al* (2004, p. 344), los grupos de discusión deben de ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad de cada participante de compartir sus opiniones con el grupo, en nuestro caso, por determinadas circunstancias, realizamos algún grupo de discusión un número elevado –21 participantes–. Somos plenamente conscientes de que tal número de participantes puede ser excesivo para utilizar esta técnica pero esta decisión fue tomada, principalmente, debido a unas circunstancias que surgieron en el campo y que a continuación explicamos. Por un lado, y como así comentamos con anterioridad, para elegir a los informantes, en nuestro estudio planteamos el muestro teórico. Como señalan Goetz y LeCompte (1988, p. 86), la selección y el muestreo son métodos de toma de decisiones relacionados. El muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección. Así pues, la selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o de los fenómenos utilizando, para ello, criterios teóricos o conceptuales relacionadas con las características del fenómeno o de la población. Según estas autoras (Goetz y LeCompte, 1988) el investigador igualmente puede tomar decisiones basándose en otros criterios –curiosidad personal u otras consideraciones–.

Una vez definida e identificada la población el investigador puede decidir si obtener o no una muestra de ella. Todas estas decisiones y los factores que inciden en ellas son función de la historia y el desarrollo de la etnografía como modelo de investigación (Goetz y LeCompte, 1988, p. 86).

En relación con lo mencionado anteriormente cabe señalar que contactamos en el centro con una profesora de Educación Física muy comprometida con el hecho multicultural. Esta docente también había formado parte del profesorado entrevistado y se mostraba muy interesada en que planteáramos esta técnica de recogida de información con los grupos de alumnado a los que ella les daba clase. Además de ayudarnos en nuestro estudio, esta docente también nos comentó que estaba muy interesada en conocer la opinión del alumnado y, en ese sentido, estaba muy interesada en colaborar con nuestro estudio (*ver diario de investigación, Anexo II: día 11 de junio de 2014, p. 25*). Además nos especificó que ella daba clase al alumnado de 4º de la ESO y que tenía varios grupos –todos ellos con alumnado extranjero– y que además eran grupos muy diferentes entre sí, por lo que estaríamos hablando de grupos heterogéneos.

Dadas las características de nuestro estudio, nos pareció muy adecuado poder plantear esta técnica con el alumnado de 4º de la ESO. Para ello, acordamos un día con ella en el que tuviera clase con el grupo de alumnos. Dicho grupo de discusión, fue planteado en horario lectivo, principalmente por dos motivos. Uno de ellos, por la propia comodidad de la docente, pero también porque es una forma fácil de cuadrar horarios dado que así los estudiantes estará todos en clase. Esto nos libraba de tener que cuadrar otros horarios y quedar un día y hora bueno para el grupo, lo cual era prácticamente misión imposible.

Aprovechando las clases de Educación Física, nos acercábamos al polideportivo –lugar en donde se desarrollaba la clase– y planteamos allí la actividad. Una vez en el interior del polideportivo, nos sentábamos en círculo, y después de explicarles al alumnado en qué consistía tal actividad, comenzábamos. Es por este motivo, que hay grupos de discusión que están formados por un número elevado de alumnado, es decir, porque el grupo de discusión fue planteado con todo el grupo-clase. Sin embargo hay que señalar que éste no ha sido un problema dado que, en todo momento y en el desempeño de mi tarea como moderadora, se fomentó la participación del alumnado. El desarrollo se produjo con normalidad y el interés –tanto de la docente, como del alumnado– dio sus frutos. Pensamos que la participación del grupo-clase enriqueció notablemente la información, así como las relaciones entre alumnado y la docente, que a pesar de ser muy buenas esto no hizo más que reforzarlas, ya que como así nos comentó con posterioridad la docente, hubo alumnado que le agradeció que alguna vez se hablara de ellos –el alumnado extranjero–.

También planteamos un grupo de discusión con alumnado de 1º de ESO, en este caso, aprovechando la hora de tutoría y la participación voluntaria de un docente interesado en colaborar en nuestro estudio. Esta decisión está justificada, porque así podemos tener una visión más holística que contempla la opinión de los de 1º y 4º de ESO. Para el desarrollo de esta técnica de recogida de información, no utilizamos ninguna grabadora –dadas las circunstancias no era apropiado–. Para ello, además de dirigir el grupo de discusión, iba tomando notas, que más tarde compartiría y contrastaría con la docente allí presente. Como así señalan Massot *et al* (2004, p. 244) las fases y exigencias metodológicas de esta técnica consisten en: planificar el contenido a tratar así como los objetivos pretendidos en un guion que tiene que orientar los temas de conversación. Ver esquema a continuación:

Tabla 12. Grupos de discusión. Alumnado de ESO. (Elaboración propia)

Grupo de discusión	Fase de la investigación	Contenido	Participantes
<p>Alunando de 1º y 4º de ESO.</p> <p>Objetivo: Conocer la percepción de alumnado relacionada con la existencia de alumnado de diversas culturas en el centro.</p> <p>Identificar principales dificultades de integración del alumnado extranjero.</p>	<p>Fase de estancia en el campo</p>	<p>¿Qué opinión os merece que en clase haya compañeros de otras culturas?</p> <p>¿Creéis que la presencia de alumnado de diversas culturas en las aulas, es algo positivo? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué os parece la idea de aprender de ellos y de sus culturas y que ellos puedan aprender de la nuestra?</p> <p>¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?</p> <p>¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as?</p> <p>¿En los libros que estudias, has encontrados cosas relacionadas con tu cultura?</p> <p>¿Qué cosas conoces de la cultura Asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?</p> <p>¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias?</p>	<p>5 Grupos:</p> <p>4 grupos de 4º de ESO 1 grupo de 1º de ESO.</p> <p>Total:74 alumnos y alumnas</p>

10.2. SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS MUESTRAS

Conviene recordar que en etnografía es habitual utilizar el muestreo teórico. Teniendo en cuenta esto, de cara a la selección de informantes en nuestro estudio, nos hemos decantado por utilizar este procedimiento. Recordamos que en el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir conceptos y teorías.

10.2.1. Muestreo teórico

Goetz y LeCompte (1988, p. 193) señalan que el muestro teórico consiste en una búsqueda cuidadosa de la teoría que mejor se ajuste a los datos de que se dispone. Un positivista lo llamaría una búsqueda *post hoc* de una conclusión, excepto por el hecho de que los etnógrafos, a diferencia de lo que se hace en otras tradiciones, utilizan el procedimiento durante la recogida de datos.

Según Glaser y Strauss (citado en Taylor y Bogdan, 1994, p. 108) la estrategia de muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar a las personas a entrevistar. En el muestreo teórico el número de casos estudiados carece relativamente de importancia, cobrando especial relevancia el potencial de cada caso ya que esto puede ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas relacionadas con la temática de estudio. Así pues, dicha estrategia la hemos utilizado tanto a la hora de seleccionar a los informantes para realizarles la entrevista y también la hemos utilizado en los grupos de discusión con el alumnado.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda una gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados, hasta que se percibe que ya tenemos suficiente información recogida: “Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión automáticamente nueva” (p. 108).

Cabe destacar que, a pesar de lo laborioso de todo el proceso, no ha resultado muy difícil conseguir las entrevistas con los informantes. Esto es debido, principalmente, a la implicación de la comunidad educativa en este estudio así es que, en ese sentido, es de agradecer su participación. Queremos agradecer que las personas se mostraran abiertas a participar, especialmente sabiendo que nuestros informantes han realizado un gran esfuerzo por compatibilizar sus tareas docentes y participar en el estudio.

También estamos muy agradecidos por la participación y disposición de las familias. En ese sentido queremos agradecer de manera especial la participación de las familias extranjeras dado que somos conscientes de que tenían importantes tareas y responsabilidades –familiares y laborales– y que no siempre es fácil disponer de tiempo.

Taylor y Bogdan (1994, p. 131) señalan que es una buena idea llevar un diario detallado durante el periodo de entrevistas. En nuestro caso así lo hemos hecho dado, que teniendo en cuenta la velocidad a la que se desarrollaban los acontecimientos, era sumamente necesario llevar un registro de todos los pasos que íbamos dando, entre ellos, la secuenciación de las entrevistas relajadas (*ver diario de investigación Anexo II día 4 de junio de 2014, p. 21 d. p.*).

A continuación mostramos un cuadro resumen en el que especificamos los diferentes colectivos entrevistados.

10.2.2. Cuadro resumen de las entrevistas realizadas en nuestro estudio

Técnica de recogida de información: Entrevistas en profundidad	
Entrevistas informantes clave	Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad
	Tutora Programa de Acogida
	Profesora Experta en elaboración de materiales curriculares (educación intercultural)
	Profesora Responsable Aula de Inmersión Lingüística
	Jefe de Estudios (diurno) y profesor de Tecnología (ESO) (actual Director del IES Alfonso II)
Entrevistas Profesorado	Profesor Jubilado Ciencias Sociales (experiencia cinco años en Programa de Acogida (ESO))
	Jefe de Departamento de Lengua castellana y Literatura (ESO)
	Jefe Departamento Actividades Extraescolares y Complementarias (ESO)
	Jefa del Departamento de Dibujo (ESO y Bachillerato)
	Profesora de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (ESO)
	Profesor de Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil
	Profesor de Filosofía (Bachillerato)
	Profesora de Educación Física (ESO)
	Profesor de Lengua Extranjera: Francés (ESO)
	Jefa de Estudios (nocturno) y profesora de Dibujo (Bachillerato)
Entrevistas familias inmigrantes	Familia de Guinea Ecuatorial
	Familia de Paraguay
	Familia de Rumanía
	Familia de Brasil
	Familia de Argentina
Entrevistas familias autóctonas	Familia autóctona 1
	Familia autóctona 2
	Familia autóctona 3
	Familia autóctona 4
	Familia autóctona 5
Total	25 entrevistas

Cuadro 16. Entrevistas realizadas teniendo en cuenta el tipo de informantes. (Elaboración propia)

Las entrevistas realizadas en el proceso de esta investigación han sido cruciales para comprender determinados fenómenos educativos que actualmente acontecen en el centro. Al mismo tiempo, el contacto directo con los informantes a la hora de hacer las entrevistas, nos ha brindado la posibilidad de comprender mejor determinadas situaciones que viven en el día a día.

Por último cabe señalar que, a pesar de que, como ya señalamos anteriormente, hemos hecho muestreo teórico, hemos tenido especial cuidado en escoger informantes con diversidad de miras y puntos de vista, buscando con ello tener variedad y diversidad de opiniones.

10.2.3. Cuadro resumen de los grupos de discusión participantes en el estudio

A continuación mostramos un cuadro resumen con los diferentes grupos de discusión que hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo en este estudio.

Fecha y hora	Grupo de alumnado	Participantes
11 de junio de 2014. 11:25 h	Alumnado de 4º ESO	18 Participantes.
11 de junio de 2014. 12:40 h	Alumnado de 4º ESO	21 Participantes
12 de junio de 2014. 12:40 h	Alumnado de 4º ESO	12 participantes
13 de junio de 2014. 10:30 h	Alumnado de 1º ESO	15 participantes
16 de junio de 2014. 13:30 h	Alumnado de 4º ESO (diversificación)	8 participantes
Totales	5 grupos	74 participantes

Cuadro 17. Representación de los grupos de discusión realizados. (Elaboración propia)

Queremos resaltar que, por diversos motivos, la realización de los diferentes grupos de discusión con el alumnado fue una experiencia muy gratificante. Uno de ellos fue porque percibimos que, en cierta manera, al alumnado extranjero le gustaba hablar de los temas tratados en el grupo de discusión y la propia comunicación con su grupo sacó a relucir cosas que ni sus propios compañeros conocían. Otro motivo por el que esta dinámica pudo llevarse a cabo con éxito, fue debido a la especial implicación de la profesora de Educación Física. Es una gran profesional y tiene una sensibilidad especial por la presencia de alumnado extranjero en el centro. Sus alumnos y alumnas la aprecian mucho y valoran muy positivamente su grado de cercanía

La realización de los grupos de discusión con el alumnado ha sido viable gracias a la disponibilidad de la profesora de Educación Física así como a su implicación y motivación por nuestro estudio. Queremos destacar que la profesora se ha mostrado muy participativa y colaborativa en todo momento. También queremos señalar que el desarrollo de este tipo de dinámica (grupo de discusión) ha permitido a la docente experimentar y conocer, en profundidad, cosas acerca de sus estudiantes que hasta la fecha desconocía (*ver diario de investigación, Anexo II: día 16 de junio de 2014, p. 29 y día 19 de junio de 2014, p. 32*).

Este es uno de los motivos por los cuales la docente también nos muestra su agradecimiento. Al finalizar cada grupo de discusión permanecemos un buen rato hablando e intercambiando opiniones, reflexiones, anécdotas que habían tenido lugar durante el desarrollo del grupo de discusión. Es, sin lugar a dudas, uno de los momentos en los que más intensamente percibo la necesidad de que se lleven a cabo en el propio centro diversas iniciativas y actuaciones relacionadas con la educación intercultural.

Por otra parte estoy muy agradecida al alumnado porque, a pesar de presentarnos en sus clases de Educación Física y trastocar un poco el ritmo de sus actividades, cada grupo de estudiantes nos recibió con mucha cordialidad y también reflejaron que, a pesar de que no son temas de los que se hable mucho en las aulas, hay un interés latente por hablar de ellos y podemos percibir que hay ciertas inquietudes en el alumnado. Tal vez haya más entre el alumnado extranjero que en el alumnado autóctono. En general el alumnado se ha mostrado participativo y colaborativo en el desarrollo de los diversos grupos de discusión. Han emergido temas de interés durante el desarrollo de los grupos de discusión así es que, aprovechando esta dinámica, hemos dado la palabra al alumnado y han hablado de cosas de las que normalmente no se habla en las aulas.

11. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

Los procedimientos analíticos de la etnografía difieren de los empleados en la mayoría de los diseños de investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Las diferencias en la periodización del análisis y en su integración con el resto de las tareas de la investigación son las características del diseño etnográfico que resultan más extrañas a los investigadores de otras tradiciones: “En lugar de relegar el análisis a un periodo posterior a la recogida de datos, los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio. La elección de los métodos de recogida de datos están todos relacionados” (p. 173).

Como apuntan diversos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1989; Colás 1998) el análisis de datos comienza desde la primera conceptualización, produciéndose un constante *feedback* con los datos disponibles. Dependiendo del tipo de análisis, se podrá obtener bien una teorización causal o construir una teoría más formal. Según Colás (1998, p. 274) podemos distinguir en la observación participante tres etapas:



Figura 17. Fases en la organización y análisis de los datos. (Elaboración propia)

También es conveniente recordar como señalan Taylor y Bogdan (1994) que para hacer un análisis en profundidad es fundamental tener un conocimiento íntimo de los datos por tanto, se deben leer todas las transcripciones, notas, documentos y otros datos recogidos en el proceso de investigación. Los enfoques a la hora de hacer el análisis de los datos como señala Wilcox (1993, p. 100) dependen, por supuesto, de los tipos de datos recogidos y del marco conceptual utilizado.

En la bibliografía consultada nos encontramos que existe diversidad de planteamientos a la hora de abordar su análisis, así es que algunos autores como Huberman y Miles (citado en Colás, 1998 p. 292) focalizan el análisis en actividades manipulativas de los datos tales como: la codificación, la indexación, recuperación de la información, etc. Para otros autores (Woods, 1989) el análisis cualitativo se identifica con procesos de elaboración teórica.

Una tercera orientación la formulan autoras como Goetz y LeCompte (1998) quienes dan importancia a los procedimientos para ampliar o confirmar las explicaciones procedimientos o confirmar las explicaciones.

Por otro parte, Colás (1998, p. 293) hace referencia a que el análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: *procesos de generación teórica, procesos de exposición y contratación de hipótesis y/o teorías, y procedimientos analíticos manipulativos*.

Pese a esta diversidad de opiniones Colás (1998) incide en la idea de que el análisis de los datos –tanto si se realiza de forma manual como si se realiza a través de software informático– se debe plantear de forma independiente a su discusión e interpretación.

De acuerdo con Massot *et al* (2004, p. 358) previamente a la ordenación sistemática y la manipulación de los datos es importante revisar la calidad de la información obtenida, así por ejemplo, es recomendable examinar las notas de campo para evitar vacíos de contenido y, si fuera necesario, completarlo a través de otras estrategias de recogida de información (por ejemplo, mediante entrevistas a los participantes del estudio y contrastando con ellos los informes diagnósticos y de progreso que se efectúan a lo largo del proceso de investigación).

La *reducción de la información* implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan *categorías de contenido*, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Esta idea (Massot *et al*, 2004) resume el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o campo.

Para estos autores, la definición de las categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos. Según Massot *et al* (2004, p. 359) este procedo puede realizarse a través de:

- 1) Una lógica *inductiva*, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones.
- 2) Una lógica *deductiva*, recurriendo a una teoría o intentando verificar supuestos *a priori*, y proposiciones universales ajustando los datos a sus elementos centrales.
- 3) Una combinación de ambas.

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos (Taylor y Bogdan, 1994, p. 167). El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo.

El análisis de datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones (Taylor y Bogdan, 1994). La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos (Deutscher, citado en Taylor y Bogdan, 1994, p. 159).

Para Goetz y LeCompte (1988, 196-197) el análisis de los datos debe comenzar con la revisión del fin original del estudio ya que el proyecto de investigación puede haberse alejado mucho de las cuestiones iniciales, pero éstas no se deben de perder de vista por completo dado que, desde el principio, moderaron el estudio. La segunda fase implica una tarea de exploración.

Esto significa releer los datos, lo que deberá incluir la revisión de la totalidad de los datos brutos recogidos hasta el momento. Finalmente las pautas y regularidades se transforman en categorías, en las que se clasifican los elementos que aparecen posteriormente. Estas categorías o pautas son descubiertas a partir de la consideración de los datos surgen por

medio de una aplicación bastante sistemática –aunque a veces no totalmente consciente– de los procesos de teorización.

Para el análisis de datos cualitativos nos hemos inspirado en los procedimientos propuestos por autores como Taylor y Bogdan (1994); Heras (1997); Goetz y LeCompte (1988) Tales procedimientos están a su vez relacionados con el *análisis comprensivo de escenarios y de personas*.

Como señalan Taylor y Bogdan (1994, p. 159) todos los investigadores desarrollan sus propios modos de análisis de datos cualitativos. En el contexto de esta investigación el análisis cualitativo se desarrollará de forma manual en el que el análisis de los datos se ha efectuado mediante un proceso de análisis de contenido de la información.

En nuestro caso hemos hecho especial hincapié en buscar temas emergentes. Para ello hemos examinado una y otra vez los datos recogidos, hemos reunido todas nuestras notas y también hemos revisado, en repetidas ocasiones, las transcripciones de las entrevistas realizadas. Nuestra intención era conocer en profundidad la información recogida, es decir, conocerla al dedillo y tener una profunda comprensión de la misma. Todo ello lo hemos realizado con la clara intención de que emergieran posibles categorías de análisis, como finalmente así nos ha sucedido. Asimismo hemos revisado el diario de investigación de forma exhaustiva. Podemos señalar que la elaboración del diario de investigación guarda relación con determinados criterios que hemos tenido en cuenta para su elaboración así es que, tales criterios, igualmente serán utilizados para hacer su análisis. Por otra parte, también hemos consultado las fotografías tomadas en el campo, lo que nos ha llevado a una mayor comprensión del contexto del estudio así como de los espacios. En todo caso las fotografías suponen un complemento importante del diario que, tales fotografías, nos ayudan observar y comprender algunas percepciones e interpretaciones recogidas en el diario.

Con el afán de contrastar la información obtenida en el campo, hemos compartido parte de la misma con colegas y con personas ajenas a nuestro estudio (respetando en todo momento la identidad de nuestros informantes y asegurando la confidencialidad de los datos) dado que, una mirada ajena nos puede ayudar a percibir aspectos sutiles que se nos haya escapado. Esto nos ha dado pie a seguir la pista de temas emergentes, a desarrollar intuiciones, e incluso ideas para realizar el análisis de los datos. Así pues, tras un largo proceso de lectura comprensiva, reflexión y análisis de la información, nos hemos decantado por las siguientes técnicas de reducción de la información.

Como señalan Goetz y LeCompte (1988, p. 195) el fin fundamental de la etnografía es recrear de forma vivida los fenómenos que estudia, lo que exige que para el análisis los investigadores separen los significados empíricos que han asignado a los comportamientos y creencias de los participantes, de los atribuidos por éstos últimos a los mismos fenómenos.

El análisis de datos etnográficos se considera más un arte que una ciencia (Goetz y LeCompte, 1988). A pesar de ello los etnógrafos analizan sus datos y emplean procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones entre ellos. A continuación mostramos las estrategias que hemos utilizado para realizar la reducción de la información obtenida a partir de la diversidad de técnicas de recogida de información que hemos utilizado en nuestro estudio:

Técnica de recogida de información	Fuente de recogida de datos	Técnica utilizada para la reducción de la información
Análisis documental	Libros en castellano de Paulo Freire	Análisis de diez libros: utilización de diez términos preseleccionados (relacionados con la educación intercultural).
	Currículo asturiano	Establecimiento de cinco dimensiones de análisis (relacionadas con la educación intercultural).
	Documentos de centro	Utilización de cuestionario de análisis (relacionado con la educación intercultural).
Entrevistas en profundidad	Informantes clave Profesorado IES Familias autóctonas Familias extranjeras	Categorías emergentes en el proceso de entrevista: establecimiento de categorías de análisis: método inductivo.
Observación Participante	Notas de campo Diario de investigación Fotografías	Criterios de elaboración y análisis: <ul style="list-style-type: none"> • La especificación de los contextos. • Descripción del ambiente y de los espacios. • Identificación de conductas y actividades de los participantes. • Las interacciones informales. • El lenguaje de los participantes.
Grupos de Discusión	Alumnado de ESO	Categorías emergentes: 4 dimensiones de análisis

Tabla 13. Técnicas utilizadas para el análisis de la información. (Elaboración propia)

La comparación, contrastación, agregación y ordenación son las tareas imperantes en el trabajo de campo, son las precursoras del establecimiento de los esquemas de clasificación para la organización de los datos (Goetz y LeCompte, 1988, p. 177).

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (citado en Taylor y Bogdan, 1994, p. 171) denomina *relativización* de los datos: se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos.

Dicho proceso lo haremos teniendo en cuenta la perspectiva Freire (1970):

“Tanto cuanto la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el término etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecánicamente, separada, simplistamente bien “comportada”, sino en la complejidad de su permanente devenir” (p. 125).

A continuación, pasamos a mostrar el proceso de organización de los datos y seguidamente mostraremos su análisis e interpretación.

11.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Según Ruiz Olabuénaga (1999, p. 197) el análisis de contenido acepta los documentos tal cual llegan pero, dado que estos no vienen preparados para el estudio científico, el analista se ve obligado si quiere entenderlos a transformarlos. Así pues, Ruiz Olabuénaga (1999), habla del método cualitativo de análisis de contenido para referirse al proceso de análisis de datos cualitativos. Lo define como una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un escenario de observación o como un interlocutor de una entrevista del cual se extrae la información para someterla a un análisis e interpretación posteriores. Por estos motivos y teniendo en cuenta las características del estudio, entendemos que una parte muy importante del mismo lo constituye el análisis documental. El análisis documental, además de brindarnos la oportunidad de obtener información y contrastar ésta con la recogida a partir de otras fuentes y técnicas, nos brindará la posibilidad de establecer posibles relaciones entre **estructuras macro y micro** del contexto en el que estamos realizando el estudio y nos aportará una visión holística del tema central de estudio. En la siguiente figura sintetizamos los ámbitos de nuestro análisis:



Figura 18. Ámbitos del análisis documental y su relación con las estructuras macro y micro. (Elaboración propia)

Como vemos, dicho análisis lo abordaremos desde una triple dimensión: 1) Análisis de libros de Paulo Freire –obras publicadas en castellano–, 2) Análisis del Decreto 74/2007, de 14 de junio que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria en el Principado de Asturias y 3) Análisis de documentos (PEC, PGA, PAT, PAD, RRI).

- Fruto del análisis de la obra de Paulo Freire pretendemos establecer implicaciones que tienen sus planteamientos pedagógicos relacionados con la educación intercultural: por un lado implicaciones en el sistema educativo y, por otro, de cara a la elaboración de propuestas de educación intercultural.
- Fruto del análisis del currículo asturiano y de sus materias –dimensión intercultural–, pretendemos establecer si nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural así como identificar interrogantes y retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo.
- Fruto del análisis de documentos de centro, pretendemos establecer si el centro y contexto educativo en el que nos encontramos, es un entorno favorecedor de la educación intercultural.

11.1.1. Análisis de libros PAULO FREIRE

En el apartado teórico de este estudio, hacíamos alusión a la sensibilidad intercultural en Paulo Freire. A lo largo de toda su obra es fácil encontrarse con términos como: educación, tolerancia, convivencia, multiculturalidad, *el otro*, diálogo, curiosidad profunda, cultura, identidad cultural, diferente, escuela democrática, metodología del cambio, coherencia, reflexión-acción, política, cultura popular, sensibilidad, práctica educativa, ética, desigualdades, diversidad, etc. Tales términos, estrechamente relacionados con la educación intercultural, constituyen tópicos del autor, es decir, son temáticas que Paulo Freire utiliza de manera recurrente a lo largo de toda su obra. Teniendo en cuenta su extensa bibliografía, y para hacer un análisis con más profundidad, hemos decidido seleccionar diez obras del autor que hayan sido publicadas en castellano y partir de tal selección, pretendemos realizar un análisis de contenido. Para ello pensamos que una vez que hemos seleccionado los libros para hacer dicho análisis había que elegir los términos más apropiados para el análisis.

La selección de tales términos de análisis guarda relación con la necesidad de reducir la información consultada ya que esto nos permitirá profundizar más en dicha información obtenida. Somos conscientes de que se podrían escoger otros términos para realizar dicho análisis pero, dado que toda investigación conlleva un proceso de toma de decisiones nosotros, en el contexto de este estudio, nos hemos decantado por unos términos de análisis que a continuación mencionamos. Tal decisión, estaría justificada por diversos motivos: uno de ellos porque entendemos que los términos seleccionados están estrechamente relacionados con la educación intercultural como podemos confirmar en diversidad de autores a los que hemos hecho referencia en la parte teórica de este estudio. Otro de los motivos por los que nos hemos decantado por estos es que son temáticas que preocupan a Paulo Freire y están presentes a lo largo de toda su obra. Finalmente, cabe señalar que otros de los motivos de nuestra elección guardan relación con el hecho de que, desde nuestros propios planteamientos, entendemos que la elaboración de propuestas de educación intercultural pasa por abordar y comprender tales temáticas

Fruto del análisis documental y partiendo de la lectura de los libros seleccionados de Paulo Freire, pretendemos poner de manifiesto la sensibilidad intercultural del autor. Así pues, uno de los objetivos de realizar este análisis es constatar que existe una especial tal sensibilidad en el autor. Otro de los objetivos que nos proponemos a la hora de llevar a cabo dicho análisis guarda relación con la identificación de retos que plantea la educación intercultural al sistema educativo. Tal revisión nos brinda la oportunidad de identificar las posibles aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Podemos plantear, entonces, como síntesis:

- 1) La realización del análisis documental –libros en castellano de Paulo Freire– nos brindará la posibilidad de concretar su visión acerca de la educación intercultural.
- 2) Fruto de dicho análisis, y teniendo en cuenta sus planteamientos pretendemos identificar posibles retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo teniendo en cuenta las características del contexto educativo asturiano.
- 3) Una vez que hayamos identificado los retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo pretendemos elaborar una alternativa inicial de educación intercultural y valorar las posibilidades de aplicación en el contexto educativo asturiano.

Tales pretensiones se reflejan en la siguiente figura adjunta:



Figura 19. Análisis de libros de Paulo Freire y su relación con los objetivos de la investigación. (Elaboración propia)

A continuación mostramos los libros que hemos elegido para realizar el análisis y los términos temáticos preseleccionados. La elección de tales libros guarda relación con tres criterios: 1) libros escritos en castellano 2) libros de todas las etapas de su vida 3) libros que hemos utilizado en la fundamentación teórica de este estudio para realizar un análisis previo entorno a ocho dimensiones de análisis.

Paulo Freire: su visión acerca de la interculturalidad	
<p>REVISIÓN DE LIBROS EN CASTELLANO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Educación como práctica de la libertad (1969) 2) Pedagogía del oprimido (1970) 3) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido (1993) 4) La naturaleza política de la educación (1994) 5) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997) 6) A la sombra de este árbol (1997) 7) El grito manso (2003) 8) Pedagogía de la tolerancia (2006) 9) Pedagogía de la indignación (2010) 10) Cartas a quien pretende enseñar (2012) 	<p>TÉRMINOS PRESELECCIONADOS (TÓPICOS TEMÁTICOS)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) TOLERANCIA 2) DIVERSIDAD 3) IDENTIDAD CULTURAL 4) DIÁLOGO 5) DIFERENTE/"EL OTRO" 6) ESCUELA DEMOCRÁTICA 7) CONVIVENCIA 8) MULTICULTURALIDAD 9) POLÍTICA 10) TRANSFORMACION/CAMBIO/ESPERANZA

Tabla 14. Libros de Paulo Freire y términos que hemos utilizado para el análisis. (Elaboración propia)

La selección de tales términos se justifica porque: 1) son tópicos temáticos del autor y por lo tanto están presentes a lo largo de toda su obra, 2) son utilizados por autores que han desarrollado investigaciones relacionadas con la educación intercultural (Merino y Muñoz Sedano, 1995; Bartolomé, 1997; Carbonell, 2002; Gil, Jaurena, 2003; García Fernández, 2006; Leiva, 2008; Louzao, 2009; Grupo Eleuterio Quintanilla, 2013) y 3) guardan relación con las dimensiones de análisis utilizadas anteriormente –capítulo 3–.

La educación intercultural pretende el desarrollo de la *identidad* personal y cultural con respecto a la *diversidad* de individuos y grupos (Merino y Muñoz Sedano, 1995). Teniendo en cuenta estos planteamientos, la interculturalidad es entendida como un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas y diferentes. Asimismo estos autores reflejan que es un proceso que está sujeto a diversas variables y todas ellas están presentes en la obra revisada de Freire como se refleja en la siguiente figura:

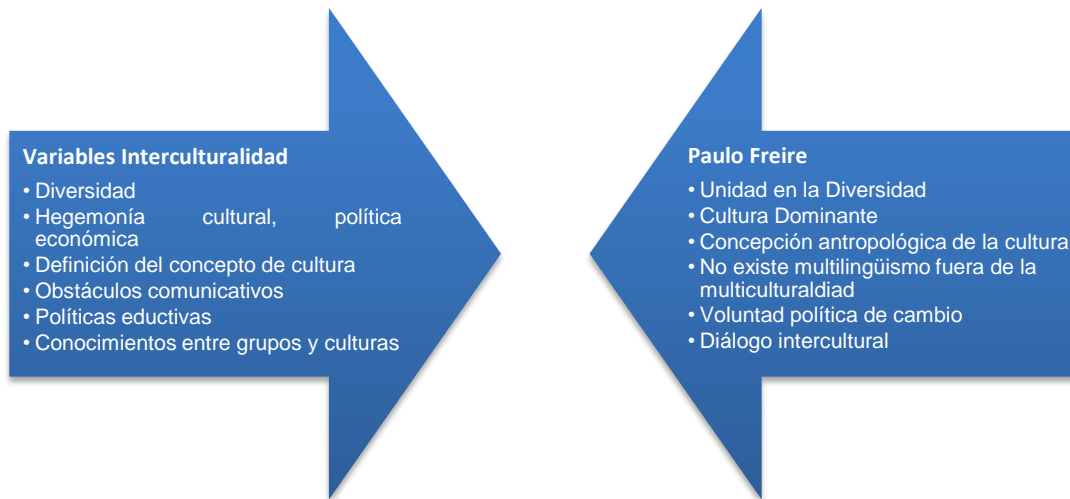


Figura 20. Variables interculturalidad y su relación con la obra analizada de Paulo Friere. (Elaboración propia)

También queremos hacer hincapié en que el análisis realizado a partir de los libros en castellano de Paulo Freire nos brindará la posibilidad de identificar posibles retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo.

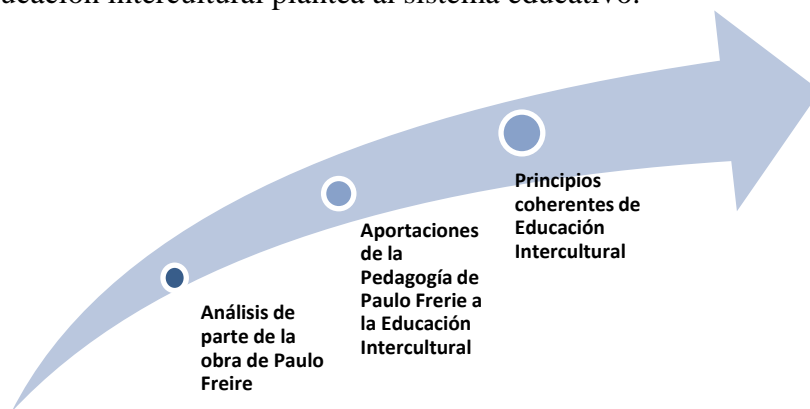


Figura 21. Análisis de la obra de Paulo Friere y establecimiento de principios de educación intercultural. (Elaboración propia)

Dicho análisis nos permitirá elaborar propuestas o alternativas iniciales de Educación intercultural. Así es que, fruto de este proceso de análisis, pretendemos concretar las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y establecer unos principios coherentes de educación intercultural.

11.1.2. Análisis del currículo: Etapa de Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6 define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de estas enseñanzas y establece que, con el fin de asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas. Establecidas las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria en el Real Decreto 1631/2006⁷¹, de 29 de diciembre, corresponde al Gobierno del Principado de Asturias, de acuerdo con el artículo 18 del Estatuto de Autonomía, regular el currículo y la ordenación de estas enseñanzas. En el caso de Asturias el texto de referencia es el Decreto 74/2007, de 14 de junio que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria en el Principado de Asturias. Teniendo en cuenta el calendario de implantación de la nueva Ley Orgánica (LOMCE, 2013) cabe señalar que actualmente continúa vigente, aunque con alguna modificación⁷². De acuerdo con lo anterior, los planteamientos aquí expuestos están realizados tomando como referencia el texto del citado decreto dado que es el actualmente vigente. Para realizar este análisis lo haremos teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) **Atención a la Diversidad:** este análisis nos proporcionará una visión general acerca de cómo es entendida la atención a la diversidad en dicha etapa educativa.
- 2) **Principios y fines de la educación:** este análisis nos proporcionará una visión global acerca de los principios y fines de la educación en la ESO, los objetivos educativos de dicha etapa educativa y las competencias básicas.
- 3) **Principios Pedagógicos:** este análisis nos proporcionará una visión relacionada con los planteamientos pedagógicos y didácticos.
- 4) **Materias del currículo:** este análisis nos proporcionará una visión detallada de las materias del currículo en su dimensión intercultural.
- 5) **Competencias básicas:** integrado con el resto de elementos del currículo.

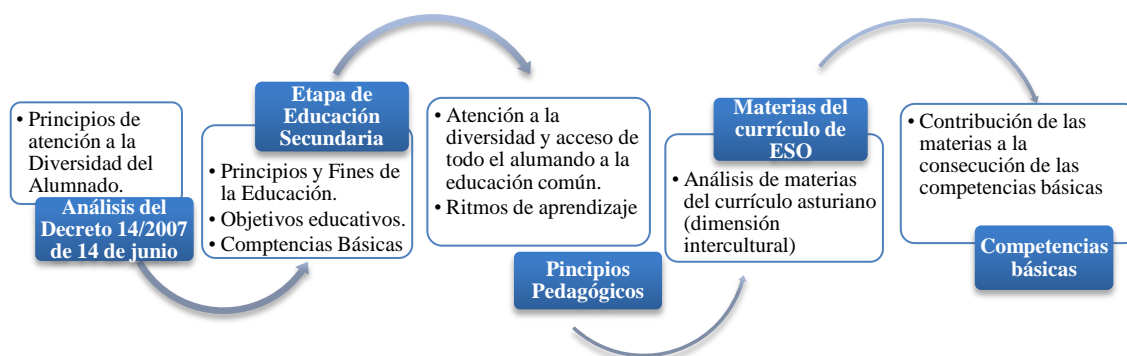


Figura 22. Aspectos analizados del Decreto 74/2007 de 14 de junio que regula la ordenación del currículo de ESO en Asturias. (Elaboración propia)

⁷¹ Derogado por la reciente publicación del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

⁷² Decreto 61/2013, de 28 de agosto, de primera modificación del Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

Centrándonos en el análisis de las materias del currículo (ESO) tenemos que decir que el análisis de las materias del currículo en su *dimensión intercultural* lo hemos realizado teniendo en cuenta las materias del currículo en la etapa de secundaria⁷³. Estas aparecen en la figura siguiente:



Figura 23. Materias del currículo de ESO en Asturias. (Elaboración propia)

Por lo demás, con relación a las materias optativas de las tres que hay en el currículo asturiano (*Lengua Asturiana y Literatura*, *Cultura Clásica* y *Empresa Joven Europea*) hemos escogido una de ellas: *Lengua Asturiana y Literatura*, por ser la que tiene más conexión directa con la interculturalidad y la educación intercultural. El análisis de las materias del currículo lo hemos abordado a partir de cinco dimensiones de análisis que consideramos nos pueden brindar una visión holística de cómo es abordada la educación intercultural en el currículo asturiano, tal como se ve en la siguiente figura:



Figura 24. Dimensiones que utilizamos para el análisis de las materias del currículo. (Elaboración propia)

Somos plenamente conscientes de que dicho análisis podría abordarse de diferentes maneras y que las dimensiones elegidas podrían ser otras. Sin embargo, finalmente nos hemos decantado por dimensiones que han emergido en el proceso de nuestra investigación.

⁷³ El análisis de la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación y ético-cívica, se ha realizado conociendo la existencia del Decreto 61/2013, de 28 de agosto, de primera modificación del Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias pero, siguiendo el texto del Decreto 74/2007 de 14 de junio.

11.1.3. Análisis de documentos de centro

Para realizar el análisis de los citados documentos de centro –IES Alfonso II– nos hemos apoyado en un instrumento ya elaborado (García, 2003) y que hemos adaptado a la realidad de nuestro contexto así como a las necesidades que se plantean en la presente investigación. Cabe señalar que dicho instrumento consiste en un cuestionario para la evaluación del tratamiento de la interculturalidad en los centros educativos. Dada la estrecha vinculación que existe entre el instrumento ya elaborado y nuestra temática de estudio, consideramos oportuna su utilización. Una primera revisión de los documentos institucionales se haría en torno a las preguntas planteadas en el siguiente cuestionario:

Preguntas para hacer el análisis	sí	no
Existen objetivos relacionados con la diversidad cultural en el Proyecto Educativo de Centro.		
Se ha realizado una revisión y una evaluación de las actitudes del profesorado respecto a la educación intercultural.		
Existe un Plan de Acogida sistemático con actuaciones al inicio del curso y actividades para recibir al alumnado que se incorpora de forma tardía.		
En los documentos institucionales se entiende la interculturalidad como un factor enriquecedor y positivo del centro.		
Están determinadas las actuaciones a realizar por los tutores/as con alumnos/as extranjeros.		
El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural.		
Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación como un rasgo de identidad.		
Existe conciencia de la realidad multicultural que acoge el centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.		
El ambiente del centro refleja la interculturalidad y cultiva el diálogo intercultural.		
Existe voluntad decidida por parte del Equipo Directivo de avanzar hacia la integración.		
Existen entrevistas con familias para facilitar la acogida del alumnado extranjero.		
Se coordinan las actividades interculturales del centro con proyectos más globales (de carácter social, comunitario, colaborativo, con otros colectivos).		
Se realizan Jornadas o Semanas interculturales donde se muestren y expliciten la diversidad cultural del centro escolar mediante la ejemplificación de algunos elementos culturales.		
Se adscriben los alumnos/as inmigrantes a los cursos teniendo en cuenta la edad cronológica sin tener en cuenta otros criterios (escolarización previa, conocimientos).		
El centro dispone de protocolos para conocer la disponibilidad horaria de los tutores para mantener contactos con los padres en el centro; modo de coordinación, teléfonos y otras fórmulas para establecer contactos con las familias.		
Existe en el centro un plan de trabajo específico con las familias de los alumnos de incorporación tardía.		
Existe en el centro unos criterios básicos para la adscripción al aula, teniendo en cuenta los planteamientos para la atención a la diversidad.		
El centro tiene un aula de acogida donde se trabajan de manera intensiva las habilidades comunicativas básicas		
Existe en el centro educativo un cuidadoso análisis de su contexto.		
Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del centro se recoge un Plan de Acogida, materiales pedagógicos, criterios de evaluación, adaptaciones curriculares, priorización de refuerzos, actuaciones tutoriales y orientación profesional. Así como un trabajo específico con las familias y la coordinación con los servicios sociales del centro.		
El Consejo Escolar ante la llegada de alumnado inmigrante ha revisado críticamente el P.E.C. y ha analizado la coherencia de la Programación General Anual y los principios educativos que dicho documento recoge.		
Se abordan de inmediato situaciones de rechazo o menosprecio que puedan darse en la escuela, sea con el grupo clase o con otros alumnos, tratándolo con las personas implicadas.		
Hay criterios específicos sobre la evaluación del alumnado extranjero.		

Tabla 15. Cuestionario utilizado para el análisis de documentos institucionales. Fuente: García (2003, p. 38)

11.2. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Dadas las características de nuestro estudio y el contexto en el que lo hemos llevado a cabo hemos puesto especial esmero en que sean los propios participantes en el estudio (profesorado, alumnado y familias) quienes nos muestren el camino y aporten pistas acerca de dónde poner nuestra mirada si queremos conocer la realidad. Así pues, siguiendo a San Fabián (1992), hemos reconstruido las categorías a partir de la información que hemos obtenido en las entrevistas realizadas.

Generalmente los investigadores intentan hallar estrategias que reduzcan el peso de la subjetividad, estandarizando sus interpretaciones o codificando las conductas. Sin embargo, el etnógrafo, como fenomenólogo, considera que lo importante es que los esquemas de interpretación procedan de los sujetos y no de los investigadores. Su tarea consiste en reconstruir las categorías que utilizan los participantes para conceptualizar sus experiencias, las cuales sirven a su vez para estructurar la investigación. El marco teórico-conceptual procede así del propio escenario social estudiado (San Fabián, 1992, p. 21).

Teniendo en cuenta que el etnógrafo realiza un importante esfuerzo por comprender los hechos sociales desde la perspectiva de los participantes (San Fabián, 1992), una vez realizadas las entrevistas en profundidad –informantes clave, profesorado y familias– y tras realizar los procesos de verificación y comprobación de las mismas con los propios participantes, hemos realizado una lectura comprensiva de las mismas. Tras un minucioso proceso de reflexión hemos establecido unas categorías de análisis que nos permitirán realizar un vaciado de información.

Insistimos en la idea de que tales categorías, no son preestablecidas, sino que han surgido a lo largo del proceso de investigación, y podemos decir que han emergido tras una lectura comprensiva y reflexiva de las entrevistas realizadas. Teniendo en cuenta este procedimiento a continuación planteamos una serie de categorías y una vez planteadas abordaremos su análisis en función de los diferentes colectivos entrevistados.

Como señala San Fabián (1992) importan no solo las conductas, sino los significados de las conductas, las estructuras interpretativas, lo que da sentido a la experiencias. Lejos de la idea de que el observador deba aceptar como apropiadas o correctas todas las manifestaciones de los participantes, el investigador debe ser capaz de acceder al esquema conceptual del sujeto y poder relacionar tal esquema con su conducta: “en definitiva, la etnografía busca relacionar significados con procesos sociales, conocer el significado en su contexto” (p, 21).

Así pues, en base a estos argumentos y con esfuerzo continuo por comprender los significados de los protagonistas, hemos realizado el análisis a partir de las categorías que han emergido en el proceso de nuestra investigación.

a) Entrevistas informantes clave

Según Goetz y LeCompte (1988, p. 177) la categorización requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos, e indiquen cómo estas unidades se semejan y distinguen entre sí. Creemos que es interesante hacer hincapié en que tales categorías no estaban predefinidas de antemano sino que han emergido en el proceso de nuestra investigación.

A continuación presentamos una tabla en la que hacemos alusión a las categorías emergentes en las entrevistas realizadas a los informantes clave. Para su realización técnica tenemos en cuenta el modelo de Pascual *et al* (2003):

Tipos de argumentos	CARACTERIZACIÓN
Actitudes ante la diversidad cultural	Argumentos relacionados con la percepción de los informantes ante la diversidad cultural y sus implicaciones educativas.
Participación de las familias	Argumentos relacionados con las principales dificultades de participación de las familias de origen extranjero.
Convivencia entre culturas	Argumentos relacionados con la convivencia entre culturas así como retos que plantea la diversidad cultural.
Aspectos culturales	Argumentos relacionados con los principales retos que conlleva educar en contextos educativos multiculturales.
Acceso al currículo ordinario	Argumentos relacionados con las dificultades que tiene el alumnado extranjero en el acceso al currículo ordinario.
Tradición histórica	Argumentos relacionados con la traducción histórica que representa la institución y el peso de su pasado en la actualidad.
Jornadas interculturales	Argumentos relacionados con la puesta en práctica de jornadas y eventos relacionados con la interculturalidad.
Integración alumnado extranjero	Argumentos relacionados con las principales dificultades de integración del alumnado extranjero.
Aspectos Lingüísticos	Argumentos relacionados con dificultades de tipo lingüístico que presenta el alumnado extranjero.
Aspectos organizativos	Argumentos relacionados con determinados aspectos organizativos del centro.
Aspectos curriculares	Argumentos relacionados con aspectos del currículo asturiano y con su dimensión intercultural.
Paulo Freire y la educación intercultural	Argumentos relacionados con el planteamiento de Paulo Freire y su visión acerca de la educación intercultural, desde un enfoque que entiende la educación intercultural como un elemento de justicia social y derecho a la identidad de los pueblos.

Tabla 16. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas a informantes clave. (Elaboración propia)

Planteadas las categorías de referencia abordamos su análisis teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos. Como señalan Goetz y LeCompte (1988, p. 197) una vez establecidas las categorías y clasificados adecuadamente en ellas todos los datos, empieza a surgir la etnografía como retrato de un fenómeno complejo.

b) Entrevistas al profesorado

En la siguiente tabla en la que mostramos las categorías de análisis que vamos a utilizar en las entrevistas realizadas al profesorado podemos observar que tales categorías son diferentes a las utilizadas en el análisis de las entrevistas de los informantes clave.

Esta diferencia es debida a que, nuevamente, las categorías no estaban definidas de antemano, sino que son categorías emergentes y por ello, son diferentes.

Tipos de argumentos	CARACTERIZACIÓN
Percepción de la diversidad cultural	Argumentos del profesorado relacionados con la percepción de la diversidad cultural existente en el centro.
Implicación del profesorado	Argumentos de los docentes que guardan relación la implicación en iniciativas relacionadas con la temática.
Criterios para atender a la diversidad	Argumentos del profesorado relacionados con las formas de procedimiento para atender a la diversidad cultural.
Aspectos metodológicos: recursos y materiales	Argumentos del profesorado relacionados con la utilización de recursos didácticos y metodológicos.
Aspectos organizativos	Argumentos del profesorado relacionados con diversos aspectos organizativos del IES y otras actuaciones concretas relacionadas con la diversidad cultural.
Actuaciones relacionadas con la interculturalidad	Argumentos de los docentes relacionados con actuaciones institucionales relacionadas con la educación intercultural.
Aspectos positivos de la diversidad cultural	Argumentos del profesorado relacionados con aspectos positivos de la diversidad cultural.
Tradición docente profesorado de secundaria	Argumentos del profesorado relacionados con diversos aspectos vinculados a la tradición docente.
Aspectos curriculares	Argumentos del profesorado relacionados con aspectos curriculares así como los relacionados con el desfase curricular que presenta el alumnado extranjero.
Aspectos lingüísticos	Argumentos del profesorado relacionados con los aspectos lingüísticos y las principales dificultades comunicativas que presente el alumnado extranjero.
Administración educativa	Argumentos de los docentes relacionados con la Administración educativa.
Aspectos familiares	Argumentos de los docentes relacionados con aspectos familiares y sus repercusiones educativas,
Culturas ausentes del currículo	Argumentos relacionados con la visión del profesorado acerca del currículo asturiano.
Paulo Freire y la Educación intercultural	Argumentos de los docentes relacionados con los planteamientos de Paulo Freire y su visión acerca de la educación intercultural como un elemento que justicia social y de derecho a la identidad de los pueblos.

Tabla 17. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas a profesorado. (Elaboración propia)

c) Entrevistas a familias autóctonas

Siguiendo con la esquematización anterior, presentamos la siguiente tabla que se corresponde con las entrevistas realizadas a familias autóctonas:

Tipos de argumentos	CARACTERIZACIÓN
Diversidad cultural	Argumentos de las familias relacionados con aspectos que tienen que ver con la diversidad cultural que alberga el centro, así como la percepción acerca de tal diversidad cultural.
Rendimientos académico	Argumentos de las familias relacionados con aspectos que tienen que ver con el rendimiento académico de sus hijos e hijas así como principales factores y causas que pueden influir en el rendimiento.
Criterios organizativos	Argumentos relacionados con determinados criterios organizativos que se utilizan en el centro así como la percepción acerca del uso de tales criterios de organización.
Perspectiva histórica	Argumentos relacionados con la convivencia entre culturas y principales dificultades o problemas de convivencia.
Convivencia entre culturas	Argumentos de las familias relacionados con la percepción acerca del clima de convivencia en un contexto educativo multicultural.
Participación de las familias	Argumentos de las familias relacionados con las posibilidades de participación en la elaboración de posibles propuestas iniciales de educación intercultural.

Tabla 18. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas realizadas a familias autóctonas. (Elaboración propia)

d) Entrevistas a familias extranjeras

Finalmente también esquematizamos en la siguiente tabla las categorías emergentes en las entrevistas realizadas a familias extranjeras:

Tipos de argumentos	CARACTERIZACIÓN
Proceso de integración en el centro educativo	Argumentos de las familias relacionados con las principales dificultades de integración del alumnado en el centro educativo
Convivencia con alumnado de otras culturas	Argumentos que mencionan las familias relacionados con la convivencia del alumnado perteneciente a diversas culturas.
Propuesta de actividades de educación intercultural	Argumentos de las familias relacionados con su interés por la puesta en marcha de iniciativas que tengan que ver con la diversidad cultural así como el fomento de tal diversidad.
Aspectos culturales	Argumentos de las familias relacionados con el choque cultural entre su cultura de origen y la cultura asturiana.
Participación de las familias	Argumentos de las familias relacionados con su interés y disponibilidad de cara a participar en este tipo de iniciativas y propuestas.

Tabla 19. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas realizadas a familias extranjeras. (Elaboración propia)

11.3. Observación participante

La observación participante ha constituido una de las principales técnicas de recogida de información. En el contexto de nuestro trabajo de investigación hemos intentado combinar la dimensión participativa y observacional adaptándonos, en todo momento, a las características y circunstancias del contexto. Esto supone combinar las dimensiones participativa y observacional vivenciando, en todo momento, las experiencias de las personas que intervienen y experimentar, al mismo tiempo, sus problemáticas.

Siguiendo a Bartolomé (1997, p. 359) dependiendo de las características y situaciones que hemos vivenciado en el contexto en el que hemos desarrollado la investigación, durante el proceso observación hemos asumido, principalmente, los siguientes roles:

- *Participante observador*: participa en los acontecimientos y observa durante la participación; registra la información después de cada acontecimiento.
- *Observador Participante*: principalmente observa, solo participa si el profesorado así lo solicita, el profesorado requiere de su ayuda.
- *Asistente*: actúa como ayudante del profesorado y también ayuda al alumnado.

Aunque inicialmente valoramos la posibilidad de llevar a cabo las fases del proceso de investigación propuesto por Spradley⁷⁴ (citado en Bartolomé, 1997, p. 359) es decir: 1) descriptiva, 2) focalizada y 3) selectiva, la observación que finalmente hemos llevado a cabo en el contexto de este trabajo de investigación, se concreta en: 1) observación descriptiva y 2) observación focalizada. La riqueza que este tipo de observación nos ha proporcionado, es una aproximación muy importante que nos ha brindado una riqueza de información muy destacable. Sin embargo, es conveniente decir que para profundizar más en el tema de estudio, podría ser interesante llevar a cabo una observación más selectiva y, en ese sentido, éste es quizás un apartado que se podría abordar en futuras investigaciones.

Como señalan Velasco y Díaz de Rada (2006), en el modo de estar del observador participante es crucial el ideal dialógico. Este ideal, cuyo mejor modelo se encuentra en la práctica conversacional con los informantes, da consistencia al trabajo de campo en su conjunto: también cuando observa (sin hablar con los agentes) el etnógrafo se mueve bajo el esquema del diálogo, tratando de representar en su registro las conductas *significativas* y de imaginar el sentido de las acciones en contexto:

El ideal dialógico distingue claramente el modo de estar presente del etnógrafo de otras presencias externas interesadas en la captación de información. Al estar presente en el campo, el etnógrafo busca captar el significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones, aunque ese significado pueda no ser común a todos los agentes del campo (p. 104).

Las modalidades de observación que se llevaron a cabo en diferentes espacios y contextos, en la fase descriptiva suponen una toma de contacto con la realidad y contexto educativo. La recogida de información que hemos llevado a cabo a través de la observación participante, queda reflejada en las notas de campo, en el diario de investigación y en las fotografías que hemos realizado durante nuestra estancia en el campo.

⁷⁴ SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Una vez terminada esta fase, elaboramos un informe provisional con información relativa a centro educativo y su contexto para ser sometido a discusión por parte de profesorado implicado. La discusión posterior, nos permitió, además de clarificar nuevos aspectos, detectar temas emergentes sobre los cuales enfocaríamos nuevamente la observación para llevar a cabo la observación focalizada.

De acuerdo con Colás (1998, p. 269) la observación participante puede considerarse una modalidad de observación que atañe al rol del observador. Así pues, existen diferentes modalidades de observación. Patton (citado en Colás, 1998, p. 269) plantea los siguientes criterios para diferenciar las distintas modalidades de observación participante: a) rol del observador en el contexto, b) información que tiene el grupo sobre la observación, c) sobre su objetivo, duración, e) enfoque. El tipo de observación participante que se adopta en cada investigación, estará en función del tipo de propósitos de la misma así como de las circunstancias y peculiaridades (Colás, 1998, p. 271).

Una vez delimitado el rol del observador y su objetivo, la actividad se centra en la recogida de información observando, para ello, lo que ocurre a nuestro alrededor. A medida que se comprenden conductas, ideas y sentimientos de los participantes, se produce un proceso de identificación con su problemáticas (Colás, 1998, p. 272).

Este proceso de inmersión conlleva, a su vez, problemáticas derivadas de su inclusión en la dinámica política y social de los grupos. Siguiendo a Patton (citado en Colás, 1998, p. 272) la observación en el campo la hemos centrado en los siguientes aspectos:

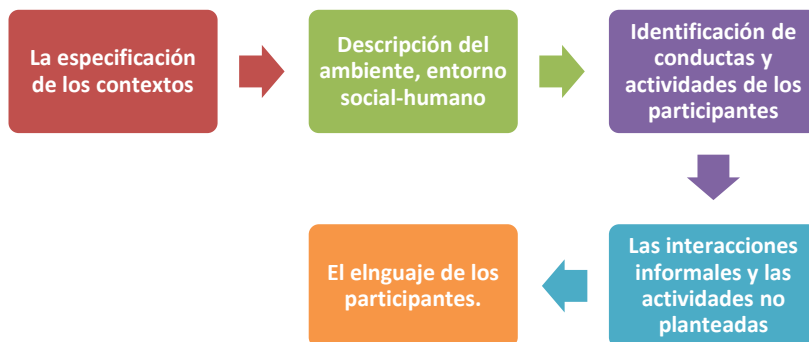


Figura 25. Aspectos que hemos tenido en cuenta para realizar la observación participante. (Elaboración propia)

Estos han sido los aspectos que hemos tenido como principales referentes en la recogida de información, inicialmente a través de las notas de campo y que posteriormente han sido desarrolladas con más detalle en el diario de investigación.

Igualmente las fotografías realizadas durante nuestra estancia en el campo suponen un aporte interesante que acompaña a la descripción del ambiente y del contexto en el que nos encontramos. Por otra parte las fotografías realizadas nos han permitido comprender con mayor profundidad algunas características del espacio educativo por lo cual también abordaremos esta dimensión de análisis.

11.4. Grupos de discusión con el alumnado

En cuanto a la utilización de esta técnica de recogida de información en el contexto de nuestra investigación de campo, debemos de decir que está justificada porque nos brinda la posibilidad de hablar libremente con el alumnado y hacernos eco de sus opiniones, percepciones, preocupaciones así como de su sistema de creencias. Esta técnica nos ha permitido interactuar con el alumnado y nos ha brindado la oportunidad de recoger información de potencial interés en este estudio.

Para realizar el análisis de la información obtenida a partir de los grupos de discusión que hemos planteado al alumnado lo haremos teniendo en cuenta dos criterios: por un lado, teniendo en cuenta los objetivos los objetivos planteados en nuestro estudio y, por otra parte, posibles temáticas emergentes. El hecho de realizar diversos grupos de discusión con alumnado de 1º y 4º de ESO, nos brindará la posibilidad de tener una visión holística de la opinión del alumnado. A pesar de que partíamos de unas preguntas previas que, lógicamente, obedecían a unos objetivos concretos, durante el desarrollo de los diferentes grupos de discusión, han emergido temas que consideramos pueden ser de especial interés para el alumnado. A la hora de realizar el análisis cualitativo, lo haremos a partir de cuatro dimensiones de análisis que guardan relación con las siguientes categorías emergentes en el desarrollo de los grupos de discusión, como mostramos en la siguiente figura 25:



Figura 26. Categorías de análisis utilizadas en los grupos de discusión. (Elaboración propia)

Para realizar el análisis de la información recogida a través de esta técnica de recogida de datos hemos utilizado la información transcrita durante el desarrollo de las sesiones. Tal información –dado que no he utilizado grabadora– ha sido igualmente contrastada con la profesora que se encontraba presente en el aula. Así mismo, hemos tenido diferentes conversaciones para concretar y valorar diversidad de puntos de vista y opiniones. Uno de los principales objetivos de contrastar la información recogida con otras personas –como es el caso de esta docente– reside en mi interés por dar más consistencia a los resultados obtenidos. Así es que, contrastar con ella mis anotaciones, así como mis percepciones y puntos de vista, es algo esencial, dado que al mismo tiempo, tal contraste de información supone, además, enriquecer las observaciones hechas por ambas.

12. RESULTADOS OBTENIDOS SEGÚN LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La exposición y presentación de los resultados constituye otra actividad importante. En este apartado exponemos los resultados obtenidos en nuestro estudio. Pretendemos hacerlo de una forma gráfica y visual que modo que facilite su lectura y entendimiento.

12.1. RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANALISIS DOCUMENTAL: LIBROS DE PAULO FREIRE

En la parte teórica del presente estudio (capítulo 3) hacemos alusión a la preocupación intercultural en Paulo Freire y tomando como referencia ocho dimensiones de análisis, ponemos de manifiesto la sensibilidad intercultural del autor. En el presente apartado pretendemos realizar una revisión conceptual tomando como punto de partida tales dimensiones de análisis utilizadas en la parte teórica. Es este apartado realizamos un análisis conceptual a partir de 10 términos preseleccionados. Tales términos, fueron elegidos porque tras una revisión inicial de su obra consideramos que existen ciertas temáticas recurrentes en el autor y consideramos que son aspectos que le preocupan; lo que hace que sean abordadas en diferentes momentos de su vida y a lo largo de toda su obra pedagógica. Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, a través del siguiente análisis conceptual, pretendemos mostrar con más detalle los principales temas recurrentes o tópicos que despiertan el interés y la curiosidad de Paulo Freire ya que como veremos a continuación tales temáticas son una constante a lo largo de toda su obra. Tal como hemos recordado, en el bloque teórico utilizamos ocho dimensiones de análisis. En este apartado las retomamos para hacer un análisis conceptual a partir de diez términos seleccionados como así hemos representado en la siguiente figura:

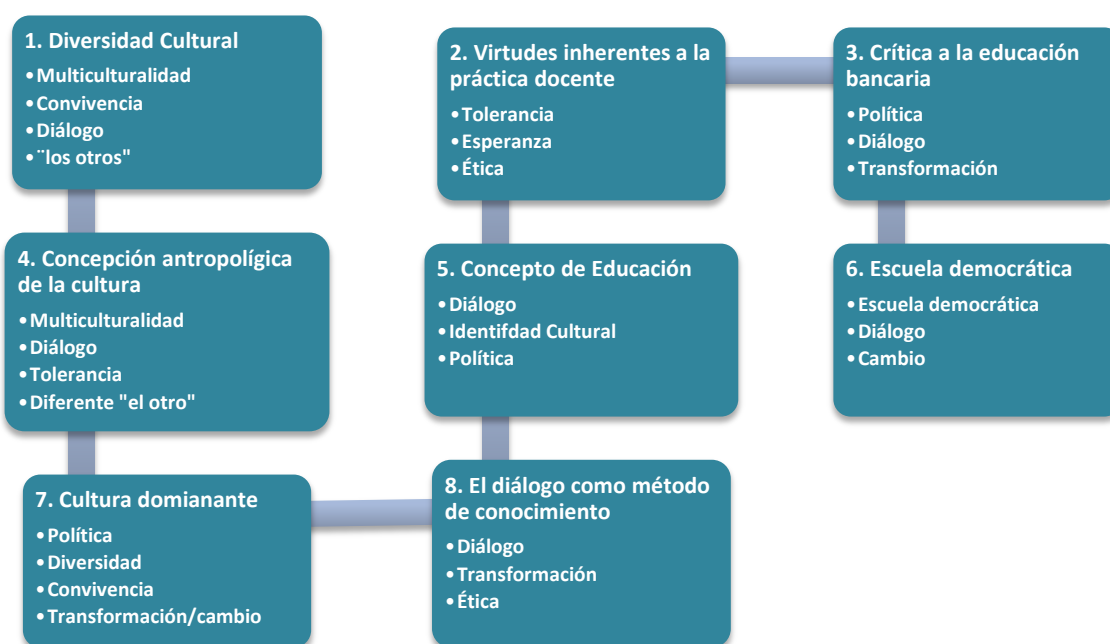


Figura 27. Dimensiones y términos seleccionados para hacer el análisis de la obra de Paulo Freire. (Elaboración propia)

A continuación mostramos de una forma esquemática la relación existente entre las dimensiones de análisis y los términos seleccionados. También mostramos las posibles implicaciones –tanto para el sistema educativo como de cara a la elaboración de propuestas de educación intercultural– derivadas de la pedagogía de Paulo Freire.

1. DIVERSIDAD CULTURAL	T	Libros	Citas	Implicaciones
diálogo, multiculturalidad, convivencia, "los otros"		Educación como práctica de la libertad (1969)	En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo . Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común (p.38).	<p>Sistema Educativo Como señala Friere aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Aceptar la diferencia significa reconocer al <i>otro</i>, a las personas que son diferentes y entender la diversidad cultural como un valor. El sistema educativo necesariamente tiene que estar abierto a la diversidad cultural.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural Es necesario plantear propuestas de educación intercultural en las que se reconozca y valore la riqueza que nos aporta la diversidad cultural. En las actividades de tales propuestas se pueden trabajar las semejanzas y no tanto las diferencias. El diálogo se constituye como método de conocimiento y de acercamiento entre culturas.</p>
		Pedagogía del oprimido (1970)	Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que <i>pronuncian</i> el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador (p. 99).	
		Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad, conquistada, en el derecho asegurado a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo a ser diferente, de ser cada una para sí, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás privadas de ser (p. 149).	
		La naturaleza Política de la educación (1994)	El verdadero diálogo reúne a los sujetos entorno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos (p. 70).	
		Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana " (p. 19).	
		A la sombra de este árbol (1997a)	La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica, su preocupación por aprehender la razón de ser objeto que media entre los sujetos del diálogo (p.110).	
		El grito manso (2003)	La ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regula nuestra presencia en el mundo. (p. 64).	
		Pedagogía de la tolerancia (2006)	El problema de la dialoguicidad tiene que ver no solo con la teoría del conocimiento, sino también con la actitud democrática de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación (p 44).	
		Pedagogía de la indignación (2010)	La consciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, sino <i>con</i> el mundo y con los otros ; un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él (p. 50).	
			Cartas a quien pretende enseñar (2012)	

Ficha 2. Diversidad cultural y su relación con los términos de análisis: diálogo, multiculturalidad, convivencia. (Elaboración propia)

2. VIRTUDES INHERENTES A LA PRÁCTICA DOCENTE	Tolerancia, esperanza, ética	Libros	Citas	Implicaciones
		Educación como práctica de la libertad (1969)	Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane fuerza y valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo sometido a las prescripciones ajenas (p. 60)	<p>Sistema educativo Es necesario revisar el sistema de formación inicial y permanente de los docentes. A este respecto, cabría preguntarse en qué medida y de qué modo las sucesivas leyes de educación de los últimos 40 años han respondido a las necesidades de la profesión docente. Es necesario partir de un modelo de formación del profesorado que contemple instrumentos y procedimientos útiles para la reflexión sobre la práctica.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural</p> <p>Es necesario que el profesorado reflexione acerca de su práctica docente. En cuanto a la elaboración de propuestas de educación intercultural y la puesta en práctica a través de diversas actividades, implica necesariamente la reflexión crítica sobre la práctica. Tal reflexión debe estar orientada a la mejora.</p>
		Pedagogía del oprimido (1970)	La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del orden injusto, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza , sino, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad, negada en la injusticia (p. 103).	
		Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no en la pura adaptación al mundo, terminaron por tener el <i>sueño</i> también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (p.87).	
		La naturaleza Política de la educación (1994)	Sin embargo, según una visión auténticamente utópica, la esperanza , no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera solo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva (p.78).	
		Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética (p. 17).	
		A la sombra de este árbol (1997a)	Es necesario mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario. En esta situación, la lucha por la esperanza significa la denuncia sin medias palabras, de los desmanes, de los fraudes y las omisiones. Denunciándolos, despertamos en los otros y en nosotros mismos la necesidad y también el gusto por la esperanza (p, 119).	
		El grito manso (2003)	No hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños, no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética (p. 51).	
		Pedagogía de la tolerancia (2006)	No son virtudes como cosas con las que uno nazca, ni son cosas que caigan del cielo los martes y jueves a las siete de la tarde. Son cosas que fabricamos en nosotros mismos. La primera de ellas les diría a ustedes que es la valentía de ser humilde... (p. 78).	
		Pedagogía de la indignación (2010)	Por eso, toda práctica política liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza (p. 58).	
Cartas a quien pretende enseñar (2012)	Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos. Son políticos y éticos , como cualquier problema financiero (p. 72).			

Ficha 3. Virtudes inherentes a la práctica docente y su relación con los términos de análisis: tolerancia, esperanza y ética. (Elaboración propia)

3. CRÍTICA A LA EDUCACIÓN BANCARIA	Política, diálogo, cambio	T	Libros	Citas	Implicaciones
		Educación como práctica de la libertad (1969)	Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política (p. 58)	<p>Sistema Educativo A pesar que en el currículo en la etapa de secundaria y su desarrollo a través de las diferentes materias es un modelo educativo orientado al desarrollo y adquisición de unas competencias básicas, con el objetivo de que el alumnado sea capaz de integrar los aprendizajes y que éstos le sirvan para formarse como futuros ciudadanos, críticos, participativos, etc. en la actualidad, seguimos ante un modelo educativo centrado en la transmisión de conocimientos.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural Es necesario plantear diversidad de actividades al alumnado que permitan desarrollar competencias así como integrar los aprendizajes adquiridos. Actividades que favorezcan la participación, el diálogo y la reflexiva crítica acerca de problemáticas sociales así como otras temáticas que según la coyuntura social, puedan ser de especial interés para el alumnado.</p>	
		Pedagogía del oprimido (1970)	La concepción bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora (situación gnoseológica) a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica (p. 84).		
		Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	Como proyecto, como diseño del mundo diferente, menos feo, el sueño es tan necesario para los sujetos políticos, transformadores del mundo y no adaptables a él, como fundamental para el trabajador -permítaseme la repetición- proyectar en su cerebro lo que va a hacer, antes de la ejecución (p.88).		
		La naturaleza Política de la educación (1994)	El objetivo no debería consistir en describir algo que tendrá que memorizarse. Por el contrario, sería conveniente que los textos “problematizaran” situaciones, afrontando el desafío que la realidad ofrece cotidianamente a los educandos. (p. 46).		
		Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (...). Es preciso insistir: este saber necesario al profesor (que enseñar no es transferir conocimiento) no solo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser (ontológica, política , ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido (p. 47).		
		A la sombra de este árbol (1997a)	La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación en favor de la opción democrática del educador (p. 100).		
		El grito manso (2003)	Mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede viabilizar la espontaneidad. Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación (p. 49).		
		Pedagogía de la tolerancia (2006)	Hay gente que piensa que el diálogo es pura técnica o una especie de favor que el educador hace al educando. Para mí, el diálogo es una exigencia de mi finitud consciente (p. 194).		
		Pedagogía de la indignación (2010)	Quizá, uno de los saberes fundamentales más necesarios para el ejercicio de ese testimonio sea el que se expresa en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible (p. 66)		
Cartas a quien pretende enseñar (2012)	El punto inicial hacia esta práctica comprensiva es saber y estar convencida de que la educación es a su vez una práctica política . Por eso es que repetimos: la educadora es política . En consecuencia, se hace imperioso que la educadora sea coherente con su opción, que es política . Y a continuación que la educadora sea cada vez más competente desde el punto de vista científico, lo que la hace saber lo importante que es conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos (p. 119).				

Ficha 4. Crítica a la educación bancaria y su relación con los términos de análisis: política, diálogo, cambio. (Elaboración propia)

4. CONCEPCION ANTROPOLÓGICA DE LA CULTURA	Diferente/el otro, diálogo, multiculturalidad, tolerancia	T	Libros	Citas	Implicaciones
			Educación como práctica de la libertad (1969)	Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro , que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de su “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos (p. 60).	<p>Sistema educativo</p> <p>Nos encontramos ante un sistema educativo que es monocultural. Solo re presenta aspectos de la cultura mayoritaria. Es necesario que otras culturas entren en las escuelas y formen parte de los currículos.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural</p> <p>En necesario mostrar las pautas culturales en el contexto de una cultura concreta (siempre en el marco de los Derechos humanos). Se pueden trabajar diversidad de actividades que permitan al alumnado analizar críticamente su propia cultura y la de los demás. Es necesario trabajar con diversidad de materiales: vídeos, imágenes, revistas, reportajes, etc.; para mostrar la diversidad cultural existente así como sus peculiaridades y características.</p>
			Pedagogía del oprimido (1970)	No existen los unos sin el otro , más ambos en permanente interacción (...) La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad (p. 45).	
			Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de culturas , mucho menos en el poder exacerbado de una sobre otras, sino en la libertad <i>conquistada</i> , en el derecho <i>asegurado</i> a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente , sin miedo a ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser (p 149).	
			La naturaleza Política de la educación (1994)	Los niños de Cabo Verde tienen que aprender geografía, historia, biología, matemáticas y ciencias sociales en portugués. Esta sería tarea del idioma nacional, no del lenguaje “oficial”. Sería como pedirles a los niños de Brasil que aprendan la historia de Brasil en inglés. Puedes imaginarte la violación de la estructura de pensamiento que esto supone: una asignatura extranjera (como el inglés) impuesta al educando para estudiar otra asignatura. Si un niño de Cabo Verde tiene dificultades para aprender el idioma portugués, imagínate lo difícil que es aprender otras asignaturas en portugués. (...) Los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje. Deben darse cuenta de que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino además una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura (p.180).	
			Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	La cuestión de la identidad cultural , de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdenado (p. 42).	
			A la sombra de este árbol (1997a)	En cuanto virtud, la tolerancia no cae del cielo, como tampoco es un concepto que se aprenda por la transferencia mecánica de un sujeto que habla y que la deposita en pacientes callados. El aprendizaje de la tolerancia se realiza mediante el testimonio (p. 44).	
			El grito manso (2003)	Justamente, en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volveremos seres éticos (p. 34).	
			Pedagogía de la tolerancia (2006)	Si no vives la humildad de reconocer que tu cultura también tiene un montón de cosas malas, no aceptas lo que te parece malo en la cultura de los otros Si no asumes la humildad , no aprendes. Tú no te dejas educar por tu educando, porque no eres capaz de entender que él también te educa (p.78). (p.78).	
			Pedagogía de la indignación (2010)	En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos (p. 43).	
			Cartas a quien pretende enseñar (2012)	Otra virtud es la tolerancia . Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica, sin ella, la práctica educativa progresista se desdice (p. 79).	

Ficha 5. Concepción antropológica de la cultura y su relación con los términos de análisis: diferente, “el otro”, diálogo, multiculturalidad, tolerancia. (Elaboración propia)

5. CONCEPTO DE EDUCACIÓN	T	Libros	Citas	Implicaciones	
	Diálogo, identidad cultural, política		Educación como práctica de la libertad (1969)	El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre (p. 38).	<p>Para el sistema educativo Es necesario un debate y una reflexión acerca del modelo educativo que queremos, así como reflexionar acerca de los fines de la educación. Es necesario replantear estas cuestiones y desarrollar un modelo educativo coherente con los principios que defendemos.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural Desde nuestros planteamientos y teniendo en cuenta la aportaciones de la pedagogía de Freire entendemos que la educación debe contribuir a la transformación y al cambio social. A pesar de que la educación no lo puede todo, sin embargo, algo se puede hacer. Las actividades de educación intercultural, deben ir orientadas en esta dirección. Supone realizar una análisis del contexto sociocultural, analizar las idas y venidas de la realizada social y hacerlo con esperanza.</p>
			Pedagogía del oprimido (1970)	No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (p. 101).	
			Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo, para, abriéndome al pensar de los otros , no perecer en el aislamiento (p. 114).	
			La naturaleza Política de la educación (1994)	En el contexto teórico del diálogo , se analizan críticamente los hechos que presenta el contexto real o concreto. Este análisis implica el ejercicio de la abstracción, a través del cual, por medio de representaciones de la realidad concreta, buscamos el conocimiento de esa realidad. (p.71-72).	
			Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del <i>statu quo</i> porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica (p.108).	
			A la sombra de este árbol (1997a)	La práctica político pedagógica de los educadores progresistas tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza (p. 79).	
			El grito manso (2003)	La educación no puede dejar de tener en cuenta todos estos elementos. Se trata de una tarea seria y compleja, y como tal deberá ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por los propios docentes. Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (p. 51).	
			Pedagogía de la tolerancia (2006)	La educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada. Esa complementación de mi discurso es fundamental para mostrar exactamente la relación dialéctica entre educación y sociedad, entre educación y transformación (p. 199).	
			Pedagogía de la indignación (2010)	La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene que ver con la estrechez tecnicista y cientificista que caracteriza el mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente (p. 54).	
		Cartas a quien pretende enseñar (2012)	Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural (que siempre tiene un elemento de clase social) de los sujetos de la educación y la práctica educativa es algo que se nos impone (p. 115).		

Ficha 6. Concepto de educación y su relación con los términos de análisis: diálogo, identidad cultural, política. (Elaboración propia)

6. ESCUELA DEMOCRÁTICA	Escuela democrática, diálogo, cambio	T	Libros	Citas	Implicaciones
			Educación como práctica de la libertad (1969)	La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no solo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia (p. 67).	<p>Sistema Educativo Así como se hace necesaria una reflexión profunda acerca del modelo de educación que queremos, también se hace necesaria una reflexión acerca del modelo de escuela. Es necesario un modelo de escuela abierta a la comunidad y donde se favorezca la participación de la comunidad educativa en general.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural A la hora de plantear cualquier propuesta educativa, es necesario implicar a la comunidad educativa en su conjunto y contar con su colaboración. Es necesario facilitar la participación en el desarrollo de diversas propuestas así como en las posibles actividades que en ella se desarrollen.</p>
			Pedagogía del oprimido (1970)	Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como enfatizáramos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora , de carácter automáticamente reflexivo, implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión, al segunda, por el contrario, busca la emersión de la conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad (p. 86).	
			Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión o en la comprensión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitimos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos (p. 106).	
			La naturaleza Política de la educación (1994)	La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad (p. 116).	
			Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido (p.27).	
			A la sombra de este árbol (1997a)	Existe un diálogo invisible, previo, en el que no necesito inventar preguntas o fabricar respuestas. Los educadores verdaderamente demócratas no <i>están</i> - son dialogantes. Una de las tareas esenciales en nuestra sociedad es promover ese clima de dialógico (p. 110).	
			El grito manso (2003)	El profesor que quiere ser coherente con su posición democrática y ética tiene la obligación de entender y respetar las opiniones diferentes a las suyas (p. 61).	
			Pedagogía de la tolerancia (2006)	Una pedagogía tiene que estimular, defender la lucha diaria por una democratización de la educación , no de forma únicamente general, para atender a los ocho millones que están allá afuera, porque no nos interesa atender solo eso por atender. Es necesario saber cómo se va a atender y a favor de quién se va a atender (p. 184).	
			Pedagogía de la indignación (2010)	Es tarea de mujeres y hombres progresistas la ayuda en la elaboración del sueño de cambio del mundo , así como en su concreción, de forma sistemática o asistemática, en la escuela, como profesor de matemáticas, de biología, de historia, de filosofía, de problemas de lenguaje, de lo que sea, en casa como padre o como madre, en nuestro trato permanente con hijas e hijos, en nuestras relaciones con los auxiliares que trabajan con nosotros. Tareas de hombres y de mujeres que apenas hablan de democracia , pero la viven procurando hacerla cada vez mejor (p. 55).	
			Cartas a quien pretende enseñar (2012)	La escuela democrática no debe tan solo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado (p. 122).	

Ficha 7. Escuela democrática y su relación con los términos de análisis: escuela democrática, diálogo, cambio. (Elaboración propia)

7. CULTURA DOMINANTE	Diversidad, Convivencia, Política, Transformación/cambio.	T	Libros	Citas	Implicaciones
		Educación como práctica de la libertad (1969)	Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades. Al mismo tiempo, se inclina a un gregarismo que implica, junto al miedo a la soledad, que se prolonga “como miedo a la libertad”, la yuxtaposición del individuo a quien le falta un vínculo crítico y amoroso, que lo trasformaría en una unidad cooperadora, que sería la convivencia auténtica (p. 8).	<p>Sistema Educativo El sistema educativo, como agente socializador, es al mismo tiempo un instrumento orientado a reproducir una ideología concreta. Partiendo de la base de que la educación no es neutral se revela por tanto la dimensión política de la educación. Si queremos que haya cambios, es necesario que exista voluntad política de cambio.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural Es necesario plantear diversidad de actividades en las que se ponga de manifiesto la importancia que tiene la política en todos los aspectos de nuestra sociedad. Es necesario mostrar al alumnado, como la ciudadanía, también puede contribuir a tomar decisiones que pueden provocar cambios en la sociedad.</p>	
		Pedagogía del oprimido (1970)	No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo (p. 74).		
		Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	De ahí, otra vez, la necesidad de inventar la unidad en la diversidad . Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad (p. 150).		
		La naturaleza Política de la educación (1994)	Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado , el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación . El mundo en transformación es el mediador de diálogo entre el pueblo, en un extremo en el acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro (p. 102).		
		Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana (p. 19).		
		A la sombra de este árbol (1997a)	Quieren cambiar, quieren vencer la inflación y una economía fuerte, quieren justicia, educación y salud para ellos y sus familias, quieren paz en los montes y en los centros urbanos, quieren comer y dormir. Quieren ser felices en un presente vivido de forma decente y en un futuro de cuya realización formen parte. Votan, sin embargo, alianzas de partidos en las que algunas fuerzas preponderantes son por naturaleza contrarias al cambio en favor de los oprimidos (p. 79).		
		El grito manso (2003)	La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas , mis sueños (p. 50).		
		Pedagogía de la tolerancia (2006)	En el fondo todos esos problemas sobre los cuales uno quiere discutir (escuela, cultura, invasión de la cultura, respeto por la cultura) son sobre todo un problema político y un problema ideológico. No existe neutralidad en nada. No existe neutralidad en la ciencia, en la tecnología (p. 42).		
		Pedagogía de la indignación (2010)	Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta (p. 53).		
Cartas a quien pretende enseñar (2012)	Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, “programados para aprender”, vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres genoculturales. No somos solo <i>naturaleza</i> ni tampoco somos solo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política , por la ética, por la estética (p. 150).				

Ficha 8. Cultura dominante y su relación con los términos de análisis: diversidad, convivencia, política, transformación, cambio. (Elaboración propia)

8. EL DIÁLOGO COMO MÉTODO DE CONOCIMIENTO	Diálogo, transformación., Justicia/injusticia, ética	T	Libros	Citas	Implicaciones	
		Educación como práctica de la libertad (1969)	La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio . Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante . Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia (p. 60).	<p>Sistema Educativo</p> <p>Nos encontramos ante un modelo de escuela en la que no se fomenta el diálogo como un método de conocimiento y donde tampoco se fomenta la curiosidad profunda del alumnado. La curiosidad es el motor del conocimiento. Es necesario apostar por un modelo de escuela en la que el alumnado tenga un papel más activo; una escuela en la que se favorezca la creatividad en la que el alumnado reflexione.</p> <p>Elaboración de propuestas de educación intercultural</p> <p>Centrada en el diálogo como método de construcción de conocimiento. Se deben plantear actividades y temáticas que fomenten la curiosidad profunda del alumnado. Temáticas orientadas a la transformación social.</p>		
		Pedagogía del oprimido (1970)	Esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por su permutantes (p. 99).			
		Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido (1993)	Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación . Mi error consistió en no haber tomado esos polos (conocimiento de la realidad y transformación de la realidad) en su dialecticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación (p. 99).			
		La naturaleza Política de la educación (1994)	Para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye, por el contrario, el signo mismo del acto de conocer. Sin embargo, advierte que no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento (p. 75).			
		Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa (1997)	Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética . Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita, de sabor reconocidamente farisaico (p. 19).			
		A la sombra de este árbol (1997a)	Vuelvo a la discusión de la relación dialógica en cuanto práctica fundamental, por una parte a la naturaleza humana y a la democracia; por otra, como una exigencia epistemológica (p. 100).			
		El grito manso (2003)	La utopía posible, no solamente en Latinoamérica sino en el mundo, es la reinención de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, en el sentido de transformar la fealdad en belleza. La utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales (p. 58).			
		Pedagogía de la tolerancia (2006)	Pero el hecho es que hablar al hablar del sueño, debo percibir que mis opciones son políticas . El educador que se precia habla de un sueño que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico (p. 185).			
		Pedagogía de la indignación (2010)	Por ejemplo, la convicción de que la superación de las injusticias que exige la transformación de las estructuras inicuas de la sociedad supone el ejercicio articulado de la imaginación de un mundo menos desagradable, menos cruel. La imaginación de un mundo con el que soñamos, de un mundo que aún no existe, de un mundo diferente del que está ahí y al que tenemos que dar forma (p. 49).			
Cartas a quien pretende enseñar (2012)	Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Es viviendo (no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuesto a superarlos) la humildad , la amorosidad, la valentía, la tolerancia , la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética , la justicia , la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. (...) La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama (p. 83-84).					

Ficha 9. El diálogo como método de conocimiento y su relación con los términos de análisis: diálogo, transformación, ética. (Elaboración propia)

Tomando como referencia el análisis documental que acabamos de realizar y la síntesis vista en el capítulo 3 del marco teórico de nuestro estudio, a continuación mostramos una síntesis donde concretamos las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Para ello y a modo de síntesis, ofrecemos un resumen estructurado en los siguientes apartados:

- a) *Escuela permanentemente abierta al cambio.* Para Freire enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural del educando. Si hablar de educación intercultural es hablar de la identidad cultural del alumnado podemos decir que Freire fue pionero en defender la multiculturalidad como forma de inclusión. La escuela intercultural debe estar permanentemente abierta al cambio, y como él mismo señala, estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Teniendo en cuenta esto, una de sus principales aportaciones a la Educación intercultural, consiste en plantear un modelo de escuela abierta, permanentemente, al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos: con sus educandos aprende formas de enseñar y éstos le enseñan a la escuela formas de aprender.
- b) *Reflexión sobre la práctica.* Desde una reflexión sobre su propia práctica y a través de un lenguaje accesible y didáctico, Freire reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica y en una visión del mundo cimentadas en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia... entre otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Es necesario, por tanto, replantear un modelo de formación inicial del profesorado alternativo y plantear un modelo que permita a los docentes desarrollar tales virtudes así como un modelo de formación que permita a los futuros docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Esto, necesariamente supone replantear la figura del profesional docente y debatir acerca de su papel en la enseñanza y en la sociedad.
- c) *Justicia social.* Hablar de educación intercultural es hablar de riqueza cultural pero, también implica hablar de justicia social. Ambas temáticas han sido una constante reivindicación en la obra de Paulo Freire. Nuestro autor fue una persona que tuvo una especial preocupación por *el otro*, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Para Freire la práctica político pedagógica de los educadores tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza. La pedagogía de Paulo Freire es una pedagogía de la tierra contemplando así a la tierra como *una gran oprimida* por este tipo de injusticias que denunciamos. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, una escuela intercultural y un modelo de educación intercultural, conlleva, necesariamente, reflexionar acerca de las injusticias y de las causas que generan, tales injusticias así como otras problemáticas como la

inmigración, visualizar la pobreza, analizar las causas de diferencias entre los países ricos y pobres, identificar los problemas medioambientales y analizar sus causas, visualizar la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de mujeres en todo el mundo, problematizar acerca de situaciones de desigualdad e injusticias que atentan contra los derechos humanos de las personas.

- d) *Voluntad política de cambio.* Dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos, Freire en numerosas ocasiones alude a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc. Teniendo en cuenta esto, la educación intercultural sería un proyecto pedagógico, con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto, que debe partir del respeto y valoración de la diversidad cultural, teniendo en cuenta los planteamientos de Freire busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente y basada en el diálogo y la comunicación intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social según principios de justicia social y de una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- e) *Diversidad lingüística.* Según Paulo Freire no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos el multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje. Deben darse cuenta de que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino, además, una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. Teniendo en tales planteamientos, de Freire la educación intercultural debe estar abierta a reconocer la diversidad cultural en la escuela y eso incluye la diversidad lingüística. Ello conlleva una actitud de respeto ante las convenciones culturales presentes en otras lenguas y variedades lingüísticas del contexto español e internacional. También conlleva el mantenimiento y aprendizaje en la lengua materna así como contar con docentes de otras culturas en las escuelas y en las aulas.
- f) *Evaluación como mejora de la práctica docente.* Freire hace referencia a la evaluación crítica de la práctica docente. Dicho ejercicio de evaluación crítica, va revelando la necesidad de una serie de virtudes. Desde la perspectiva de Freire, tales cualidades –de los docentes– son construidas por cada uno de nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Asimismo plantea la importancia de la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica docente. Teniendo en cuenta tales planteamientos, un modelo de educación intercultural ha de contemplar un sistema de evaluación orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello es necesario utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que permitan a los docentes hacer un seguimiento de su propia práctica así como revisar la misma. Tales instrumentos, además, deben estar orientados a reducir la distancia entre los que decimos y lo que hacemos.

- g) *Educación problematizadora frente a educación bancaria.* Pensamos que una de las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural implica que, frente a la educación bancaria (centrada en la transmisión de contenidos) se apueste por la educación que problematiza (centrada en el análisis de temáticas sociales). Desde esta concepción de la educación se entiende que los educandos son sujetos activos y se encuentran en proceso de construcción de la historia. Como sujetos activos que son, pueden ser capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente un mundo en el que urgente y necesario hacerse preguntas y formular propuestas de mejora. La educación debe contribuir a formar a ciudadanos críticos y participativos. La educación intercultural representa un modelo de educación problematizadora. Dicho modelo educativo entiende el diálogo como método en la construcción de conocimiento. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras.
- h) *Escuela democrática y participación de la comunidad educativa.* Para Freire defender la presencia y participación de alumnado, familias y profesorado en las escuelas, así como en la elección de los contenidos es fundamental. Este modelo de escuela no significa negar la actuación indispensable de especialistas sino que significa democratizar el poder de elección de los contenidos que se extiende, al mismo tiempo, al debate sobre el modo de tratarlos. Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado y familias. Es un modelo de *escuela democrática* que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos, también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.
- i) *Posibilidades de cambio y de transformación.* Freire nos recuerda que la lectura del mundo, ha de ser desempeñada por docentes críticos y, necesariamente, ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque es difícil, es posible. Freire nos decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. La educación intercultural, teniendo en cuenta tales principios, supone realizar una lectura crítica del mundo pero que no genere desesperanza sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.
- j) *Libros de texto y materiales curriculares.* Freire se sorprende de la preocupación por la memorización mecánica de los contenidos, el uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una educación crítica de la curiosidad. Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento. Un modelo de educación que, más allá de abordar unos determinados contenidos, reflexione acerca de las posibilidades que tenemos los seres humanos, de cambiar el mundo. La educación intercultural

conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Conlleva que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se convierta en el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica, necesariamente, utilizar materiales que despierten la motivación así como la curiosidad del alumnado para que investigue y se haga preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas. Este material curricular, al mismo tiempo ha de ser actualizado y debe poder ser manipulado por el propio alumno/a.

- k) *Revisión de contenidos curriculares.* Como así señala Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento para responder a cuestiones como: ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? ¿De acuerdo a qué intereses se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas? La educación multicultural conlleva, necesariamente, revisar la selección cultural que conforma el currículo común para hacerlo un currículo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las culturas que actualmente están ausentes en los currícula escolares.

- l) *Coherencia entre la teoría y la práctica.* Sin lugar a dudas, una de las virtudes más difíciles en el desempeño de la tarea docente es la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Para Freire el momento fundamental en la formación de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Dicha reflexión se realiza pensando críticamente sobre la práctica de hoy o la de ayer; y cómo se puede mejorar la próxima. La educación intercultural implica revisar la propia práctica docente, modos de actuar y de trabajar, formas de adaptarse a los contextos sociales y educativos cambiantes. Implica estar dispuestos a aprender de los educandos ya que ellos también nos muestran formas de enseñar y formas de mejorar nuestra práctica docente.

12.2. Resultados obtenidos del análisis documental: texto del Decreto 74/2007

En la parte teórica de este trabajo de investigación ya hemos hecho referencia a atención a la diversidad del alumnado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En ese sentido, cabe destacar que el Decreto 74/2007 de 14 de junio⁷⁵ por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias y su articulado, supone la concreción y toma de decisiones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco legislativo de la LOE (2006) y donde se recogen cuestiones explícitas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado así como otras cuestiones relacionadas con la educación intercultural.

Si analizamos algunas de las más importantes podemos comenzar diciendo que, ya en su preámbulo, el modelo educativo que plantea el Principado de Asturias, tiene una serie de elementos característicos como: la educación en valores, la potenciación de la igualdad de oportunidades y el incremento de los niveles de calidad educativa para todos los alumnos y alumnas. En ese sentido, el modelo educativo de nuestra comunidad autónoma fomenta la construcción de los conocimientos y los valores así como otras cuestiones relacionadas con la comprensión y la valoración de nuestro patrimonio: conjunto de peculiaridades lingüísticas, históricas, geográficas, artísticas, sociales, económicas e institucionales. Tales cuestiones se incorporan al currículo a través de las diferentes materias.

El Decreto 74/2007, de 14 de junio que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria en el Principado de Asturias, derivado de la LOE (2006), incluye líneas de continuidad respecto a la normativa anterior, reajustándose a las nuevas realidades e introduciendo cambios y mejoras. Asimismo en el citado Decreto se menciona que la atención a la diversidad del alumnado es uno de los principios que han de guiar la intervención educativa. En ese sentido y en coherencia con la LOE (2006) la diversidad la conforma todo el alumnado en su conjunto siendo uno de los principales objetivos dar respuesta a tal diversidad para conseguir que el alumnado adquiriera las competencias básicas propuestas en la etapa educativa de secundaria. Se hace hincapié en aspectos relacionados con el esfuerzo individual y la motivación del alumnado, la orientación educativa y profesional de los estudiantes, la educación para la convivencia, prevención y resolución de conflictos y la atención a la diversidad del alumnado son referentes fundamentales en esta etapa educativa profundizando en sus contenidos podemos decir:

a) Atención a la diversidad

El Decreto 74/2007 de 14 de junio establece que la Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa educativa están orientadas a responder a las siguientes cuestiones: 1) atender a las necesidades educativas concretas del alumnado, 2) a que el alumnado alcance los objetivos de dicha etapa y 3) que el alumnado adquiriera las competencias básicas. Como aspecto relevante destacamos que, por primera vez, se entiende que la diversidad la configura todo el alumnado y no solo aquellos que presenten dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o tengan necesidades específicas de apoyo educativo.

⁷⁵ Hay que reiterar que en el momento de redactar y depositar este informe de investigación este Decreto sigue siendo el vigente en Asturias.

En el Decreto 74/2007 de 14 de junio se plantea la diversidad en términos generales y por primera vez se habla de diversidad pensando en todo el alumnado en su conjunto. Esta amplitud de miras, que además entiende la diversidad como algo natural y necesario, deberá estar en coherencia con la intervención educativa y es por ello que en el texto del citado Decreto se referencia a que la atención a la diversidad se ajustará a los principios de: diversidad, inclusión, normalidad, flexibilización, contextualización, perspectiva múltiple, expectativas positivas y validación de resultados.

b) Principios y Fines de la educación

Continuando con el análisis del Decreto 74/2007 de 14 de junio y poniendo nuestra mirada en los principios y fines de la educación en la etapa de la educación secundaria, destacamos que tales principios y fines están en coherencia con los planteados en la LOE (2006) y también con los propuestos por la reciente LOMCE (2013) y mantienen un planteamiento centrado en la atención a la diversidad del alumnado.

En el artículo 2, sobre principios generales, en su apartado 3 establece que la educación secundaria obligatoria se organiza en materias, de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Como vemos, nuevamente, se hace especial hincapié en la atención a la diversidad del alumnado. Por otra parte y como así figura en el texto del mencionado Decreto, la etapa de Educación secundaria obligatoria tiene carácter obligatorio y gratuito y constituye, junto con la Educación primaria, la educación básica.

Desde estos planteamientos, hay que entender la Educación secundaria como una educación básica. Así mismo, también se hace hincapié en que, en dicha etapa educativa, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. El cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

En la regulación del currículo, tiene especial relevancia la definición de las competencias. Las competencias básicas, que con la LOE (2006) se incorporan por primera vez al currículo, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Su logro, deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Como así podemos ver a continuación, el principal fin de la educación en esta etapa educativa, está orientado a la consecución de las competencias básicas de la cultura.

Según el Decreto 74/2007 de 14 de junio, la incorporación de competencias básicas al currículo, permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Las competencias básicas, son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

c) Principios Metodológicos

Con relación a los principios metodológicos en la etapa de secundaria, el texto del decreto se centra en tres aspectos cruciales: uno de ellos hace referencia a que los centros educativos elaboraran sus propuestas pedagógicas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso a la educación común de todo el alumnado.

Otro aspecto hace hincapié en la consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y que el profesorado favorezca en el alumnado la capacidad de *aprender por sí mismos*, apostando por una metodología que se promueva el trabajo colaborativo. Por último, en el apartado de aspectos pedagógicos se hace referencia a la importancia que tiene el trabajo en equipo del profesorado para proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo.

d) Objetivos educativos

Con relación a los objetivos educativos en la etapa de secundaria, a los que se hace alusión en el Artículo 4 del texto del Decreto 74/2007 de 14 de junio, podemos afirmar que están en coherencia con el espíritu de la LOE (2006) y también de la LOMCE (2013).

Tales objetivos están formulados con un planteamiento holístico poniendo el acento en aspectos como la igualdad, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, el ejercicio del diálogo afianzando los derechos humanos, rechazar la violencia y comportamientos de tipo sexista, desarrollar el espíritu crítico, etc.

Asimismo contemplan otras cuestiones relacionadas con el respeto a la diversidad artística y cultural o el respeto de las personas y los pueblos. En los objetivos en esta etapa educativa, se pone especial interés en la formación de futuros ciudadanos que estén interesados en tomar parte activa en la sociedad en la que viven y conviven con diversidad de culturas. Podemos igualmente observar que, más que centrarse en conocimientos técnicos, los objetivos en esta etapa educativa están orientados a la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la vida y están orientados a que el alumnado adquiera las competencias básicas.

e) Competencias Básicas LOE (2006) *versus* Competencias Clave LOMCE (2013)

En la regulación del currículo, tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez al currículo con la LOE (2006) y permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Las competencias básicas se desarrollan en el Decreto de enseñanzas mínimas (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

Las enseñanzas mínimas que establece el citado Decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. La incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico.

Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Sin embargo y debido a la reciente reforma educativa se han producido algunos cambios. En el preámbulo de la LOMCE (2013) se hace alusión a la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente⁷⁶. Teniendo en cuenta esto, es la citada Recomendación donde debemos dirigirnos para conocer tales competencias. Una primera observación que hacemos es de carácter terminológico ya que ahora se habla de competencias clave.

Como ya hemos comentado nos encontramos en un contexto socioeducativo en el que se están produciendo cambios derivados de la reciente reforma educativa. La nueva Ley Orgánica (LOMCE, 2013) tiene un calendario de implantación (disposición final quinta) Siguiendo dicho calendario de implantación podemos observar que durante el curso 2014/2015 tendrán lugar las modificaciones en el currículo de primaria (para los cursos de 1º, 3º y 5º) en lo referente al currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones. Las modificaciones introducidas en la ESO se implantarán para los cursos 1º y 3º en el curso escolar 2015-2016, y para los cursos 2º y 4º en el curso escolar 2016-2017.

Tras la publicación del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, tenemos un mayor conocimiento acerca del tratamiento de las competencias básicas en la legislación educativa. En el artículo 2 además de definir el currículo y sus diferentes elementos también enumera las competencias clave. En línea con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se apuesta por la potenciación del aprendizaje por competencias integradas en los elementos curriculares. Las competencias en esta etapa educativa –Educación Primaria– son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

⁷⁶ Puede consultarse en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Como podemos comprobar otro de los cambios que apreciamos es que ahora son siete competencias –anteriormente eran ocho– y además, ahora, tienen una denominación diferente a la que anteriormente establecía el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación primaria⁷⁷.

Las siete competencias, en el nuevo texto del currículo básico de educación primaria, aparecen clasificadas de la siguiente forma:



Figura 28. Competencias en el currículo básico de educación primaria en Asturias. (Elaboración propia)

En el texto del Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículo de Educación Primaria solo se define el significado del término competencia pero no las incluye entre los elementos curriculares. Por este motivo es necesario acudir a los currículos oficiales de las comunidades autónomas para ver cómo se recogen. En el caso de nuestra comunidad autónoma (Principado de Asturias) ha sido publicado el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. En el apartado referente a la metodología didáctica, de cada una de las áreas, se hace referencia a tales competencias y a cómo trabajarlas desde cada una de ellas, aunque no se establece ninguna relación con el resto de elementos del currículo.

Recordamos que las modificaciones en el currículo asturiano derivadas de la reforma no entrarán en vigor hasta el curso 2015/2016. Con relación a la etapa educativa de Educación Secundaria el pasado día 3 de enero de 2015 ha salido publicado el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. El objeto de este Real Decreto es el de establecer la nueva configuración del currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la implantación de la LOMCE (2013).

En el artículo 6 bis de la LOMCE se establece que corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación, que garantice el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones. Este Real Decreto introduce modificaciones en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

⁷⁷ Puede consultarse en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

En lo relativo a nuestra comunidad autónoma tenemos constancia de que existe un borrador del Decreto por el que se regula y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el principado de Asturias pero, se trata de un documento provisional y en la fecha de finalización del presente trabajo de investigación todavía no hay publicado ningún documento definitivo. Por este motivo nuestro texto de referencia actualmente vigente el marco de referencia será el Decreto 74/2007 de 14 de Junio por el que se ordena el currículo del Principado de Asturias. Teniendo en cuenta esto, pasamos a analizar cómo se contemplan las competencias básicas en el citado decreto autonómico.

f) Competencias básicas en el texto del Decreto 74/2007 de 14 de junio

En el texto del Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias el concepto de *competencias básicas* aparece integrado en la definición de currículo. En el Artículo 9, en su primer apartado sobre *Elementos del currículo*, se especifica lo siguiente: “Se entiende por currículo de Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa”. Su adquisición –competencias básicas– deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal así como para el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Se entiende por competencias básicas aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles y que debe haber desarrollado un alumno o alumna al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. El currículo de la Administración Educativa del Principado de Asturias está orientado a facilitar que el alumnado adquiera las competencias básicas. En el Anexo I del Decreto 74/2007 de 14 de junio, se recogen la descripción, finalidad y aspectos de dichas competencias y se especifica, para cada una de ellas, el nivel básico que debe alcanzar el alumnado al finalizar esta etapa educativa. Tales competencias se concretan y desarrollaran en el Anexo II del Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias y son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

El currículo de nuestra comunidad autónoma contempla un planteamiento integrado. En el texto del Anexo I del decreto 74/2007 de 14 de junio, sobre las competencias básicas, se hace alusión a que el trabajo en las áreas y materias del currículo debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas y debe complementarse con diversas medidas organizativas imprescindibles para su desarrollo. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el currículo de la etapa educativa de secundaria se estructura en materias. Es en el desarrollo de tales materias donde han de buscarse los referentes que permitan la adquisición de dichas competencias.

En cada materia, se incluyen referencias explícitas acerca de cómo ésta puede contribuir para que el alumnado adquiriera tales competencias. En coherencia con tales planteamientos, tanto los objetivos como la selección de los contenidos de currículo pretenden asegurar la adquisición y desarrollo de las competencias básicas. Los criterios de evaluación, por su parte, constituyen un referente principal para valorar el grado de adquisición de las competencias. A todo ello, además, debe contribuir la estructura organizativa de la vida del centro como así mostramos en la siguiente figura:



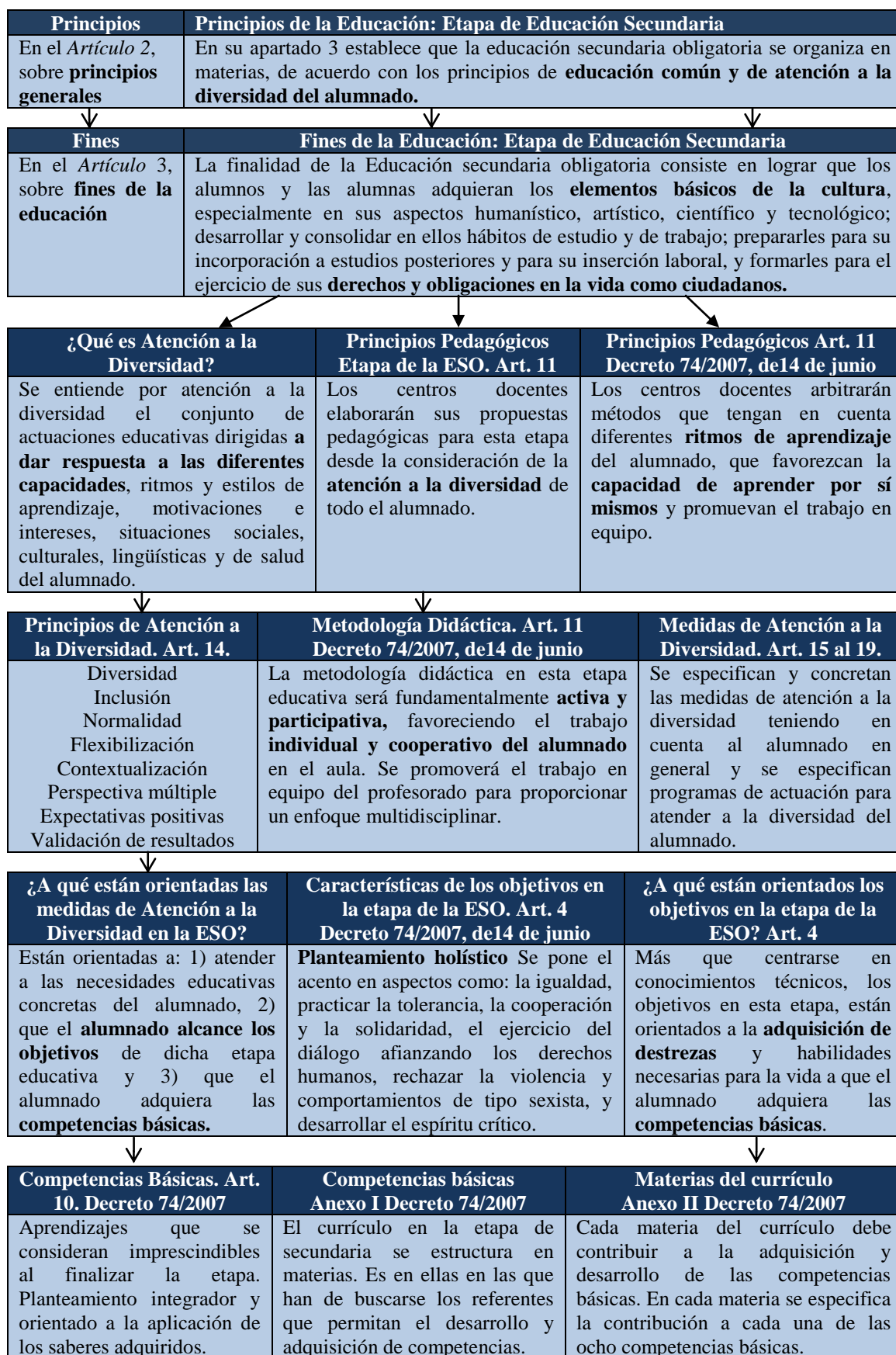
Figura 29. Estructuras organizativas de un centro y su conexión con las competencias básicas. (Elaboración propia)

En lo que respecta a la adquisición de las competencias básicas, trasciende el ámbito de los elementos del currículo y forma parte de una estructura organizativa y funcional mucho más amplia. La organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado y las familias, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, etc. pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias básicas asociadas a la comunicación, análisis del entorno físico, la creatividad, la ciudadanía. Por otra parte, la acción tutorial también puede contribuir a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Asimismo el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias también puede contribuir a la adquisición de las competencias básicas.

g) Contribución de las competencias básicas

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, como los informales y no formales e incorporarlos a las diferentes materias. En segundo, lugar permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos; y por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones alternativas al proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación ofrecemos un esquema del Decreto 74/2007, de 14 de junio en el que mostramos los términos en los que hemos enfocado nuestro análisis.



Esquema 1. Elementos de análisis del Decreto 74/2007, de 14 de junio. (Elaboración propia)

12.3. Resultados obtenidos: análisis de materias del currículo (dimensión intercultural)

A continuación y después del análisis del texto del Decreto del Decreto 74/2007 de 14 de junio, pasamos a realizar el análisis cualitativo de las materias del currículo. Para realizar dicho análisis, y como ya hemos comentado anteriormente, lo haremos teniendo en cuenta una perspectiva intercultural.

Para ello hemos escogido cinco dimensiones de análisis: contexto, objetivos de la materia, contenidos a lo largo de la etapa, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, para analizar las áreas básicas de enseñanza-aprendizaje.

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
CIECIAS DE LA NATURALEZA	<p>Hay objetivos planteados con enfoque intercultural: contemplan las ciencias de la naturaleza orientadas a la satisfacción de necesidades humanas. Otros que invitan a que el alumnado tome parte activa en la búsqueda de soluciones para un futuro sostenible. Ejemplos:</p> <p>Comprender y utilizar las estrategias y los conceptos básicos de las ciencias de la naturaleza para interpretar los fenómenos naturales, así como para analizar y valorar las repercusiones para la vida de las personas de los desarrollos tecnocientíficos y sus aplicaciones (p. 89)</p> <p>Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las ciencias de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos (p.90)</p> <p>Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible (p. 90).</p>	<p>Se contemplan contenidos relacionados con las necesidades de los seres humanos y para la mejorara de las condiciones de la existencia humana. Se contemplan contenidos orientados a disfrutar de la diversidad natural y cultural y otros centrados en los desafíos a los que se enfrenta la humanidad. Ejemplos:</p> <p>Reconocimiento y valoración de las aportaciones tanto de hombres como mujeres a la construcción del conocimiento científico, pieza clave en la toma de decisiones sobre los objetos y sobre uno mismo (p. 100).</p> <p>Valoración de las aportaciones de las ciencias de la naturaleza para dar respuesta a las necesidades de los seres humanos y mejorar las condiciones de su existencia, así como apreciar y disfrutar de la diversidad natural y cultural, participando en su conservación, protección y mejora (p.114).</p> <p>Los problemas y desafíos globales a los que se enfrenta hoy la humanidad: contaminación sin fronteras, cambio climático, agotamiento de recursos, pérdida de biodiversidad, etc. (p. 124).</p>	<p>Se apuesta por una metodología variada, utilización de audiovisuales, aprendizaje significativo y colaborativo. Se hace hincapié en la utilización de una metodología variada que tenga en cuenta la diversidad del alumnado. Se apuesta por la realización de actividades que fomenten el debate y reflexión del alumnado.</p> <p>Ejemplos</p> <p>Se facilitará la construcción de aprendizajes significativos estableciendo relaciones entre los nuevos contenidos y las experiencias y conocimientos previos. Se fomentarán clases activas, creando las condiciones para que el alumnado sea progresivamente más autónomo, combinando el trabajo regular, tanto individual y de equipo, y el aprecio por el trabajo bien hecho (p.87).</p> <p>Se promoverá un clima de aceptación mutua y cooperación, por ser una fuentes de desarrollo social, personal e intelectual. Para ello se facilitará el aprendizaje en grupo, la exposición de ideas en público, las actividades de debate, la argumentación razonada y documentada de ideas propias, el contraste con otras opiniones, la discusión entre varias alternativas en un clima de cooperación, tolerancia y respeto a los demás (p.88).</p>	<p>Se contemplan criterios de evaluación relacionados con los problemas a los que se enfrenta la humanidad aunque sería conveniente concretar los instrumentos o materiales que se utilizaran para valorar tales criterios:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Identificar los problemas a los que se enfrenta la humanidad como son la contaminación sin fronteras, el agotamiento de recursos, la pérdida de biodiversidad y diversidad cultural y el hiperconsumo y reconocer la situación de emergencia en la que se encuentra gran parte del planeta (p.129).</p> <p>Reconocer la implicación de la ciencia en la mejora de las condiciones de vida y la importancia de la educación científica de la ciudadanía para su participación responsable en la búsqueda fundamentada de decisiones (p.129)</p> <p>Identificar las actividades humanas que contribuyen a la gestión sostenible de algunos recursos y al mantenimiento de la biodiversidad en el planeta (p. 132)</p>	<p>Se hace referencia a la contribución de las ciencias de la naturaleza al desarrollo de los derechos humanos y a la formación de un espíritu crítico.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Es preciso, asimismo, un acercamiento a la historia de la ciencia, como manifestación de la sociedad de cada época y a la historia de las mujeres y de los hombres que hicieron ciencia. Si bien la historia de la ciencia presenta sombras que no deben ser ignoradas, lo mejor de la misma ha contribuido a la libertad de la mente humana y a la extensión de los derechos humanos (p. 86)</p> <p>El énfasis en la formación de un espíritu crítico, capaz de cuestionar dogmas y desafiar prejuicios, permite contribuir al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. Es importante, en este sentido, señalar el papel de la ciencia como potenciadora del espíritu crítico en un sentido más profundo: la aventura que supone enfrentarse a problemas abiertos, participar en la construcción tentativa de soluciones, en definitiva, la aventura de hacer ciencia (p. 87).</p>	<p>La materia de ciencias de la naturaleza, tiene un enfoque intercultural en el contexto de su planteamiento en cuanto que pretende que el alumnado adquiera conocimientos que le permitan identificar problemas a los que se enfrenta la humanidad y tomar decisiones para la mejora.</p> <p>Se pone énfasis en la formación del espíritu crítico del alumnado y en la participación activa y en la búsqueda fundamentada de decisiones.</p> <p>Se favorece que el alumnado conozca las características de nuestro patrimonio natural ecosistemas, industrias, técnicas de agricultura, ganadería y pesca así como su realidad económica y social para evaluar los efectos positivos y negativos de la actividad científico-tecnológica, de forma que en un futuro inmediato sea capaz de participar activamente en las decisiones políticas que le afectan y en beneficio de la sociedad.</p> <p>A pesar de que se hace referencia a la diversidad natural de Asturias y se habla de diversidad cultural no se contempla, al menos de forma explícita, la de otros países o culturas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	<p>Se valorar la diversidad cultural se hace referencia a la tolerancia y el respeto a hacia otras culturas. También se hace referencia a valorar el patrimonio cultural y artístico y artístico. Ejemplos:</p> <p>Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas (p. 148).</p> <p>Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo (p. 148).</p> <p>Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa, España y Asturias (p.148).</p>	<p>Abarcan aspectos sociales: grupos humanos, diversidad, desigualdades y conflictos. Ejemplos: Los grupos humanos y la utilización del medio: análisis de sus interacciones. Riesgos naturales. Estudio de algún problema medioambiental como, por ejemplo, la acción humana sobre la vegetación, el problema del agua o el cambio climático. Toma de conciencia de las posibilidades que el medio ofrece y disposición favorable para contribuir al mantenimiento de la biodiversidad y a un desarrollo sostenible. La situación medioambiental en Asturias (p. 150). Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. La incorporación de las mujeres a la vida pública. Caracterización de la sociedad europea y española. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales (p.157). Desarrollo humano desigual. El Índice de Desarrollo Humano (IDH). El Índice de Desarrollo de Género (IDG). La discriminación de la mujer. La feminización de la pobreza. Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo. Políticas de cooperación. (p.164).</p>	<p>Se hace referencia a los conocimientos previos del alumnado y a la necesidad de utilizar metodologías variadas en función de la diversidad, en favorecer el desarrollo de la autonomía personal y la capacidad de aprender a aprender.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>No es posible alcanzar las competencias básicas por un único camino: la diversidad individual y del propio grupo exigen que las estrategias sean múltiples y variadas (p. 145).</p> <p>La consecución de las competencias Autonomía e iniciativa personal y de Aprender a aprender, exige la puesta en práctica de, al menos, un principio metodológico: que el alumno o la alumna sea consciente del proceso de aprendizaje, haciéndolo participe y verdadero sujeto del mismo (p.145).</p> <p>El alumno posee conocimientos previos, en parte relacionados con su propia experiencia, respecto a buena parte de los contenidos de la materia. Por ello, puede ser pertinente que las situaciones de aprendizaje se organicen en torno a problemas relevantes cercanos a la experiencia de los alumnos y alumnas, que puedan ser percibidos como “reales” (...) (p. 146).</p>	<p>En los criterios de evaluación se percibe una dimensión intercultural. Sería muy interesante ver cómo y de qué manera se tienen en cuenta tales criterios de evaluación</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Analizar la complejidad de las sociedades multiculturales, valorando crítica y respetuosamente las formas de vida de sociedades y culturas propias y foráneas (p.159)</p> <p>Participar en debates proponiendo y analizando alternativas que contribuyan a corregir las desigualdades sociales, valorando el papel que juega la educación y la participación colectiva, argumentando de forma razonada las ideas propias y respetando las opiniones de los demás (p.159).</p> <p>Identificar algunas evidencias de desigualdad social y económica, o de discriminación debida al origen, al sexo o a la pertenencia a un grupo social, a través del análisis de situaciones sociales problemáticas del entorno más inmediato, señalando algunos factores socioeconómicos que las causan (p.159).</p>	<p>La dimensión intercultural se pone de manifiesto en varias competencias, por ejemplos: competencia social y ciudadana, interacción con el mundo físico.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia (p. 142)</p> <p>El acercamiento crítico a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social (p. 142).</p> <p>La materia proporciona abundantes ocasiones para analizar la acción de los seres humanos en la utilización del espacio y de sus recursos, no solo los problemas que a veces genera, sino también aquellas acciones que desde un uso responsable de ambos, buscan asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente (p.143)</p>	<p>La materia de Ciencias sociales Geografía e historia, plantea interesantes y sugerentes contenidos que estarían, en un principio, relacionados con un planteamiento de educación intercultural. Se mencionan muchos aspectos sociales y culturales.</p> <p>En el contexto en el que se presenta la materia, se analizan las transformaciones y los problemas del mundo y se hace especial alusión a las desiguales del desarrollo humano. En los criterios de evaluación se tienen en cuenta aspectos relacionados directamente con la interculturalidad, pero se especifican instrumentos o procedimientos para tales criterios. A pesar de que se valora la diversidad cultural, tal diversidad, parece que está enfocada desde visión eurocéntrica de la cultura. No se contemplan de forma explícita o directa otras culturas que no sean la cultura asturiana, la española y la europea. Señalamos la importancia que tiene el hecho de que los contenidos de esta materia sean abordados con diversidad de fuentes, materiales, recursos y metodologías; ya que el uso exclusivo del libro de texto podría presentar una visión de la realidad “sesgada”.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
EDUCACIÓN FÍSICA	<p>Se contemplan objetivos relacionados con la dimensión intercultural en tanto que se la educación física se contempla como un factor que contribuye a la integración social. Se hace referencia al concepto de igualdad de oportunidades:</p> <p>Ejemplos: Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad, valorando la actividad física como factor de integración social (p. 188)</p> <p>Conocer, practicar y valorar los juegos, deportes, danzas y bailes tradicionales asturianos, reconociéndolos como parte del patrimonio cultural de Asturias (188)</p> <p>Adoptar valores positivos en la práctica de la actividad física y el deporte como el esfuerzo, la autosuperación, el respeto a los demás, la igualdad de oportunidades, la solidaridad y el compañerismo, con el fin de mejorar la autoconfianza y la autoestima y contribuir al desarrollo físico, psíquico y social (p. 188)</p>	<p>Los objetivos están principalmente relacionados con destrezas, habilidades así como con la adquisición de hábitos saludables. Especial énfasis en la cultura y tradición asturiana.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>El juego y el deporte individual y colectivo como fenómeno social y cultural. Participación equilibrada de los alumnos y de las alumnas. Clasificación de los mismos y de sus componentes (p. 190)</p> <p>Valoración de las actividades deportivas como una forma de mejorar la salud y las relaciones interpersonales (p.190).</p> <p>Actitud positiva hacia la recuperación de nuestros juegos como parte importante de la cultura tradicional y lúdica asturiana (p. 191).</p> <p>Práctica de danzas asturianas de baja complejidad, de juegos-canciones o de comba (p. 191).</p> <p>Valoración de la riqueza de Asturias como sede de actividades físico deportivas en el medio natural (192)</p> <p>Valoración de su nivel coordinativo respetando el de los demás (p. 197)</p>	<p>El papel del docente es el de facilitador de los aprendizajes. Se apuesta por el aprendizaje significativo. El alumno es el centro del proceso y de apuesta por el desarrollo de su autonomía.</p> <p>Ejemplos: El papel del profesorado es el de facilitar los procesos de aprendizaje dirigidos al alumnado, conseguir que adquiera un aprendizaje significativo (...) (p. 185).</p> <p>El alumnado debe ser el centro de este proceso y se intentará favorecer que se responsabilice de su actuación y que su autonomía sea cada vez mayor en la práctica y aprendizaje de los contenidos de la Educación física a lo largo de la educación secundaria, a la vez que se favorecerá el desarrollo de un pensamiento crítico con relación al mundo de la actividad física y el deporte como fenómeno social y cultural (p. 185). Para atender a la diversidad se pueden desarrollar diferentes actuaciones pedagógicas: potenciar la igualdad de roles y la participación mixta en las actividades, organizar la clase en pequeños grupos de trabajo, ofrecer tareas con distintos niveles de exigencia que junto con el trabajo cooperativo se constituyen como estrategias metodológicas de gran importancia (p. 186)</p>	<p>Enfocados a cuestiones relacionadas con: hábitos de vida saludables, destrezas deportivas, trabajo en equipo, asumir responsabilidades, la cultura tradicional asturiana.</p> <p>Ejemplos: Practicar actividades físico deportivas reconociendo los beneficios para la salud según la definición de la Organización Mundial de la Salud (p.199).</p> <p>Identificar los efectos para la salud de una nutrición equilibrada y los perjuicios del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (p. 200).</p> <p>Resolver tareas de coordinación (malabares, zancos, circuitos, manipulación de objetos o juegos y deportes de alto componente coordinativo) (p.201).</p> <p>Implicarse y esforzarse en cumplir las responsabilidades que le asigna su propio equipo (p.202).</p> <p>Conocer y clasificar los juegos y deportes tradicionales asturianos (p. 204).</p> <p>Valorar críticamente los modelos corporales propuestos por la publicidad (p. 208)</p>	<p>Se pone de manifiesto la contribución a la consecución de las competencias básicas, en especial la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana. Ejemplos: Contribuye también a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de Asturias y del mundo (p. 183). (...) Plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo (p.183).</p> <p>Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural (p. 184)</p>	<p>La materia de Educación Física, también contempla una dimensión intercultural.</p> <p>Una parte de esta materia está enfocada a desarrollar en el alumnado, hábitos de vida saludable.</p> <p>También se contempla la actividad física como un fenómeno cultural y social que requiere deportividad, respeto, igualdad de oportunidades y que favorece una actitud abierta a la diversidad cultural.</p> <p>A pesar de que en se hace referencia a que el conocimiento de las manifestaciones lúdicas y deportivas de otras culturas contribuye a la adquisición de una actitud abierta a la diversidad cultural, en el apartado de los contenidos de esta materia, no se hace referencia explícita a los deportes de otras culturas.</p> <p>Los contenidos de la materia están orientados al aprendizaje de destrezas deportivas. En su dimensión cultural, solo se hace referencia a la cultura tradicional asturiana. No se menciona de forma explícita ni se hace referencia a juegos o actividades físico-deportivas de otras culturas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	<p>Planteados con una dimensión social. Se hace referencia a los Derechos Humanos y se reconoce la diversidad cultural como factor enriquecedor de la cultura.</p> <p>Ejemplos: Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Constitución española y del Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias identificando los valores que los fundamentan, y aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales (p.229).</p> <p>Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia y colaborar en su superación (p.229).</p>	<p>Contenidos relacionados con una dimensión social. Actitud crítica ante las injusticias. Empleo del diálogo como método e cocimiento.</p> <p>Ejemplos: Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad (p.232).</p> <p>Declaración universal de los derechos humanos, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos (p.231).</p> <p>Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural sobre la base del respeto a los Derechos Humanos. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales (p.232).</p>	<p>Se apuesta por una metodología basada en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje y por una metodología participativa y colaborativa y un contexto de aula y centro favorecedor de estos aprendizajes.</p> <p>Ejemplos: El trabajo en equipo y una metodología basada en el diálogo son instrumentos que facilitan el aprendizaje, al propiciar la interacción con los iguales y colocar a los alumnos y alumnas en situación de asumir metas educativas compartidas y de tratar de alcanzarlas en un diálogo interactivo que busca construir un saber compartido, a partir de conocimientos, opiniones y valores individuales (p.226)</p> <p>La metodología participativa es uno de los elementos básicos de un aula democrática. Dar participación al alumnado a través de propuestas abiertas, establecimiento de proyectos comunes, la realización de diálogos y debates, las actividades de autoevaluación, etc., supone implicarle en sus propios procesos de aprendizaje, potencia que se haga cargo de los mismos y que desarrolle estrategias de reflexión, con las que abordar nuevos aprendizajes y desarrollar su capacidad de aprender a aprender (p.226)</p>	<p>Los criterios de evaluación están centrados en el análisis de fuentes de información, contraste de la misma y en otros aspectos como la identificación y rechazo las desigualdades.</p> <p>Ejemplos: Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, sexo, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio (p.233).</p> <p>Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global (p.234).</p> <p>Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres (p.234).</p>	<p>Se hace especial referencia a la competencia social y ciudadana en cuanto que contempla los derechos humanos como marco regulador de las sociedades la competencia lingüística, como competencia que contribuye a la expresión y la interacción con los demás y que favorece la expresión y la argumentación.</p> <p>Ejemplos: Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común p. (224).</p> <p>El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. (p.225)</p>	<p>Los objetivos y contenidos de esta materia tienen una amplia dimensión intercultural. La Educación para la ciudadanía contribuye decisivamente a una de las funciones de la Educación secundaria obligatoria: que los jóvenes se preparen para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos.</p> <p>Para ello, en los objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades y responsabilidades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas.</p> <p>Sería muy interesante saber cómo son abordados tales contenidos y con qué materiales y recursos, pero sobre todo, conocer con qué metodologías se trabaja en las aulas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	<p>Los objetivos están centrados en que el alumnado conozca y valore los valores culturales y estéticos. Se hace referencia a la diversidad cultural. Se hace especial énfasis en la cultura Asturiana. También se contemplan contenidos relacionados con el lenguaje audiovisual:</p> <p>Ejemplos: Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora (p. 246). Valorar y respetar el patrimonio cultural de Asturias (histórico, artístico, arqueológico, etnográfico, histórico-industrial y natural) como símbolo de nuestra historia y preciado legado que debemos disfrutar, divulgar y conservar en las mejores condiciones, para transmitir a las generaciones futuras los bienes que lo componen (p.247). Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas (p.247).</p>	<p>Contenidos relacionados con el análisis crítico y la influencia de los medios y análisis de imágenes y otros relacionados con el conocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas</p> <p>Ejemplos</p> <p>Actitud crítica ante la influencia de los medios de comunicación en nuestros hábitos y costumbres (p.249).</p> <p>Respeto y valoración de las producciones plásticas realizadas por otras sociedades y culturas (p. 250).</p> <p>Determinación de las cualidades expresivas destacables en manifestaciones plásticas del patrimonio cultural de Asturias. (p. 250).</p> <p>Análisis de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas (p.257).</p> <p>Apreciar y valorar las manifestaciones artísticas de diferentes épocas y culturas, producidas por hombre y mujeres (p.262).</p>	<p>Metodología centrada en organizar el proceso de enseñanza aprendizaje en una progresión adecuada de los contenidos. Se apuesta por una en metodología variada que contempla diferentes ritmos de aprendizaje y el trabajo cooperativo</p> <p>Ejemplos.</p> <p>Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en una progresión adecuada de los contenidos y en las competencias alcanzadas por las alumnas y los alumnos (p.245)</p> <p>Utilizar estrategias didácticas basadas en la observación y la experimentación, adecuadas a las capacidades de las alumnas y los alumnos, a fin de alcanzar contenidos conceptuales de forma inductiva (p.245).</p> <p>Organizar las actividades del aula creando un ambiente de trabajo que posibilite diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo tanto el trabajo individual como el cooperativo (p. 246).</p> <p>Diseñar actividades orientadas a estimular el interés por la investigación y la lectura, en las que tengan que defender y justificar sus producciones para mejorar las competencias comunicativas (p. 246).</p>	<p>Criterios de evaluación diversos: unos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural, otros con destrezas técnicas y otras actitudes.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural (p. 262)</p> <p>Apreciar y valorar las manifestaciones artísticas de diferentes épocas y culturas, producidas por hombre y mujeres (p.262).</p> <p>Utilizar recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por ordenador y la edición videográfica (p.265).</p> <p>Valorar y defender su contribución al desarrollo del proyecto, aceptando los propios errores y mostrando una actitud de respeto hacia las críticas de sus compañeros y compañeras (p.266).</p> <p>Investigar con materiales y técnicas para encontrar soluciones originales (p.267).</p>	<p>Contribuye, especialmente, a la competencia social y ciudadana y también a otras como interacción con el mundo físico. Se pone especial atención en entender la diversidad como un valor.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En la medida en que la creación artística suponga un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá la adquisición de habilidades sociales. Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas, proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias. (p.244).</p> <p>Asimismo, introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural (p.244).</p>	<p>Esta materia pretende, a la vez, potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la estabilidad emocional y la autoestima; favorecer el razonamiento crítico y el trabajo cooperativo; inculcar actitudes respetuosas y críticas hacia la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales; dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos del lenguaje visual y plástico como recursos expresivos; y predisponer a las alumnas y los alumnos para el disfrute del entorno natural, social y cultural.</p> <p>El término diversidad cultural, aparece de forma muy genérico ya que no se hace referencia explícita a culturas concretas (salvo la asturiana). Se apuesta por una actitud crítica del alumnado ante los medios de comunicación y de rechazo ante elementos que supongan una discriminación social y racial.</p> <p>Los criterios de evaluación son muy ambiguos en cuanto no se explicita cómo se va a valorar determinadas actuaciones, o capacidades tales como: la creatividad</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
INFORMÁTICA	<p>Fomentan un uso práctico y responsable de las TICs orientado a la satisfacción de necesidades.</p> <p>Ejemplos: Utilizar los servicios telemáticos adecuados para responder a necesidades relacionadas, entre otros aspectos, con la formación, el ocio, la inserción laboral, la administración, la salud o el comercio, valorando en qué medida cubren dichas necesidades y si lo hacen de forma apropiada (p.276).</p> <p>Conocer y utilizar las herramientas para integrarse en redes sociales, aportando sus competencias al crecimiento de las mismas y adoptando las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración que posibiliten la creación de producciones colectivas (p.276).</p> <p>Adoptar las conductas de seguridad de seguridad activa y pasiva que posibiliten la protección de los datos y del propio individuo en sus interacciones en Internet (p.277).</p> <p>Valorar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y las repercusiones que supone su uso (p.277).</p>	<p>Los contenidos de esta materia están relacionados con el aprendizaje de contenidos propios de la informática, aunque también se hacen alusiones a aspectos relacionados con el tratamiento de la información y a la satisfacción de necesidades individuales y grupales.</p> <p>Ejemplos: Tratamiento básico de la imagen digital: los formatos básicos y su aplicación, modificación de tamaño de las imágenes y selección de fragmentos, creación de dibujos sencillos, alteración de los parámetros de las fotografías digitales: saturación, luminosidad y brillo (p.278).</p> <p>La información y la comunicación como fuentes de comprensión y transformación del entorno social: comunidades virtuales y globalización (p.278).</p> <p>Actitud positiva hacia las innovaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación y hacia su aplicación para satisfacer necesidades personales y grupales (p.278).</p>	<p>Se hace alusión a la necesidad de tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje el aprendizaje autónomo...etc.</p> <p>Ejemplos: (...) Desarrollar en esta materia la capacidad para el aprendizaje autónomo supone dotar al alumnado de criterios, hábitos y estrategias que le permitan adaptarse a un mundo en constante evolución, analizando de forma reflexiva en qué momento y situación es necesario dar un paso hacia una solución tecnológica más novedosa (p.275).</p> <p>Debe hacerse hincapié en la necesidad de desarrollar hábitos saludables para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación, adoptando posturas adecuadas o controlando el tiempo de su utilización, sin olvidar que es necesario promover en el alumnado el desarrollo de la capacidad crítica, no solo hacia el ingente caudal de datos e informaciones presente en la red, sino también hacia los riesgos que pueden derivarse de un empleo irreflexivo de las posibilidades que nos ofrecen los ordenadores (p.276).</p> <p>Los diferentes trabajos en grupo que se realicen en esta materia posibilitarán el desarrollo de actitudes de cooperación y tolerancia entre el alumnado, capacitándolos para convivir, relacionarse con los demás y desarrollar los valores democráticos (p.276).</p>	<p>Se plantean criterios de evaluación principalmente relacionados con la adquisición de destrezas y habilidades propias de la informática. También se contempla el trabajo en equipo del alumnado.</p> <p>Ejemplos: Instalar y configurar aplicaciones de filtrado y eliminación de correo basura, identificar elementos o componentes de mensajes que permitan catalogarlos como falsos, fraudulentos o dañinos y adoptar procedimientos para evitar su difusión (p.279).</p> <p>Utilizar “software” de retoque de imágenes fotográficas y aplicar algunas herramientas, funciones y efectos para modificar características de las imágenes tales como el formato, resolución, encuadre, luminosidad, equilibrio de color y efectos de composición (p.281).</p> <p>Cooperar en la planificación y organización del trabajo de grupo, asumiendo responsablemente sus tareas y respetando las opiniones de todos miembros (p.281).</p>	<p>Incide en la capacidad de analizar, interpretar e integrar informaciones, el desarrollo de pensamiento crítico, el desarrollo de destrezas comunicativas y la creatividad.</p> <p>Ejemplos: (...) Los conocimientos de tipo técnico se deben enfocar al desarrollo de destrezas y actitudes que posibiliten la localización e interpretación de la información para utilizarla y ampliar horizontes comunicándola a los otros y accediendo a la creciente oferta de servicios de la sociedad del conocimiento, de forma que se evite la exclusión de individuos y grupos (p.273). La contribución a la adquisición de la C. S y ciudadana se centra en que, en tanto que aporta destrezas necesarias para la búsqueda, obtención, registro, interpretación y análisis requeridos para una correcta interpretación de los fenómenos sociales e históricos, permite acceder en tiempo real a las fuentes de información que conforman la visión de la actualidad (p.273). Estas actividades implican el progresivo fortalecimiento del pensamiento crítico ante las producciones ajenas y propias, la utilización de la creatividad como ingrediente esencial en la elaboración de nuevos contenidos y el enriquecimiento de las destrezas comunicativas adaptadas a diferentes contextos (p.273).</p>	<p>El planteamiento de esta materia de informática está orientado al aprendizaje de aplicaciones informáticas que permitan al alumnado hacer un uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación. Se plantean contenidos básicos para la adquisición de destrezas básicas en el campo de la informática, imprescindibles, por otra parte, para evitar la exclusión digital.</p> <p>Las orientaciones metodológicas tienen en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorecen el trabajo autónomo y favorecen asimismo el trabajo colaborativo a través del desarrollo de actitudes como la cooperación y tolerancia.</p> <p>Se hace también hincapié en un análisis crítico de la información y la contribución que las nuevas tecnologías nos pueden ofrecer. Sería interesante ver a través de qué actividades, tareas y metodología se desarrolla esta materia en las aulas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
LATÍN	<p>Objetivos principalmente orientados a aspectos lingüísticos y la diversidad lingüística</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Conocer el origen y evolución de las lenguas romances valorando en sus rasgos comunes el aporte del latín y apreciando, al mismo tiempo, la diversidad lingüística como muestra de la riqueza cultural de los pueblos de Europa (p.291).</p> <p>Reflexionar sobre los elementos formales y las estructuras lingüísticas de las lenguas romances conocidas por el alumno, a través de la comparación con el latín, modelo de lengua flexiva (p. 291)</p> <p>Conocer los aspectos relevantes de la cultura y la civilización romanas, utilizando críticamente diversas fuentes de información y diferentes soportes, para identificar su pervivencia en nuestro patrimonio cultural, artístico e institucional y así adoptar una actitud de respeto y tolerancia hacia los diferentes pueblos y naciones (p. 292).</p> <p>Reconocer la influencia del mundo romano en Asturias en sus distintos aspectos: arqueológico, lingüístico, económico y social (p. 292).</p>	<p>Se analizan aspectos relacionados con el léxico y se analizan aspectos relacionados con la evolución lingüística. Están exclusivamente centrados en las principales lenguas europeas.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Clases de palabras. La flexión nominal, pronominal y verbal. Reconocimiento de las categorías gramaticales de la flexión latina y comparación con los elementos flexivos de las lenguas actuales. Léxico latino más frecuente (p.292)</p> <p>Latín culto y latín vulgar. La formación de las lenguas romances. Diferenciación entre lengua hablada y escrita. Análisis de los procesos de evolución de las lenguas romances. Comparación entre términos de distintas lenguas romances procedentes del mismo étimo latino (p.292)</p> <p>Valoración del origen común de las principales lenguas europeas, interés por la adquisición de nuevo vocabulario, respeto por las demás lenguas y aceptación de las diferencias culturales de las gentes que las hablan (p.293)</p>	<p>Se hace mucho hincapié en el empleo de una metodología muy variada: Ejemplos:</p> <p>Es un hecho conocido que los mejores resultados se producen cuando el alumnado trabaja en grupo o coopera con sus compañeros y compañeras de forma efectiva. La integración del discente en un grupo de trabajo facilita el aprendizaje y la ayuda mutua, fomentando la motivación y la resolución de dudas (p. 288)</p> <p>En la actual sociedad el trabajo en equipo y la capacidad de integrarse mediante una participación activa en dicho equipo es una necesidad que debe trasladarse a las aulas y a los métodos de enseñanza y, por tanto, en todas las materias de la etapa debe fomentarse el trabajo cooperativo de los alumnos y alumnas (p. 288).</p> <p>Es necesario insistir en la necesidad de que el profesorado utilice instrumentos variados de evaluación, tendiendo hacia la evaluación integral y sistemática, mediante el uso de matrices de valoración, trabajos de investigación, pruebas variadas, etc. y, en cualquier caso, comentando y animando a participar en las revisiones de los instrumentos de evaluación, informado al alumnado de forma personalizada, del resultado de sus trabajos, tareas, ejercicios, etc. (p.291)</p>	<p>Se plantean criterios de evaluación relacionados con los contenidos de la materia y con determinadas destrezas y conocimientos lingüísticos. También se plantean otros criterios que tiene en cuenta la reflexión del alumnado y la valoración de las aportaciones de otras culturas: Ejemplos:</p> <p>Realizar traducciones directas o inversas de textos de escasa dificultad, sin ayuda del diccionario (p.295).</p> <p>Identificar cultismos de uso cotidiano y relacionarlos semánticamente con términos patrimoniales de uso frecuente (p.295)</p> <p>Reflexionar críticamente sobre los modos de vida, costumbres y actitudes de la sociedad romana en comparación con los de nuestras sociedades (p.297).</p> <p>Adoptar una postura crítica sobre determinados aspectos de la antigüedad que hoy no serían aceptables (p.299)</p> <p>Valorar las aportaciones que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, adoptando así una actitud de respeto y tolerancia hacia los diferentes pueblos y naciones (p.299).</p>	<p>Se plantea la contribución de la competencia social y ciudadana. Tal planteamiento está hecho desde un enfoque eurocéntrico.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>La contribución a la competencia social y ciudadana se establece desde el conocimiento de las instituciones y el modo de vida de los romanos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina (p.287)</p> <p>Paralelamente, el conocimiento de las desigualdades existentes en esa sociedad favorece una reacción crítica ante la discriminación por la pertenencia a un grupo social o étnico determinado, o por la diferencia de sexos. Se fomenta así en el alumnado una actitud de valoración positiva de la participación ciudadana, la negociación y la aplicación de normas iguales para todos como instrumentos válidos en la resolución de conflictos (p.287).</p>	<p>Podemos decir que esta materia también contempla (al menos en parte) una dimensión intercultural en cuanto que se valora la diversidad lingüística como una muestra de la riqueza cultural.</p> <p>También se plantea conocer y reflexionar acerca de aspectos relevantes de la cultura (aunque tal conocimiento, está restringido a determinadas culturas. Existe cierta visión eurocéntrica de la cultura.</p> <p>El estudio de esta materia se enfoca desde un modelo de lengua flexiva que permite, a través de la comparación, una reflexión profunda sobre los elementos formales y los mecanismos sintácticos de las lenguas.</p> <p>Se pone el acento en la evolución lingüística, y en la necesidad de determinar los procesos de cambio fonético y semántico así como en mostrar, los procedimientos que actúan en la formación del léxico.</p> <p>Es muy interesante que en el apartado de las orientaciones metodológicas de esta materia se haga especial referencia a que el profesorado utilice métodos variados de evaluación.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
	<p>Varios Objetivos están planteados con un enfoque intercultural: Ejemplos:</p> <p>Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural (p.310).</p> <p>Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta (p.310).</p> <p>Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación (p. 310).</p> <p>Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes (p.310).</p> <p>Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas o xenófobos (p.311).</p>	<p>Contenidos planteados con un enfoque intercultural. Abarcan aspectos sociales, culturales y lingüísticos.</p> <p>Ejemplos: En cualquier caso, los contenidos enunciados en este currículo de Lengua castellana y literatura exigen una adecuación a los contextos concretos del aprendizaje y a las características personales y socioculturales del alumnado. (p. 305).</p> <p>Ejemplos: Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación y análisis y comentario de los elementos verbales y no verbales y del contenido en diversos textos (noticia, reportaje, editorial, crítica, viñetas, secuencias cinematográficas y televisivas, anuncios, páginas web...) (p.311).</p> <p>Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido (p.312)</p> <p>Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. (p.312).</p> <p>Conocimiento de la situación diglósica de Asturias y valoración positiva de los usos diatópicos que se dan en Asturias (p.314).</p>	<p>Metodología muy variada: Ejemplos: (...) La combinación de métodos individuales y cooperativos son el complemento ideal y necesario para alcanzar una completa atención a la diversidad, conseguir el interés, promover el esfuerzo y propiciar un ambiente adecuado en clase a fin de que este proceso de enseñanza aprendizaje sea el óptimo (p.307).</p> <p>El aprendizaje significativo viene determinado por el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. El hecho educativo debe partir de los conocimientos previos de los alumnos para integrar la nueva información en su estructura cognitiva (p.307). Pero además se deben aprovechar las experiencias que ofrece el entorno en el cual se desarrollan, entendiendo por entorno no solo los elementos materiales, sino también los elementos personales: además de contrastar los conocimientos con los de los propios compañeros, se debe propiciar un trabajo interactivo, puesto que el aprendizaje no es solo un proceso personal, sino también un proceso psicosocial (p.307-308). El docente tiene la misión de preparar el escenario y ser un agente mediador entre el estudiante y todo el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que deben ser adquiridas (p.308).</p>	<p>Criterios amplios, y variados. Se echan en falta instrumentos y/o recursos para llevarlos a cabo.</p> <p>Ejemplos: Identificar las expresiones en que se explicitan el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...), los elementos textuales y paratextuales (publicidad...) y el propósito comunicativo (p.316).</p> <p>Utilizar alternativas que eviten, en las producciones propias, el uso de expresiones que denoten prejuicios o algún tipo de discriminación (p.318).</p> <p>Identificar expresiones, imágenes o contenidos que denoten algún tipo de discriminación, prejuicios o estereotipos por razón de sexo, edad, origen social o geográfico (p.319)</p> <p>Identificar las lenguas habladas en Asturias, señalando su extensión geográfica y valorando su uso social (p.319).</p> <p>Manifestar el reconocimiento de esa diversidad lingüística y el aprecio por la misma, evitando el incurrir en estereotipos o juicios discriminatorios (p.319).</p> <p>Utilizar de forma dirigida la biblioteca del centro y bibliotecas virtuales (p.322)</p>	<p>Contribución amplia y variada a varias competencias básicas:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística (p.305).</p> <p>De ahí la importancia del desarrollo de la capacidad crítica y de la utilización de un lenguaje inclusivo y no discriminatorio. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender (p.306).</p> <p>El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades (p.307)</p>	<p>La materia tiene una dimensión intercultural en cuanto que defiende la realidad plurilingüe y pluricultural. La enseñanza de esta materia está orientada al aprendizaje de los conocimientos y de las habilidades que hacen posible el intercambio comunicativo de las personas debe contribuir también a la adquisición de actitudes positivas ante las lenguas y sus hablantes y a la crítica de los prejuicios lingüísticos, geopolíticos e ideológicos que afectan de forma negativa a la convivencia lingüística entre las personas y los pueblos. Se hace hincapié en que la educación debe favorecer el conocimiento y la valoración positiva por parte del alumnado de la realidad plurilingüe y pluricultural de España.</p> <p>Se plantea la importancia de educar tanto en el aprecio de la diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades como la adquisición de actitudes críticas ante los usos del lenguaje que reflejan discriminación por razón de sexo, clase social, etnia, raza, creencia...</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
LENGUA EXTRANJERA	<p>Contemplan aspectos relacionados con aspectos lingüísticos, sociales y culturales: Ejemplos:</p> <p>Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación (p.368).</p> <p>Conocer y utilizar de forma reflexiva, con autonomía y corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación, teniendo en cuenta los componentes discursivos y socioculturales que los condicionan (p.368).</p> <p>Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos y como exponente máximo de una cultura (p. 369)</p> <p>Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales (p.369).</p>	<p>Los contenidos se presentan agrupados en bloques en relación a tres ejes: las habilidades lingüísticas, los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones, y la dimensión social y cultural de la lengua extranjera.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Identificación de elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, y otros (p.371).</p> <p>Aplicación de estrategias básicas para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico (p. 371)</p> <p>Reconocimiento y valoración de la lengua extranjera como instrumento de comunicación en el aula, y con personas de otras culturas (p. 372)</p> <p>Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera (p.372).</p> <p>Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas (p.390).</p>	<p>Metodología variada y diversa, aprendizaje colaborativo:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Se promoverán situaciones para que los alumnos y alumnas puedan interactuar en la lengua extranjera atendiendo a propósitos comunicativos concretos y socialmente relevantes, al comienzo de manera guiada y progresivamente de forma autónoma, favoreciendo la implicación personal del alumnado y la puesta en práctica de estrategias comunicativas (p.366).</p> <p>Los procesos de asimilación lingüística son diversos y dependen de los estilos de aprendizaje y de la implicación afectiva del sujeto, por ello, las actividades y tareas que tengan lugar en el aula han de ser muy variadas y adaptarse a las diferentes necesidades, capacidades e intereses del alumnado (p.366).</p> <p>El enfoque de las actividades de enseñanza se adaptará a las características y necesidades de los grupos de alumnos y alumnas, fomentarán el trabajo individual y el cooperativo y favorecerán la implicación del alumnado en la realización de tareas y en la toma de decisiones, creando un clima favorable que posibilite el compromiso para llevar a cabo las mismas (p.366).</p>	<p>Múltiples enfoques, pero no se especifican instrumentos o procedimientos.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes en comentarios, preguntas y respuestas, diálogos cortos, descripciones, exposiciones y narraciones breves y sencillas (p.373).</p> <p>Hacer un uso consciente de la lengua y de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella mediante el trabajo en equipo, actividades personales y grupales y los contactos con personas de diferentes lenguas y culturas (p.376).</p> <p>Mostrar interés por utilizar la lengua extranjera, valorando la diversidad lingüística como elemento enriquecedor (p. 377).</p> <p>Mostrar interés y respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando prejuicios y manifestando actitudes positivas hacia la interculturalidad (p.378)</p> <p>Apreciar la diversidad lingüística como un elemento cultural enriquecedor, mostrando interés por conocer y utilizar una o varias lenguas extranjeras (378).</p>	<p>Contribuye a la consecución de diversas competencias básicas:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Esta materia contribuye en buena medida al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma (p.364-365).</p> <p>Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias (p.365).</p> <p>Por otro lado, en el aula de Lengua extranjera, son especialmente relevantes las interacciones por parejas y en grupo que propician la participación, la expresión de ideas propias y la escucha de los demás (p.365).</p>	<p>El planteamiento de esta materia, tiene un enfoque intercultural en cuanto que se parte de que hay que preparar al alumnado para vivir en una sociedad multicultural y multilingüe. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en esta etapa educativa está enfocado asimismo con un componente actitudinal, en la medida en que contribuye a desarrollar actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas y, al mismo tiempo, a comprender y valorar la lengua o lenguas propias. Su conocimiento contribuye a la formación del alumnado desde una perspectiva integral en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas, desarrolla, a su vez, la conciencia intercultural. Uno de los bloques de contenidos a lo largo de la etapa estaría estrechamente relacionado con la Educación intercultural. Parece que el peso de los otros bloques (que tienen que ver con elementos lingüísticos) tiene más peso en el currículo.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
MATEMÁTICAS	<p>Objetivos integrados y relacionados con diversos ámbitos, entre ellos la diversidad cultural:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones (p.414).</p> <p>Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica (p.415).</p> <p>Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica (p.415).</p>	<p>Contenido muy centrados en operaciones matemáticas:</p> <p>Ejemplos: Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas (p.415).</p> <p>Búsqueda de relaciones de divisibilidad entre números naturales y aplicación de sus regularidades para obtener criterios de divisibilidad: múltiplos y divisores comunes a varios números. Aplicaciones de los criterios de divisibilidad en la resolución de problemas asociados a situaciones cotidianas (p.416).</p> <p>Medida y cálculo de ángulos en figuras planas (p. 417)</p> <p>Cuadrados perfectos. Raíces cuadradas. Utilización de estrategias, entre otras el cálculo mental, para la estimación y obtención de raíces aproximadas (p.423).</p> <p>Obtención del valor numérico de una expresión algebraica (p.424)</p> <p>Ampliación y reducción de figuras. Obtención, cuando sea posible, del factor de escala utilizado. Razón entre las superficies de figuras semejantes (p. 424).</p> <p>Utilización de las distintas formas de representar la ecuación de la recta (p. 433)</p>	<p>Muy variada: Ejemplos: Será importante poner énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes. Se trata de aplicar los conceptos y procedimientos en la resolución de cuestiones cotidianas del ámbito personal, social y laboral, en las que las matemáticas son fundamentales, puesto que habrá que traducir situaciones habituales a un lenguaje matemático utilizando números, gráficos, tablas, etc., realizar operaciones y facilitar la información resultante de forma precisa y clara. Además para lograr un grado de significatividad y coherencia en el desarrollo de los contenidos es preciso relacionar los conocimientos y experiencias previos de los alumnos y las alumnas con los nuevos (p.410).</p> <p>Las matemáticas deben constituir para los alumnos y las alumnas un instrumento de análisis crítico de la realidad, que les resultará imprescindible para manejarse en mundos como el del consumo, la publicidad, la política, etc. (p.411).</p> <p>Es preciso que tanto en el desarrollo curricular como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se eviten todo tipo de estereotipos sexistas. Por lo que se debe cuidar la elección de materiales, libros de texto, actividades, ejemplos, metodología, etc. (p. 413).</p>	<p>Los criterios de evaluación están relacionados con los contenidos de la materia, aunque no tanto con algunos de los objetivos que se plantean. Están muy orientados a la resolución de operaciones matemáticas.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Encontrar, utilizando estrategias diversas, divisores y múltiplos comunes de varios números y utilizar el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo en la resolución de problemas sencillos (p.419)</p> <p>Resolver problemas de enunciado relativos a la vida cotidiana donde aparezcan los distintos tipos de números y de operaciones, porcentajes y proporciones (p.419)</p> <p>Calcular áreas de figuras planas mediante fórmulas, descomposiciones, y aproximaciones por cuadrículas (p. 421).</p> <p>Aplicar los cálculos con distintos tipos de números para resolver problemas, utilizando la forma de cálculo más adecuada a cada situación (mental, escrita o con calculadora) y presentando los resultados en la expresión numérica más adecuada (p.426)</p>	<p>Contribución amplia y variada.</p> <p>Ejemplos: Las matemáticas contribuyen a la competencia cultural y artística porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia (p.409).</p> <p>Los propios procesos de resolución de problemas contribuyen de forma especial a fomentar la autonomía e iniciativa personal porque se utilizan para planificar estrategias, asumir retos y contribuyen a convivir con la incertidumbre controlando al mismo tiempo los procesos de toma de decisiones (p.409)</p> <p>La aportación a la competencia social y ciudadana desde la consideración de la utilización de las matemáticas para describir fenómenos sociales. Las matemáticas, fundamentalmente a través del análisis funcional y de la estadística, aportan criterios científicos para predecir y tomar decisiones (p.410):</p>	<p>La materia tiene un componente intercultural dado que el análisis matemático de los indicadores económicos de los distintos países, de la distribución de la población en el mundo, de las cifras de la pobreza o de la emigración, etc. permitirán destacar cómo las matemáticas ayudan a una mejor comprensión de los principales problemas actuales del mundo (interculturalidad, globalización, desequilibrio económico, deterioro medioambiental, etc.), a la vez que facilitan el desarrollo de actitudes positivas en el alumnado.</p> <p>Sin embargo y a pesar de que en los objetivos de la materia si se tienen en cuenta los aspectos de la dimensión cultural, en el desarrollo de sus contenidos y criterios de evaluación no aparece tan clara esta dimensión.</p> <p>Las orientaciones metodológicas son muy sugerentes. Sería muy interesante ver cómo es su aplicación prácticas en las aulas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
MÚSICA	<p>Planteamiento intercultural. se valoran los diferentes estilos musicales. Se pone especial énfasis en la cultura musical asturiana.</p> <p>Ejemplos: Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar diversificar las preferencias musicales propias (p. 463).</p> <p>Conocer el patrimonio musical de Asturias, comprendiendo su uso social, sus intenciones expresivas y valorando la importancia de su conservación y divulgación (p.464).</p> <p>Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente (p.464).</p> <p>Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural (p. 465).</p>	<p>Los contenidos de la materia se articulan en torno a dos ejes fundamentales, percepción y expresión, vinculados a su vez con la adquisición de una cultura musical básica y necesaria para todos los ciudadanos.</p> <p>Ejemplos: Aceptación de las propias capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) predisposición para mejorar y respeto ante otras capacidades y formas de expresión (p. 466)</p> <p>Conocimiento de las características de la música tradicional en general y de la asturiana en particular, valorando la importancia de preservar este repertorio musical como parte fundamental de nuestro patrimonio cultural (p.467).</p> <p>Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural (p.471).</p> <p>Realización de producciones audiovisuales, sonorizando representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento (p.473).</p>	<p>Especial hincapié en el aprendizaje significativo y colaborativo. Ejemplos: En efecto, no solo contribuye al desarrollo de mente y espíritu (la creatividad, la sensibilidad, la imaginación) y al conocimiento de una parte fundamental de nuestra cultura, sino que también favorece el desarrollo auditivo la coordinación y el equilibrio gestual y las capacidades expresivas (...) (p.462).</p> <p>Para garantizar este aprendizaje significativo y funcional, tanto los contenidos como los criterios de evaluación están redactados de forma que sirvan de orientación clara al profesorado sobre cómo afrontar de forma práctica cada uno de ellos, dejando, al mismo tiempo, la suficiente libertad para la realización de diferentes actividades dentro del aula (p. 462)</p> <p>En todos los cursos se debe hacer uso de un repertorio lo más variado posible, mostrando así la pluralidad de estilos musicales existentes y teniendo siempre presente el patrimonio musical asturiano (p.462). El trabajo cooperativo, fundamental en música, es un aspecto muy relevante en este currículo, por lo que se recomienda organizar el aula de forma que favorezca el trabajo colectivo del alumnado (p.463)</p>	<p>Complejos y ambiguos a la hora de llevar a cabo los procedimientos de evaluación.</p> <p>Ejemplos: Identificar algunos rasgos distintivos de la obra musical que la identifican con una cultura, momento histórico, estilo y género (p.479).</p> <p>Participar en diálogos o debates, contrastando opiniones y mostrando tolerancia y curiosidad ante diferentes opiniones o propuestas musicales (p.480).</p> <p>Escuchar atentamente y con actitud abierta y respetuosa las diferentes propuestas musicales (p. 480).</p> <p>Identificar y obtener información sobre distintas actuaciones y eventos musicales celebrados en Asturias (p. 480).</p> <p>Respetar las preferencias y las capacidades musicales de todos los participantes (p.481).</p> <p>Seleccionar con criterio y creatividad fragmentos musicales, propios o preexistentes, adecuados a la secuencia de imágenes que se pretende sonorizar (p.482)</p>	<p>Amplia contribución a la consecución de las competencias básicas:</p> <p>Ejemplos: La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra (p.460).</p> <p>La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive (p.460).</p>	<p>Tiene una dimensión intercultural en cuanto que se aborda el contempla la materia desde un enfoque que reconoce la diversidad musical y entiende la música como una fuente de conocimiento y enriquecimiento cultural.</p> <p>En este currículo se incluyen objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos al patrimonio musical de Asturias. En el primer curso se hace referencia al estudio de las características, instrumentos, bailes y danzas asturianos, mientras que en el segundo curso el currículo incluye el conocimiento de las principales agrupaciones vocales e instrumentales de nuestra comunidad, reservando para cuarto curso, la aproximación del alumnado al panorama actual de la música asturiana en todos sus contextos (escenarios, intérpretes, tendencias,...).</p> <p>En los contenidos no se abordan (de forma explícita) estilos musicales de otros países y culturas.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
	<p>Se plantea el desarrollo tecnológico como una forma de contribuir a la resolución de problemas tanto individuales como colectivos. Se apuesta por una visión crítica, al tiempo que activa, de las nuevas tecnologías, así como sus implicaciones en la evolución social:</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Adoptar actitudes favorables a la resolución de problemas técnicos, desarrollando interés y curiosidad hacia la actividad tecnológica, analizando y valorando críticamente la investigación y el desarrollo tecnológico y su influencia en la sociedad, en el medio ambiente, en la salud y en el bienestar personal y colectivo (p.498).</p> <p>Asumir de forma crítica y activa el avance y la aparición de nuevas tecnologías, incorporándolas a su quehacer cotidiano (p.498)</p> <p>Analizar y valorar críticamente la importancia del desarrollo tecnológico en la evolución social y en la técnica del trabajo, en especial en el caso asturiano (p.498).</p>	<p>Contenidos relacionados con la tecnología y su influencia en el medio y las formas de vida de las personas. Especial hincapié en el trabajo en equipo, la igualdad, favorecer la actitud de diálogo</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Reconocimiento de la importancia de la tecnología en la modificación del medio y la forma de vida de las personas y la necesidad del conocimiento tecnológico para tomar decisiones sobre su uso (p. 499).</p> <p>Trabajo en equipo en los procesos tecnológicos, asumiendo responsabilidades, colaborando, y manteniendo una actitud de diálogo y respeto hacia las ideas y opiniones de las demás personas (p.499).</p> <p>Fomentar la igualdad de sexos en el desarrollo de los procesos tecnológicos (p.499).</p> <p>Representar y explorar gráficamente ideas y productos, usando distintos medios (esquemas, gráficos, símbolos, diagramas, tablas de datos, etc.). (p.500).</p> <p>Ejemplos de estructuras singulares en el patrimonio cultural asturiano (p.501).</p>	<p>El proceso de resolución técnica de problemas actúa como hilo conductor, organizador y estructurador de los diferentes componentes disciplinares con un grado de profundización creciente en los diferentes cursos de la etapa. El papel del profesor/a se presenta como guía y mediador/a en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ejemplos:</p> <p>La metodología de la materia se basa en la adquisición de los conocimientos técnicos y científicos necesarios para la comprensión y el desarrollo de la actividad tecnológica, para aplicarlos al análisis de los objetos tecnológicos existentes, integrados en su ámbito social y cultural, su posible manipulación y transformación y a la emulación del proceso de resolución de problemas (p.494).</p> <p>El profesor o profesora promoverá la aplicación o puesta en práctica de estrategias que les permitan organizarse, distribuir responsabilidades y tareas, tomar acuerdos, etc. para que conforme vayan adquiriendo experiencia y desarrollándose como grupo, puedan llegar a afrontar de forma autónoma su organización para abordar y resolver problemas técnicos (p.496).</p>	<p>Los criterios de evaluación son amplios y están formulados de forma ambigua. No se especifican instrumentos y procedimientos específicos para llevarlos a cabo.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Identificar y relacionar los objetos tecnológicos creados con los problemas próximos de la vida cotidiana que trata de resolver (p.502)</p> <p>Especificar alguna de las ventajas e inconvenientes que su aparición ha producido en la mejora de calidad de vida de las personas, indicando los cambios de hábitos que llevan consigo (p.502).</p> <p>Cooperar y trabajar en equipo en un clima de tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás (p.502).</p> <p>Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual, haciendo un buen uso de la información, analizándola, sintetizando las ideas que necesitan, sacando conclusiones, y relacionándola con las necesidades personales para adquirir nuevos conocimientos (p.505).</p>	<p>Se plantea el desarrollo tecnológico al servicio de las necesidades humanas y para la mejora de la calidad de vida de las personas. Especial énfasis en el método de resolución de problemas como una forma de estimular la imaginación y la creatividad</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Al conocimiento de la organización y funcionamiento de las sociedades colabora la materia de Tecnología desde el análisis de las necesidades humanas para mejorar sus condiciones de vida, su desarrollo tecnológico para buscar la solución a las mismas, y su influencia en los cambios económicos y de organización social que han tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad (p.493).</p> <p>Las diferentes fases del método de resolución de problemas, contribuyen a poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad a la vez que desarrollan actitudes de valoración de la libertad de expresión, del derecho a la diversidad cultural, y de la realización de experiencias artísticas compartidas; permitiéndoles apreciar el papel que juegan las tecnologías en sus vidas y en la evolución cultural y artística (p. 494)</p>	<p>Presenta una dimensión intercultural en, sus objetivos y contenidos, así como sus orientaciones metodológicas dado que la tecnología se presenta como una forma de contribuir a mejorar los problemas sociales. Se apuesta por el método de resolución de problemas estructurado en las siguientes fases: planteamiento del problema, búsqueda de información, diseños previos, planificación, construcción del objeto, evaluación del resultado y presentación de la solución. Se hace especial hincapié en mantener una actitud crítica y reflexiva en la selección, elaboración y uso de la información así como a la hora de tomar decisiones sobre las soluciones a los problemas o al uso de las tecnologías, para lograr un entorno saludable y una mejora de la calidad de vida, mediante el conocimiento y análisis crítico de la repercusión medioambiental de la actividad tecnológica y el fomento de actitudes responsables de consumo racional.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES	<p>Tolerancia ante el hecho y la diversidad y pluralidad religiosa: Ejemplos:</p> <p>Reconocer el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia las creencias o no creencias de las personas y de rechazo hacia las situaciones de injusticia y fanatismo, así como cualquier discriminación basada en las creencias (p.522).</p> <p>Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural de los pueblos, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolas como recurso para el enriquecimiento personal (p.523).</p> <p>Elaborar un juicio razonado acerca de las huellas que el hecho religioso ha dejado en la sociedad y la cultura (p.523).</p> <p>Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros (p.523)</p>	<p>Los contenidos están planteados desde la diversidad religiosa, aunque tiene un especial peso la religión cristiana: Ejemplos:</p> <p>La diversidad de creencias: las religiones en el mundo actual (p. 523).</p> <p>Las religiones monoteístas: Judaísmo. El pueblo de Israel y la religión judía. La Biblia y otros libros sagrados. Los rituales en la vida de las personas judías. El calendario y las fiestas. Espacios y símbolos religiosos. La situación actual del judaísmo (p.523)</p> <p>Cristianismo. La figura de Jesús. Dogmas y creencias (p. 523).</p> <p>Islam. La figura de Mahoma. Los cinco pilares del Islam. El Corán y la Ley islámica. El calendario y las fiestas (p.523).</p> <p>Las religiones orientales: hinduismo y budismo (p.524).</p> <p>La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas religiosas, personas ateas, personas agnósticas (p.524).</p> <p>Influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana (p.524).</p>	<p>En el currículo de esta materia no se especifican orientaciones metodológicas para su desarrollo en las aulas.</p>	<p>Hay algunos criterios de evaluación que están formulados de forma muy genérica y no se concretan instrumentos ni procedimientos de evaluación.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>Reconocer en algunos ritos de diferentes religiones la concepción que subyace sobre aspectos significativos relacionados con la vida de las personas, tales como el nacimiento, el matrimonio o la muerte y la pervivencia de tales creencias en la tradición cultural de los pueblos (p. 524):</p> <p>Identificar, a partir del análisis de hechos históricos o actuales, situaciones de intolerancia o discriminación hacia las personas por sus creencias o no creencias religiosas, mostrando actitudes de rechazo ante las mismas (p.526).</p> <p>Describir alguna situación, actual o histórica, en la que ante un mismo hecho se manifieste divergencia entre el planteamiento o la posición religiosa y la científica haciendo explícitos argumentos que apoyan una u otra (p.526).</p>	<p>En el currículo de esta materia no se especifica la contribución a la consecución de las competencias básicas.</p>	<p>No apreciamos una dimensión intercultural en esta materia ya que no se abordan los conocimientos desde un punto crítico y reflexivo.</p> <p>Tampoco se especifica cómo serán abordados los contenidos en el aula ni a través de que procedimientos. No se habla de trabajo cooperativo, de partir de los conocimientos previos, ni de una actitud que favorezca el diálogo.</p> <p>En el currículo de esta materia se especifica que la materia de Historia y cultura de las religiones, de carácter voluntario, concibe el estudio de las creencias religiosas, y más concretamente de las religiones organizadas, como un elemento de la civilización.</p> <p>Su estudio trata de acercar al alumnado al conocimiento de las principales religiones y de sus manifestaciones en relación con otras realidades sociales y culturales, así como a la comprensión de la influencia que cada religión ha tenido en el pensamiento, la cultura y la vida social en las distintas épocas y espacios.</p>

M	Objetivos Etapa de la ESO	Contenidos a lo largo de la etapa	Orientaciones metodológicas	Criterios de evaluación	Contribución Competencias Básicas	Observaciones
	<p>Planteados desde la riqueza que conlleva la diversidad lingüística en Asturias.</p> <p>Ejemplos: Comprender discursos orales y escritos de diverso tipo, identificando sus diferentes niveles y finalidades, así como las situaciones de comunicación en que se producen (p.565).</p> <p>Conocer la realidad del bilingüismo en Asturias, así como las variantes lingüísticas del asturiano, analizando las múltiples particularidades de las lenguas en contacto, de modo que se aprecie la riqueza que esa diversidad representa (p.565).</p> <p>Apreciar el valor de la lengua asturiana como instrumento social de construcción de la identidad, individual y colectiva, de nuestra comunidad (p. 565).</p> <p>Conocer y comprender el papel que los medios de comunicación y las tecnologías de la información desempeñan en nuestra sociedad, analizando sus características, funciones y recursos discursivos y mostrando una actitud crítica ante los mensajes procedentes de dichos medios (p.566)</p>	<p>Conocimientos relacionados con aspectos lingüísticos, aspectos literarios y aspectos socioculturales. Ejemplos:</p> <p>Identificación, reconocimiento y valoración, en discursos ajenos y propios, de los hábitos socioculturales y de los rasgos más característicos de la tradición cultural asturiana (saludos, bromas, ironía, etc.). (p. 569).</p> <p>Reflexión personal acerca del funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua asturiana (p. 569).</p> <p>Reconocimiento de la importancia del uso de la lengua asturiana como instrumento primero para generar una conciencia intercultural (p.570)</p> <p>Valoración de la importancia de códigos socioculturales presentes en los textos orales y escritos para representar aspectos concretos de la realidad circundante (p.570).</p> <p>Identificación de algunos estereotipos y prejuicios culturales con respecto a otras comunidades lingüísticas (p.578).</p> <p>Actitud de respeto ante las convenciones culturales presentes en otras lenguas y variedades lingüísticas del contexto español e internacional (578).</p>	<p>Los materiales empleados han de tener un carácter auxiliar. El aula debe convertirse en un espacio en el que se generen situaciones de comunicación. Importancia del papel del docente. Ejemplos:</p> <p>Por lo que hace referencia a los materiales de enseñanza, es preciso remarcar que éstos tienen un carácter auxiliar y dirigido a la promoción del uso comunicativo de la lengua (p.563).</p> <p>Se puede decir, en definitiva, que los enfoques comunicativos parten de la idea de que la lengua se aprende cuando se usa, de ahí la importancia de que el aula se convierta en un espacio de creación de situaciones de comunicación (orales y escritas) que permitan a los alumnos la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüístico-literarias básicas, así como la reflexión y el conocimiento en torno al funcionamiento del sistema lingüístico (p.564).</p> <p>(...) el profesorado ha de programar actuaciones que propicien el desarrollo de las competencias mencionadas y tenerlas en cuenta a la hora de valorar los aprendizajes adquiridos (p.565).</p>	<p>Los criterios de evaluación son indicadores del tipo y grado de aprendizaje que se espera alcancen el alumnado en relación con los objetivos generales planteados. Se podrían concretar algunos instrumentos y procedimientos específicos. Ejemplos:</p> <p>Identificar las ideas básicas de textos orales y escritos (p.570).</p> <p>Participar activamente en conversaciones y diálogos teniendo en cuenta las reglas de interacción (p.571).</p> <p>Reconocer y argumentar acerca de la importancia de la lengua asturiana en la conformación de la identidad sociocultural de los asturianos (p.571).</p> <p>Clasificar las variantes dialectales del asturiano en, respectivamente, central, occidental y orientar y describirlas en sus aspectos básicos (p.572).</p> <p>Conocer la estructura de la oración simple e identificar las principales categorías o clases de palabras, utilizándolas con propiedad en enunciados sencillos (p.572).</p> <p>Justificar históricamente la situación que lleva al bilingüismo desequilibrado. (p.572).</p>	<p>El currículo de esta materia contribuye a la consecución de competencias, tales como: competencia cultural y artística, social y ciudadana, la competencia aprender a aprender, comunicación lingüística. Ejemplos: (...) entendiendo por competencia cultural y artística la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, así como la capacidad de utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos (p. 561)</p> <p>La denominada competencia social y ciudadana (...) también es susceptible de ser trabajada en el currículo de lengua asturiana, puesto que los siguientes objetivos se relacionan inequívocamente con tal competencia: número 3 (“conocer la realidad del bilingüismo en Asturias (...), analizando las múltiples particularidades de las lenguas en contacto, de modo que se aprecie la riqueza que esa diversidad representa...”, número 4 (“apreciar el valor de la lengua asturiana como instrumento social de construcción de la identidad, individual y colectiva, de nuestra comunidad”) (p.561).</p>	<p>El currículo de esta materia tiene un planteamiento intercultural en todo su planteamiento. Supone ser una contribución a la formación lingüística integral del alumnado, junto con la lengua castellana y las lenguas extranjeras.</p> <p>Se apuesta por favorecer la consideración de propuestas compartidas acerca del tratamiento curricular de las lenguas del centro, del establecimiento de medidas encaminadas a conseguir una educación intercultural que se muestre atenta a la diversidad, así como de proponer cauces de normalización y dignificación de las lenguas.</p> <p>También cabe señalar que el presente currículo, toma en consideración las distintas realidades y variantes sociolingüísticas y socioeducativas de Asturias y permite, por ello, una adaptación inmediata a las necesidades curriculares de la enseñanza del gallego-asturiano en la zona en que esta variedad lingüística está asentada como lengua.</p>

Antes de continuar con nuestro análisis es preciso destacar que nos encontramos ante un currículo compuesto por diferentes materias en alguna de las cuales apreciamos un importante trasfondo intercultural como es el caso de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y de *Lengua asturiana y literatura* o la materia de *Ciencias sociales, geografía e historia* –entre otras–. Por otra parte, también cabe señalar que la mayoría de las materias del currículo asturiano contemplan en los elementos analizados –objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, contribución a las competencias básicas– aspectos relacionados con lo que entendemos por educación intercultural. Así pues, en la formulación de sus objetivos generales contemplan objetivos relacionados con valorar la diversidad cultural haciendo alusión a aspectos relacionados con la tolerancia, valorar otras culturas y valorar el patrimonio artístico y cultural –véase, por ejemplo, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*– aunque en el caso de esta materia, al igual de la mayoría de las que componen el currículo asturiano, tal diversidad está restringida al ámbito nacional, europeo y autonómico por lo que, en ese sentido, podemos señalar que el currículo asturiano presenta una visión eurocéntrica de la cultura. Asimismo, la mayoría de las materias del currículo asturiano en la formulación de los contenidos a lo largo de la etapa también contemplan aspectos relacionados con la educación intercultural –véanse, por ejemplo, las materias de *Lengua y Literatura Asturiana* o la de *Ciencias de la Naturaleza*–. En esta última se contemplan, entre otros, contenidos relacionados con las necesidades de los seres humanos y las aportaciones que las ciencias de la naturaleza pueden hacer para atener los desafíos a los que se enfrenta la humanidad.

Cabe señalar que uno de los ámbitos en los que se hacen más patente tales planteamientos relacionados con la educación intercultural lo encontramos en las dimensiones de análisis vinculadas con las orientaciones metodológicas y con la contribución a la adquisición de las competencias básicas. En dicho análisis, hemos podido observar que en varias materias –por ejemplo, las de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y *Lengua Castellana y Literatura*, o mismamente la de *Lengua Extranjera*– en el apartado de las orientaciones metodológicas se apuesta por un criterio basado en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje, así como por el empleo de una metodología participativa y colaborativa, donde el docente debe desempeñar un papel de facilitador y mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, en dicho apartado de orientaciones metodológicas, se especifica que el enfoque de las actividades de enseñanza aprendizaje se debe adaptar a las características y necesidades de los grupos de alumnos. En dichas materias se hace hincapié en la necesidad de considerar los conocimientos previos del alumnado, favorecer el trabajo individual y colaborativo, favorecer el aprendizaje significativo, aprovechar las experiencias que ofrece el entorno y desarrollar actividades en el aula que sean muy variadas y puedan adaptarse a las diferentes necesidades y capacidades e intereses del alumnado.

En el apartado relacionado con la contribución a las competencias básicas, podemos observar que el currículo asturiano contempla claramente una dimensión intercultural presente en todas las materias –exceptuando la de *Historia y Cultura de las Religiones*–. Así pues, en dicho apartado relacionado con la adquisición de las competencias básicas nos encontramos con el desarrollo de diversas capacidades habilidades en el alumnado tales como cultivar al sensibilidad y creatividad, el pensamiento divergente, promover la tolerancia y la integración, y comprender y apreciar los rasgos de identidad así como las diferencias, habilidades y destrezas relacionadas con la convivencia, pensamiento crítico, actitud de valoración positiva, participación ciudadana –entre otras competencias–.

A continuación y tras realizar el análisis de las materias del currículo asturiano en su dimensión intercultural pasamos a comentar algunos de los principales retos que la diversidad cultural plantea al sistema educativo asturiano estableciendo, en su caso, posibles conexiones con la Pedagogía de Paulo Freire. Es importante identificar los principales retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo y formular propuestas teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire. Lo haremos en torno a los siguientes retos:

- a) *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura.

Aportación de Freire: Aceptar y respetar la diferencia –como señala el propio Freire– es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos en el presente trabajo aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y todas. Asimismo, es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por *el otro* y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen así como por las causas de la inmigración.

- b) *Valorar la diversidad cultural o la multiculturalidad.* Debe ser valorada como una riqueza cultural. En un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas las culturas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.

Aportación de Freire: Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica de la cultura. Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo monocultural y etnocéntrico que se transmite a través de las mismas. Nuestro autor apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela democrática en la que profesorado y alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza. En realidad Freire, es el verdadero precursor de los que hoy en día conocemos como *Comunidades de Aprendizaje*.

- c) *Cuestiones políticas.* Desde el punto de vista político la educación intercultural es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas a través de organismos nacionales e internacionales (Consejo Europa, UNESCO) hacen una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales. Los partidos políticos, siguiendo las directrices marcadas por dichos organismos, deben esforzarse por implementar políticas educativas encaminadas a desarrollar un modelo de educación intercultural.

Aportación de Freire: Es necesario construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que además, exige, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos pero que también exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

- d) *Diversidad Lingüística*. Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones lo único que supone para el alumnado –principalmente extranjero– son barreras derivadas de las diferencias lingüísticas. Por otra parte, las lenguas minoritarias como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren la diglosia.

Aportación de Freire: Como afirma nuestro autor no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y que implica una imposición cultural y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje dado que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino además una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apuesta por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

- e) *Enfoque de educación intercultural*. Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos. Tal vez, este sea uno de los mayores retos educativos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.

Aportación de Freire: Coherencia entre la teoría y la práctica o lo que es lo mismo: coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo de educación intercultural que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone ser coherentes. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica y desarrollar la misma, cada día, con un poco más de coherencia.

- f) *Memorización mecánica de los contenidos*. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, sin embargo, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la adquisición e integración de las competencias básicas y aprendizajes básicos para vivir en sociedad y en el que no se fomenta la curiosidad profunda del alumnado respecto a diversidad de temáticas.

Aportación de Freire: Nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad* y en ese sentido afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas, sin subrayar a los alumnos la importancia de la curiosidad.

12.3.1. Propuesta inicial de actividades de la educación intercultural

Uno de los objetivos que nos habíamos planteado en el contexto del presente trabajo de investigación se trataba, precisamente, de formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO. Por otra parte, el desarrollo de programas de educación intercultural, es una prioridad educativa, como así se pone de manifiesto en el texto del Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

La propuesta inicial de educación intercultural que hemos planteado, contempla una serie de actividades pensadas para su puesta en práctica en la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria. El planteamiento de dicha propuesta así como de las actividades propuestas, es coherente con los principios y fines que inspiran nuestro sistema educativo y con los objetivos educativos establecidos para dicha etapa educativa tanto en la LOE (2006) como en la LOMCE (2013)⁷⁸.

Podemos decir que el planteamiento de esta propuesta inicial de actividades de educación intercultural, también estaría en coherencia con los principios y fines educativos establecidos en el Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias y con el principio de autonomía pedagógica de los centros de cara al planteamiento de propuestas educativas orientadas a dar una respuesta a la diversidad del alumnado y más concretamente a favorecer la interculturalidad. Una muestra de ello es que en la disposición adicional cuarta del citado decreto sobre *Compromisos singulares con los centros docentes* se menciona lo siguiente: “La Consejería competente en materia educativa, de acuerdo con el procedimiento que se determine, podrá establecer compromisos singulares con los centros docentes que desarrollen programas de interculturalidad y cohesión social. Es por esto que entendemos que es una prioridad educativa y que la propia Consejería de Educación de nuestra comunidad autónoma favorece el desarrollo de iniciativas en esta línea de trabajo”.

Teniendo en cuenta las aportaciones del Grupo Eleuterio Quintanilla (2006) el objetivo central de una educación intercultural relevante culturalmente comienza por hacer reflexionar a los estudiantes acerca de su propia herencia cultural, sus creencias, sus actitudes, sus hábitos y modelos de comportamiento, etc. Asimismo, también señala que la educación intercultural debería ser una iluminación de todo el currículo y que a través de una dimensión global la interculturalidad impregne todas las materias del currículo para que desde las distintas áreas curriculares se contribuya a la construcción de una convivencia igualitaria entre las personas, siendo el objetivo final que el alumnado sea alfabetizado en más de una canon cultural.

Para atender a la diversidad y desarrollar iniciativas en esta línea de pensamiento, se hace totalmente necesario consultar y elaborar nuevos materiales de educación intercultural que estén actualizados, que incorporen cambios, que aborden situaciones actuales, problemáticas recientes, etc. Además es importante tener en cuenta las propuestas del profesorado, alumnado y de las familias.

⁷⁸ Es conveniente señalar que tales objetivos educativos se mantienen idénticos en ambas leyes orgánicas.

Entendemos que los principios del enfoque intercultural deben impregnar toda práctica educativa. Nuestra propuesta parte del enfoque intercultural que hemos defendido a lo largo del presente trabajo de investigación. Por otra parte una de las prioridades y fines educativos en esta etapa, es lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo, prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles en el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos. Recordamos que los objetivos de esta etapa están formulados con un planteamiento holístico y que, más que centrarse en conocimientos técnicos basados en el simple aprendizaje de contenidos, están orientados a que el alumnado adquiera las competencias básicas. Por otra parte, las materias del currículo en la etapa de la ESO, y su planteamiento integrado, también están orientadas a que el alumnado adquiera las competencias básicas.

Nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural, está en coherencia con los planteamientos que venimos exponiendo. Como señala Baselú la educación intercultural es una educación para todo el alumnado, nacional o extranjero, autóctono o inmigrante; y quiere ser, por encima de todo, una educación de calidad más acorde con la sociedad del presente y del futuro, más eficaz pero también más justa, más funcional y más científica, para lo cual habrá que revisar a conciencia el currículo escolar, habrá que reinventar la mejor pedagogía. Dicha propuesta inicial de actividades de educación intercultural está diseñada teniendo en cuenta principios de educación intercultural compartidos por investigadores, especialistas y profesorado en general e incorpora las aportaciones de la Pedagogía de Paulo Freire.

Nos encontramos ante una situación de partida que consideramos puede ser muy positiva –diversidad cultural– y creemos que dicha situación nos proporciona una gran oportunidad –rentabilidad social– para construir el diálogo entre las culturas –interculturalidad–. Consideramos que las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a través de la revisión que hemos realizado de su obra a partir de los libros seleccionados y su posterior análisis nos pueden orientar a la hora de formular propuestas de educación intercultural.

A continuación comentamos de forma general algunas cuestiones clave que integran nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural. Cabe señalar que para elaborar la misma se han tenido en cuenta diversidad de opiniones y aportaciones que hemos recogido por parte de los diferentes colectivos implicados –profesorado, alumnado, familias– durante nuestra estancia en el centro y para su elaboración, también hemos tenido en cuenta las aportaciones y opiniones de expertos –Grupo Eleuterio Quintanilla, Federación de Asociaciones de Educación personas Adultas (F.A.E.A.) – pero, sobre todo, dicha propuesta inicial de actividades está elaborada incorporando las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Dicha propuesta inicial de actividades de educación intercultural puede consultarse en el Anexo X.*

Algunos principios que integran la propuesta inicial de educación intercultural siguiendo planteamientos formulados por Freire, Besalú y Pulido

- Es una propuesta pensada y dirigida a todo el alumnado.
- Tiene en cuenta los intereses del alumnado, sus preocupaciones y problemáticas.
- Promueve la utilización de estrategias metodológicas y didácticas orientadas a la adquisición de las competencias básicas.
- Pretende desarrollar actitudes en los alumnos y las alumnas que ayuden a favorecer la convivencia entre culturas fomentando actitudes de tolerancia hacia *el otro*.
- Es una propuesta cuyas actividades también están orientadas a la mejora de la autoestima y autoconcepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado. Tales actividades también está orientadas a favorecer la motivación y el interés del alumnado.
- Busca desarrollar la curiosidad profunda en el alumnado de modo que permita profundizar en el conocimiento de situaciones reales y cotidianas que afectan a los seres humanos.
- Busca estimular el pensamiento crítico del alumnado y fomentar la utilización de diferentes fuentes de consulta de información para indagar acerca de diversidad de problemáticas sociales.
- Es una propuesta que pretende que todo el alumnado tenga éxito.

Principales características teniendo en cuenta las aportaciones de la Pedagogía de Paulo Freire

- 1) *Entender la diversidad cultural como un valor enriquecedor de nuestra cultura y la de los demás*: Nos encontramos en un mundo multicultural. Por este motivo en nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural se pretende mostrar al alumnado la diversidad cultural existente, mostrando la diversidad de culturas –dando prioridad a las culturas con representación de alumnado en el IES– Es una propuesta de orientada a que se valore y reconozca la identidad cultural del alumnado.
- 2) *Concepción antropológica de la cultura*: Reconocimiento de que cada grupo cultural tiene características diferentes. Es necesario *liberarse* del etnocentrismo que nos impide ver aspectos positivos de otras culturas o que no nos permite entender determinadas costumbres y creencias culturales. Es necesario liberarse de un etnocentrismo que nos hace creernos superiores a *los otros* o a los que son diferentes. Es necesario trabajar todos estos aspectos con el alumnado teniendo como principal referente el marco de los Derechos Humanos.
- 3) *Diversidad lingüística*: Es una propuesta que entiende la diversidad lingüística como un factor enriquecedor de la cultura. Se parte del principio de que no existe multilingüismo fuera de la multiculturalidad. La lengua materna con la que el alumnado extranjero llega a la escuela debe ser valorada y mantenida.
- 4) *Problematiza acerca de situaciones reales*: Esta propuesta de actividades de educación intercultural contempla diversidad de actividades en las que se trabaja con el alumnado y se problematiza acerca de situaciones actuales. Así pues, algunos temas centrales de la misma, están relacionados con es al análisis de las causas de la inmigración, aspectos relacionados con el reparto de la riqueza en el mundo. Asimismo, se abordan otro tipo de problemáticas sociales como la violencia de género, el consumo responsable, el medio ambiente, etc.

- 5) *El docente es un mediador y facilitador de contextos de construcción de conocimientos*: El papel del docente, en esta propuesta inicial de actividades de educación intercultural, es la de un mediador y facilitador de aprendizajes. Nos se trata, por tanto, de depositar contenidos en el alumnado sino de crear y favorecer las condiciones para la construcción de conocimientos.
- 6) *El diálogo como método de conocimiento*: Se trata de una propuesta en la que se favorece el diálogo y se establece como uno de los principales métodos para la construcción de conocimiento. El diálogo entendido como una forma de conocer y planteado desde el respeto hacia los demás.
- 7) *Propuesta inspirada en la posibilidad del cambio y de la mejora*: Es una propuesta pedagógica inspirada en la posibilidad del cambio y en la posibilidad de la construcción de un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos. Es una propuesta formulada con esperanza y partiendo de la base de que el cambio es urgente y necesario pero, además, es una propuesta formulada con el convencimiento de que tal cambio, a pesar de que es difícil, es posible.
- 8) *Es una propuesta en la que ha de participar el profesorado, el alumnado y las familias*: Es una propuesta que busca la implicación y participación de la comunidad educativa, principalmente (profesorado, alumnado y familias). Es una propuesta abierta a la participación de toda la comunidad educativa.

Algunos Principios metodológicos: el diálogo como método de conocimiento

- a. *Se entiende el diálogo como método conocimiento: por ello esta propuesta inicial de actividades de educación intercultural es una propuesta centrada en el diálogo. Un diálogo que se produce con respeto por el otro.*
- b. *Utilización de diversidad de recursos y materiales*: material audiovisual, nuevas tecnologías (internet, tablet, móvil) así como otros materiales: imágenes, vídeos, textos, canciones, saberes populares, música, fotos en papel, periódicos, libros, enciclopedias, revistas escolares, revistas científicas, artículos, libros de la biblioteca, legislación, etc.
- c. *Diversidad de actividades*: se plantean diversidad de actividades –debates, simulaciones, vivenciar situaciones, exposiciones, trabajo individual y en grupo–.
- d. *Diferentes metodologías de trabajo* (individual, grupal, trabajo cooperativo–. Se plantean diversidad de actividades para trabajar en el aula, poniendo especial atención en favorecer el interés y la motivación del alumnado.

Algunos principios de la evaluación

- 1) *Evaluación Diversificada*. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado así como los diversos ritmos de aprendizaje.
- 2) *Evaluación como revisión de la práctica docente*. Una evaluación orientada a aprender de la propia práctica, aprender del alumnado y de su relación con el contexto. Una revisión de la práctica docente que permita disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Que nos acerque a la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica docente.
- 3) *Evaluación como mejora de la propia práctica docente*. La evaluación entendida como un proceso sistemático de recogida de información a través de diferentes procedimientos e instrumentos. Se entiende la evaluación como un proceso orientado a la revisión y mejora de la propia práctica docente.

12.4. Resultados obtenidos: análisis de documentos de centro

Para conocer mejor el contexto del centro educativo en el que hemos realizado nuestro trabajo de campo y valorar puntos esenciales que nos permitan conocer en mayor profundidad dicha realidad –micro-contexto–, procedemos a revisar aquellos documentos de centro que pudieran contener o contemplar determinadas decisiones, o cualquier tipo de valoración y análisis relacionada con el tratamiento de la interculturalidad en el centro.

A la hora de plantear el análisis de los documentos de centro, nos interesa especialmente observar, analizar y comprender cómo es el planteamiento institucional acerca de la atención a la diversidad del alumnado y cómo es el tratamiento que se hace del alumnado extranjero. Asimismo nos interesa analizar si en el centro existen planteamientos concretos en los que la diversidad cultural es entendida como un valor enriquecedor de la cultura.

Es conveniente señalar que hay algunos documentos (PEC) que coincidiendo con el periodo en el que estamos realizando el trabajo de campo, se encuentra en revisión y por ello se están haciendo algunas modificaciones en el texto del citado documento.

A pesar de ello, y dado que nos encontramos en el mes de junio y de que estamos a unas alturas en las que el curso ya está casi finalizando, procedemos a realizar el análisis partiendo de dicho documento tal cual está ahora. Por otra parte, el tiempo del que disponemos para realizar este trabajo de investigación también es escaso, y no disponemos de tiempo para ver cómo quedaría el nuevo documento redactado. Por lo mencionado anteriormente, procedemos a realizar el análisis del PEC a sabiendas de que es provisional y de que pueden hacerse modificaciones *a posteriori* de nuestro análisis. Tal decisión la hemos tomado ya que no podemos esperar a que el nuevo documento sea redactado y además tampoco disponemos de una fecha exacta ya que tales cuestiones y sus posteriores trámites –como su aprobación–, pueden dilatarse en el tiempo.

Recordamos que para hacer tal análisis documental utilizaremos como base un instrumento elaborado en el marco del Proyecto Atlántida. Se trata de un cuestionario⁷⁹ para la evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en los centros educativos aunque, como es natural, hemos realizado alguna adaptación teniendo en cuenta las características del contexto.

Entendemos que el cuestionario constituye una primera aproximación al contexto de estudio. Seguidamente, y dado que el cuestionario cuenta con unas respuestas cerradas del tipo SI/NO, haremos un análisis cualitativo y explicando y profundizando determinadas cuestiones utilizando, para ello, otros documentos institucionales. Esto, a su vez, nos ayudará a explicar determinadas cuestiones así como a comprender algunas de las respuestas que arroja el cuestionario que hemos utilizado para realizar el análisis del PEC.

Por otra parte, pensamos que la utilización de este instrumento, guarda relación con la elección de un sistema de clasificación y medida que nos permitirá codificar y transformar la información obtenida a partir de su análisis, lo que al mismo tiempo nos facilitará la tarea de descripción de su contenido. Veamos cuáles son los principales resultados:

⁷⁹ GARCÍA, J.M. (2003). *Cuestionario para la evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en los centros educativos*. En: F. Luengo y H. Ramos (Coord.). *Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática* (pp. 37-44). Proyecto Atlántida.

Preguntas para hacer el análisis	SI	NO
Existen objetivos concretos relacionados con la diversidad cultural en el Proyecto Educativo de Centro.		X
Se ha realizado una revisión y una evaluación de las actitudes del profesorado respecto a la diversidad cultural.		X
Existe un Plan de Acogida sistemático con actuaciones al inicio del curso y actividades para recibir al alumnado que se incorpora de forma tardía.	X	
En los documentos institucionales se entiende la diversidad cultural como un factor enriquecedor y positivo del centro.	X	
Están determinadas las actuaciones a realizar por los tutores/as con los alumnos/as extranjeros.	X	
El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural.	X	
Se asume la defensa del pluralismo cultural y el compromiso contra la discriminación como un rasgo de identidad.		X
Existe conciencia de la realidad multicultural que acoge el centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.		X
El ambiente del centro refleja la interculturalidad y cultiva el diálogo intercultural.		X
Existe voluntad decidida por parte del Equipo Directivo de avanzar hacia la integración.		X
Existen entrevistas con familias para facilitar la acogida del alumnado extranjero	X	
Se coordinan las actividades interculturales del centro con proyectos más globales (de carácter social, comunitario, colaborativo, con otros colectivos).	X	
Se realizan jornadas o semanas interculturales donde se muestren y expliciten la diversidad cultural del centro escolar mediante la ejemplificación de algunos elementos culturales.		X
Se adscriben los alumnos/as inmigrantes a los cursos teniendo en cuenta la edad cronológica sin tener en cuenta otros criterios (escolarización previa, conocimientos)	X	
El centro dispone de protocolos para conocer la disponibilidad horaria de los tutores para mantener contactos con los padres en el centro; modo de coordinación, teléfonos y otras fórmulas para establecer contactos con la familias	X	
Existe en el centro un plan de trabajo específico con las familias de los alumnos de incorporación tardía.	X	
Existe en el centro unos criterios básicos para la adscripción al aula, teniendo en cuenta los planteamientos para la atención a la diversidad	X	
El centro tiene un aula de acogida donde se trabajan de manera intensiva las habilidades comunicativas básicas	X	
Existe en el centro educativo un cuidadoso análisis de su contexto.		X
Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del centro se recoge un Plan de Acogida, materiales pedagógicos, criterios de evaluación, adaptaciones curriculares, priorización de refuerzos, actuaciones tutoriales y orientación profesional. Así como un trabajo específico con las familias y la coordinación con los servicios sociales del centro.	X	
El Consejo Escolar ante la llegada de alumnado inmigrante ha revisado críticamente el P.E.C. y ha analizado la coherencia de la Programación General Anual y los principios educativos que dicho documento recoge.		X
Se abordan de inmediato situaciones de rechazo o menosprecio que puedan darse en la escuela, sea con el grupo clase o con otros alumnos, tratándolo con las personas implicadas.	X	
Hay criterios específicos sobre la evaluación del alumnado inmigrante		X

Tabla 20. Cuestionario valoración del tratamiento de los procesos de interculturalidad. Fuente: García (2003, p.38)

Como se observa en el anterior análisis inicial se evidencian puntos fuertes y débiles. Procedemos pues, a explicar con más profundidad los planteamientos más interesantes de los distintos documentos oficiales del IES.

1) El Proyecto Educativo de Centro⁸⁰ (PEC)

Ante los evidentes cambios relacionados con el incremento de alumnado extranjero el centro educativo ha realizado pocos ajustes. La única alusión que se hace en el PEC dice:

- Con relación a la adecuación al contexto socioeconómico de nuestros alumnos, damos especialmente importancia al desarrollo y consolidación de hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, en los que se valorará y respetará la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, sobre todo, hay que tener en cuenta la diversidad cultural tan grande que concurre en este centro, con un elevado número de emigrantes de diferentes culturas que tenemos matriculados en la ESO.

Los rasgos básicos de la identidad del centro están directamente relacionados con la convivencia y con la igualdad de oportunidades como vemos a continuación:

- Responder a las necesidades del entorno e integrar a los alumnos en el contexto social y cultural en el que viven.
- Educar para la libertad, la responsabilidad y madurez personal.
- Educar para la convivencia y la solidaridad.
- Encaminar el proyecto educativo a la formación intelectual e integral del alumno como individuo social.
- Atender a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales existentes en el aula.
- Terminar el proceso de instrucción con una evaluación sumativa del dominio cognoscitivo y el proceso de maduración intelectual y actitudinal del alumno.

Algunas finalidades educativas del IES están relacionadas con el fomento de actitudes como la tolerancia, el respeto, la justicia, la igualdad, etc. Asimismo se hace alusión a valorar la diversidad cultural apreciando las diversas culturas y sociedades como señalamos a continuación:

- Valorar las actitudes democráticas, solidarias, participativas, de tolerancia y de respeto mutuo, apreciando las diversas culturas y sociedades, y actuando a favor del diálogo, la comprensión, la justicia, la igualdad, la paz y la conservación de la naturaleza.

Con relación a la atención a la diversidad del alumnado en el PEC se especifica que se desarrollará bajo los siguientes criterios: diversidad, inclusión, normalidad, flexibilidad, contextualización, perspectiva múltiple, actitudes positivas y validación.

⁸⁰ Aprobado por el Consejo Escolar reunido en Sesión Ordinaria de 31 de enero de 2011 (modificaciones Consejo Escolar en Sesión Extraordinaria de 7 de diciembre de 2011)

Programación General Anual (P.G.A) Curso 2013-2014⁸¹

En coherencia con el PEC, en la Programación General Anual se hace una apuesta firme por favorecer la convivencia en el centro y la mediación para la resolución de conflictos se establece como principal estrategia para favorecer la convivencia. También se hace especial hincapié en la participación de las familias como vemos a continuación:

- El Equipo Directivo promoverá la realización de las diferentes reuniones de las familias con los tutores, dentro del plan del Departamento de Orientación, así como las reuniones que se realizan individualmente con los padres de los alumnos, a la vista de los resultados del curso anterior en el que se ha conseguido llegar a cerca del 85% de visitas de padres.

Asimismo en la PGA se contemplan otros objetivos a desarrollar con el alumnado, el profesorado y las familias entre los que destacamos:

- Alentar, promover y organizar actividades recreativas, artísticas, culturales y deportivas, que contribuyan al desarrollo de aficiones e inquietudes artísticas y culturales y promuevan actitudes de convivencia, respeto, colaboración, igualdad, solidaridad y valoración del entorno y la naturaleza.
- Proporcionar actividades a los tutores para que puedan contribuir decisivamente al desarrollo de la personalidad de los alumnos, su creatividad, su responsabilidad ante el trabajo y el estudio, su sentido de la convivencia y tolerancia, su colaboración con los demás y su participación en la vida del centro.
- Favorecer el conocimiento del centro y la participación en las actividades que organiza el centro.

En relación con la atención al alumnado extranjero se hace alusión a cuestiones relacionadas tanto con el proceso de acogida como podemos ver a continuación:

- Para el alumnado extranjero será responsable el Tutor de acogida que se incorpora como apoyo al Departamento de Orientación. El Departamento de Orientación coordinará las actuaciones encaminadas a la integración de dicho alumnado. En colaboración con los tutores, el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación organizan reuniones de acogida para todo el alumnado de nueva incorporación.
- Este año se han organizado dos Aulas de Acogida para alumnos extranjeros. Teniendo en cuenta el elevado número de alumnos extranjeros que se asignan a este centro de los cuales más del 95% están escolarizados en la ESO, las aulas se organizaron por cursos. Un aula de Acogida agrupa alumnado de 1º, otra de 2º de ESO y la otra alumnado de 3º y 4º de ESO. Cada una de las aulas está coordinada por el tutor de acogida en colaboración con el Departamento de Orientación.

En la Programación General Anual se hace alusión a que durante curso 2013-2014 se realizará dentro del Aula de Inmersión Lingüística un trabajo para la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural e inclusivo con el título: *Propuesta de trabajo para la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural e inclusivo*⁸².

⁸¹ Aprobado por el Consejo Escolar reunido en Sesión Ordinaria de 17 de octubre de 2013

⁸² No tenemos, sin embargo, información de su posible puesta en práctica.

2) Departamento de Orientación: Programación General Curso 2013-2014

La Dirección del centro en colaboración con el Departamento de Orientación organiza las medidas de atención a la diversidad siguiendo los principios generales que figuran en el PEC. Las medidas de atención a la diversidad que promueve el centro son, básicamente, de carácter organizativo y curricular, como mostramos a continuación:

- El centro organizará las medidas de atención a la diversidad entre las que se contemplan los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y los programas para el alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos graves de conducta, alumnado con altas capacidades y/o alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. Para el alumnado con especiales situaciones de salud y largos períodos de hospitalización se establecerán medidas de coordinación y colaboración entre el centro docente y el aula hospitalaria correspondiente.

Señalamos algunos de los objetivos que se plantean desde el Departamento de Orientación para el curso 2013-2014, poniendo nuestra mirada en los que tienen una especial relación con la atención a la diversidad. Tales objetivos, en el caso del centro, parece que están orientados a que se adopten más medidas para atender a la diversidad del alumnado y se hace especial hincapié en el tratamiento de la interculturalidad en los proyectos educativos y curriculares. En cuanto al profesorado, están orientados a asesorar al profesorado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado. Por otra parte y, con relación a los objetivos de cara al alumnado, además de prestar orientación en aspectos relacionados con el mundo laboral, las salidas académicas y profesionales, también se hace hincapié en la mejora de la convivencia y en la utilización de la mediación como estrategia para la resolución de conflictos. Por último, y con relación a las familias, se pone el acento en aspectos tales como: fomentar la participación de las familias en los proyectos del centro así como en otras cuestiones como prestar información acerca los de recursos de apoyo a familias existentes en la comunidad y colaborar con los tutores y las familias en la solución de los problemas que afectan a sus hijos. Aquí mostramos algunos ejemplos:

- *Relacionados con el centro.* Conseguir que el centro asuma la responsabilidad que supone la incorporación masiva de alumnado inmigrante y las medidas de atención a la diversidad establecidas para dar respuesta a las necesidades que presentan, incardinando el tratamiento de la interculturalidad en los proyectos educativos y curriculares.
- *Relacionados con el profesorado.* Contribuir a la formación del profesorado a través de las reuniones tutoriales, reuniones de equipos educativos, etc. en temas relacionados con la atención a la diversidad y acción tutorial, haciendo hincapié en procedimientos de obtención de información útil a través de programas como el SAUCE, etc.
- *Relacionados con el alumnado.* Potenciar a través de la mediación la resolución de conflictos entre el alumnado, alumnado y profesorado, y, en general, la mejora de la convivencia en el centro.
- *Relacionados con las familias.* Colaborar con los tutores y las familias en la solución de problemas que afectan a sus hijos.

a) Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

El IES Alfonso II, entiende la diversidad desde una perspectiva amplia y orientada a todo el alumnado. Partiendo de estos planteamientos las medidas de atención a la diversidad contemplan los principios de normalización e inclusión y en su elección priman las medidas que potencien tales principios, en detrimento de otras medidas que impliquen un currículo diferente, adaptado o una ubicación alternativa del alumno/a con respecto a su grupo de referencia. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente de los objetivos que plantean para el curso 2013-2014 destacamos los siguientes:

- Colaborar en la prevención y detección de problemas personales y dificultades educativas que presenten los estudiantes.
- Apoyo directo al alumnado con NEAE e indirecto al profesorado que lo atiende dentro de los grupos ordinarios.
- Informar y formar al profesorado en la puesta en práctica y aplicación de las medidas de atención a la diversidad previstas en el centro para la ESO, estableciendo unos criterios claros y objetivos para la elección de una u otra medida de atención a la diversidad, formar al profesorado a nivel conceptual, terminológico etc. en temas relacionados con la atención a la diversidad.
- Ir sensibilizando al profesorado para la adopción de otras medidas de atención a la diversidad, dentro y fuera del aula, destinadas al alumnado de altas capacidades o de alto rendimiento académico.
- Facilitar al profesorado técnicas e instrumentos relativos a hábitos y organización del trabajo y tiempo de estudio, técnicas de estudio, programas de mejora cognitiva o de habilidades sociales.
- Orientar al profesorado en el uso de metodologías alternativas a la metodología expositiva tradicional, complementando el trabajo individual del alumnado con el trabajo por parejas, la tutorización mutua, el trabajo cooperativo etc.

En el Plan de Atención a la Diversidad se hace referencia a medidas de carácter organizativo y curricular pero, también se proponen otras medidas que mostramos:

Por un lado desde los Departamentos Didácticos tomando decisiones tales como: 1) Diseñar programaciones que desarrollen el mayor número posible de capacidades haciendo especial hincapié en la reflexión acerca de la contribución del área correspondiente a la consecución de las competencias básicas de la etapa. 2) Organizar los objetivos y contenidos a través de núcleos de interés, con referencia a criterios de evaluación conocidos y asequibles al alumno. 3) Presentar los contenidos de forma recurrente y circular. 4) Elaborar síntesis y realizar puestas en común y repasos.

Por otro lado, en las aulas, tomando decisiones tales como: 1) Planificar y organizar el trabajo en el aula de forma que permita actuaciones individuales, en gran grupo y en grupos pequeños, con el fin de posibilitar que los alumnos trabajen a ritmos y niveles diferentes. 2) Alternar períodos de trabajo individual con otros de trabajo cooperativo y de tutorización en los que los alumnos se apoyen mutuamente aportando cada uno sus habilidades y conocimientos. 3) Efectuar el seguimiento diario de los alumnos con mayores dificultades para ofrecerles las ayudas y refuerzos necesarios a lo largo de las sesiones. 4) Proponer fórmulas organizativas y de planificación del trabajo y tiempo de estudio adaptadas a las características individuales y circunstancias personales.

b) Plan de Acción Tutorial (PAT)

Se entiende la orientación y la tutoría del alumnado como una tarea de todo el profesorado. A esta tarea ha de contribuir también, como apoyo especializado, el Departamento de Orientación. Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo se desarrolle en las condiciones lo más favorables posible. La acción tutorial pretende dar respuesta a necesidades básicas del alumnado desde una concepción integral, no solo como alumno sino como persona. Algunas de estas necesidades se concretan en:

- Necesidad de sentirse integrado en el grupo y en el centro, y de participar de forma activa en la vida del mismo.
- Necesidad de ser orientado en su proceso de aprendizaje, conociendo las exigencias que se le plantean en cada momento, teniendo información periódica sobre sus progresos y dificultades, y sintiéndose apoyado en los cambios que debe asumir para optimizar su rendimiento y en su adaptación a las posibles medidas establecidas por el centro a tal fin.
- Necesidad de ser apoyado y orientado a nivel personal y afectivo, a fin de que pueda conseguir el mayor equilibrio emocional posible y desarrollar una autoestima ajustada, pre-requisito para aceptarse a sí mismo y a los demás.

Teniendo en cuenta tales necesidades algunos objetivos de la Acción Tutorial son:

- Favorecer la educación integral del alumno/a teniendo en cuenta aspectos cognitivos, emocionales etc.
- Contribuir a mejorar la convivencia en el centro educativo Favorecer los procesos de madurez e identidad personal y de toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional.
- Potenciar una educación lo más personalizada posible y que tenga en cuenta las necesidades de cada alumno/a.
- Mantener la cooperación educativa con las familias y con el profesorado del grupo.

En el Plan de Acción Tutorial también se proponen algunas actuaciones concretas relacionadas con la dimensión intercultural como la que mostramos a continuación:

- Trataremos de incluir dentro del Plan de Acción Tutorial, por ejemplo, actividades interculturales, potenciando el reciclaje profesional del profesorado con actividades que actúen en la misma línea, ambientación de despachos u otros espacios con láminas alusivas al tema

Entre las propuestas de actividades para los niveles de la ESO encontramos algunas relacionadas con la formación integral del alumnado y la riqueza de la interculturalidad.

- Prevenir el acoso escolar, educando en la diversidad, el conflicto y la cooperación. Educar en inteligencia emocional, en tolerancia y respeto intercultural junto al rechazo a toda forma de violencia, con especial hincapié en la violencia de género.
- Actividades para poner en valor la diversidad y la riqueza de la interculturalidad.

3) Reglamento de Régimen Interior (RRI)⁸³

El Reglamento de Régimen Interior es un documento que forma parte del Proyecto Educativo de Centro y tiene como finalidad ofrecer una serie de normas orientadas a que el IES cumpla su función de formación integral del alumnado. En el Reglamento de Régimen Interior de este centro se especifica que la educación pretenderá el pleno desarrollo de la personalidad dentro del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Consideramos importante destacar que en el RRI de este centro se hace referencia en numerosas ocasiones a cuestiones que tienen que ver con el fomento y mejora de la convivencia y, en ese sentido, se hace una apuesta institucional firme en la que se encuentran involucrados todos los miembros de la comunidad educativa así como la normativa de aplicación que el centro utiliza. Nos referimos al Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. También se hace una apuesta firme por la mediación como estrategia para la resolución de conflictos como podemos ver en el apartado c) Artículo 18.

- Favorecer la convivencia en el centro docente, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo escolar en el artículo 9, letras i) y j). A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

Entre las funciones que se le atribuyen al Equipo Directivo (Artículo 16 del citado reglamento) en su apartado g) se destaca la de impulsar Proyectos europeos y educativos. Sin embargo, reparamos en que a pesar de que se apuntan varias temáticas, ninguna de ellas tiene que ver con la Interculturalidad, como mostramos a continuación:

- Impulsar y fomentar la participación del centro docente en proyectos europeos, en proyectos de innovación y desarrollo de la calidad y equidad educativa, en proyectos de formación en centros y de perfeccionamiento de la acción docente del profesorado, y en proyectos de uso integrado de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.

Se plantea la Igualdad de Oportunidades en términos de compensación educativa, como así podemos ver en el Artículo 68.

- Derecho a la igualdad de oportunidades y a la protección social. El alumnado tiene derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

⁸³ Aprobado por el Consejo Escolar reunido en Sesión Ordinaria de 31 de enero de 2011 (modificaciones Consejo Escolar en Sesión Extraordinaria de 7 de diciembre de 2011)

Como se desprende de este análisis documental a nivel de centro, la problemática de la educación intercultural no es ajena a los planteamientos teóricos que rigen la planificación y organización de la vida en el centro. Tal problemática se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- 1) A pesar de que se menciona que el IES alberga un elevado número de alumnado extranjero, sin embargo, en el Proyecto Educativo del Centro no existen objetivos concretos relacionados con la atención a tal diversidad cultural.
- 2) Ante una realidad y contexto social cambiante en el IES no se ha realizado ninguna revisión ni evaluación de las actitudes del profesorado respecto a la diversidad cultural que existe en el centro.
- 3) Existe un Plan de Acogida concreto que contempla diversas actuaciones al inicio de cursos o bien cuando se incorpora un nuevo alumno o alumna y, en ese sentido, es muy favorable la existencia de un protocolo de actuación que establece las pautas o pasos a seguir en lo que respecta la acogida al alumnado extranjero.
- 4) En la lectura de tales documentos hemos podido observar que existe una coordinación entre algunas las actividades del centro con proyectos más globales (de carácter social, comunitario, colaborativo, por ejemplo).
- 5) Existe un plan de trabajo específico para atender a las familias de alumnado que se incorporan de forma tardía al centro.
- 6) El IES cuenta con Aulas de Acogida y de Aula de Inmersión Lingüística, situación que contribuye favorablemente al desarrollo de competencias comunicativas y también al desarrollo de habilidades socioeducativas del alumnado, lo que, supone un importante recurso que favorecen la integración del alumnado extranjero.
- 7) Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del IES se contemplan diversas medidas de carácter organizativo y curricular para atender a todo el alumnado.
- 8) Además de tales medidas de carácter organizativo y curricular; desde el Departamento de Orientación se insta a los Departamentos didácticos a implementar propuestas que tienen que ver, principalmente, con las siguientes actuaciones: elaborar programaciones que desarrollen el mayor número posible de capacidades. Se hace especial hincapié en la contribución de cada área a la consecución de todas las competencias básicas de la etapa.
- 9) Desde el Departamento de Orientación también se anima a los docentes a que, a nivel de aula, adopten diversas medidas para la atención a la diversidad del alumnado tales como: posibilitar que los alumnos trabajen a ritmos y niveles diferentes, efectuar el seguimiento diario de alumnado con mayores dificultades, utilizar metodologías variadas (trabajo individual y trabajo cooperativo) así como tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
- 10) El Plan de Acción Tutorial contempla para todos los niveles de la ESO, diversas actividades para poner en valor la diversidad y la riqueza de la interculturalidad.

De este primer acercamiento documental se infiere, pues, que no existen impedimentos en la línea pedagógica del centro para implementar una verdadera actuación intercultural en la vida del mismo que implique a toda la comunidad educativa.

12.5. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a informantes clave

Las entrevistas realizadas a informantes clave, tenían algunas preguntas en común pero, dada la naturaleza de los propios informantes y que éstos tenían un perfil muy diverso, las entrevistas realizadas también contenían preguntas diferentes contemplando, así, diversos aspectos según la naturaleza y experiencia profesional de los informantes. A pesar de esta diversidad podemos señalar que, en el proceso de nuestra investigación, han emergido posibles categorías de análisis. Así pues, tales categorías emergentes son las que hemos utilizado para realizar el análisis de la información de las entrevistas. A continuación mostramos los resultados obtenidos a partir de esta técnica de recogida de información.

a) Actitudes ante la diversidad cultural

Se aprecia un interés por parte de los informantes clave por la diversidad cultural. En ese sentido, podemos observar una doble perspectiva. Por un lado los informantes contemplan la diversidad cultural como un valor enriquecedor de la cultura, aunque también señalan algunas dificultades como así se refleja en las siguientes opiniones:

“Desde mi punto de vista una gran oportunidad porque enriquece. La diversidad considero que enriquece”. (EIC₁).

“Sí, considero que el centro educativo está abierto al hecho multicultural ya que, es la realidad misma del centro: la multiculturalidad; el ambiente en sí, es multicultural. También cabe decir, con relación al profesorado, que la sensibilidad es diversa; pero la multiculturalidad está en las aulas, en los pasillos, en el ambiente del instituto. También lo está en el propio alumnado ya que saben que cuando estudian en este instituto se van a encontrar en un ambiente culturalmente diverso”. (...) “La multiculturalidad está ahí, está presente. Hay porcentajes de profesorado que si lo ven como un factor de enriquecimiento cultural y otros que no; ese porcentaje también existe y aunque cada vez hay más sensibilidad sin embargo, ese paso, todavía no está dado” (EIC₄).

También nos encontramos con opiniones en las que a pesar de que se refleja cierta preocupación, también se aprecian algunas ventajas:

“Hombre sí, preocupa sobre todo, porque bueno, en éste centro concretamente, acoge muchísimos inmigrantes, tenemos los datos ya los sabes; la cantidad de inmigrantes que tenemos. Fue un cambio, porque no era así hace unos años y entonces, bueno, pues el poder de adaptarse a ese cambio y poder ofertar una educación de calidad tanto para los inmigrantes como para los alumnos no inmigrantes que tienen que convivir con ellos pues es una preocupación. Bueno, si es verdad que aportan cosas porque traen cuestiones culturales que para nosotros son totalmente desconocidas, para los alumnos y entonces ahí aportan cosas pero, también es un problema (...). Pues ventajas eso: la ampliación de miras de conocimientos de ver otras culturas, otras costumbres”. (EIC₅).

b) Participación de las familias

Los informantes clave hacen especial hincapié en las dificultades que tienen algunas familias para hacer un seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, por ejemplo a través de la asistencia a las tutorías. La participación de las familias es algo que también preocupa a los docentes. La participación de las familias –principalmente extranjeras– está condicionada, en gran medida, por factores socioeconómicos, así como

con diversas problemáticas: desestructuración familiar, dificultades de conciliación (principalmente por trabajos en el sector servicios que no les dejan tiempo para acudir al centro a visitar a tutor/a) y otras dificultades económicas, como se muestra en la siguiente opinión:

“Muchas veces los problemas, a parte de los que te estoy comentando, yo creo que también están generados de cómo emigra esta gente, en qué condiciones vienen, qué desestructuración familiar tienen, si los padres trabajan todo el día y no les atienden. (...). Por ejemplo, de Sudamérica, viene una inmigración que trabaja muchísimo y que apenas están con los críos y que a lo mejor, esos críos quedaron con los abuelos durante muchos años, los abuelos no han podido con ellos y ahora cuando no pueden con ellos los traen para acá los padres. Son muchos factores no solamente que sean inmigrantes”. (EIC₂).

c) Convivencia entre culturas

Los informantes clave, en general, señalan que existe una buena convivencia entre los chavales. No se detectan problemas de convivencia asociados a factores de tipo xenófobo o racista, como así reflejamos a continuación:

“Yo te diría, creo, con respecto a los alumnos realmente yo creo que es una ventaja para ellos. Es una ventaja y, además aquí, no hay ningún problema. Conviven perfectamente en el aula, en el recreo, etc. y no les preocupa nada si es de un país o es de otro. Además, yo creo que también es beneficioso para los chavales de aquí. Es como si se dieran cuenta de que no son el ombligo del mundo” (EIC₂).

Los informantes valoran, muy positivamente, la convivencia existente entre el alumnado precedente de culturas tan diversas:

“La presencia de alumnado extranjero en el centro, sin duda, representa una oportunidad humanizante. Todos/as crecemos, nos educamos en un contexto social, así que, tener gente de otras culturas humanamente es algo muy enriquecedor, es una oportunidad de aprendizaje de lo que la diversidad cultural nos aporta, su cultura, su lengua, etc.”. (EIC₄).

La acogida por parte del alumnado autóctono ha sido, en todo caso, positiva:

“Bueno, en principio, la acogida por parte del resto de alumnado que no está acostumbrado a convivir con eso fue muy normal sin ningún tipo de problemas, no se veía ningún tipo de problemas de integración (...)”. (EIC₅).

d) Aspectos culturales

Los informantes clave, coinciden en señalar que hay aspectos culturales tales como normas, costumbres de otras culturas, puntos de vista, etc. que son complejos y, en muchas ocasiones, representan un choque cultural importante. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el alumnado tiene unos conocimientos previos y que, en ocasiones, tales conocimientos contienen estereotipos y prejuicios. Desde el punto de vista de algunos informantes los aspectos culturales representan uno de los dilemas más complejos y que mayores dificultades entraña:

“Cuesta muchísimo porque, un pakistaní viene con unas materias que son totalmente diferentes, una visión del mundo que no es la europea, una cultura diferente, entonces, es como si no tuvieras datos para re-enganchar las cosas”. (EIC₂).

Como así señalan algunos informantes, los conocimientos previos del alumnado, representan un bagaje de la cultura con la que están creciendo los alumnos y alumnas:

“Sí, lo comentaba antes (...) pero es que, además, esos conocimientos previos, aparte de ayudar a construir van a tener, probablemente, muchos estereotipos, muchos prejuicios, es decir, todo un bagaje de la cultura con la que estás creciendo y eso es muy evidente cuando se trabaja en una aula de diversidad cultural porque ves que, cada cual, viene con sus bagajes, sus raíces, ¿no? y esos es importantísimo ponerlo en evidencia porque ahí, van a entrar en discusión, en relación, en diálogo, muchos puntos de vista y a veces muchas riqueza muy distintas (...). Entonces, gracias a que emerge, es importante tenerlo en cuenta de cara a los aspectos individuales. Que esa persona, primero, se sienta reconocida y a partir de ahí seguir construyendo. Por otro lado, la complejidad social que eso supone, por toda la riqueza que eso aporta, que cada cual va aportando cosas y todos nos enriquecemos con todos, empezando ya por las propias preguntas que se plantean. Creo que eso es importantísimo, vamos”. (EIC₃).

El choque cultural, como así se refleja en esta opinión, depende de muchos factores:

“El choque cultural depende de múltiples factores relacionados con aspectos como: el país de procedencia, competencia lingüística (por ejemplo no es lo mismo un alumno/a que viene de Senegal y sabe algo de francés, que otro alumno/a que, con procedencia del continente africano, viene de Sudáfrica y no conoce el idioma). Además de estas dificultades, también influyen otros factores como: los hábitos académicos previos del alumno/a, las formas de comunicarse, los hábitos o pautas culturales (por ejemplo: normas y costumbres de su propia cultura, etc.)”. (EIC₄).

e) Acceso al currículo ordinario

El acceso del alumnado extranjero al currículo ordinario es un factor clave y que preocupa, profundamente, al profesorado. Si bien, el periodo de acogida en el Aula de Inmersión Lingüística y en el Aula de Acogida, transcurren con relativa normalidad y es un periodo el alumno/a adquiere una competencia lingüística y comunicativa, competencias que además con relativa rapidez pero, es sin embargo el paso al aula ordinaria y el acceso al currículo ordinario lo que representa, en el mayor número de casos, un gran problema para el alumnado extranjero y, en numerosas ocasiones, supone para éste alumnado un obstáculo insalvable que los conduce, con frecuencia, a situaciones de fracaso escolar o principal destinatario de los Programas de diversificación curricular. Asimismo, juega un papel crucial la coordinación del profesorado:

“ Son, bueno, super-inteligentes, aprenden el idioma muy bien pero, claro, luego el paso paulatino a las aulas pues resulta, aunque intentemos que sea paulatino que pasen primer por Inmersión Lingüística, etc. pues, resulta muy crudo y, hay pocos que consiguen adaptarse al sistema educativo, es decir, al currículum ordinario”. (EIC₁).

“La finalidad fundamental del Aula de Acogida es tratar de inculcar el nivel de competencia curricular necesario para incorporarse al currículum ordinario. (...) “Si hay algún problema es de tipo curricular. Es muy complicado que determinados alumnos lleguen a unos niveles que luego puedan entrar en el aula ordinaria y funcionar adecuadamente”. (EIC₂).

“Por otra parte, también es fundamental la coordinación con el resto del profesorado, la transición al aula ordinaria y conseguir que ésta transición sea exitosa, pero es fundamental conseguir que se sientan a gusto y que el propio alumnado perciba que tiene posibilidades”. (EIC₄).

“(…) Otra cosa es, claro, a nivel de conocimientos de poder dar clase e impartir el currículum al tener alumnos que no dominan la lengua que vienen de otros sistemas educativos etc., pues eso sí crea bastantes dificultades al profesorado entonces ahí pues se nota mucho (…”. (EIC₅).

f) Tradición histórica

Hay informantes que hacen referencia –aunque de forma indirecta– a factores históricos y de tradición educativa del propio IES y en ese sentido apuntan que los cambios, en este tipo de centro educativo, son muy lentos.

“Algún material como el que tengo aquí, que va facilitando la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. Alguna cosita pero; vamos, ya te digo que, el tipo de centro en el que estamos hay que ir muy poco a poco”. (EIC₁).

“Pues; ahí está un poco el problema., se trata de un instituto, bueno, pues con profesorado que son pues “eminencias” en su terreno, es decir, en lo que es conceptual y el alumnado extranjero tiene una cultura totalmente diferente” (EIC₁).

También hay profesorado que, en su momento, han propuesto algunas iniciativas, quedando constancia de ello en documentos institucionales como la PGA pero, aun así, y teniendo en cuenta el tipo de centro educativo en el que nos encontramos, los pasos que se van dando son lentos:

“Pues, tampoco, yo creo que faltan materiales pero, sobre todo faltan enfoques también, ¿no? Y, bueno, yo sí que he propuesto algunas cosas y de hecho está en la Programación General Anual, algunas propuestas que están hechas, y bueno 2 o 3 años hace que están ahí propuestas. ¿Cómo se puede, de alguna manera, desde diferentes áreas abordar la atención a la diversidad, en este caso la diversidad cultural? Bueno, se van haciendo pequeñas cosas pero, yo creo que falta todavía muchísimo por caminar, muchísimo (… tanto en tutorías, como en el día a día en el aula, como en la relación de la convivencia habitual en el centro, etc.”. (EIC₄).

g) Jornadas interculturales

Hay diversidad de percepciones entre los docentes y un “vago recuerdo” de lo que se hizo hace ya algún tiempo. Cada informante lo define e interpreta de una forma diferente. Sin embargo, todos/as parecen coincidir en que tal propuesta de Jornada intercultural ha sido algo puntual o, incluso, “anecdótico”.

“Hay grupo de trabajo que trabaja esta serie de cosas y lo último que hicieron fue que pusieron un Power Point en el hall con cocinas del mundo. Estaba muy chulo”. (EIC₁).

“Entonces yo creo que sí, que se pueden hacer más cosas sí, yo creo que sí. A ver, hace unos años se hizo una especie de fiesta multicultural, estuvo muy bien y se hizo una especie de (...) no era concurso sino que (...) que trajeron muchos platos (...) Bueno sí, unas jornadas, pero no era gastronomía solamente, era también música y bien, estuvo bien

porque los chiquillos participaron. Participaron también los de aquí, pero bueno, supone muchísimo esfuerzo, muchísimo follón y no siempre se puede movilizar tantísima gente y esfuerzo”. (EIC₂).

“Pero, bueno, son pequeñas cosas, pero digo que todavía falta muchísimo. Se he hecho alguna jornada pero, cosas puntuales, no es una cosa constante ni que esté pues realmente sólida o en camino o que por lo menos sea algo que esté ahí en la base. Todavía son cosas puntuales”. (EIC₄).

“Aquí se hicieron, en su momento, jornadas interculturales en el centro. Se ponían unos stands de cada país para que todo el mundo conociera dentro del alumnado que tenemos pues costumbres, ponían platos, vendían cosas, vendían productos, tenían mapas, preparaban cosas sobre eso; y bueno, se dejó un poco de hacer por la complejidad de la organización porque, para que todo el centro pudiera pasar por esos stands etc., pues había un movimiento de alumnos aquí que nos desarmaban un mañana entera y era bastante complicado, luego los alumnos inmigrantes pues, cansaban también de estar toda la mañana en un stand hablando con la gente y, una hora o dos aguantan pero, toda la mañana (...) Entonces, bueno, eso se dejó de hacer y ya llevamos unos años y estamos tan acostumbrados que no (...)”. (EIC₅).

h) Integración alumnado extranjero

Hay informantes clave que apuntan a que determinados alumnos extranjeros tienen más dificultades de integración que otros y señalan que tales dificultades, no tienen tanto que ver con aspectos académicos o lingüísticos sino con aspectos de tipo cultural y que guardan relación con factores de identidad cultural, costumbres culturales, etc.

“Hombre, también hay alumnos de determinados países que es más difícil la integración, por ejemplo los alumnos chinos no se integran fácilmente (...). En el aula sí, son muy trabajadores, todo eso sí, pero luego, con los compañeros, a pesar de que los aceptan muy bien y si hay grupos los chiquillos trabajan y tal... pero; una vez que acaba la clase, los alumnos chinos no salen con los españoles (por la tarde o un fin de semana). Es muy endogámica toda la relación de los chinos y, por ejemplo, pasa también un poco con los pakistaníes, sobre todo, con las nenas pakistaníes que tienen muchos problemas para relacionarse con los compañeros masculinos” (EIC₂).

“Es como cuando, por ejemplo, te vienen rumanos. Pues, hay rumanos fenomenales, pero cuando te vienen un rumano de niveles culturales mucho más bajos es muy difícil integrarlos y hacerles que comprendan cosas (...) se hace lo que se puede, complejo es complejo, como también es complejo coordinar al profesorado una vez que el alumno está en el aula” (EIC₂).

“Después, en concreto, el alumnado inmigrante, el alumnado extranjero, me importa sobre todo. ¿Qué me preocupa? pues la cuestión de que sus identidades se sientan reconocidas, de que él se sienta (...) vamos que las diferentes personas inmigrantes se sientan reconocidas y que desde ahí se puedan trabajar sus bagajes, desde sus lenguas, sus culturas, sus experiencias, etc.” (EIC₄).

i) Aspectos Lingüísticos

Las dificultades lingüísticas, como es natural, están presentes en el alumnado que no dominan la lengua española. En ese sentido, cabe destacar que el centro ha llevado a cabo interesantes iniciativas como el Proyecto Lingüístico de Centro. A pesar de que los

aspectos lingüísticos están presentes y son muy importantes tales “barreras lingüísticas”, las mayores dificultades con las que se encuentra un alumno/a extranjero/a; sino que hay otros factores que son los que realmente ofrecen mayores problemáticas. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en el alumnado que proceden de países latinoamericanos y que, a pesar que si dominan la lengua española tienen otras barreras (sociales, culturales, comprensión lectora, etc.) que dificultan, enormemente, el acceso al currículo ordinario.

“Es muy difícil, sobre todo con los alumnos que no hablan español. La competencia comunicativa no es la competencia curricular, no tienen nada que ver, entonces cuando salen del Aula de Inmersión Lingüística se defienden en lo básico pero, claro, está todo lo demás (...)” (EIC₂).

“Se han hecho cosas también. Este curso, por ejemplo, hemos hecho el Proyecto Lingüístico de Centro (...) me parece imprescindible, el enfoque intercultural” (EIC₄).

“Bueno, la mayor dificultad sobre todo es la cuestión curricular porque ya insisto mucho en eso porque alumnos que hablen el dominio en el idioma Sudamericanos sobre todo, etc. traen una diferencia tan grande del sistema educativo suyo al nuestro pues que nos encontramos con alumnos en secundaria que no leen, no escriben correctamente entonces claro, integrar eso en el aula es muy difícil, encaminar esos alumnos a que puedan titular en la secundaria obligatoria es prácticamente imposible” (EIC₅).

j) Aspectos organizativos

Hay informantes que señalan la existencia de grupos de alumnado “demasiado” homogéneos. Achacan tal configuración a determinados criterios organizativos del centro. Sin embargo, tales criterios organizativos, no son percibidos por algunos informantes como una forma de “separar” o segregar al alumnado extranjero.

“Pues que son aulas muy homogéneas. Esto, poco a poco, también sería un aspecto a mejorar en el centro pues están muy juntos y deberían estar un poco más (...), aunque esto no es así siempre ya que también hay alumnos en el Bilingüe que en su día pasaron por el Aula de Inmersión Lingüística pero, son contados u la mayor parte están en los grupos (...) están un poco concentrados, no todos, pero bastante” (EIC₁).

“Pues hay alumnado extranjero en las diferentes aulas. La organización del centro, ahí no sabría decir. Si sé que hay una diferenciación entre bilingüe, no bilingüe, creo que por sí mismo ya afecta, ya implica el que haya un (...) no creo que el centro diga: pues bueno: este alumnado extranjero para aquí (...) no es eso, sino que determinada organización. Los criterios de organización del centro, llevan un poco a que haya quizá una determinada concentración, quizá más numerosa en determinadas aulas que en otras ¿no?” (EIC₄).

“Ni se contempla la posibilidad o sea aquí yo creo que la integración es prácticamente total no hacemos distinción, en ese aspecto, ninguna. En ese aspecto ninguna” (EIC₅).

k) Aspectos curriculares

Los informantes, en general, hacen referencia a que el currículo no contempla o visibiliza otras culturas. En ese sentido, desde el punto de vista de algunos informantes, nos encontramos ante un currículo etnocéntrico y depende, en gran medida, de la voluntad del profesor para trabajar determinados temas. Por otra parte, se percibe cierto desconocimiento del currículo en la etapa de educación secundaria. Cada informante habla

de la parcela del currículo que conoce y, tal conocimiento, en ocasiones parece estar más basado en la propia experiencia impartiendo una materia que en el texto del propio currículo.

“Pues sí, tendría que contemplar otras culturas, bajar un poco los niveles conceptuales y mirar un poco las actitudes, lo que pueden enriquecer otras culturas. Por ejemplo, hay niños en inmersión que podía contar cosas de su cultura a otros grupos y sería la manera de potenciar esto, pero que yo sepa, no se está haciendo” (EIC₁).

“Pues mira, yo de eso no te puedo decir mucho. A parte de ser Tutora de Acogida, mi puesto aquí es de profesora de diversificación. Yo conozco el currículo de Geografía e historia y suelen ser muy europeístas, eso está claro. Yo creo que sí, es occidental. En la clase, cuando haces un barrido y ves los alumnos que tienes, incluso vas centrándote y vas ya (...) porque yo no sé hasta qué punto cuando preguntas si se visibiliza a diferentes culturas te refieres a que si el hecho de cara a realizar un ejercicio, en vez de poner Pepe y Juanito pones Mustafá y Rashín: ¿eso realmente visibiliza? no lo sé (...) nunca me lo he planteado” (EIC₂).

“Pues no lo sé. No te puedo responder, no me lo he planteado nunca (...) quizá a lo mejor en algunas materias, yo que sé, pues a lo mejor en ciencias sociales que si se podría trabajar un poco más otras culturas pero, que no se trabajan prácticamente, es más por ejemplo en sociales: India, China (...) es que no te da tiempo, claro, te aprietan por otros lados” (EIC₂).

“El currículum es claramente euro y etnocéntrico: el mundo visto desde nosotros mismos. Hay investigaciones y proyectos entorno a este afianzamiento, etc. (...) Y, a pesar de que hay contenidos en la legislación educativa y cosas que favorecen un currículum intercultural, otra cosas es lo que esto se lleve a la práctica en las aulas. En sí mismo no se favorece un currículum intercultural, ni en el desarrollo de los contenidos curriculares. El currículum muestra únicamente la cultura nacional, todo visto desde ese punto de vista no se hace una mirada al mundo” (EIC₄).

“A ver, lo que decía, las disposiciones curriculares, sí que recogen en muchos aspectos (...) pues hay que favorecer, hay que propiciar pero después, ya digo, lo que es la práctica en sí, lo que son los contenidos se sigue mucho a través de editoriales, a veces y a veces hay otro tipo de metodologías otros tipo de materiales, que hay otros muchos materiales publicados pero que a veces no se incorporan en el día a día al aula, entonces no lo favorece. Si como disposición legal a veces... sí que por lo menos lo menciona, pero que después que no se lleva a cabo, bueno por los propios contenidos y materiales que se utilizan ¿no?” (EIC₄).

“No, yo creo que no, no es algo que no; o no se contempla o se contempla muy poco, queda, más bien, a la voluntad del profesorado” (EIC₅).

1) Paulo Freire y la educación intercultural

En general los informantes comparten puntos de vista comunes con la pedagogía de Paulo Freire, quien entiende la educación intercultural como un como un elemento de justicia y derechos de todos los pueblos. A pesar de que hay diferentes puntos de vista, los informantes, parecen coincidir con la perspectiva de Paulo Freire, y entienden que la educación intercultural es un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de los ciudadanos. A pesar de que hay puntos de vista en común, también hay otros puntos de vista y hay informantes que prefieren optar por una posición más neutral.

“Sí, porque implica que el alumnado tenga igualdad de oportunidades y en ese sentido, el sistema educativo tiene que velar porque se cumpla ese derecho fundamental” (EIC₁).

“Claro, porque cada pueblo, cada cultura, cada traducción, tiene unas lenguas, tiene unas culturas, tiene unas tradiciones pues, todo un bagaje, y eso forma parte de la persona y no reconocerlo sería como mutilar a esa persona, mutilar esos pueblos, mutilar... entonces claro, yo creo que es esencial. ¿Cómo no vas a reconocer unas lenguas? y es verdad que poquitas veces se reconocen. ¿Cómo no vas a reconocer unas tradiciones culturales, unos enfoques? Y luego eso, sabiendo también que no todo vale, que hay aspectos que no son admisibles porque atentan contra la dignidad de las personas, etc.” (EIC₄).

“Es una pregunta muy difícil. Yo soy una persona prudente y me gustaría no se darle muchas vueltas al tema no me atrevo a dar una postura sin (...) necesito más conocimiento. Yo creo que éstas dos últimas preguntas me inhibo porque no tengo ni datos ni conocimiento ni una opinión clara de todo ello” (EIC₅).

12.6. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad al profesorado

A continuación presentamos los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas al profesorado. En ese sentido cabe señalar que, en principio, las entrevistas planteadas a los docentes –a diferencias de las planteadas a los informantes clave– si contenían las mismas preguntas. Sin embargo, como así mencionamos en el apartado correspondiente a las entrevistas, hubo algunos docentes –cuatro docentes de un total de diez– que, a pesar de la existencia de un guion para hacer la entrevista, optaron por hacer dicha entrevista más abierta, es decir, por libre. Esta situación, como ya señalamos anteriormente, ha enriquecido considerablemente el estudio, aunque, de cara a realizar un análisis de la misma dificulta un poco más nuestra tarea ya que tales docentes al “ir por libre” hablan de diversidad de temáticas y no se centran especialmente en aquellas sobre las que versa la entrevista. A pesar de ello hemos de decir que han emergido varias categorías de análisis que serán las que tendremos en cuenta de cara a realizar el análisis de tales entrevistas. Teniendo en cuenta esto, comenzamos con su análisis entorno a las siguientes categorías:

a) Percepción del profesorado ante la diversidad cultural

Podemos señalar que se percibe una preocupación latente en el profesorado que guarda relación con las dificultades del alumnado extranjero. Las dificultades que generalmente señalan los docentes tienen que ver con aspectos lingüísticos y curriculares. Es decir, varios docentes señalan las dificultades lingüísticas pero de forma más generalizada, la mayoría apunta a las dificultades de acceso al currículo ordinario. Sin embargo apreciamos algunas sutiles diferencias que señalamos que matizamos a continuación:

Por un lado están los docentes que centran la preocupación en los niveles con los que el alumnado extranjero llega a la escuela y señalan las dificultades que tal desfase curricular representa:

“Bueno, me preocupa con respecto más que nada a los niveles con los que se enfrentan ellos cuando están en grupos en los que están con alumnos que son del propio país y que tienen niveles educativos bastante diferentes con respecto a ellos. En ese sentido es bastante preocupante porque, normalmente, están en carencia; ellos suelen ser (...) bueno para ellos bastante cuesta arriba y para nosotros también, sí, porque atenderlos a ellos

resulta bastante complicado sobre todo si están en grupos en los que hay mucha diferencia suelen ocurrir problemas”. (E.P.4).

Hay otros docentes que, lejos de incidir exclusivamente a aspectos curriculares, hacen referencia a que el alumnado extranjero tiene dificultades de adaptación a la escuela y plantean que es necesario ofrecer algún tipo de respuesta educativa:

“Bueno, me preocupa en el sentido de que es un colectivo que se puede decir que, en términos generales, tiene dificultades de adaptación a la escuela y que, por lo tanto, demanda una respuesta distinta, una respuesta específica y yo creo que en buena medida no la tiene o no la encuentra, entonces en ese sentido si me parece que es preocupante desde el punto de vista educativo” (E.P.2).

Parte del profesorado pone el acento en la necesidad de que la interculturalidad se traslade de una forma más efectiva a las aulas y es ahí donde muestran su preocupación:

“Pues me preocupa bastante porque en el centro en el que trabajo capta muchos alumnos inmigrantes. De hecho tiene un Aula de Inmersión Lingüística, entonces hay un conjunto bastante significativo de alumnos y alumnas que son de otros países, de otras culturas. Me preocupa también porque hay que plantear la interculturalidad dentro de las aulas, la acogida de esos alumnos y cómo se pueda aprovechar el rendimiento de esos alumnos y también cómo esos alumnos pueden participar y contribuir en el aula” (E.P.6).

b) Profesorado implicado

Entre los testimonios de los docentes también podemos apreciar que gran parte del profesorado entrevistado manifiesta que se han implicado personalmente y han mostrado un papel activo para dar una respuesta más efectiva ante la diversidad cultural:

“Bueno, la presencia era abrumadora y evidente hace siete u ocho años, aproximadamente, cuando empezó a incrementarse el número de personas que venían de otros países, en algunos casos, con una lengua materna distinta. En la inmensa mayoría de los casos de lengua materna española o con grandes dificultades de adaptación escolar y era evidente que eso necesita una respuesta. Por aquella época, más o menos, se puso en marcha el Programa de Acogida de escolares procedentes de otras culturas y, además, el Aula de Inmersión y bueno, la reacción del Instituto fue (...) yo diría que, como institución, fue tibia o contradictoria. Había gente a favor, había gente en contra, había gente que le parecía un problema... La mía personal fue positiva hasta el punto que fui el primer Tutor de Acogida del IES para tercero y cuarto de la ESO y había otro compañero que llevaba la tutoría para 1º y 2º de la ESO” (E.P.2).

“Yo he participado en el grupo de trabajo de la salud y otros grupos de trabajo entonces una profesora que hace la Tesis sobre África o sobre algo de la multiculturalidad que es profesora de Educación Física, pues un día se le ocurrió poner un cartel para hacer un grupo de trabajo y trabajar sobre la multiculturalidad. Oye, sorpresa: nos juntamos como unos 40” (E.P.3).

También encontramos testimonios de otros docentes que ante tales cambios han buscado información para ser conscientes de la diversidad cultural que alberga el centro. Asimismo y desde sus ámbitos de actuación, intentan llevar a cabo actuaciones para atender a la diversidad cultural:

“Bueno, yo en concreto, claro, he buscado la información sobre cuanta inmigración hay en el centro. Es decir, ha habido un movimiento activo por mi parte, no solamente es que me haya dado cuenta sino que he buscado la presencia de los inmigrantes en el centro antes de que yo diera clase a los propios inmigrantes. Después cuando ya he pasado al diurno he detectado que tenía alumnos de origen extranjero y siempre les pregunto: ¿de dónde sois, de dónde venís? Tanto si estoy en mi propia de aula de asignatura como cuando tengo una guardia o demás siempre procuro preguntarles cuántos españoles hay, y de origen español, no solamente de nacionalidad, sino de origen español y cuántos tienen un origen no español” (E.P.8).

c) Criterios para atender a la diversidad cultural

El profesorado entrevistado señala que, en general, no existen unos criterios claros para atender a la diversidad cultural existente en las aulas así es que, más bien, cada docente, hace lo que buenamente puede. Depende en gran medida de la voluntad del profesorado y de su implicación con la temática. Así pues, como mostramos a continuación, el profesorado señala la ausencia de unos criterios claros para atender a la diversidad cultural:

“Vamos a ver, criterios internos en el Instituto yo creo que no existen claros porque esta es una de esas cosas de las que nunca se debate en claustros a pesar de que es una realidad palpable e importante en el centro, no se discute, no se habla de ello. Se habla, en todo caso, a nivel de los Departamentos y un poco en función del análisis de resultados cuando se constata que, la mayoría de las personas de otros países tiene dificultades y son los que engrosan el fracaso escolar, principalmente; pero yo creo que no hay criterios claros, no hay debate y, en todo caso, hay en el colectivo del profesorado del centro yo creo que hay actitudes contradictorias” (E.P.2).

“Yo diría que cada uno hace un poco lo que puede, lo que buenamente pueda” (E.P.5).

“Pues yo creo que no. Cada uno hace un poco lo que puede dentro de otros programas, no en programas específicos, porque los programas de inmersión lingüística pues afectan, sobre todo, a chicos y chicas que son de otra lengua pero no tanto a aquellos que son por ejemplo de lengua castellana (pero que son de lengua latina) que son mayoría entonces esos están integrados en las aulas pero son tener un programa específico” (E.P. 6).

“La mejor prueba de normalidad es que (que yo sepa) no hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan” (E.P. 7).

“No creo, estoy segura que el problema de la interculturalidad no interesa, no importa, ni se sabe lo que es. No se tiene ningún concepto en qué consiste la interculturalidad, para nada; porque, de hecho, no se potencia conocer las otras culturas, al contrario, no hay ningún interés, no se sabe nada. Yo creo que si ahora mismo yo pregunto a cualquier profesor del centro: ¿qué tiene de interés Ecuador? que es un país muy presente en España y en este Instituto, casi ninguno sabe que las Islas Galápagos son de Ecuador. No saben nada de Ecuador, en absoluto. Nadie tiene ningún interés en saber la complejidad que tiene ese país tan pequeñito, y tan complejo” (E.P. 8).

“Bueno, criterios existen aunque no sé si éstos son especialmente claros (...) no sé si lo definiría así pero sí que existen; quizá en los casos más llamativos o más alejados de nuestra cultura, por ejemplo con algunos orientales, chinos especialmente. Como es natural, tienen dificultades con el idioma así es que se nos informa sobre cuáles son más o

menos sus principales dificultades de cara a facilitar su proceso de integración en el aula y hasta que consiguen seguir en el idioma nuestro las clases. Yo, concretamente, como soy profesor de idioma extranjero normalmente no tengo a estos alumnos porque ya tienen dificultades con el castellano (...) como para entender, además, un segundo idioma, además extranjero” (E.P. 9).

d) Aspectos metodológicos: recursos y materiales

En cuanto a la existencia de posibles recursos y materiales didácticos para atender a la diversidad cultural el profesorado entrevistado coincide en señalar que, en las aulas ordinarias, como tal, dichos recursos no existen. Otra cosa es que, como también cometa el profesorado, existan recursos didácticos tanto en el Aula de Acogida como en el Aula de Inmersión Lingüística o en el propio Departamento de Orientación. Sin embargo, el profesorado parece “echar en falta” la existencia de tales materiales didácticos en las aulas ordinarias. En ocasiones, el propio profesorado reconoce que la existencia de medidas extraordinarias tales como las Aulas de Acogida y el Aula de Inmersión Lingüística puede, en un momento dado, “jugar en contra”, dado que el propio profesorado –tal vez de forma inconsciente– delega sus preocupaciones y/responsabilidades en tales medidas, como así vemos a continuación:

“Yo creo que en este sentido el hecho de que haya un Aula de Acogida, vamos un Aula de Inmersión y dos aulas de acogida, un Programa de Acogida y una Tutoría de Acogida, es un arma de doble filo. Tiene un efecto ambivalente porque, por una parte hace que la gente descargue su preocupación o su responsabilidad en ese sentido y, bueno, hay gente que se ocupa de ellos (...) yo no tengo nada que hacer al respecto y luego, en consecuencia, ni el Departamento de Orientación, al margen de que esté formalmente incorporado, en ese Departamento, el Programa de Acogida, ni las estructuras pedagógicas del Instituto hacen nada en relación con ese tipo de alumnado y no hay ningún tipo de estrategia, de planteamiento, de programa de apoyo, de previsión, por ejemplo, de algún tipo de recurso concreto ni de Plan de transición desde lo que son las Aulas de Inmersión, las Aulas de Acogida al proceso de currículo ordinario y, ahí es donde se produce la crisis” (E.P. 2).

“Bueno yo creo que no, que no. El Aula de Inmersión Lingüística tendrá una duración específica, pero luego el profesorado en el aula no tiene materiales concretos que vayan en pro de esa multiculturalidad o de ese desarrollo curricular, y por otra parte la propia configuración, no sé si procederá en esta pregunta, la propia configuración organizativa del centro, la organización de los grupos ataca totalmente a la multiculturalidad por qué, porque los grupos se organizan por asignaturas y al organizar los grupos por asignaturas acaban siendo muchas de las aulas un agrupamiento de alumnado con problemas o alumnado de culturas diferentes, o sea que dicho de otra manera, por poner un ejemplo; si hay tres grupos en un centro, cuatro grupos en un centro, el grupo A y B, suele ser un grupo homogéneo de alumnos que eligen habitualmente asignaturas instrumentales mientras que los otros dos grupos son bolsas donde acaba alumnado que puede ser de atención a la diversidad, o que pueden ser con problemas de conducta, o que pueden ser que tengan un retraso curricular porque procedan de otra cultura” (E.P. 6).

“Más que con recursos o materiales la sensación que yo tengo es que contamos con recursos humanos del Departamento de Orientación. Hay personas muy implicadas en ésta casuística y, además, con experiencia de varios años entonces, siempre puedes acudir allí personalmente y te orientan, es decir, no de manera sistemática sino van atendiendo las necesidades que surgen en el día a día. El centro cuenta con profesionales y con gente muy formada y muy capaz de proporcionar la información y los recursos necesarios en cada caso” (E.P. 9).

e) Aspectos organizativos

En general, los docentes señalan que hay determinados aspectos organizativos del centro que favorecen la concentración de alumnado extranjero en determinados grupos y aulas como así se pone de manifiesto a través de los siguientes testimonios:

“En cuanto a la organización del centro no, no se procura, al revés, se favorece como consecuencia fundamentalmente del modo en que se ha organizado en el centro: el programa bilingüe, favorece la concentración de alumnos inmigrantes en las aulas, en principio, donde hay más dificultades porque al final lo que ocurre es que los grupos bilingües tienen un alumnado digamos, socioculturalmente, más seleccionado y los alumnos inmigrantes quedan relegados a sus grupos no bilingües donde están ellos más aquellos alumnos que, en general, tienen más dificultades de aprendizaje, con lo cual al final esos alumnos están en contextos de aula más desfavorecidos y, por lo general, yo diría que con menos apoyos y con una actitud menos positiva por parte incluso del profesorado” (E.P.2).

“Bueno, ese es un problema, un problema porque en éste centro particularmente se nos concentra, yo creo, sobre todo en los primeros niveles. Tenemos grupos en los que hay muchísimas nacionalidades y muy pocos españoles y otros justo al revés, sobre todo en los primeros cursos, primero y segundo; luego se van diversificando, se van mezclando muchísimo más, pero en primero y segundo según entran y debido principalmente a la cuestión de los bilingües, de los grupos bilingües pues resulta que están demasiado concentrados bajo mi punto de vista” (E.P.4).

“A ver... no, no. Yo creo que no se procura evitar; por ejemplo en éste centro es un Proyecto bilingüe, no sé si te lo han hablado otros profesores pero, por esa misma razón; a ver, eso sí que tengo alumnado inmigrante en bilingüe (en bilingüe también hay) cada vez más según van pasando los años como se van aplicando más los colegios de primaria sí que es verdad. No doy clase en las clases no bilingües, pero sí soy consciente por lo que me cuenta otros profesores y por las guardias que es una heterogeneidad y una diversidad en las otras clases bestial”. (E.P.5).

“No, porque habitualmente los centros siguen el criterio organizativo de las asignaturas y eso es muy significativo en cuarto de la ESO, que es donde ya se define el tronco que van a seguir de estudios los alumnos entonces, aquellos grupos donde las materias troncales son: la biología, las matemáticas, son la física la química pues, habitualmente, ahí no nos encontramos con alumnos de otras culturas, sin embargo los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pues eligen otras troncales diferentes como puede ser música como puede ser plástica y acaban concentrados en un aula, de tal manera que siempre hay grupos en los centros que hay dos o tres grupos siempre hay grupos que son muy buenos y grupos que tienen unos resultados académicos malos y que, es donde se encuentran ahí todos los programas: los agrupamientos flexibles, la atención de pedagogía terapéutica, los retrasos curriculares, las adaptaciones curriculares y habitualmente, están ahí todos éstos alumnos. (E.P.6).

“No, yo creo que no, que no se procura, al contrario, de hecho cuando vengas a hacer las entrevistas verás que hay grupos que son la mayoría de origen español y otros grupos que son la mayoría de origen extranjero pero, que son lo que se llaman: grupos buenos y grupos malos, pero claro es por las asignaturas que cogen; es que van a hacer bilingües o las asignaturas de ciencias, van a hacer luego carreras científicas, pero ¿qué pasa?: Si un alumno de origen extranjero es muy buen estudiante, irá a aulas buenas, pero, si no lo es irá a las aulas donde (...) (E.P.8).

Algunas exigencias con las que se encuentra el profesorado, unido a la presión que ejercen algunas las familias, provoca un segundo efecto que supone la concentración de alumnado extranjero en el centro en determinadas aulas, como así relata el siguiente testimonio:

“(…) Hay la sensación del profesorado como de agobio ¿no? Se nos pide demasiado; y no con respecto solo a la interculturalidad sino a todo, entonces siempre tiene que haber alguien ¿no? en los centros como un grupo de trabajo que tome esa iniciativa y desde el centro favorecer, porque si es verdad que bueno, yo pertenezco al equipo directivo de éste centro pero si soy autocrítica, es verdad que se tiende a concentrar el alumnado inmigrante en una aula, porque esa carencia, esa falta curricular, pues es un problema, es un problema para la reputación del centro, vamos a decirlo así , la reputación del centro; entonces, los padres demandan que sus hijos no estén en clases con inmigrantes ” (E.P.10).

f) Actuaciones concretas relacionadas con la interculturalidad

En general el profesorado entrevistado, coincide en señalar que a nivel institucional no se están desarrollando actuaciones concretas relacionadas con la interculturalidad. Sin más bien, tales actuaciones dependen, principalmente de grupos de trabajo formados por profesorado con interés en esta temática. También cabe señalar que a pesar de que se han llevado a cabo determinadas actuaciones –jornadas de interculturalidad–, éstas tienen un carácter puntual y no se trata de algo que esté “institucionalizado” en el IES. Una muestra de ello es que el propio profesorado –al igual que los informantes clave– lo recuerdan más como una anécdota, que no saben muy bien cómo definir. Todo esto lo podemos ver a continuación con los testimonios de algunos de los docentes que relatan lo siguiente:

“Desde el centro educativo como centro no. No hay ningún departamento institucional, puede haber iniciativas concretas, algunas personas, la profesora del Aula de Inmersión y algunas personas que están trabajando en algunas cositas concretas; por ejemplo un grupo que estamos intentando empezar el trabajo sobre el Proyecto Lingüístico del centro, hemos hecho alguna cosa donde participó el alumnado inmigrante pero bueno; son iniciativas particulares y no hay un planteamiento estructurado al respecto” (E.P.2).

Otros docentes, manifiestan que desde el centro, es decir, a nivel institucional, o se ha hecho prácticamente nada:

“No, no... no. De hecho yo creo que desde el propio centro desde ciertas estructuras del centro hay un rechazo precisamente porque se interpreta que el desarrollo de la multiculturalidad y la escolarización de éste tipo de alumnado supone un retroceso para el centro porque supone pérdida de otro alumnado” (E.P.6).

“No; de hecho se ha prohibido expresamente formar, hacer la jornada intercultural eso ha habido una prohibición expresa, en un momento determinado al prohibirse pues yo dije: pues muy bien, pues no se hace. Ahí os lo perdéis la oportunidad de conocer y de aprender. Os lo perdéis por un lado y sobre todo como yo también hacía la Tesis no tenía tiempo de pelearme. No lo descarto, de seguir intentándolo; después de la Tesis se intentará pero claro, tampoco sé, yo cuando he hecho la formación como tutora de acogida no me han puesto ningún pero, también es verdad creo que eran en horas no lectivas. Es un tema que no interesa” (E.P. 8).

“Algunas actuaciones se han hecho aunque éstas no se han producido de una manera sistemática y quizás, en ese sentido, sea un campo de mejora y ahí, desde mi punto de vista, abiertamente lo es. Que yo recuerde en estos últimos cursos, se hicieron unas jornadas un

poco lúdicas, por ejemplo: culinarias, que no estuvo mal, pero tampoco se hizo de manera sistemática sino que ha sido, más bien, de manera puntual” (E.P. 9).

“Yo creo que la última fue hace dos años donde se organizaban una jornadas y los alumnos presentaban recetas de cocina de diferentes países (...)” (E.P.10).

g) Aspectos positivos de trabajar en contextos educativos multiculturales

A pesar de algunas dificultades anteriormente señaladas, el profesorado coincide en señalar que el hecho de trabajar en contextos educativos multiculturales, también tiene una serie de ventajas entre las que destacamos las siguientes:

“Bueno, yo creo que la ventaja principal es la posibilidad de aprovechar, en términos estrictamente lingüísticos (es un poco lo mío) las diferencias, las semejanzas, la diversidad lingüística como punto de partida, como recurso para trabajar determinados aspectos y, luego desde el punto de vista más amplio (digamos en las culturas de origen) la posibilidad, por ejemplo (siempre pensando en la experiencia de mi Área) pues lo que es la literatura tradicional la literatura oral, las narraciones propias de distintos lugares, incorporar todo eso al trabajo de aula es fácil y sería enormemente enriquecedor (E.P.2)”

“Obliga tanto al profesor como a nuestros alumnos a no centrarse en lo propio; también es cierto que en nuestra asignatura es mucho más fácil, porque todos los ejemplos, todas las referencias que tenemos no son solamente nacionales sino que también trabajamos mucho con el arte universal, entonces, también te preocupas ¿no? De trabajar un poco con artistas que sean de ciertas procedencias por ejemplo, y entonces me parece que eso es bastante interesante tanto para los alumnos como para los profesores”. (E.P.4).

“Bien, si está dentro del currículo, puede tener muchas ventajas; si se trabaja en pro de esa multiculturalidad, si la multiculturalidad se erige como centro y eje de todo el proceso enseñanza-aprendizaje si puede tener ventajas. Sí, la multiculturalidad, es una añadido desde luego no tienen ninguna ventaja”. (E.P.6).

“Las ventajas son claras: se constata de un modo natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta convivencia multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos”. (E.P.7).

“Cualquier ser humano es una oportunidad. Si un ser humano trae cosas que no conocemos en absoluto es una ventaja de propia cultura personal, se tiende a la “paletura”. Se quita “paletura” en cuanto conoces, cuando te sientes importante, de hecho el ser humano ha nacido para conocer se supone ¿no? Entonces evidentemente conocer muchas culturas te da mucha visión global de la vida en general. Entonces es interesante, muy muy interesante y después muy interesante para formarse humanamente, para saber cómo de iguales somos todos, cuánto nos parecemos todos. Las dos cosas ¿no?” (E.P.8).

“Las referencias, comparaciones o alusiones al idioma de los alumnos extranjeros (caso de que sea distinto del castellano) pueden resultar enriquecedoras para todos. Otra de las ventajas tiene que ver con la convivencia y en ese sentido, hasta donde yo veo, quizá por la edad de los chavales de la ESO, no observo un rechazo especial entre unos ni otros ni problemas que pudiéramos calificar de racismo ni mucho menos. Incluso he llegado a tener, por ejemplo (en términos de porcentajes) porcentaje el 50% de inmigrantes y 50% de nacionales y, en algunos casos, coincidió cifras reamente altas y, vamos, yo no veo que por ahí surjan problemas de convivencia ni de discriminación (E.P.9).

h) Tradición docente

Apreciamos que el profesorado ha realizado un gran esfuerzo para adaptarse a una realidad cambiante y a la diversidad cultural existente en el centro. También hay que tener en cuenta que nos encontramos en un centro educativo que ha cambiado significativamente en los últimos años. Además cabe matizar que la tradición docente del profesorado de secundaria y bachillerato era bien diferente –y más en este IES– como así podemos ver:

“También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes” (E.P.₁).

En algunos testimonios, como el de este docente, se hace referencia a una plantilla de profesorado, que ha sido formada en otra tradición docente y se alude a la necesidad de la existencia de un profesorado con otro perfil más específico o más adecuado para trabajar en estos contextos. Asimismo, se hace referencia a que las políticas educativas debería legislar este tipo de actuaciones. Por último, en ese testimonio, también se parecía “cierta añoranza” del pasado:

“Aquí, tenemos una dificultad: la edad media del profesorado. La edad media del profesorado es muy grande, es muy alta. Y eso, digamos que, para este tipo de dinámicas se necesita un profesorado más joven, entonces no sé si se puede hacer o cómo “mover ficha” pero debiera de haber una política, no sé cómo, que este tipo de alumnado (procedente de la inmigración, diversificación) estuviesen más, con profesores “recién salidos del horno” con más iniciativa, porque yo quieras que no, todos tenemos, nuestro patrón y mis referencias es: el COU, el bachillerato y cuando añoramos el pasado que, no es que sea mejor pero, es nuestra referencia y decimos: ¿ah, te acuerdas de aquel bachillerato de 6 años, con el COU? Comentarios típicos de cafetería de profesores” (E.P.₃).

i) Aspectos curriculares

Hay algunos docentes que manifiestan que a pesar de que existen barreras lingüísticas, una vez que éstas, son de algún modo superadas por gracias, en parte, a los recursos existentes, el alumnado debe superar otra nueva “barrera”, que tiene que ver con la competencia curricular.

“Bueno, yo creo que la principal dificultad es que, en general, los recursos previstos por el sistema, es decir: el Aula de Inmersión y las Aulas de Acogida, yo creo que cumplen una de las funciones para las que están pensadas que es principalmente: la de lograr una cierta competencia comunicativa, que les permite un tipo de comunicación cotidiana, suficiente, básica, para lo que es su vida aquí en España pero, que es completamente insuficiente desde el punto de vista del acceso a la lengua necesaria para poder cursar el currículo escolar, y en ese sentido, yo creo que falla el programa. Fallamos en la medida en que podríamos complementar o suplementar ese programa y no lo hacemos los centros al no prever algún tipo de andamiaje de apoyo para que esos alumnos tengan una transición y, por lo menos, una oportunidad que, en general, no tienen porque el salto es demasiado grande. La distancia, no solamente lingüística sino curricular, es muy grande y, por lo general, no hay más que analizar las cifras se les avoca al fracaso escolar” (E.P.₂).

Una de las principales dificultades que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales y que señalan los docentes tiene que ver, principalmente, con aspectos curriculares. Hay docentes que ponen su mirada en los niveles de competencia curricular del alumnado extranjero y los déficits en los procesos de escolarización que arrastra dicho alumnado.

“Los niveles curriculares de los alumnos, porque hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO, que además han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y bueno, pueden venir más o menos con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen” (E.P.4).

Por otra parte, también cabría matizar que, en lo relativo a los aspectos curriculares, el profesorado se “queja” de la diferencia nivel y que, por lo general, el alumno extranjero, respecto a sus compañeros presenta un desfase curricular lo que le dificulta seguir las clases y el ritmo de sus compañeros.

“Desde mi experiencia, si se pudiera resumir pues hablaría en términos de una bajada de nivel académico. Porque bueno, queramos o no, a pesar de que manejen el idioma (por ejemplo en el caso de los hispanoamericanos), mejor o peor, hay que admitir abiertamente que, a diferencia de los de los nacidos aquí (que ya sería más discutible), los recién llegados de esos países, tienen un nivel académico diferentes y que no se corresponde con el mismo que aquí tendría un alumno de su misma edad. Eso, quizá, hace que bajen un poquitín los niveles generales pero tampoco de manera alarmante” (E.P.9).

También hay docentes que muestra un punto de vista crítico y cuestionan que quizá no se esté llevando un proceso de integración adecuada del alumnado extranjero ya que hay determinados hábitos –presentes en el bachillerato– que provienen de etapas anteriores –secundaria–.

“ (...) Porque es muy curioso por ejemplo que, los cursos donde yo tengo alumnos inmigrantes básicamente se relacionan entre ellos, es decir, el nivel de amistades más cercanas sigue siendo entre ellos, entonces yo no creo que sea porque son distintos porque ya te digo que básicamente el 99% del alumnado que yo tengo en bachiller nocturno son procedentes de Sudamérica, fundamentalmente de Ecuador sino porque ya ese tipo de comportamientos ya viene derivados de otras enseñanzas de la educación secundaria, donde ellos también suelen relacionarse entre ellos y donde no se trabaja por parte a lo mejor, ya no voy a decir tanto del profesorado, porque es verdad lo que decía mi compañera que muchas veces nosotros nos vemos limitados a enfrentarnos a los diferentes niveles curriculares que hay en una clase, ¿no?, entonces estamos más preocupados en que todos los alumnos alcancen un nivel de competencias adecuados que en favorecer un poco la convivencia entre ellos (E.P.10).

j) Aspectos lingüísticos

Con relación a los aspectos lingüísticos, éstos, no solo afectan al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española, sino que afectan –aunque de forma diferente– al alumnado precedente de Latinoamérica, como así mostramos a continuación:

“(…) el alumno aunque sea de Sudamérica no tiene el mismo ritmo de aprendizaje que nosotros ni nos entiende ni nos comprende; yo me recuerdo que tuve un alumno hace años de Ecuador que me decía que no me entendía como hablaba, que no entendía porque no pausaba, decía él: “Es que usted no pausa”, no eres consciente y era un chico de segundo de bachiller, (...). Yo, por ejemplo, que estoy en Jefatura de Estudios, con ciertos países de Sudamérica, cuando un alumno tiene allí un segundo de bachiller se le convalida aquí hasta un primero, es decir, se incorpora aquí a un segundo de bachiller con un currículum completamente distinto, con un nivel completamente distinto con lo cual, el alumno, que no suelen ser alumnos conflictivos, en cuanto al comportamiento, está absolutamente perdido... perdido (...) es casi irrecuperable; entonces, más que a lo mejor que curricularmente se trabaje ahí, sí que se podría, a lo mejor, demandar cursos puente que yo sé que en algunas comunidades sí que se pusieron en práctica”. (E.P.10).

En este caso también tenemos un claro testimonio de otro docente que con relación aspectos lingüísticos y hace una interesante aportación en cuanto que, hace referencia a que las dificultades lingüísticas están presentes no solo en el alumnado de lengua extranjera sino que, también lo están en el alumnado de habla hispana:

“No tengo una preocupación general al respecto. Sí una referida a casos concretos, que se presenta recurrentemente, según los alumnos que tengas en clase. Pongo dos ejemplos: 1º Este año tengo (en 1º de bachillerato) una alumna china, estudiante y trabajadora como ella sola, pero con unas carencias de español (a pesar de llevar aquí 5 años y aprobar año por año y con buena nota) que hace inviable que entienda nada. 2º Un problema habitual con los alumnos sudamericanos es la convicción (errónea) de que compartimos lengua. Digo errónea porque los registros lingüísticos que usamos en España no coinciden para nada con los suyos, lo que hace que comunicarse sea muy difícil, y aún más por la convicción mencionada. Muchas veces (siempre en los casos complicados) es más sencilla la comunicación con centroeuropeos o chinos que con ellos” (E.P.7).

Por otra parte nos encontramos con algunas propuestas que hacen los propios docentes y tienen que ver con medidas que guardan relación con aspectos tales como:

“Institucionalizar iniciativas como el Proyecto Lingüístico del Centro que no solo puede atender mejor digamos a la situación lingüística de Asturias sino bueno, que el trabajo lingüístico se hace en todas las áreas, en las áreas curriculares normales pero que sería una ocasión espléndida para incorporar las otras lenguas, que no son lenguas curriculares y, bueno, pues hay muchas cosas que se podrían pensar y se podrían hacer y que no se hacen, por ejemplo: uno de los problemas tradicionales del alumnado inmigrante es, sobre todo, y no tanto, o no solo el que viene de países donde la lengua es distinta del castellano, incluso con algún hispanoamericano por ejemplo, el problema de la lengua extranjera: el inglés, normalmente tienen un notable desfase respecto a lo que son los ritmos a los niveles del dominio de lengua extranjera por parte de los alumnos de aquí y entonces van de mano, digamos, condenados a suspender esa asignatura ¿no?... Y habría iniciativas muy fáciles de organizar desde el punto de vista institucional y que no se contemplan, por ejemplo: el que los alumnos tengan opción a que se le reconozca a partir de hacer un examen, por ejemplo, su propia lengua, un nivel B, un nivel B2, que seguramente llegarían sin dificultad en su propia lengua. Eso les permitiría tener esa materia aprobada y por lo tanto removeríamos una dificultad que hay ahí” (E.P.2).

k) Problemas con la administración educativa

También hay otros docentes que señalan el exceso de trabajo y la sobrecarga de tareas docentes y, en ese sentido reclaman que, desde las administraciones educativas, se conceda una mayor reconocimiento a las tareas decentes y que se les faciliten recursos para el desempeño de sus tareas. Sin embargo, la administración educativa, ha respondido aumentando su jornada lectiva 2 horas, lo que supone un gran descontento y más desidia en los docentes y esto, nuevamente tiene su repercusión, como así mostramos a continuación:

“Yo creo que faltan como “unos ojos” desde arriba, ¿no? La Administración, solemos decir muchas veces, cuando estamos así, críticos, que es: ciega, sorda, muda: es verdad; hombre y hay inspectores y hay políticos que dicen, pero hay una especie de falta (...) inercia, sin dirigir, sin marcar como un objetivo. Sí, claro que hay objetivos pero el papel, todo lo soporta. (...) La realidad luego es la que es. Al profesor también nos han acogotado mucho. Hemos pasado a 20 horas de clase (antes teníamos 18) que la gente cree que nada más trabajamos las horas que estamos en clase; y estoy aquí ahora (en teoría no estoy trabajando) pero entonces, la mentalidad es que el profesor tiene 3 meses de vacaciones, que es mentira, que trabajamos nada más que 18 horas de trabajo (ahora 20). Mira, esas dos horas más de trabajo que nos han impuesto, ha supuesto que ya muchos profesores no hagan ya actividades extraescolares, más desidia..., esto que te he dicho al principio de cierta apatía, viene también por ahí, porque no es lo mismo trabajar 18 horas que 20 horas. Cada hora de esas supone un trabajo previo de elaboración..., entonces yo que llevo aquí el tema de las actividades extraescolares, ahora me doy cuenta de que se hacen menos extraescolares que impliquen más del horario lectivo y se hacen más complementarias, incluso para desahogar. Prefiero llevármeles, el otro día, al Mercado-Astur (las cooperativas escolares) me los llevo en mi clase y en la siguiente y me distiendo. Es decir, que se están utilizando las actividades, que están muy bien, un poco, para distender. Por ejemplo yo, que soy de biología, pues les llevábamos a Cabárceno y les llevábamos todo el día, llegábamos a las 8 de la noche. A los 1º de bachillerato les llevábamos al Museo de la Evolución humana a Burgos, y volvíamos por la noche, a Valporquero, etc. Y este año ya, por acuerdo del Departamento, dijimos que no, porque eso supone más horas que las horas que nos asigna la Administración y, parece, que no quieren arreglarlo”. (E.P.₃).

l) Aspectos familiares

Por otra parte, hay algunos docentes que señalan como principales problemas a la hora de trabajar en contextos educativos multiculturales, la situación de las familias y las dificultades de conciliación que tienen a la hora de estar pendientes de sus hijos e hijas:

“Bueno, respecto a la multiculturalidad, respecto a la escolarización de alumnado de etnia o de alumnado de otras culturas, el problema básico es la estructura familiar; son familias que en muchos casos están totalmente al margen de generaciones del sistema educativo; eso pasa con alumnado de etnia gitana. Las familias que proceden de otros países tienen habitualmente un retraso curricular. Luego los padres y madres están trabajando todo el día, o sea que la dedicación que pueden destinar a la atención educativa de los hijos es muy pequeña. Los alumnos el tiempo que no están en el centro educativo, están solos en casa porque las madres y los padres están trabajando y están trabajando no una jornada de ocho horas, muchas horas; entonces, ese alumnado no tiene un referente familiar, no tiene un referente familiar que siga los estudios, entonces pues no hay ese apoyo familiar; por eso sería muy importante que se desarrollasen más programas sobre todo en horario de tarde” (E.P.₆).

“Lo que sucede es que a eso se une el hecho de que casi mayoritariamente son situaciones personales que van unidas a circunstancias familiares complicadas, de familias desestructuradas a las cuales la crisis económica también les dio de lleno y esa situación hace cualquier cosa menos favorecer el rendimiento académico” (E.P.9).

II) Las culturas ausentes en el currículo

El profesorado entrevistado, en general, coincide en señalar que en el currículo oficial está poco presente la diversidad cultural. Cada docente, además, cuando se les plantea esta cuestión, en general, lo abordan desde su materia, y no haciendo una visión más global del currículo en la etapa de secundaria, como así se pone de manifiesto en los siguientes testimonios:

“Yo creo que el currículum oficial no. Existen programas institucionales más desarrollados en unos sitios que en otros pero el currículo oficial como tal no; por ejemplo, si se echa un vistazo al de mi área: lengua y literatura desde luego no hay la menor mención, no ya a otras culturas, ni siquiera a la literaturas hispánicas distintas del Castellano, o sea que; en ese aspecto” (E.P.2)

“Muy poco, muy poco; en nuestra asignatura muchísimo más que en otras pero hay algunas que evidentemente no cuentan para nada por lo que son, por ejemplo; en historia o en geografía. Ese tipo de asignaturas cuando viene un niño o una niña de Ecuador por ejemplo que tiene que ponerse al día con la historia de España, con la geografía de España es un universo completamente diferente para él, que vamos, además es imposible hacérselo. Bueno, yo creo que poco muy poquito” (E.P.4).

Otros docentes, desde el ámbito de sus asignaturas, dicen lo siguiente:

“A mí por lo que me toca, que es Geografía e Historia, yo creo que cada vez más, pero bueno, que todavía queda bastante por andar. Sigue habiendo un punto de vista eurocéntrico en Historia y demás” (E.P.5).

También hay docentes que perciben el currículo como un documento en el que se “exponen” muchas cosas que, sin embargo, difícilmente se llevan a la práctica en las aulas.

“Bueno, el currículo habla de multiculturalidad igual que habla de interacción social, igual que habla de desarrollo de las emociones, igual que habla de educación de la sexualidad pero no se toca nada en absoluto. El currículo está muy bien a nivel teórico, pero luego el desarrollo del currículo, habitualmente, esos temas no se contemplan prácticamente para nada”. (E.P.6).

Hay docentes que consideran un problema el hecho de que el currículo no visibilice la diversidad cultural y lo explican con un ejemplo que es muy gráfico:

“Cierto, sin lugar a dudas, yo eso lo tengo claro porque precisamente, por ejemplo, estoy pensando en un 1ºD, que españoles tengo 1, y los demás son pues sudamericanos y de Europa del Norte tienen un bagaje cultural un poco diferente al nuestro y, entonces, muchas cosas y temas que salen y hasta los ejemplos que salen, pues, no los entienden, porque no está adaptado el currículum para, digamos, minorías que vienen aquí y acaban siendo un gueto pues porque incluso lo ves hasta en los recreos” (E.P.3).

También hay algunos docentes que hablan de que lo que prima es la cultura de la asimilación:

“No creo que haya una conciencia en España en absoluto de visibilizar las diferentes culturas. No. Hay mucha obsesión por la adaptación y la asimilación. Si un alumno si asimila bien, se anula; no hace alarde de su origen extranjero, el profesor (...) yo no veo una especial discriminación por su origen, yo no lo he visto no lo he detectado; pero tiene que ser que tú te asimiles”. (E.P.8).

m) Paulo Freire y la educación intercultural

En general el profesorado entrevistado comparte puntos de vista con la pedagogía de Paulo Freire, quien entiende la educación intercultural como un elemento de justicia social y de derecho de todos los pueblos, así pues, cuando se les pregunta si comparten esta percepción, responden lo siguiente:

“Sí, estoy de acuerdo con estos planteamientos” (E.P.2).

“Sí, estoy de acuerdo con estos planteamientos” (E.P.3).

También nos encontramos con opiniones de docentes que identifican la visión de Paulo Freire con el concepto de Escuela Pública como así podemos ver reflejado en la siguiente opinión:

“Bueno, pues sí, porque bueno, si al final yo tengo la idea de que la Escuela Pública tiene que darle pues una serie de posibilidades a todos los chavales pues que la vida real desgraciadamente no les ofrece, con lo cual, pues sí, claro” (E.P.5).

En la misma línea, también nos encontramos con otras opiniones que identifican la interpretación de Paulo Friere con el concepto con lo que implica la Atención a la Diversidad del alumnado en el sistema educativo:

Sí, yo creo que además esa interpretación de Freire coincide con lo que se entiende por Atención a la Diversidad y los criterios de inclusión e integración (E.P.6).

“Sí, estoy de acuerdo con estos planteamientos” (E.P.8).

“Sí, estoy de acuerdo con estos planteamientos” (E.P.9).

12.7. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a familias autóctonas

a) Diversidad Cultural

Algunas familias autóctonas tienen una percepción positiva de la diversidad cultural que el centro alberga, como así se pone de manifiesto a continuación:

“Me parece absolutamente normal y en el país que estamos, país intercultural como España me parece absolutamente normal que haya presencias de todo tipo de minorías sea gitano que digamos es lo más próximo a nosotros o de cualquier otro país. En éste instituto por mi hijo sé que hay muchos de todos los países y me parece absolutamente normal, y es más me encanta que lo haya porque así ellos conocen a gente que nosotros en nuestra época era raro un chico de color o de otra etnia era raro, precisamente porque estaban contados. Me parece genial; genial que haya gente; que contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo” (F.A.2).

Otras familias, reconociendo la diversidad existente en el centro, hacen referencia a que tal diversidad está desvirtuada y, en ese sentido, es la propia administración educativa la que parece ser la responsable de determinadas medidas:

“Quizá, es un poco, porcentualmente, poco ajustado a la realidad. No refleja (...) no es el mismo porcentaje de alumnado inmigrante que entra en la sociedad, en el conjunto de la población de Asturias, ni siquiera en el barrio. Esto está distorsionado por la administración, porque hay una deriva de este tipo de alumnado con una casuística problemática, una realidad distinta que hay que atender y que se está centralizando en el Alfonso. Supongo que haya (porcentualmente) mucha más que en otros centros” (F.A.4).

También nos encontramos con familias que perciben la diversidad cultural de una forma menos positiva, como así lo demuestran los siguientes testimonios:

“Creo que hay demasiado, y eso reduce también bastante porque claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel”. (F.A.5).

“Bueno, pues yo opino que a ver, a mí no me da más pero también me interesa más que haya más gente de éste país que no haya tanta gente de fuera porque tiene otro tipo de cultura que bueno, me interesa, pero me interesa más gente de aquí, que está viniendo mucha gente de a fuera, que vamos, no me gusta”. (F.A.3).

b) Rendimiento académico

En ese apartado también encontramos diversidad de opiniones; por un lado hay familias que considera que el rendimiento académico de sus hijos e hijas no se ve afectado por la presencia de alumnado extranjero, como así vemos a continuación:

“No, no, para nada todo lo contrario. Creo que, o debería, en el caso de mi hijo, debería hacerle ver que él es (...) no es que sea más listo, pero que él se defiende mucho mejor en el país que está que no tiene ninguna tal; y en cambios éstos chicos que vienen de fuera tienen que buscarse la vida con el idioma, con la forma de ser, con las costumbres de aquí para intentar aclimatarse a la juventud en éste caso al contacto con jóvenes de aquí, pero que me parece estupendo” (F.A.2).

Sin embargo, hay familias que consideran que el rendimiento académico de sus hijos si se puede ver afectado:

“Sí, porque tienen otra forma de pensar, tienen otra cultura, tienen otra forma de expresarse y aunque estén viviendo aquí no tienen la forma de los que están viviendo aquí entonces para mí sí lo condiciona, bastante”. (F.A.3).

“Bueno, pues mira, yo no soy racista ni nada pero, me gustaría que ellos (...) primero, vienen con un nivel más bajo, entonces ellos como ven a los “otros” que no estos no saben ni esto, ni lo otro, ni lo de más allá..., pues ellos tampoco (...) ¿Para qué? Entonces no sé, me gustaría no que hay un programa ni nada por el estilo, simplemente pues que, tuviéramos otro nivel” (F.A.5).

c) Criterios organizativos

Hay familias que son conscientes de la existencia de determinados criterios organizativos de la institución que condicionan significativamente la distribución del alumnado para hacer grupos más “homogéneos” y en ese sentido, hay algunas familias que consideran que se está haciendo discriminación:

“Bueno yo (...) mi opinión desde mi experiencia que tengo aquí una hija pues es que, creo que hay cuatro clases, o sea hay cuatro primeros, hay dos primeros en los que están metidos todas las clases culturales, interculturales, repetidores, clases de colectivo gitano y tal y hay otras clases que están los bilingües y entonces creo que puede ser que haya un poco de discriminación, desde mi punto de vista hacia esa minoría, ese alumnado que entra en el colegio desde mi punto de vista. Creo que se podría mejorar eso relacionándose más unos con otro “(F.A.1).

Otras familias, reflejan que tales criterios organizativos, condicionan, más que nada, su realidad:

“Condiciona su realidad, como la condiciona cualquier otra circunstancia. En todo caso no creo que la entorpezca, ni mucho menos, porque sobre todo como hay esa realidad (esa separación entre los bilingües y no bilingües) se están creando dos mundos paralelos, dos mundos con escasa interferencia. Otra cosa es que también sirve como referente equívoco a los dos en ambos casos: los inmigrantes ven a los otros como con un nivel por encima y los nacionales, tienen un referente de que ellos, bueno, como superan a los otros, ya se creen superiores. Hay un poco de distorsión de percepciones” (F.A.4).

d) Perspectiva histórica

Recogemos este testimonio que nos ha dado una familia porque consideramos que refleja desde una perspectiva múltiple y con una perspectiva histórica, algo que parece ser, afecta a la propia institución y una prueba de ello es el siguiente testimonio:

“Sí, primero de todo decir que yo fui alumno del centro, después fue profesor del centro y son padre del centro. El centro forma parte de mi vida. La realidad social de un centro cambia por muchas cosas. Primero por el claustro y luego por el alumnado y este centro ya no es el que era; hubo muchos centros, hay muchos institutos Alfonso II como hay otros muchos centros. Generacionalmente va cambiando, pero quizá el mayor cambio que se haya producido es que actualmente se trata de un centro que recibe, preferentemente, a

este tipo de alumnado que nuestra sociedad necesita atenderlos. Hay que atenderlos de forma diferente para favorecer la integración pero que al mismo tiempo ha transformado tanto el carácter del centro que ya no es el mismo centro y no sé si será fácilmente recuperable. Según el nivel de matrícula, el alumnado medio de hace algunos años ahora está en la concertada, se ha derivado a la concertada. La imagen del centro es una imagen en la que pesa demasiado la inmigración, es decir, ese componente de inmigración y no sé si será fácilmente”. (F.A.4).

¿Y eso afecta un poco a la dinámica del centro?

“Sí, si... desde luego. Desde un profesorado que va allí buscando destino, reputado o prestigioso pero, probablemente, no ese tipo de trabajo (no es vocacional). También hablamos de un profesorado que está destinado allí, con destino definitivo que probablemente tenía otra imagen del centro, la imagen anterior y no esta y hace falta un desempeño que tiene mucho de vocacional. Con este tipo de alumnado y una problemática concreta, requiere también un profesorado específico, no cualquiera. Entonces eso da lugar a disfunciones que no son culpa de nadie y que son un sistema que no se adapta a una realidad nueva (...) hay un factor humano que no casa, es difícil y va a generar tensiones siempre. Y luego, también es muy importante el tema de los dos mundos y las dos aceras con dos características muy concretas: una socioeconómica y otra intelectual y eso también es algo tremendo. Es una quiebra ahí que, lógicamente marca al centro y marca a los alumnos del centro y es de muy difícil solución. El inmigrante tenía que ser alguien normal, no tendría que ser una excepción. Tendría que ser alguien integrado con muchísima normalidad y probablemente por excesivo número, aquí ha provocado el efecto contrario. En lugar de integrar es marcar” (F.A.4).

e) Convivencia entre culturas

En general todas las familias autóctonas hacen referencia a las buenas relaciones de amistad y convivencia de sus hijos con alumnos y alumnas procedentes de otras culturas y, en ese sentido, en los testimonios de las familias no se aprecia ningún tipo de problema al respecto:

“Mis hijos se relacionan con todo el mundo, es decir, con todos, no son (...). Mi hija está ahora bilingüe pero quiero decirte que, por ejemplo, los chicos que le gustan son los chicos estos de la gorrita, chicos que vienen emigrantes de fuera; y bueno, pues tiene muchos amigos así, tiene un amigo pues de color que, es en fin..., no sé y luego tiene a sus amigas. Mis hijos y otro que tengo de siete años, también, igual. Se divierten con todos los niños y nunca me han dicho como... ¿esto por qué es así?” (F.A.1).

“Pues que yo sepa tiene alguna amistad con gente que (...) no sé yo, ahora mismo, de que país son. Sé que se trata con gente de otros países pero no tengo ni idea de donde, jóvenes entre ellos del Instituto pero, vamos, me parece que alguno ha venido a casa, es Hispanoamericano pero no sé si es venezolano, colombiano, ecuatoriano, no sé exactamente de dónde es” (F.A.2).

“Buenísima; son todas las amigas de fuera, muy buena porque todas las amigas son amigas de fuera, la mayoría”. (F.A.2).

“Pues de algunos sí (son amigos) pero también son grupos que tienden a formar, lógicamente, grupos cerrados que son de escasa sociabilidad entre ellos, quizás se tienden pocos puentes pero, en el caso de que se relacionen, se relacionan con total normalidad” (F.A.4).

f) Participación de las familias

En general las familias se muestran colaborativas y dispuestas a participar (librando las dificultades horarias) en posibles iniciativas y propuestas de educación intercultural, como así podemos apreciar en los siguientes testimonios:

“Si hombre, a mí me gustaría, claro que sí. Sí por el bien de mis hijos sí para que vean otras cosas y para que escuchen de otras culturas y ya que no nos podemos a veces trasladar nosotros a otros países si tenemos la oportunidad de que esos niños vengan aquí y que esos niños puedan hablarnos de su país y de todo lo que hay en su país, pues mira”. (F.A.₁).

“Sí, me parecería bien. Todo lo que fuera dar a conocer nuestra cultura, no solo lo que vienen los chavales contando que creo que además son chavales jóvenes y entonces quizá vienen aquí con unas ideas prefijadas infantiles de cuando vivían en otros países, y entonces quizá vienen aquí. Aquí intentan relacionarse con la gente de aquí pero no saben lo que han dejado allí, y la forma de ser de aquel país de donde vienen a veces es muy importante y ellos lo cuentan de otra manera, y se lo cuentan a nuestros hijos de otra manera que ellos crean un mundo diferente y piensan que ese país es diferente a como, creo que sí que sería importante, que sería importante pues que no sé, que un ecuatoriano nos dijera como se vive allí, un chino o un japonés les dijera a ellos pero, un adulto, no un chico joven, un adulto les explicara eso” (F.A.₂).

“Sí. Estaría a favor de ese tipo de cosas ya que siempre ayudan pero habría que integrarlo quizás habría que integrarlo con más naturalidad, en el currículum, integrar sus realidades y, por ejemplo, en lugar de dar historia de España, pues igual habría que dar historia de Colombia” (F.A.₄).

12.8. Resultados obtenidos: entrevistas en profundidad a familias extranjeras.

a) Proceso de integración en el centro educativo

Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, cabe distinguir varios matices, por un lado no es lo mismo que los alumnos lleguen siendo muy pequeños o que lleguen siendo ya mayores. Tampoco es lo mismo que a pesar de las diferencias culturales, también existan diferencias lingüísticas, en cuyo caso el proceso es más complejo. En los testimonios de las familias entrevistadas, se pueden distinguir algunas de estas cuestiones:

“Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy difícil pero, adaptarse bueno (...) poco a poco nos fuimos adaptando” (F.E. ₁).

“No hubo ningún inconveniente, fue bueno” (F.E. ₂).

“Mis hijos vinieron pequeños entonces no hubo complicación para el idioma”. (F.E. ₄).

También nos encontramos con familias cuyo proceso de integración fue bastante duro, como así vemos a continuación:

“De muy parte fue muy mal. La niña lo pasó muy muy mal. No teníamos ayuda y, de hecho, cuando empezó en septiembre, ella no sabía hablar ni nada y resulta que a final de curso, ella ha sacado la mejor nota de todo (...)” (F.E. 3).

b) Convivencia con alumnado autóctono

Con relación a la convivencia con el alumnado autóctono así como alumnado de otras culturas, las familias coinciden en señalar que no hay problemas de convivencia y que se relacionan bien con el resto del alumnado como así lo constatan los siguientes testimonios:

“El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse” (F.E. 1).

“No, mi hija no ha tenido ningún problema. Para mí, los primeros años unas de las principales dificultades que tuve tienen que ver con aspectos lingüísticos, porque me decían una cosa y yo pensaba que era otra, pero bueno, me lo explicaban y (...) algo nuevo que aprendí” (F.E. 5).

c) Propuesta de actividades de educación intercultural

En general las familias sí que se muestran interesadas en que desde el centro educativo se llevaran a cabo determinadas actuaciones relacionadas con el conocimiento entre las culturas, como así mostramos a continuación a través de los siguientes testimonios:

“Pues no estaría mal la verdad porque estaría bien que así como nosotros al llegar aquí conocemos vuestra cultura así aprendáis también un poco de la nuestra cosas de la nuestra, de Guinea Ecuatorial”. (F.E. 1).

“Sí, sería muy positivo” (F.E. 2).

“Si claro. Ustedes y nosotros somos lo mismo. La única diferencia es que hablamos lo mismo pero por lo menos nosotros luchamos, aprendemos un idioma hasta defendernos y “vosotros” no nos queréis. No nos comprendéis, o no queréis” (F.E.3).

“Sí, estaría bien. Intercambio cultural. Sí, porque se aprenden cosas de otras culturas y eso es bueno (F.E. 5).

También nos encontramos con algún testimonio de familias que son más reacias a que se desarrollen este tipo de propuestas:

“Eso ya (...) me da un poco de (...). Lo que hay es lo que hay”. (F.E. 4).

d) Aspectos culturales

En general las familias señalan que los cambios son grandes y que hay cosas más difíciles cuando se llega a una región diferente. Algunas de las cosas que matizan las familias, tiene que ver con el clima y también con las costumbres que tenemos:

“El clima sobre todo porque en invierno hace muchísimo frío y con el calor que hace en mi país pues demasiado frío, es difícil adaptarse si y con el frío...despertarse por las mañanas con el frío es muy difícil la verdad. Allí también se va a clases por las mañanas, lo único

que...no sé, el horario es el mismo, el horario no cambia, lo único es el clima y la gente las costumbres soy muy diferentes” (F.E. 1).

“Es que todo esto es muy diferente, toda la cultura, toda la manera de trabajar. (...) Es que vosotros decís: “vale, no te preocupes, te llamo”, pero luego nunca ponéis nada concreto: ni que semana, ni que mes ni qué año y esto, en mi país, jamás puede pasar. Si quieres llamar te mueves y llamas; entonces parece como un poco falsas algunas cosas (...)” (F.E. 3).

e) Participación de las familias

En general las familias se muestran colaborativas para participar en este tipo de iniciativas y propuestas que supongan un intercambio cultural. Muchas familias extranjeras, debido a dificultades de conciliación disponen de poco tiempo para acudir al centro, sin embargo, se muestran, en la medida de sus posibilidades, bastante colaborativas.

“Sí. Por ejemplo el Instituto en el que estaba mi hermano antes se hacía cosas así; se ponían banderas de todos los países y cada uno podía hacer algo típico de su país, pues estaba bien, bastante bien” (F.E. 1).

“Sin ningún inconveniente” (F.E. 2).

“Sí, sí, sí, claro, y sobre todo del respeto, porque hay cosas muy interesantes de nuestra cultura que no sabéis, pero en nuestra cultura, cuando estamos cenando, no se empieza a cenar hasta que no entre el mayor de la familia. Es una forma de respeto” (F.E. 3).

“Si estaría interesada en participar. Si coincide que puedo venir, sí” (F.E. 3).

También nos encontramos con testimonios de familias que o estarían dispuestas a participar de dicha iniciativa, como mostramos a continuación:

“No, no estaría interesada” (F.E. 4).

12.9. Resultados observación participante

La observación participante constituye una de nuestras técnicas principales de recogida de información en el proceso de esta investigación. La información que hemos ido recogiendo tanto en las notas de campo, el diario de investigación y las fotografías nos permitirá analizar y contrastar la información obtenida a través de otras fuentes y técnicas, como así quedará reflejado en el apartado de la validez de los datos. Para mostrar la información obtenida a partir de la observación participante tendremos en cuenta la fase descriptiva de este trabajo de investigación en la que de una forma detallada abordamos el análisis del contexto educativo. Para completar tales descripciones del contexto, hemos realizado fotografías que de alguna manera ayudan a tener una referencia gráfica de lo descrito con nuestras palabras. Hemos querido captar imágenes que identifiquen la esencia del centro y en ese sentido cada fotografía, tiene un sentido, una intención e incluso, alguna de ellas: una emoción contenida. Por esto mismo, también somos conscientes de que tales imágenes no son neutras sino que al mismo tiempo representan una forma de “mirar” la realidad observada y entendemos que esa “mirada” puede ser diferente según los ojos de quienes la miran por tanto hay que partir de que tales fotografías son, en parte, subjetivas porque representan una forma de mirar y de entender la realidad observada.

A continuación y con el objetivo de concretar la información recogida en el proceso de observación participante, mostramos tal análisis a partir de los siguientes aspectos, que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio y que recordamos en la siguiente figura:

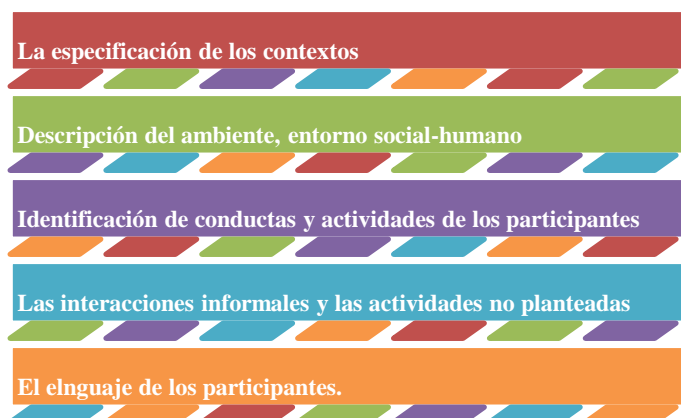


Figura 30. Ámbitos en los que hemos realizado la observación participante. (Elaboración propia)

Las especificaciones de los contextos

Hemos intentado hacer descripciones detalladas del contexto, recreando lo observado e incluso las experiencias y sensaciones vividas durante nuestra estancia en el campo. Asimismo, en el diario de investigación hemos realizado anotaciones de los participantes en nuestro estudio interesándonos, especialmente, por las características del contexto educativo en el que día a día trabajan. Uno de nuestros principales objetivos consiste en comprender las situaciones que viven. Para ello realizamos anotaciones relacionadas con sus preocupaciones y percepciones.

- a) **Espacios y rincones del centro:** Nos encontramos en un centro educativo situado en una zona muy céntrica de la ciudad de Oviedo. Hemos recorrido sus instalaciones y en su recorrido hemos realizado diversas fotografías que, al mismo tiempo, representan una “mirada”. Resulta relativamente difícil concretar todo lo observado. Estamos ante unas instalaciones antiguas y que han resistido relativamente bien el paso de los años, claro está, realizando las reparaciones necesarias –mantenimiento– y otras reparaciones derivadas de las necesidades coyunturales –ampliación–. El centro educativo, a pesar del paso del tiempo, podemos decir que se encuentra en buen estado de conservación. Una de las cosas que más llamó nuestra atención y que de alguna manera hemos intentado “captar” en las fotografías realizadas, es que el centro sigue manteniendo la estética de los años 40 con todo lo que ello conlleva –ventajas e inconvenientes–. Así pues, llama la atención la ausencia de nuevas tecnologías en varias aulas del pabellón antiguo. La estética del edificio es de alguna forma “embaucadora”. Arquitectura racionalista: decoración con mármol, largos pasillos, las puertas, amplios ventanales, la estética de las aulas, etc. todo representa “un viaje al pasado”. Sin embargo, se echa en falta colorido y esto es debido, principalmente, es la no existencia de trabajos del alumnado por los pasillos del centro. En ese sentido, el IES tiene más, una apariencia de “facultad o edificio universitario” que de centro de enseñanza secundaria. Una de las cosas que más llamó mi atención es la capilla pero, no por el hecho de su existencia –que ya conocía– si no por su aspecto actual. Lo que me llamó poderosamente la atención es “su aspecto”. Dado que ahí, es

donde tienen lugar reuniones del Claustro, cabría esperar que tuviese otro aspecto más parecido a una sala de reuniones, en lugar de una distribución de capilla. Existe un claro interés por mantener las cosas tal cual estaban en el pasado, o al menos la estética.

- b) **Espacios y contenidos.** No cabe duda de que nos encontramos en un IES en el que se puede apreciar una relación clara y directa entre espacios y contenidos. Una muestra de ello es el estilo arquitectónico del IES y el mantenimiento prácticamente intacto de sus espacios. La arquitectura que los arquitectos realizan representa una respuesta a los modelos escolares que tratan de configurar una sociedad, un Estado, una política. La arquitectura expresa la realidad de los contenidos políticos, de los intereses, de los métodos, de los criterios. Un cambio en la expresión arquitectónica de la escuela debe pasar previamente por una mutación –cambio brusco– de los contenidos. El cambio no va a venir por unos buenos arquitectos, sino por una mutación acelerada de los contenidos (Fernández Alba, 1992).
- c) **El peso de la tradición:** Si tenemos en cuenta que los orígenes del IES Alfonso II se remonta a 1845, no podemos olvidarnos de que en sus comienzos sus estudiantes eran hijos de prestigiosos profesionales liberales, funcionarios y personas pertenecientes a clases sociales de una élite con unas pretensiones y expectativas educativas de “altas miras” y durante su extensa trayectoria ha servido para formar a la clase media-alta, formando al alumnado en las etapas secundaria y bachillerato con una clara orientación para que dicho alumnado llegara a la Universidad y, tras finalizar sus estudios universitarios, ocuparan un puesto de relevancia en la sociedad asturiana. A partir de los años 60 se apuesta por un modelo educativo que pretende generalizarse a la población en general o lo que conocemos como un modelo de “educación de masas” que tendrá su desarrollo con más afianzamiento durante la Ley General de Educación (1970) con un modelo que viene a sustituir al modelo de educación tradicional-elitista. A pesar de la implantación de un modelo educativo que apuesta por la extensión de la enseñanza secundaria a la población en general parece ser que dicho modelo en pleno siglo XXI todavía no se ha completado.
- d) **La diversidad cultural “se ha apoderado de la institución”:** El alumnado y las familias han cambiado notablemente y las circunstancias sociales y económicas también son diferentes. Los procesos de globalización hacen que durante las últimas décadas –desde los años 90– la presencia del alumnado extranjero en el centro ha pasado de ser “algo anecdótico” a configurar el contexto educativo del momento. La diversidad está presente en las aulas, en los pasillos del IES. Sin embargo y a pesar de la diversidad existente en general tanto profesorado como alumnado no son conscientes de que en el centro se encuentra conviviendo alumnado de 23 nacionalidades diferentes. es decir, es evidente la presencia de alumnado extranjero, pero lo que no es tan evidente es la gran diversidad de países de procedencia del alumnado –o de sus familias–.
- e) **Profesorado preocupado “en exceso” por los contenidos curriculares.** Las circunstancias actuales –social, cultural educativo– son otras, sin embargo el peso de la tradición sigue dejando huella en la institución y también en su profesorado. Las reformas educativas y el cambio en la configuración y concepción de la

enseñanza secundaria, es algo que parece que todavía no ha calado en un profesorado formado en otra tradición docente. El vigente decreto 74/2007 hace referencia a que la Educación secundaria obligatoria tiene carácter obligatorio y gratuito y constituye, junto con la Educación primaria, la educación básica. También señala que uno de los objetivos de esta etapa educativa –secundaria– es la adquisición de las competencias básicas LOE (2006) sin embargo, el profesorado de secundaria, está más preocupado por los contenidos curriculares –dimensión académica– y no tanto por la adquisición de competencias básicas, como así se pone de manifiesto en la mayoría de las entrevistas realizadas.

- f) **Centro educativo muy rico en recursos humanos.** El profesorado de la institución es un profesorado con una media de alrededor de diez años de experiencia en ese centro educativo pero que la mayoría de ellos tienen muchos más años de experiencia en otros centros. A pesar de que no contamos con datos numéricos exactos, podemos decir que en la plantilla de profesorado hay un porcentaje pertenecientes al cuerpo de catedráticos de secundaria, también hay profesorado que tienen el título de doctor, también nos encontramos con profesores asociados al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo –Facultad de Formación del Profesorado y Educación– que compaginan su docencia en el IES con la docencia universitaria o con otras enseñanzas, por ejemplo las de los Estudios de Máster de Formación del Profesorado en Secundaria Bachillerato. También hay docentes que han realizado diversas publicaciones en contextos académicos –libros, revistas académicas y científicas–.
- g) **Centro educativo muy rico en recursos materiales.** El centro educativo cuenta con unas buenas instalaciones: espacios amplios, pensados para que el alumnado estuviera en un entorno favorable para el estudio y el aprendizaje. Las aulas de nuevas tecnologías, los laboratorios, los materiales audiovisuales, las aulas –dibujo, música, de idiomas–, la biblioteca así como otros espacios y recursos descritos anteriormente, hacen que nos encontremos en un *centro privilegiado* y al que no le faltan recursos materiales para la enseñanza.

Descripción del ambiente, entorno social-humano. En nuestro diario de investigación también, hemos hecho alusión a cómo las personas interactúan unas con otras, qué tipo de formas de comunicación establecen entre ellas, en qué contextos y en qué circunstancias se producen este tipo de interacciones. Nos interesa el ambiente y las interacciones diarias que se producen entre profesionales.

- a) **Entorno social-humano favorecedor de la convivencia.** Nos encontramos en un contexto educativo favorecedor de la convivencia. Es cierto que existen algunos conflictos, como es natural, sin embargo éstos son mínimos y, en ese sentido hemos podido observar que nos encontramos en un centro educativo en el que no existen problemas de convivencia. Nos encontramos en un contexto amable y donde la diversidad de personas y de culturas interactúan unas con otras. Los chavales se llevan bien y no existen grandes problemas. Es cierto que en ocasiones hay algunos grupos de alumnos que *tienden a juntarse* –por ejemplo alumnado latinoamericano– pero, no hay problemas entre el alumnado sino, más bien, todo lo contrario: se llevan bien y todos son amigos de todos a pesar de que no se conozcan muy bien entre sí. Uno de los factores que ha contribuido al establecimiento de este buen clima de convivencia es el trabajo realizado por un grupo de profesorado.

- b) Profesorado implicado y participativo.** En el centro está funcionando un grupo de trabajo constituido a través del CPR (Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo). La Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, es además, la coordinadora de dicho grupo de trabajo. Desde este equipo de trabajo se llevan a cabo diferentes actuaciones. En el curso pasado (2013-2014) la línea de trabajo fue, básicamente, la mediación. Durante nuestra estancia en el campo, tuvimos la oportunidad de presenciar una de estas sesiones (*ver diario de investigación Anexo II: día 23 de mayo, p. 13*). En el nuevo (2014/2015) está previsto introducir otras dos líneas de actuación: detectar problemas y trabajar soluciones democráticas, a través del alumnado participante. También está previsto elaborar materiales y plantear metodologías alternativas de trabajo destinadas al aula de adaptación.
- c) Coordinación entre el profesorado.** He tenido la oportunidad de asistir en diversas ocasiones a actividades en las que se podía ver la coordinación entre el profesorado. Dado que no contamos con suficiente extensión para relatar tales encuentros –de los que he dejado constancia en el diario de investigación– una de las actividades más interesantes a las que he podido asistir es la realizada por la profesora responsable del Aula de Inmersión Lingüística y la Profesora técnica de Servicios a la Comunidad (*ver diario de investigación Anexo II: día 22 de mayo de 2014, p. 12*). También he asistido a encuentros “por los pasillos” en los cuales los docentes intercambian información acerca de sus estudiantes y en ese sentido, se percibe un buen clima de cooperación entre el profesorado.

Identificación de conductas y actividades de los participantes. Igualmente éste ha sido un tema que ha quedado “retratado” en nuestro diario de investigación, ya que en él hemos plasmado las actividades que se refieren a los participantes, aquellas que hacen o realizan en la situación observada. Estas informaciones anotadas en nuestro diario nos han servido para obtener una visión comprensiva de la metodología de trabajo de algunos docentes.

- a) Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad.** Durante nuestra estancia en el campo hemos tenido la oportunidad de acompañar a esta profesional en numerosas ocasiones. Es una persona muy comprometida con su trabajo que además desempeña con gran responsabilidad y profesionalidad. En conversaciones que hemos tenido con ella, comenta que en su trabajo hace “lo que le permiten” y que los avances son lentos, por eso hay que ir “poco a poco” avanzando en algunas de las iniciativas que considera oportunas, tales como: la convivencia, la atención sociofamiliar, metodologías, etc. Para ello, también es necesario que exista una apuesta firme por parte del centro y, en ese sentido, también cabe señalar que se están produciendo avances aunque estos, en ocasiones, son lentos (*ver diario de investigación Anexo II: día 21 de mayo de 2014, p. 11*).
- b) Tutoría de Acogida.** Una parte de nuestra estancia en el campo, aunque no toda, la dedicamos a conocer, con más detalle, los recursos destinados al alumnado extranjero y conocer el Programa de Acogida. En ese sentido hay que señalar que, entre el abanico de medidas de atención a la diversidad, el centro cuenta con Aula de Acogida y con Aula de Inmersión Lingüística. El centro cuenta con estos importantes recursos pero también cuenta con la implicación y coordinación del profesorado. A pesar de que los cambios son lentos, en los últimos años se han

producido avances. Una de las medidas que más han favorecido el Programa de Acogida ha sido el establecimiento de un protocolo de actuación, sin embargo, siguen estando pendientes otras cosas tales como el establecimientos de criterios de evaluación del extranjero y la coordinación entre aula ordinaria y aula de acogida (*Ver entrevista realizada al profesorado Anexo IV, p. 25-29*).

- c) **Aula de Inmersión Lingüística.** Una de las sesiones más esperada durante la realización del trabajo de campo era ver la metodología de trabajo de la profesora responsable del Aula de Inmersión Lingüística. Si algo podemos observar durante esa sesión de observación en el Aula de Inmersión Lingüística es la diversidad del alumnado y por ello se trabaja en función de los diferentes ritmos de aprendizaje. También tenemos la oportunidad de observar el trabajo cooperativo y parejas del alumnado y pese a que detrás de todo eso hay un gran trabajo y solo hemos visto un instante del trabajo y esfuerzo realizados durante todo el año, percibimos el afianzamiento de la escritura y reflexión sobre la lengua para unos y unos primeros pasos para otros, así como la significatividad de los aprendizajes del alumno (*ver diario de investigación: Anexo II, día 17 de junio de 2014, p.30*).

Las interacciones informales y las actividades no planteadas: entendemos que este tipo de acontecimientos, que también hemos recogido en nuestro diario de investigación, constituyen en sí, un tipo de información relevante. A pesar de que en ocasiones suponga la diversificación de datos o de información recogida, nos pueden presentar una visión holística del contexto educativo que estamos estudiando. Tales actividades, además de las ya comentadas anteriormente, han surgido de forma espontánea e inicialmente no estaban planificadas. Sin embargo, “nos hemos dejado llevar” siempre con la intención de ver qué aprendizajes nos facilitaba la vivencia de tales situaciones. Aunque hubo más, en este apartado destacamos las siguientes:

- a) **Apertura del centro a la Comunidad Educativa.** Visita a entidad Colaboradora: TRAMA (*ver diario de investigación Anexo II: día 11 de junio de 2014, p. 26*). Esta actividad surge de forma espontánea. La Profesora de Servicios a la Comunidad, aprovechando que tiene que realizar una visita para hacer el seguimiento de dos de sus estudiantes, me invita a acudir con ella. En esta visita, me puedo dar cuenta de la importancia que tiene la apertura del centro educativo a los servicios que le ofrece la comunidad y el entorno. Es fundamental contactar con entidades colaboradoras y asociaciones y trabajar de forma conjunta. Es por ello que el papel que desempeña esta profesora es fundamental y, en buena parte, de ella depende la apertura del centro a la comunidad. En esta tarea hay otros docentes que también están implicados como el jefe de Departamento de extraescolares y complementarias. Es una forma de plantear actividades diversas y educativas, teniendo en cuenta los recursos que nos ofrece la comunidad y el entorno. Teniendo en cuenta esto, hay que señalar que hay gran variedad de entidades que colaboran con el IES así que el enriquecimiento es “mutuo”.
- b) **Propuestas y actividades estimulantes para el alumnado: Visionado de la Película de “Cobardes” con alumnado de 1º de ESO.** Dentro de las actividades planteadas en el Programa de Convivencia y mediación, que ya hemos comentado anteriormente, estaba prevista una actividad relacionada con el visionado de una película española: “Cobardes” y, en otra sesión, realizar un debate a partir de unas preguntas guía. Una vez que estoy en el centro, me invitan a participar en dicha

sesión de la que hemos dejado constancia en nuestro diario (*ver diario de investigación, Anexo II: día 6 de junio 2014, p. 23*). En esta sesión, llama curiosamente mi intención el interés que tiene el alumnado en la película que, además, al ser española, tiene un toque más realista –sobre todo para el alumnado– que otras películas que abordan la misma temática en un contexto americano, así que la decisión de proyectar esta película, en el contexto del Programa de convivencia y mediación, considero que es muy acertada, y ha tenido éxito entre el alumnado. Una muestra de ello es que, cuando suena el timbre la *pelí* aún no ha terminado y el alumnado no quiere dejar de verla. Pero hay que recordar que es viernes, es última hora y, tras unos segundos de contrariedad por parte del alumnado al no ver terminar la película, salen de la sala, no sin cierto alboroto: ¡ha comenzado el fin de semana!

El lenguaje de los participantes: Uno de los axiomas de la antropología es que no puede comprenderse otra cultura sin comprender el lenguaje de la misma. Así pues, el lenguaje expresa la forma de organizar e interpretar la realidad. Teniendo en cuenta estos principios, en nuestro diario de investigación, también hemos registrado aspectos relativos al lenguaje –verbal y no verbal– de los participantes, por ejemplo aspectos relacionadas con las formas de comunicación, gestos, expresiones y en ese sentido destacamos estas cuestiones:

- a) **Profesorado comprometido con la docencia.** Una de las cuestiones más importantes y que hemos podido observar así como comprobar en las entrevistas es que nos encontramos ante un profesorado claramente comprometido con la docencia. Es profesorado que lleva muchos años trabajando y que han dado clase a muchas generaciones de estudiantes. El profesorado habla abiertamente de cuestiones educativas, reflexionan acerca de diversidad de temáticas e incluso hacen propuestas sumamente interesantes: a veces durante la entrevista pero, también en conversaciones *más distendidas* (*ver entrevista a profesorado: Anexo IV p. 29-32 o diario de investigación, Anexo II: día 29 de mayo de 2014, p. 17*).
- b) **Profesorado preocupado.** En las conversaciones mantenidas con docentes también se percibe cierta preocupación, primeramente, porque ellos mismos tienen que afrontar la problemática del alumnado con dificultades de acceso al currículo –en un porcentaje alto se trata de alumnado extranjero–. Una vez superadas las dificultades lingüísticas, en gran medida gracias a los recursos existentes en el centro –Aula de Inmersión Lingüística– el alumnado extranjero adquiere unas competencias lingüísticas básicas –al menos para comunicarse–. Sin embargo, la gran dificultad para este alumnado es, sobre todo, el acceso al currículo y al aula ordinaria. El paso al aula ordinaria supone *un gran salto* para este alumnado. Al mismo tiempo es un problema con el que se van a encontrar la mayoría de los docentes –sobre todo los que imparten docencia en secundaria–. Teniendo en cuenta esto y otras casuísticas del alumnado extranjero, nos encontramos con un alumnado que parece haber desarrollado unas competencias comunicativas básicas que les permiten interactuar con sus compañeros –grupo de iguales– con los que, además, se llevan bien; y se sienten a gusto; sin embargo, la mayoría de este alumnado tiene grandes dificultades para seguir los contenidos del currículo y parece estar destinado al fracaso, al abandono, al absentismo o a la diversificación. Esto, a su vez, desencadena otra serie de problemáticas –esta vez para el propio profesorado– como la dificultad que tienen los docentes para impartir sus materias, y dificultades para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de un alumnado tan diverso.

Por otra parte las familias autóctonas de algún modo también perciben esta problemática dado que el programa Bilingüe ha jugado un importante papel, que a continuación comentamos. Se trata de un programa que desde el curso 2008-2009 se lleva desarrollando en la institución. Representa un incentivo y supone un importante reclamo para atraer a las familias –principalmente autóctonas–. Sin embargo y debido a determinados criterios organizativos del centro, dicho Programa Bilingüe, más que contribuir a fomentar la diversidad lingüística, ha servido para “segregar” al alumnado extranjero. Esto ha sido tema de debate en varios claustros y entre el profesorado hay distintas opiniones.

El Programa Bilingüe se ha convertido en un criterio organizativo para hacer grupos homogéneos sin embargo, hay docentes del IES que no tienen tan claro que se trata de una medida con una función segregadora. Aquí, mostramos los dos puntos de vista: *etic* y *emic*.

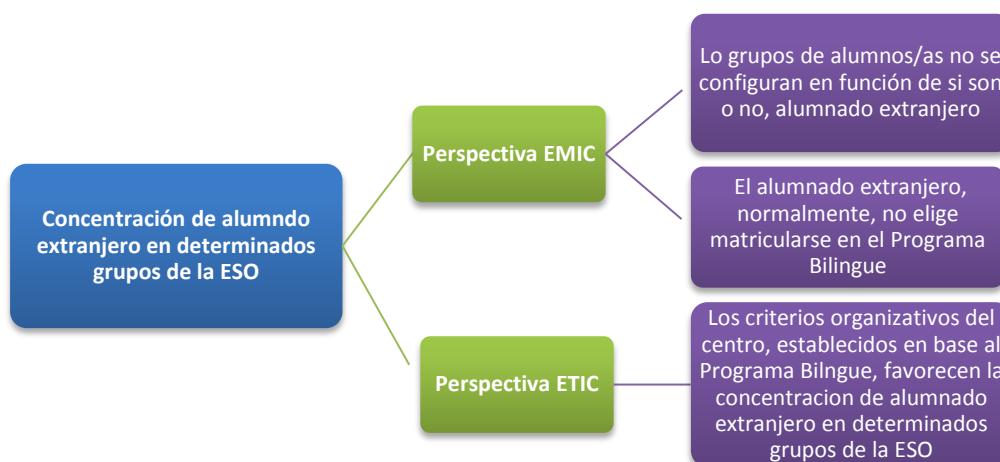


Figura 31. Concentración de alumnado extranjero en determinados grupos: perspectivas *etic* y *emic*. (Elaboración propia)

Los propios criterios organizativos del centro hacen que no se configuren grupos mixtos de alumnado, sino que tales grupos están organizados en base a la pertenencia o no al Programa Bilingüe. Debido a este criterio organizativo, en el curso 2013/2014, nos encontramos con que en el IES hay dos grupos de bilingüe y otros dos que no lo son en cada uno de los niveles educativos de ESO.

Dado que el alumnado extranjero, no suele elegir el Programa Bilingüe, debido, principalmente a que ya de por sí, suelen tener dificultades lingüísticas, acaban matriculándose en un grupo ordinario. Este criterio organizativo hace que en el IES, acaben formándose dos grupos bien diferenciados: el colectivo de alumnado formado, en su mayoría, por estudiantes de origen español y otro grupo formado –también en su mayoría– por estudiantes de origen extranjero.

Algunos fenómenos de interés

Teniendo en cuenta algunos de estos factores no es de extrañar que cuando hablamos del IES Alfonso II ya no estamos hablando de un denominado por algunos docentes como *instituto pata negra*, ni de un instituto que, como antaño, era elegido por las mejores familias de Oviedo. Tal elección estaba motivada, en parte, porque durante unos años dicho centro era el único IES que había en nuestra región pero, también estaba motivada por la excelencia y categoría de su profesorado. Sin embargo, los motivos que tienen algunas familias para elegir este centro, en pleno siglo XXI, son muy diferentes. Por un lado su carácter céntrico lo sigue haciendo igualmente atractivo para las familias, especialmente, para aquellas que viven o trabajan en el centro de Oviedo.

Con relación al alumnado matriculado podemos decir que es muy diverso entre sí y también que ha cambiado mucho con el paso de los años. Por un lado, nos encontramos con alumnado extranjero que proviene de familias que tienen problemas socio-económicos y que sufren de forma más acuciante las consecuencias de la crisis económica y, por otra, alumnado proveniente de familias sin grandes dificultades socio-económicas.

Por otro lado, el hecho de que dicho centro educativo, sea uno de los dos institutos de Oviedo que cuente con un Aula de Inmersión Lingüística, su carácter céntrico y otros factores condicionantes –centros educativos adscritos y normativa de admisión de alumnos– se convierten en factores clave para que este centro sea elegido por las familias de origen extranjero.

Tales circunstancias anteriormente descritas preocupan a la comunidad educativa del IES Alfonso II y a la dirección del centro. Una de sus principales preocupaciones es el paulatino descenso del alumnado autóctono en la etapa de la ESO frente un aumento de la población de alumnado extranjero matriculado en dicha etapa de educativa. Así es que podemos observar dos procesos paralelos: la reducción drástica de alumnado autóctono y el aumento de alumnado extranjero. Nos encontramos ante dos procesos paralelos pero que no son consecuencia uno del otro. En ese sentido cabe señalar que juega un papel muy importante los criterios de adscripción establecidos por la Consejería de Educación además de otros factores que representamos en la siguiente figura:

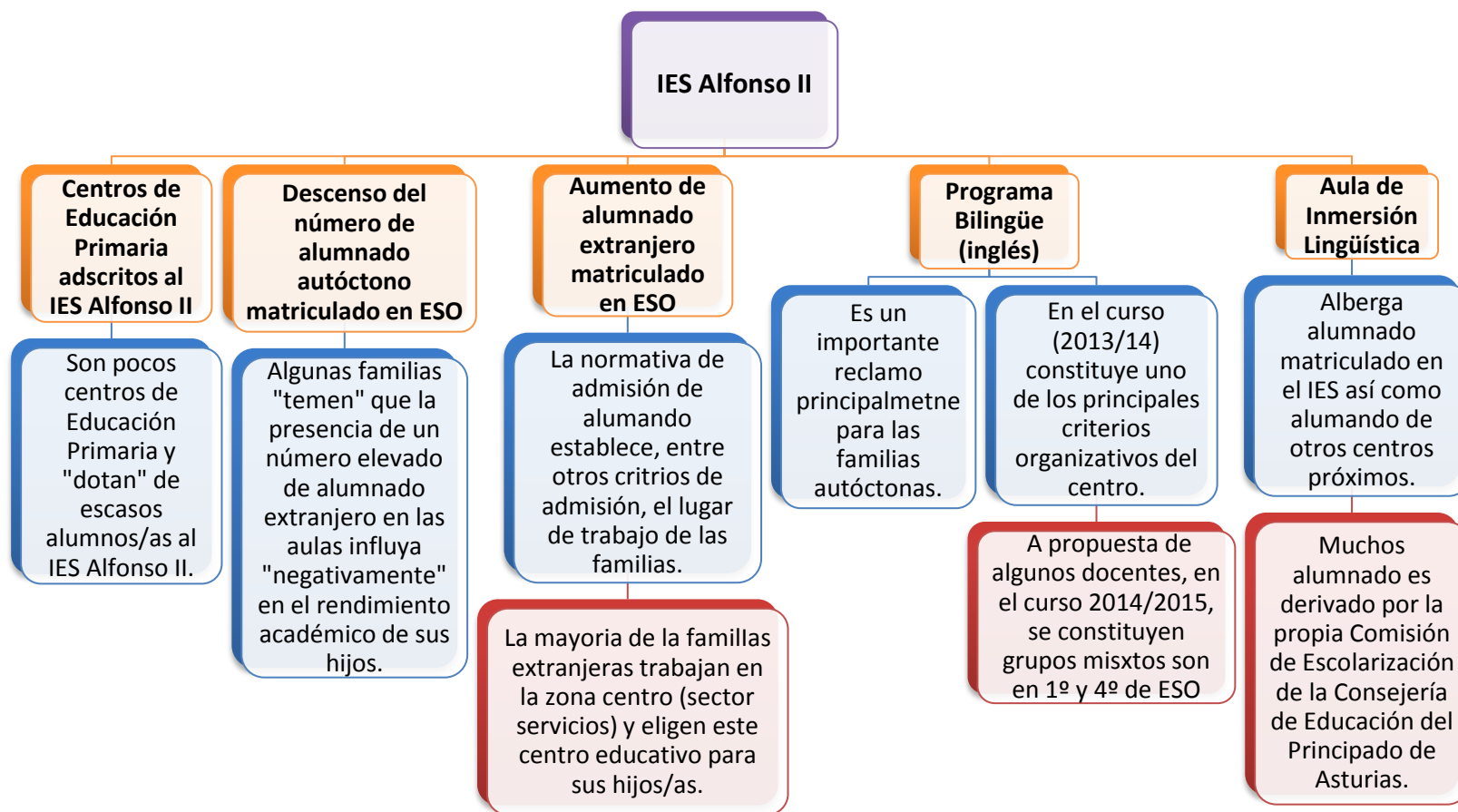


Figura 32. Exposición de determinados fenómenos observados en el IES. (Elaboración propia)

Como podemos observar nos encontramos ante contexto educativo complejo en el que convergen diversos fenómenos. Debido a tal complejidad, en este trabajo de investigación no podemos abordar la interesante tarea de estudiar cómo interactúan entre sí tales fenómenos observados, pero si nos permite reflejar su existencia. Teniendo en cuenta esto, sería muy interesante abordar otras investigaciones centradas en el análisis de tales fenómenos socioeducativos así como la interacción existente entre tales fenómenos observados.

12.10. Resultados obtenidos: grupos de discusión con el alumnado

A continuación exponemos los principales resultados obtenidos en los grupos de discusión con el alumnado de la ESO y para ello tomamos como punto de partida las dimensiones de análisis anteriormente mencionadas. Los datos que aquí presentamos se estructuran de forma global y sin especificar un grupo de discusión específico. *(En el Anexo VII del presente trabajo se pueden consultar con detalle los grupos de discusión realizados con cada grupo)*. Para presentar los resultados lo haremos de una forma más gráfica, a partir de la siguiente figura 31 que a continuación comentamos:

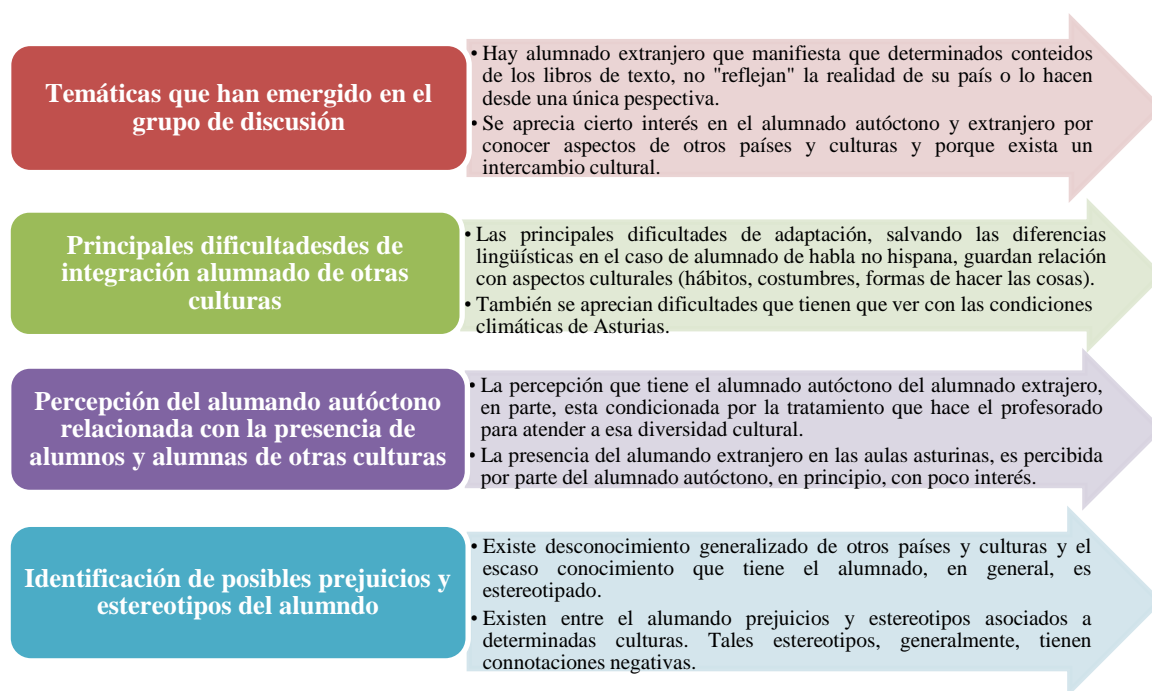


Figura 33. Principales resultados obtenidos de los grupos de discusión con el alumnado de ESO. (Elaboración propia)

Como señalan Louzao y González (2007) la escuela es uno de los ámbitos que más favorecen la integración socio-educativa del alumnado inmigrante y esta buena integración se debe, en parte, al buen quehacer del alumnado autóctono. Esta conclusión general que tomamos como punto de partida, tiene su reflejo en varias de las cuestiones que a continuación comentamos.

Una de las cuestiones que queríamos tener presente a la hora de plantear los grupos de discusión con el alumnado de la ESO, además de las propias relacionadas con el proceso de integración, guardan relación con cómo es percibida la presencia del alumnado extranjero en las aulas asturianas. Otra de las cuestiones que igualmente queríamos tener en cuenta a la hora de plantear el grupo de discusión es indagar en qué medida la presencia de alumnos y alumnas de otras culturas en las aulas asturianas, implica que el alumno autóctono conozca más cosas acerca de otras culturas. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que la presencia de tal diversidad cultural, no ha significado un mayor conocimiento de aspectos o características de otras culturas.

Temáticas que han emergido en el grupo de discusión

En el desarrollo de los grupos de discusión con el alumnado de la ESO, han emergido ciertas temáticas que consideramos son de especial interés y que a continuación comentamos.

Hay alumnos extranjeros que hacen referencia a que los libros de texto no reflejan aspectos relativos a sus culturas o que cuando lo hacen la información aparece expuesta desde un único punto de vista.

“Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no?” (A1₄₀).

También nos encontramos con otros alumnos principalmente de procedencia extranjera a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

“Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí” (A1₃₇).

Existe un interés latente, por parte del alumnado, en conocer determinados aspectos de los países y sus culturas y porque exista un intercambio cultural. Una cosa que contribuye a ello es la buena relación existente entre el alumnado lo que favorece las condiciones para que se produzca un intercambio cultural y en ese aspecto parece que el alumnado está receptivo.

“Está bien, se aprenden cosas nuevas de otras culturas” (A1₆₈).

“Bien, me divierto con mis amigos” (A1₆₉).

“Es interesante conocer cosas de otras culturas” (A1₇₀).

El alumnado lo interpreta como un intercambio de información pero al mismo reconoce que, en pocas ocasiones se da la oportunidad para ello:

“Si, estaría bien, porque así existe un intercambio de información” (A1₉).

“Pocas veces surge la oportunidad” (A1₁₂).

“Si, podría hablar de cosas de la cultura China” (A1₁₅).

“La cultura sudamericana es importante y pocas veces se habla de ella” (A1₁₆).

Existe cierta tendencia por parte del alumnado extranjero o que cuyas familias son extranjeras y ellos han nacido en España, a identificarse más con la cultura española o asturiana y a no valorar su propia cultura como algo que también puede ser interesante para el resto del alumnado así pues, cuando se les pregunta al alumnado extranjero qué cosas podrían enseñar de su cultura a sus compañeros, nos encontramos con los siguientes comentarios:

“Pero, si yo soy español” (alumno hijo de familia de inmigrantes colombianos) (A1₃₆).

“No sé qué les puedo contar a mis compañeros de mi país” (alumno de China) (A1₃₈).

Principales dificultades de integración del alumnado de otras culturas.

Con relación a las principales dificultades de integración del alumnado extranjero parece que hay acuerdo en que dos son las mayores dificultades: una de ellas tiene que ver con el idioma. En el caso de alumnado procedente de países de habla no hispana, lógicamente, el aprendizaje de la lengua castellana representa una primera dificultad. Pero también hay que señalar que, en el caso del alumnado procedente de Latinoamérica, la cuestión de la comunicación, representa un problema, sobre todo en lo que se refiere a las formas de comunicarse, el uso de expresiones, la forma de comunicarse, etc. y por lo tanto, el alumnado procedente de Latinoamérica, también manifiesta que tiene problemas para entender “el idioma”.

“Aprender el idioma” (Al₅₃).

“Entender las cosas” (Al₅₄).

“El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo” (Al₅₅).

La otra cuestión que representa una dificultad para el alumnado extranjero en general, tiene que ver con las costumbres. Con relación a ello, el alumnado también menciona que muchas de nuestras costumbres son muy diferentes a las suyas. Otras cuestiones que destacan y que para el alumnado representa una dificultad son las diferencias climáticas, así es que el clima también supone una barrera en el proceso de adaptación.

“Me sentí diferente...” (Al₄₈).

“Es difícil; pero hay que adaptarse” (Al₄₉).

“Todo es muy diferente” (Al₅₀).

Lo más sencillo para el alumnado extranjero es hacer amistades:

“Lo más fácil; pues... hacer amigos y conocer gente” (Al₅₁).

Una de las cosas que nos llamó la atención, y también a sus propios compañeros del grupo-clase tiene que ver con las cosas de las que habla el alumnado extranjero, es decir, aquellas que han representado más dificultades para ellos. Una vez salvadas las diferencias lingüísticas, que lógicamente representan una dificultad, el alumnado extranjero menciona cosas de índole social y cultural de las que se sorprenden hasta sus propios compañeros. Antela esta pregunta, el propio alumnado extranjero dice lo siguiente:

“Nosotros somos más familiares” (Al₇₂) (alumno cubano).

“Acomodarse al ritmo de hablar” (Al₇₃) (alumno ecuatoriano).

“Aquí las cosas se hacen muy lentas” (Al₇₄) (alumno ruso).

“Una de las cosas que más me cuesta es entender el sentido del humor” (Al₆₈) (alumno de Rumanía).

“La forma de vida” (Al₆₉) (alumna de República Dominicana).

Es un error pensar que el alumnado procedente de un país latinoamericano, no va a tener problemas con el lenguaje y otros aspectos de comprensión lectora, escritura, etc. y en ese sentido se trata de un colectivo de alumnos y alumnas que presentan grandes dificultades tanto por los aspectos relacionados con la comunicación, y comprensión como por otros aspectos que tiene que ver con las formas de vida, costumbres, formas de actuar y de comportarse, etc.

Percepción del alumnado autóctono relacionada con la presencia de alumnos y alumnas de otras culturas

Uno de los primeros interrogantes planteados en los grupos de discusión con el alumnado, guarda relación con la percepción que tiene el alumnado autóctono relacionada con la presencia de amando extranjero en las aulas asturianas. A este respecto, se percibe la sensación de que el alumnado autóctono no da una “especial” importancia a la presencia de alumnado extranjero. Parece que, en principio, el alumnado autóctono no se haya hecho muchas preguntas relacionadas con la presencia de alumnado extranjero en sus clases. Se percibe como algo “natural” y a lo que el alumnado autóctono otorga, más bien, poca relevancia. Ante esta cuestión nos encontramos respuestas del alumnado del tipo:

“Una persona más... ya está” (Al₂)

“Ninguna” (Al₃)

“Otro más” (Al₄)

El alumnado en general muestra una visión positiva de la convivencia con alumnos y alumnas de diferentes culturas y lo contemplan desde una perspectiva positiva, sobre todo, en cuestiones relativas al intercambio cultural y lo manifiestan así:

“Se aprenden cosas de otras culturas” (Al₁₉).

“Está bien..., me gusta que haya gente de otras culturas” (Al₂₀).

“Es positivo y me gusta conocer cosas diferentes” (Al₂₃).

“Sí, está bien que haya alumnos de otras culturas” (Al₄₅).

“Sí, porque puedes aprender cosas de sus culturas” (Al₄₆).

“Sí, me los paso bien con ellos..., son mis amigos” (Al₄₇).

Por otra parte, tal percepción, también tiene que ver con las actitudes del profesorado de cara a la interculturalidad así pues hay profesorado que en clase tiene en cuenta la presencia de alumnado de otras culturas y, también hay otros docentes que no tienen en cuenta tal diversidad o la tienen en cuenta en mucha menor medida; así pues el alumnado es plenamente consciente de las actitudes del profesorado:

“Depende... de las clases que tengas” (Al₁₉).

“No todos los profesores son iguales” (Al₂₄).

“Hay diferencias entre los profesores” (Al₂₅).

Sin embargo, por otra parte, en ocasiones, la presencia del alumnado extranjero es percibida por el alumnado autóctono como problemática ya que consideran que existen posibles dificultades de comunicación derivadas del desconocimiento de la lengua castellana. Asimismo el alumnado autóctono también relaciona la presencia del alumnado extranjero con una “bajada en el nivel” que puede afectar de forma más general al rendimiento académico del grupo-clase.

“Problemas para comunicarse” (Al₅)

“Es difícil hablar con ellos, porque hay algunos que no saben nuestro idioma” (Al₆)

“Nivel más bajo” (Al₈)

“Ralentizan la clase” (Al₇₀).

Identificación de posibles prejuicios y estereotipos del alumnado

Antes de hablar de los posibles prejuicios y estereotipos del alumnado, hay que comenzar destacando que existe cierto interés tanto por parte del alumnado tanto extranjero como autóctono por conocer aspectos de otras culturas y en ese sentido, parece que existe una predisposición por parte del alumnado por aprender cosas de otras culturas.

- “Estaría muy bien, a mí me gustaría” (Al₂₂).
- “Sería interesante y divertido” (Al₂₉).
- “Si, a mí me gustaría; me parece que está bien” (Al₃₀).

Cuando se les pregunta acerca de los temas que a ellos les gustaría conocer de otras culturas señalan temáticas muy variadas, así pues, en principio, les podrían interesar temáticas tales como:

- “Estaría bien, porque nos pueden enseñar idiomas” (Al₄₈).
- “Pues a mí me gustaría que me enseñaran su escritura” (Al₄₉).
- “A mí me gustaría conocer sus costumbres” (Al₄₄).
- “A mí me gustaría conocer los lugares donde viven, sus casas” (Al₅₁).
- “Conocer la religión” (Al₄₁).
- “Conocer las maneras diferentes de convivir” (Al₄₂).
- “A mí me gustaría conocer los deportes” (Al₄₃).
- “Conocer sus fiestas y tradiciones” (Al₄₇).
- “La política de ese país” (Al₄₅).

Somos conscientes de que el alumnado llega a la escuela con unos conocimientos previos y en ese sentido destacamos que tales conocimientos previos del alumnado están influidos por determinados estereotipos. Partimos de la base de que ningún estereotipo cultural debe ser un rasgo identificativo de una cultura pero, mucho menos aún, si tales estereotipos solamente reflejan aspectos negativos, como así podemos ver a continuación:

- “Rumanos: roban” (Al₂)
- “Colombianos y mejicanos: droga” (Al₈)
- “Brasil: favelas” (Al₇)
- “África: pobreza y desnutrición” (Al₉)

Esto también es llamativo, aunque, no tanto por la tendencia del alumnado a utilizar estereotipos culturales puesto que partíamos de la base de que pueden percibir las culturas de una forma estereotipada. Lo que quizás es más llamativo, es que solamente visualizan estereotipos negativos. Unido a esto también cabe señalar que existe un desconocimiento generalizado de aspectos culturales. A pesar de que existe cierto interés por parte del alumnado a conocer aspectos de otras culturas, también está el miedo, tal vez intrínseco, a que una propuesta de este tipo suponga un esfuerzo añadido lo que conlleva un rechazo directo por parte de los propios estudiantes como así podemos ver a continuación:

- “No hay tiempo para aprender cosas de otras culturas” (Al₂₅).
- “Aprender de otras culturas... uf... uf” (Al₂₈).
- “Conocer sin darse cuenta” (Al₂₉).

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO:

13. CONCLUSIONES Y SU INTERPRETACIÓN

Antes de plantear las conclusiones básicas del estudio, nos gustaría hacer algunos comentarios sobre la operatividad del aparato metodológico considerado, sobre todo por lo que hace referencia a la investigación realizada en el centro educativo. Posteriormente abordaremos pormenorizadamente las principales conclusiones para concluir con una síntesis de las mismas.

13.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de determinar la calidad de una investigación, Goetz y LeCompte (1988) señalan cinco criterios que se pueden utilizar a modo de escalas: 1) apropiado, 2) claro, 3) comprensivo, 4) creíble y 5) significativo. Al mismo tiempo mantienen que al evaluar los componentes de los estudios con arreglo a tales escalas, la referencia básica ha de ser el fin de la investigación, así como las cuestiones que el investigador afirma haber abordado. Para ello estas autoras proponen que, para facilitar la evaluación de un estudio cualitativo según esas cinco escalas, se aborden una serie de cuestiones. Teniendo en cuenta esto, a continuación presentamos un análisis sobre la operatividad del diseño de nuestra investigación siguiendo los criterios propuestos por Goetz y LeCompte (1988, p.235 y ss.):

1. Foco y fin del estudio

Consideramos que el marco de la presente investigación está determinado con claridad y que los objetivos de la misma aparecen formulados explícitamente: *La finalidad general de la presente investigación es indagar y reflexionar, del modo más exhaustivo posible, acerca de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural y estudiar las posibilidades de aplicación al sistema educativo asturiano.*

Por otro lado, la investigación también se plantea con un interés práctico y orientado a la mejora: *formular una alternativa inicial de educación intercultural para la ESO de acuerdo con las aportaciones de la Pedagogía de Paulo Freire.*

2. Marco teórico y conceptual

Se parte de un marco teórico concreto, en este caso, relacionado con el pensamiento pedagógico-político de Paulo Freire. Asimismo, en el encuadre teórico del presente estudio también se hace un recorrido por las políticas educativas que han tenido lugar en nuestro país y en nuestra comunidad autónoma –macro-contexto– con el objetivo de analizar y poner en relación con otras estructuras sociopolíticas y educativas que se dan en un contexto educativo concreto: IES asturiano –micro-contexto–.

La realidad educativa de los fenómenos que acontecen en un determinado contexto educativo pone de manifiesto la relación existente entre política y educación, así como entre las estructuras del macro-contexto –política educativa de ámbito nacional y autonómico– con las estructuras del micro-contexto –IES Alfonso II– y la necesidad de profundizar en el estudio de tales relaciones. Al mismo tiempo se hace evidente que toda práctica educativa es política –como señala Friere– y que para que se produzcan determinadas cambios educativos en un contexto concreto –micro-contexto– es necesario que exista *voluntad política* de cambio –macro-contexto–.

3. Modelo general de investigación

Con relación al modelo de investigación, consideramos que tanto el marco teórico de nuestro estudio como el diseño metodológico que hemos empleado para llevar a término el mismo han sido efectivos. El enfoque cualitativo de nuestra investigación y la perspectiva etnográfica con la que hemos abordado el presente estudio, nos ha brindado la oportunidad de conocer en profundidad el contexto de estudio y nos ha permitido comprender, en su caso, la realidad desde el punto de vista de sus principales protagonistas. Por otra parte, las técnicas de recogida de información que hemos empleado han contribuido satisfactoriamente a dicho proceso y nos han permitido obtener información relevante y de gran interés que posteriormente hemos analizado e interpretado para satisfacer los objetivos planteados.

4. Selección de participantes, escenarios y circunstancias

En la presente investigación la selección del escenario se justificaría por el interés intrínseco del propio centro; primeramente, porque nuestro IES fue el primero de Asturias y por tanto tiene una larga y extensa trayectoria histórica que consideramos de especial interés en nuestro estudio; por otra parte, dicho centro es uno de los dos existentes en Oviedo que cuenta con Aula de Inmersión Lingüística. Por último, y debido a esta misma circunstancia, es uno de los IES que cuenta con un elevado número de alumnado extranjero matriculado en sus aulas. En cuanto a la selección de los participantes, como ya hemos comentado anteriormente, hemos realizado muestreo teórico. Para ello, una vez que hemos accedido al escenario, hemos permanecido atentos para escoger a nuestros informantes. El principal criterio que hemos tenido en cuenta para realizar dicha elección fue el conocimiento de la temática de nuestra investigación y, por tanto, contar con informantes que pudieran aportar información de interés a la misma. Por otra parte, también hemos considerado la necesidad de contar con diversidad de opiniones, perspectivas y puntos de vista. Por ello hemos intentado que, además de contar con informantes con conocimiento acerca de la temática, también exista diversidad de opiniones. En ese sentido, nuestro estudio es de una naturaleza flexible y emergente y una muestra de ello es que el propio escenario nos ha proporcionado situaciones e informantes que nos pareció oportuno “aprovechar” y que no estaban previstos inicialmente.

5. Experiencias y rol del investigador

Nuestra experiencia previa en centros educativos, el conocimiento de la problemática estudiada relacionada con los retos que conlleva educar en contextos educativos multiculturales y nuestro papel en el escenario de investigación, lejos de condicionar los resultados de la misma, consideramos que han favorecido la recogida, análisis e interpretación de la información. Es conveniente añadir que la duración del estudio y nuestra permeancia en el IES han favorecido el desarrollo de nuestra investigación. Sin embargo, también es conveniente señalar que, debido las circunstancias y características de la misma, habría sido de gran interés contar con la opinión de otros investigadores de apoyo que pudieran ofrecer una visión o punto de vista complementario acerca de los fenómenos observados.

6. Estrategias de recogida de datos

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de datos, se han planteado en coherencia con el modelo de investigación. Hemos tenido en cuenta aquellas que diversos autores –Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1989; San Fabián, 1992; Hymes, 1993; González Riaño, 1994– entre otros, consideran como inequívocamente etnográficas: notas de campo, diario de investigación, entrevistas en profundidad, imágenes fotográficas, etc. De este modo, la observación participante, el análisis documental y la entrevista en profundidad han sido, entre otras, fuentes fundamentales de recogida de datos a las que hemos recurrido metodológicamente.

7. Análisis de los datos

Se ha seguido un proceso de organización previa de la información obtenida a partir de las diferentes técnicas de recogida. Para ello hemos tenido en cuenta categorías de análisis “emergentes” en el proceso, en muchos casos tales categorías no fueron pre-determinadas. Hemos centrado nuestro análisis, prioritariamente, en la comprensión de fenómenos educativos y para ello nos hemos centrado en la descripción e interpretación de unos hechos estudiados en su contexto natural. Por otra parte, los criterios tenidos en cuenta para dar credibilidad a los resultados de investigación se centran, fundamentalmente, en la visión de los agentes directamente implicados en el estudio: alumnado, profesorado y familias.

8. Presentación, interpretación y aplicación de los resultados

Las principales conclusiones de nuestra investigación están formuladas sin ambigüedades y constituyen, teniendo en cuenta el marco teórico de la misma, una visión creíble y no contradictoria con la realidad y contexto socio-político del momento. A pesar de la utilidad que le atribuimos, nuestro *diseño de investigación*, en cuanto a su posible adecuación para futuras investigaciones, requeriría *algunas mejoras* que ayudarían a matizar la efectividad en el planteamiento de conclusiones. Ofrecemos, pues, las siguientes condiciones de mejora:

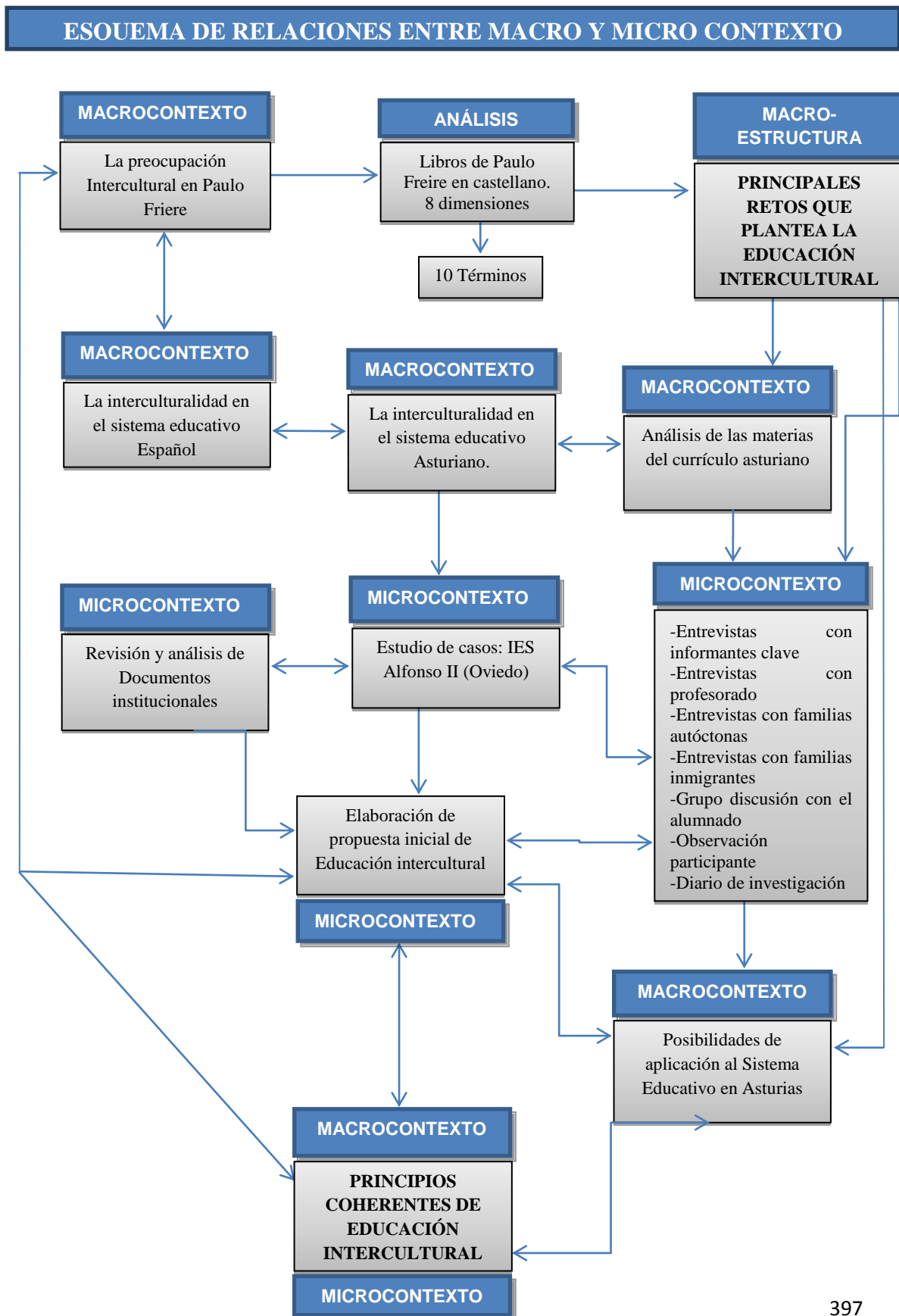
- 1) Tener más oportunidades para hacer observación participante dentro de las aulas del IES –principalmente en aulas ordinarias–. Parece conveniente tener más información acerca de lo que acontece dentro de las aulas y en el desarrollo de las clases ordinarias. Tales impresiones recogidas en el presente estudio son las que tienen que ver con las entrevistas realizadas a los informantes clave y a los docentes, sin embargo sería conveniente tener la oportunidad de hacer más observación participante en escenarios específicos privilegiados, como pueden ser aulas u otros espacios educativos.
- 2) Posibilidad de participación en todo el proceso de investigación de un investigador auxiliar que, de alguna manera, pueda ayudar a contrastar la información obtenida en todo el proceso de investigación. A partir, en efecto, de nuestra preocupación por recoger la información con la objetividad propia de una investigación de estas características, creemos que sería totalmente recomendable que en futuras investigaciones se contara con la participación de un segundo investigador o experto.

- 3) Conveniencia de plantear grupos de discusión con el profesorado participante, dado que podría ser un interesante contrapunto a las entrevistas en profundidad realizadas y conllevaría, además, una metodología participativa que nos permitiría establecer interesantes y complementarios procesos argumentativos de comunicación grupal. Sería importante, además, disponer de un tiempo específico para ello y que dicha cuestión no supusiera una “sobrecarga” en sus tareas docentes.
- 4) Disponer de medios audiovisuales más apropiados para realizar la recogida de datos ya que en la presente investigación hemos contado con escasos medios y, en ocasiones, bastante limitados, lo cual ha ralentizado y dificultado notablemente la transcripción de entrevistas. Relacionado con esta cuestión, sería interesante contar con algún dispositivo de audio o vídeo para registrar los grupos de discusión con el alumnado ya que, al no contar con tales medios, tuvimos que recoger la información “*in situ*” y es probable que hayamos perdido alguna información de interés o que no haya quedado, simplemente, registrada.
- 5) Participación, fundamentalmente en la fase de recogida de datos, de un observador no participante encargado, entre otras funciones, del registro de los mismos. Su papel supondría un apoyo fundamental y necesario. Se trataría, pues, de un colaborador que, conociendo los objetivos de nuestra investigación y la metodología empleada en el proceso de recogida de información, colaborara a este fin.
- 6) Tener la posibilidad de poner en práctica, dentro de un aula ordinaria, algunas de las actividades consideradas en nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural. Esto nos daría una mejor y más completa visión acerca de la acogida de dichas propuesta, tanto por parte de los alumnos y alumnas como por parte de los docentes del IES.

Por lo que hace referencia, finalmente, a la operativización de las relaciones entre las estructuras macro y micro contexto, debemos recordar que diversos autores (San Fabián, 1992; Ogbu; 1993; García Castaño y Pulido Moyano, 1994), hacen hincapié en que los estudios etnográficos ponen en conexión la escuela particular que se estudia con los contextos más amplios de los que esta forma parte. En suma, este modelo pretende representar el vínculo entre el análisis de micro-escala y macro-escala. En ese sentido y como señala Ogbu (1993), es necesario que dicho análisis abarque varios niveles a la vez; por una parte, para conservar la naturaleza contextual de los hallazgos etnográficos, pero también para poder abordar los posibles problemas estructurales de este ámbito.

Entendemos que la lectura y análisis de documentos personales –ensayos de Paulo Freire– nos pueden ofrecer una visión amplia de cómo es entendida la interculturalidad por el autor, lo que a su vez nos puede ayudar a identificar posibles retos que la interculturalidad plantea al sistema educativo –macro-contexto–. Dicho análisis, también nos permitirá identificar otros interrogantes y respuestas que acontecen dentro del contexto educativo de referencia, es decir, el Principado de Asturias –macro-contexto–. Por otra parte, el estudio de caso que hemos desarrollado en la presente investigación nos permitirá entender determinados fenómenos se producen en un contexto educativo concreto, en nuestro caso, un IES –micro-contexto– así como establecer posibles relaciones entre ambas estructuras.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los principales retos en este trabajo de investigación implica poner en relación ambas estructuras –micro y macro–. Esquemáticamente, podría ser así:



Esquema 2. Relaciones entre las estructuras macro y micro contexto. (Elaboración propia).

13.2. PRINCIPALES CONCLUSIONES EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

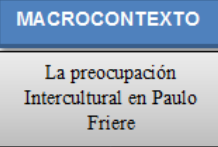
A continuación y tomando como punto de partida los objetivos planteados en su momento, pasamos a exponer **las conclusiones más destacadas del trabajo realizado**, siguiendo para ello la relación esquemática entre las estructuras macro y micro del contexto.

Objetivo 1: Revisar, analizar y concretar, a partir de obras seleccionadas de Paulo Freire su visión acerca de la interculturalidad

El objetivo fundamental es tener un marco teórico de referencia y utilizar este como punto de partida en esta investigación. Dada la diversidad de temáticas que abarca Freire, para comenzar realizamos un primer acercamiento a su pensamiento político-pedagógico en torno a las siguientes 5 dimensiones:

- a) *Dimensión axiológica.* Los fines de la propuesta educativa de Freire se podrían resumir en la búsqueda de la humanización de hombres, mujeres, sociedades y mundo a través de un proceso transformador y liberador. Este es, para nuestro autor, el objetivo primordial de la educación.
- b) *Dimensión dialógica.* Paulo Freire muestra el diálogo como una condición indispensable para la humanización del mundo. Esta concepción dialógica es, en sí, la esencia del intercambio intercultural, puesto que parte de la diversidad como algo enriquecedor, sin que una cultura se imponga a las demás.
- c) *Dimensión Política.* Freire alude principalmente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra, dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que, como se ha anticipado, tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc. Sin embargo, una de las críticas que hace Freire está relacionada con el hecho de que en los discursos educativos oficiales se tratan los problemas educativos de forma despolitizada.
- d) *Dimensión gnoseológica.* Freire asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Por lo tanto, la dimensión gnoseológica de la educación se refiere a la construcción de una teoría del conocimiento coherente con la “dialoguicidad” y la “politicidad” de la educación.
- e) *Dimensión metodológica.* Esta dimensión solo puede comprenderse en el marco significativo de las relaciones con otras dimensiones y principalmente en la dimensión gnoseológica, ya que en la búsqueda de ser coherentes con la comprensión de la educación como un acto de conocimiento aprendemos a hacer y re-hacer los métodos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las didácticas con las que trabajamos en nuestras prácticas pedagógicas. De la conjunción coherente de estos principios Freire extrae la idea de “diálogo”, al que le atribuye un carácter fundante de la educación.

Como hemos comentado anteriormente, la revisión documental efectuada refleja que nuestro autor tiene una curiosidad profunda por diversas temáticas sobre las que incide en toda su extensa producción ensayística y, en ese sentido, destacamos que:



1. A largo de toda su obra, y sobre todo a lo largo de su experiencia vital, ha mostrado una preocupación por *los otros*. Acertó a colocar al oprimido (excluido) en el escenario de la historia y destacó la importancia que tiene el saber cotidiano de un grupo social, al tiempo que hizo ver que la exclusión es una forma de opresión.
2. Para Freire es fundamental el papel que desempeñan los docentes y en numerosas ocasiones hace referencia a las virtudes inherentes a la práctica docente, destacando, entre otras, la tolerancia, la ética universal, la coherencia, etc. Tales virtudes, como también señala el autor, son necesarias para la convivencia entre culturas.
3. Según Freire el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de conocimiento para trabajar en las escuelas. Asimismo considera el diálogo entre culturas como una acción encaminada al crecimiento y al entendimiento entre las mismas y señala que ha de ser practicado con respeto y humildad.
4. Para Freire nos encontramos ante el reto de construir la multiculturalidad, entendida esta como fenómeno que implica la convivencia entre culturas; sin embargo, tal convivencia no es algo que se produzca de forma natural ni espontánea, sino que es un proceso histórico que exige, entre otras cosas, voluntad política y una ética fundada en el respeto a las diferencias.
5. Freire hace una dura crítica al neoliberalismo porque consigue “naturalizar” la desigualdad y a su *ideología inmovilizante* en cuanto que manifiesta que no hay nada que podamos hacer para cambiar las cosas. Por este motivo, una constante en su obra es llamar nuestra atención para recordarnos que la desigualdad no es natural. Es necesario agudizar nuestra capacidad crítica para sorprendernos y preguntarnos el porqué de las cosas.
6. Freire también critica con dureza a la *educación bancaria* a la que considera una forma de opresión. Como alternativa propone una *educación problematizadora* que entiende a educadores y educandos como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimiento y donde el diálogo es un método de conocimiento orientado a satisfacer la curiosidad profunda. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y, por tanto, tema recurrente.
7. Según Freire, uno de los principales objetivos de la educación es conseguir transformar el mundo que nos rodea en un mundo más justo y amable para todos. El proceso educativo, necesariamente, conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que, aunque el cambio es difícil, merece la pena abordarlo. Estaríamos aquí, pues, ante una “sana utopía”.

8. Su legado es amplio y diverso, pero, a nuestro juicio, hay una cuestión fundamental que hoy en día se convierte en un requerimiento de primer orden: la *necesidad de impulsar la lectura del mundo*. Esto, metafóricamente hablando, representaría una campaña de alfabetización de adultos y es, al mismo tiempo, un tema pendiente.
9. Su pedagogía continúa siendo válida, no solo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos de hoy en día, ante la generalización de la información en la sociedad, se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos.
10. La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Freire habló de la esperanza como una cuestión inherente a la práctica docente, recordando, al mismo tiempo, que los educadores y educadoras sin esperanza contradicen su propio ser y su propia práctica.

Podemos afirmar, en síntesis, que la utilización de la técnica del análisis documental y de contenido ha sido útil en el contexto de la presente investigación ya que nos ha permitido realizar un estudio crítico y en profundidad de la obra de Paulo Freire e interpretar, con la visión actual, las ideas centrales de su pensamiento. Todo ello, además, nos ha posibilitado percibir la sensibilidad intercultural de nuestro autor, que se pone de manifiesto en su perseverancia por denunciar las injusticias sociales y culturales y por mostrarnos que tales injusticias no son “*un hecho natural*”, sino que tienen componentes ideológicos y políticos sobre los que hay que actuar si queremos erradicarlas.

Objetivo 2: Identificar los principales retos que la educación intercultural plantea en el currículo de la ESO en Asturias y establecer, en su caso, las posibles relaciones con respecto a las aportaciones de Freire

A continuación presentamos algunas conclusiones que se pueden extraer de la revisión de la legislación y normativa educativas. Comenzamos con la legislación educativa en el ámbito nacional:

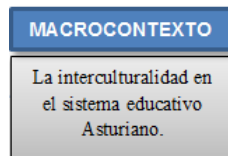
- En el contexto legislativo español hay algunas leyes educativas (LOGSE, 1990) en las que aparecen esbozados principios de atención a la diversidad, pero no es hasta la LOE (2006) cuando se introducen referencias explícitas relacionadas con la atención a la diversidad cultural y al tratamiento del alumnado extranjero.
- El mayor énfasis en lo que se refiere a la atención educativa del alumnado extranjero se concreta con la puesta en marcha de políticas educativas compensatorias que han sido desarrolladas a partir de la LOGSE (1990). La LOPEGCE (1995) continuó con más planteamientos de educación compensatoria, ya que esta ley incluía medidas específicas para compensar desigualdades derivadas de situaciones sociales y económicas desfavorecedoras.

MACROCONTEXTO

La interculturalidad en el sistema educativo Español

- Estos planteamientos han sido igualmente incluidos en la LOE (2006), tendiendo a considerar al alumnado extranjero como un colectivo que precisa una necesidad específica de apoyo educativo derivada de una situación de desigualdad social. La LOE (2006) reconoce por primera vez que la diversidad implica a todo el alumnado en su conjunto.
- El marco normativo de la LOE (2006) es favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no solo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino porque, además, posibilita el planteamiento de promover una cultura de la diversidad en la escuela. La LOE concibe la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Teniendo en cuenta tales planteamientos, la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.
- Por otra parte, hay que recordar que el contexto educativo español en el campo de las enseñanzas medias, las reformas educativas y contrarreformas han sido la tónica hasta nuestros días. Actualmente, nos encontramos en uno de esos momentos de reforma educativa a través de la aprobación el 9 de diciembre de 2013 de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

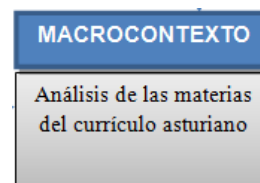
Con relación al análisis documental del, actualmente vigente, Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se ordena y establece el currículo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en nuestra comunidad autónoma, podemos concluir lo siguiente:



- a) Uno de los *principios generales* que inspira nuestro sistema educativo establece que la Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias, de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.
- b) En cuanto a los *principios de la educación* en la etapa educativa objeto de estudio, se entiende que la Educación Secundaria Obligatoria tiene carácter obligatorio y gratuito y constituye, junto con la Educación primaria, la educación básica.
- c) En cuanto a los *finés de la educación* en dicha etapa educativa, podemos decir que están orientados a que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura y la preparación tanto para su incorporación a estudios posteriores como para su inserción laboral. Otro de los fines de la educación en esta etapa educativa está enfocado a formar al alumnado para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.
- d) La *atención a la diversidad del alumnado* se debe realizar bajo los principios de diversidad, inclusión, normalidad, flexibilización, contextualización y perspectiva múltiple, expectativas positivas y validación de resultados.

- e) Los *objetivos educativos* tienen carácter holístico y están orientados a la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la vida y, en esencia, su planteamiento implica que el alumnado adquiera las competencias básicas.
- f) En cuanto a los *principios pedagógicos*, se establece que los centros arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. Se apuesta por el trabajo en equipo del profesorado para promover un enfoque multidisciplinar.
- g) La inclusión de las *competencias básicas* responde a 3 objetivos: 1) integrar los diferentes aprendizajes (formales, informales y no formales) e incorporarlos a las diferentes materias, 2) permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos y 3) orientar la enseñanza identificando los contenidos y los criterios de evaluación y, en general, inspirar decisiones alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- h) Nos encontramos ante un *currículo integrado* en el que se especifica la contribución de cada una de las diferentes materias a la consecución de las competencias básicas, como se puede comprobar en el Anexo I Decreto 74/2007 de 14 de junio.

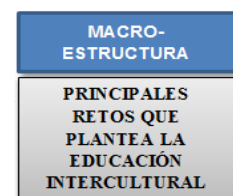
Continuando con el análisis documental, esta vez de las materias del currículo asturiano, destacamos las siguientes conclusiones:



- Nos encontramos ante un currículo compuesto por diferentes materias en las que apreciamos un importante trasfondo intercultural.
- La mayoría de las materias del currículo asturiano contemplan en los elementos analizados –objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, contribución a las competencias básicas– aspectos relacionados con lo que entendemos por educación intercultural.
- En la formulación de sus *objetivos generales*, varias materias que integran el currículo asturiano contemplan objetivos relacionados con valorar la diversidad cultural haciendo alusión a aspectos relacionados con la tolerancia, considerar otras culturas y valorar el patrimonio artístico y cultural. Sin embargo también es preciso destacar que tal diversidad está “restringida” al ámbito nacional, europeo y autonómico por lo que en ese sentido podemos señalar que el currículo asturiano presenta una “visión eurocéntrica de la cultura”.
- En la mayoría de las materias del currículo asturiano y por lo que respecta a formulación de los *contenidos de enseñanza* a lo largo de la etapa de secundaria, también aparecen contenidos que contemplan aspectos relacionados con una educación intercultural.

- Una de las dimensiones de análisis en las que está más presente una perspectiva intercultural es la relacionada con las *orientaciones metodológicas*, dado que se apuesta por emplear una metodología basada en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje, –como también propone Freire– así como por el empleo de una metodología participativa y colaborativa, donde el docente debe desempeñar un papel de facilitador y mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Por otra parte, en dicho apartado de orientaciones metodológicas se especifica que el enfoque de las actividades de enseñanza aprendizaje se debe adaptar a las características y necesidades de los grupos de alumnos y alumnas y se hace hincapié, entre otros aspectos, en la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado, fomentar el trabajo individual y colaborativo, favorecer el aprendizaje significativo, aprovechar las experiencias que ofrece el entorno y desarrollar actividades en el aula que sean variadas y que puedan adaptarse a las diferentes necesidades, capacidades e intereses del alumnado.
- Otra de las dimensiones de análisis en la que está más presente una perspectiva intercultural es la relacionada con la *contribución a las competencias básicas*. En dicho apartado podemos observar que el currículo asturiano contempla claramente una dimensión intercultural presente en todas las materias estudiadas –exceptuando, curiosamente, la de *Historia y Cultura de las Religiones*–.
- También en relación con la adquisición de las competencias básicas nos encontramos con el desarrollo de diversas capacidades y habilidades en el alumnado, tales como cultivar la sensibilidad, creatividad y el pensamiento divergente; promover la tolerancia y la integración y comprender y apreciar los rasgos de identidad así como las diferencias, habilidades y destrezas relacionadas con la convivencia; fomentar el pensamiento crítico y la participación ciudadana, etc. –entre otras competencias–.
- Con relación al apartado analizado y en referencia a los *criterios de evaluación*, cabe destacar que en la mayoría de las materias del currículo asturiano se establecen diversidad de criterios relacionados con aspectos tales como investigar, reflexionar, cooperar, valorar, etc. Sin embargo, se echa en falta el establecimiento de unos procedimientos *claros y operativos* de evaluación que los haga plenamente efectivos.
- Con todo, la adopción de un currículo intercultural exige un planteamiento no etnocéntrico de la cultura objeto de atención escolar. La revisión de los contenidos del currículo evidencia, tal como se ha dicho, que estos representan una visión básicamente nacional y por ello no siempre representativa en de la diversidad cultural existente hoy en día en las escuelas asturianas.

A continuación presentamos algunos de los principales retos que la educación intercultural plantea al sistema educativo y las posibles conexiones con la pedagogía de Freire:



- a) *Respeto a la identidad cultural del alumnado.* La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura. Es necesario desarrollar iniciativas pedagógicas ajustadas a estos criterios, así como desarrollar contenidos curriculares centrados en el conocimiento, en profundidad, de la diversidad cultural para poder reflexionar acerca de las causas que han generado tal diversidad.
- b) *Valoración de la diversidad cultural o la multiculturalidad.* La diversidad cultural debe ser valorada como una riqueza cultural y como tal debe ser reconocida. Nuestro autor defiende que en un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas ellas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes, siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.
- c) *Elaboración de políticas educativas específicas que aborden el tratamiento de la diversidad cultural y la interculturalidad.* Desde el punto de vista político la educación intercultural es uno de los retos de las sociedades del siglo XXI. Las políticas educativas de nuestro país deben poner en práctica las directrices formuladas desde organismos nacionales e internacionales (Consejo Europa, UNESCO, etc.). Tales instituciones hacen una apuesta firme por el desarrollo de actuaciones educativas encaminadas a la transmisión de competencias interculturales. Las distintas opciones políticas, siguiendo las directrices marcadas por dichos organismos, deben esforzarse por implementar políticas educativas encaminadas a desarrollar un verdadero y eficiente modelo de educación intercultural.
- d) *Reconocimiento de la diversidad lingüística.* Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que, probablemente, también hay diversidad lingüística. Sin embargo, tal diversidad lingüística, en numerosas ocasiones, lo único que supone para el alumnado, principalmente extranjero, es, ante la ausencia de actuaciones pedagógicas efectivas, más dificultades añadidas. Por otra parte, las lenguas minoritarias como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren la diglosia. Así pues, uno de los retos pendientes de nuestro sistema educativo es el respeto a la diversidad lingüística y el establecimiento de políticas educativas favorecedoras de tal diversidad lingüística.
- e) *Planteamiento de un enfoque de educación intercultural coherente con la práctica educativa.* Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar el modelo de educación intercultural coherente con tales planteamientos. Tal vez, este sea uno de los mayores retos educativos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo en el que se favorezca la inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.
- f) *Modelo educativo basado en la enseñanza comprensiva* en lugar de un modelo basado en la memorización mecánica de los contenidos. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, sin embargo, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista y centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la adquisición e integración de las competencias básicas y aprendizajes

efectivos para vivir en sociedad y en el que no se fomenta la curiosidad profunda del alumnado respecto a diversidad de temáticas.

- g) *Establecimiento de un currículo intercultural.* Uno de los grandes retos del sistema educativo es la de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo “*las culturas ausentes en el mismo*”.

Profundizamos, a continuación, en algunas de las posibles relaciones con las aportaciones de Freire. Así, en síntesis:

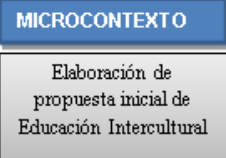
- a) Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos en el presente trabajo aborda, además, la educación intercultural en la escuela desde un enfoque conscientemente institucional.
- b) Es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por “el otro” y su cultura. Por este motivo también ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen, así como por las causas de la inmigración.
- c) Nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica y participativa de la cultura.
- d) Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo “monocultural” y “etnocéntrico” que se transmite a través de las mismas. Freire apuesta por un modelo de escuela en la que tengan cabida todas las culturas, un modelo de escuela co-responsable en la que profesorado alumnado y familias puedan tomar decisiones acerca de los contenidos de enseñanza. En realidad Freire, es el verdadero precursor de los que hoy en día conocemos como “*Comunidades de Aprendizaje*”.
- e) Resulta fundamental construir la multiculturalidad. Es un proceso pendiente y que actualmente se encuentra inacabado y, por tanto, en proceso de construcción. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras comunes y que, además, exige cierta práctica educativa coherente con esos objetivos, pero que también una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.
- f) Como afirma nuestro autor, no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en esta cuestión, dado que la lengua no es solo un instrumento de comunicación sino además una manera de estructurar el pensamiento individual y colectivo. Es

necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apueste por la promoción de profesores y profesoras de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

- g) Es preciso buscar la coherencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, establecer la coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia ética reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone tal empeño. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica y desarrollar la misma, cada día, con un poco más de implicación, actitud solidaria y autocrítica.
- h) Es necesario, como señala Freire, plantearse una pedagogía de la pregunta. Nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto que dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad* y en ese sentido afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas y sin transmitir a los alumnos la importancia de ejercer la curiosidad y que esta sea atendida.

Objetivo 3: Formular una alternativa inicial de educación intercultural de acuerdo con los presupuestos teóricos planteados

Tomando como referencia las aportaciones interculturales de la pedagogía de Paulo Freire y teniendo en cuenta el currículo vigente en nuestra comunidad autónoma, consideramos que una propuesta inicial de actividades de educación intercultural se podría plantear en torno a los siguientes ejes o principios:



1) *Valoración de la diversidad social y cultural.* Las implicaciones que las aportaciones de la pedagogía de Freire pueden tener de cara a la elaboración de dicha propuesta serían, entre otras, las siguientes:

- La diversidad cultural existente en las sociedades es una situación de partida positiva que nos permite formular propuestas para dar a conocer la riqueza de tal diversidad.
- Una propuesta de estas características debería plantear múltiples actividades –y de diferente nivel de complejidad– que valoren y muestren la importancia que la diversidad cultural representa.
- La multiculturalidad o convivencia entre culturas va más allá de la simple coexistencia entre las mismas y es algo pendiente de construir, es por tanto necesario que nuestra propuesta esté orientada a ir construyendo, intuitivamente, tal posibilidad de convivencia.
- La diversidad cultural ha de ser presentada como un valor enriquecedor de la cultura propia y la de los demás. Es necesario para ello el respeto a otra cultura corriendo el riesgo de ser diferente. Ninguna cultura tiene que presentarse como superior a las demás.

- Deben utilizarse textos, imágenes, películas y variedad de materiales utilizando diversos soportes que permitan al alumnado tener fuentes de información complementarias, alternativas y eficaces para aprehender el concepto de diversidad cultural.
- Se han de presentar aspectos positivos de las diversas culturas. Los materiales han de ser creíbles y han de estar actualizados, es decir, contener información realista y actual del mundo habitual de todos los participantes y de sus culturas. Se deben citar las fuentes de información utilizadas.

2) *Consideración de una concepción antropológica de la cultura.* Las implicaciones que las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire tienen para el planteamiento de propuestas de educación intercultural estarían relacionadas con las siguientes cuestiones:

- Debe partirse de una concepción de cultura que valore los saberes y la diversidad cultural de los pueblos y sociedades. Se tienen que contemplar diferentes formas de ver y entender el mundo y no presentarlo solo de una única forma, normalmente acorde con la impuesta por las élites que detentan el poder.
- Es fundamental que para ello se planteen diversas actividades en las que educadores y educandos problematicen acerca de situaciones relacionadas con el contexto social, político, cultural o económico.
- Los materiales o propuestas para trabajar la educación intercultural han de estar libres del etnocentrismo que impida apreciar los aspectos positivos de otras culturas o que impida ver que otra sociedad, más justa y equilibrada, es factible.
- Una propuesta de educación intercultural de estas características debe ofrecernos la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la cultura propia para ser conscientes de que no todas nuestras tradiciones culturales tienen que ser valoradas actualmente.
- Debe estar encaminada a deshacer mitos o engaños y orientada a satisfacer la curiosidad profunda tanto de educadores como educandos para que ambos colectivos puedan reflexionar acerca del porqué de las situaciones y de la realidad social.
- Tiene además que contemplar que los seres humanos, como sujetos que formamos parte de un proceso de construcción de nuestra propia historia, tenemos las posibilidades de cambiar el rumbo del mundo. Por ello se ha de considerar al alumnado como sujeto activo y con posibilidad y capacidad para transformar su mundo más próximo e inmediato de interacción con sus iguales.

3) *Respeto a la diversidad cultural.* Las implicaciones educativas de cara a la elaboración de propuestas de educación intercultural que conlleva el respeto a la diversidad cultural, estaría relacionada, entre otras, con las siguientes cuestiones:

- Mostrar la diversidad cultural como la forma en la que se configuran las sociedades actuales en las que conviven culturas diferentes.
- Elaborar propuestas de actividades en las que se valore positivamente la cultura de los diferentes pueblos, que sea presentada al alumnado como de pueblos cultos, capaces, inteligentes, dignos de libertad, con lengua propia, etc.

- Una propuesta de educación intercultural como la que subscribimos, además, tiene que problematizar y analizar las causas que provocan los conflictos existentes tanto en nuestra sociedad como los que se producen en otros pueblos y culturas.
- Ha de presentar las aportaciones que otros grupos sociales han hecho a nuestra cultura y valorarlas de forma positiva.
- Ha de enjuiciar críticamente las pautas culturales que no están en coherencia con los derechos humanos y de los pueblos. Rechazar la violencia, la esclavitud, la pena de muerte, etc. y todo lo que suponga algo contrario a los Derechos Humanos.
- Tiene que preocuparse por identificar las injusticias sociales y la discriminación que sufren algunos pueblos, comunidades o minorías étnico-nacionales y argumentar acerca de las causas que han generado las diferencias.
- Toda propuesta de actividades de educación intercultural ha de reconocer como parte de la cultura los saberes populares y mostrarlos además como algo enriquecedor de la cultura.

4) *Empleo del diálogo como método de construcción de conocimiento.* Las implicaciones educativas que conlleva plantear la cultura dialógica al servicio del conocimiento, estarían relacionadas con los siguientes aspectos:

- Una propuesta de educación intercultural tiene que estar planteada con una profunda y permanente intención dialógica. El diálogo se postula como método de conocimiento y debe estar orientado a satisfacer la curiosidad básica del alumnado. En dicho proceso dialógico, educador y educando hacen su propia lectura del mundo.
- Una propuesta de educación intercultural coherente debe contemplar diversas actividades que fomenten, como se ha dicho, el diálogo y la interlocución múltiple, pero sin obviar el debate dialéctico entre profesorado y alumnado.
- Igualmente ha de plantear actividades que problematicen contextos de distintas situaciones sociales para facilitar la reflexión crítica, tanto del profesorado como del alumnado, de modo que ambos puedan ofrecer su personal visión del mundo.
- Ha de ser planteada con rigor y seriedad y desde una profunda convicción y práctica democrática en la que el docente no imponga su visión, expectativas o ideología desde una concepción de superioridad intelectual.
- El diálogo ha de estar planteado en condiciones de igualdad y tiene que producirse con humildad, coherencia y rigor, respetando siempre la opinión del otro. Una propuesta de educación dialógica de estas características, necesariamente ha de contemplar el entendimiento mutuo entre personas y también entre culturas.
- Con todo ello, se entiende que la diversidad cultural y el diálogo intercultural están entretejidos en su esencia misma, siendo la diversidad tanto el producto del diálogo como la condición previa de este.

5) *Aplicación de una praxis de educación intercultural.* Las implicaciones que esta pedagogía de Paulo Freire nos puede ofrecer de cara a elaborar propuestas educativas de educación intercultural podrían ser, en síntesis, las siguientes:

- Una propuesta de actividades de educación intercultural, necesariamente, tiene que tener el marco de referencia de los derechos consagrados internacionalmente (humanos, del niño, lingüísticos, de los pueblos, etc.).

- Dicho referente será clave para debatir y reflexionar críticamente acerca de situaciones y problemáticas sociales, incluso para debatir acerca de cuestiones e implicaciones éticas que tengan que ver con determinadas pautas culturales.
- Debe problematizar acerca de situaciones de dominación cultural, política y social y no contemplarlas como hechos históricos que suceden con naturalidad o inevitabilidad.
- Tiene que estar diseñada, además, pensando en el sueño y la utopía de que las sociedades pueden cambiar hacia mejor y estar planteada con realismo pero, también, con esperanza y audacia y, por tanto, dispuesta a contemplar las posibilidades reales de transformación.
- Partiendo de la base de que la educación no lo es todo, pero sabiendo al mismo tiempo que algo puede hacer por el cambio, una propuesta de educación intercultural necesariamente debe involucrar a las personas que participan en el acto educativo y que estas tomen conciencia de las posibilidades de tal cambio.
- Debe contemplar a las personas como *sujetos*, que a su vez pueden tener proyectos o ideas personales para cambiar, a su nivel, el rumbo de la historia.
- Es absolutamente necesario que se contemplen actividades que permitan tanto al profesorado como al alumnado reflexionar acerca, no solo, de las injusticias sociales sino del sufrimiento que estas provocan, próximo y lejano, y que se parta de la base de que tales situaciones no deben éticamente mantenerse por más tiempo.
- Es de todo punto conveniente que una propuesta como la que venimos defendiendo esté impregnada por el hecho de que los alumnos y alumnas deban de ser capaces de elaborar discursos y argumentos de transformación social.

6) *Virtudes inherentes a la práctica docente.* Las implicaciones que las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire tienen a la hora de formular propuestas de educación intercultural están directamente relacionadas con cuestiones metodológicas y éticas de la práctica docente. Destacamos las siguientes:

- La programación de actividades y sus contenidos para fomentar una educación intercultural tiene que estar planteada con rigor y método, siendo necesario, por tanto, que se realice una documentación previa (profesor-alumnos) relacionada con los temas a tratar.
- Las actividades deben estar enfocadas a satisfacer la curiosidad profunda del profesorado y del alumnado y encaminadas a conocer y comprender la realidad social y cultural en la que educadores y educandos se encuentran inmersos.
- Las actividades planteadas y la metodología tienen que contemplar y respetar los saberes con los que los educandos llegan a la escuela para, en su caso, poner de manifiesto prejuicios o estereotipos.
- Una propuesta de educación intercultural como la que defendemos igualmente debe contemplar la identidad cultural de los educandos o, incluso, fomentarla desde una posición no excluyente.
- Las actividades tienen que ser planteadas para favorecer el conocimiento, la capacidad crítica y la mayor objetividad del alumnado, así como para promover la formulación de alternativas democráticas y populares.
- Una propuesta de educación intercultural exige plantear actividades interesantes, secuenciales y constructivas y una puesta en práctica de las mismas por parte de los docentes en las aulas, atendiendo tanto a cuestiones éticas como estéticas.

- Las actividades y su puesta en práctica, exige correr riesgos derivados de su carácter innovador, tener capacidad de asunción de nuevas verdades y voluntad para rechazar cualquier forma de discriminación.
- Enseñar contenidos interculturales exige preparación, pero también cualidades como la humildad y la tolerancia y otras capacidades comunicativas como la alegría y la esperanza.
- Una propuesta de actividades de educación intercultural exige, absolutamente, por parte del profesor la reflexión permanente sobre la práctica y la posibilidad de mejora de la misma.

7) *Establecimiento de una educación problematizadora.* Las implicaciones de plantear una propuesta de actividades de educación intercultural desde esta perspectiva conllevan lo siguiente:

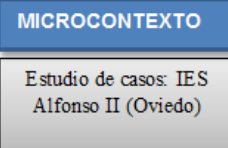
- La propuesta y planificación de actividades de educación intercultural no debe entender al alumnado como mero depositario de contenidos académicos, culturales o sociales.
- Una propuesta de estas características debe contener actividades de educación intercultural que entienda al alumnado como sujeto activo, con capacidad de pensar reflexionar críticamente, entender y proponer.
- Debe, por tanto, considerar actividades que permitan la expansión del pensamiento del alumnado abordando temáticas de interés y relevancia social relacionadas con el mundo y las culturas actuales.
- Esta propuesta de actividades de educación intercultural ha de formularse de un modo flexible y abierto, de modo que sea el propio alumnado quien pueda escoger, en parte, contenidos y temáticas relacionadas con sus interés y preocupaciones.
- Debe estar, además, planteada partiendo de una relación y clima de aula distendido, participativo e igualitario en el que se facilite el encuentro entre educador y educandos y entre educandos entre sí.

8) *Exigencia de una escuela democrática.* Las implicaciones de esta pedagogía a la hora de formular propuestas de educación intercultural y democrática estarían relacionadas, entre otras, con las siguientes cuestiones:

- Una propuesta de educación intercultural requiere en primera instancia revisar y reformular los contenidos curriculares contando, para ello, con la participación de la comunidad educativa.
- La propuesta debe poder socializar el poder de elección de los contenidos y también el modo más democrático y participativo de tratarlos.
- Un modelo de escuela democrática tiene en cuenta el consenso logrado entre sus principales protagonistas; esto es, profesorado, alumnado y familias y debe recoger sus aportaciones y propuestas.
- Para ello es esencial involucrar a los participantes en la elección de los contenidos, intentando que estos sean motivadores, cercanos a las necesidades que nos rodean y a los intereses y expectativas de los participantes y socialmente relevantes en el medio.
- El docente, desde una posición democrática, aporta su cosmovisión de las cosas –matizada, sin duda, por su ideología– pero no se la impone al alumnado y actúa como facilitador en la construcción del conocimiento.

Objetivo 4. Contrastar la posibilidad de aplicación de tal alternativa a partir de un estudio de caso en un centro educativo asturiano

A continuación comentamos las principales conclusiones obtenidas a partir de las técnicas empleadas (entrevistas, observación participante, análisis documental, grupos de discusión) y, seguidamente, analizamos las posibilidades de aplicación al sistema educativo asturiano.



1. Principales conclusiones obtenidas a partir de las entrevistas en profundidad

a) Principales conclusiones de las entrevistas realizadas a informantes clave.

- En cuanto que profesorado del centro, los informantes clave, perciben la presencia de alumnado extranjero en el centro como un fenómeno social de gran relevancia en la actualidad y como una situación que tendrá continuidad en el tiempo.
- En general, los informantes clave entrevistados perciben dicho fenómeno como un reto educativo y como una circunstancia que necesariamente conlleva cambios pedagógicos y metodológicos.
- Sin embargo, a pesar de percibir la presencia de alumnado extranjero en el centro como una oportunidad educativa, también existe la percepción de que hay problemas derivados, justamente, de las circunstancias en que la inmigración accede a la escuela. Los informantes destacan entre las principales dificultades aquellas relacionadas con la “adaptación” a un sistema educativo totalmente diferente del que tiene el alumnado extranjero en origen.
- Algunas de las principales deficiencias que tiene la escolarización del alumnado extranjero se focalizan en la importante cantidad de casuísticas con las que se encuentra el profesorado para atender a grupos de alumnado muy diverso entre sí y que, además, presentan otras muy diferentes: gran desfase curricular, diversos ritmos de aprendizaje, desconocimiento de la lengua de aprendizaje, etc.
- Los informantes clave coinciden en señalar que hay aspectos culturales tales como normas, costumbres, puntos de vista, etc. que son muy diferentes y, en muchas ocasiones, representan un choque cultural importante. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el alumnado tiene experiencias previas y que, en ocasiones, tales experiencias contienen estereotipos y prejuicios que son difíciles de soslayar.

b) Principales conclusiones de las entrevistas realizadas al profesorado.

- El progresivo aumento del alumnado extranjero en las aulas representa una de las principales preocupaciones del profesorado. Esta preocupación se deriva del paulatino incremento de alumnado de procedencia extranjera que se ha venido observando en última década con desconocimiento de la lengua española que, como es natural, dificulta los procesos comunicativos y curriculares.
- El profesorado destaca que las principales problemáticas que trae consigo el alumnado extranjero son las experiencias educativas –las pasadas– ya que en numerosas ocasiones existen diferencias muy grandes entre el sistema educativo en el que han sido escolarizados y al que llegan y, en otras ocasiones, se trata de alumnado que ni siquiera ha sido escolarizado por lo que el desfase curricular que presentan en comparación con el alumnado autóctono es muy grande.

- El profesorado entiende que la escuela, y concretamente la escuela pública, teniendo en cuenta su misma esencia, ha de ser la responsable de educar al alumnado extranjero en las mismas condiciones que al alumnado autóctono y, en ese sentido, debe garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.
- El profesorado entrevistado también señala que, en general, no dispone de unos criterios pedagógicos claros para atender a la diversidad cultural existente en las aulas, de modo que cada docente actúa intuitivamente. Esto supone un gran esfuerzo para los docentes y, en ese sentido, su actuación depende de su implicación con esta problemática.
- Apreciamos que el profesorado pone el máximo interés para adaptarse a una realidad cambiante y a la diversidad cultural existente en el centro. También hay que tener en cuenta que nos encontramos en un centro educativo que ha cambiado significativamente en los últimos años. Cabe señalar que la tradición docente y pedagógica del profesorado de Secundaria y Bachillerato era bien diferente –y más en este IES–, puesto que partía del ideal de un alumno-tipo, prácticamente hoy inexistente.
- El profesorado también señala que, en general, no dispone de recursos para atender a la diversidad cultural existente en las aulas y que diariamente tal diversidad representa una gran dificultad para la cual reconocen que no están especialmente formados, ya que la atención a la diversidad conlleva tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, cuestión francamente compleja en aulas en las que la diversidad cultural es muy alta.
- También hemos podido observar y comprobar en las entrevistas realizadas que en el profesorado de esta etapa educativa existe gran preocupación por los contenidos curriculares, pero no tanto por la adquisición de competencias básicas. Esto se pone de manifiesto, especialmente, cuando el profesorado muestra su preocupación por las dificultades de acceso al currículo del alumnado extranjero.

c) *Principales conclusiones de las entrevistas realizadas a las familias autóctonas.*

- En general, la mayoría de las familias autóctonas valora de forma positiva la diversidad cultural existente en el centro, aunque también hay algunas que consideran que la existencia de tal diversidad puede condicionar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas.
- Las familias autóctonas son conscientes de que existen determinados criterios organizativos en el centro –en torno al Programa Bilingüe– que favorecen que exista concentración del alumnado extranjero en determinados grupos marginales de la ESO.
- Las familias autóctonas coinciden en señalar que la convivencia entre el alumnado es buena y reconocen que sus hijos tienen amigos pertenecientes a otras culturas.
- Las familias autóctonas valoran de forma positiva que desde el centro se promuevan posibles iniciativas y propuestas relacionadas con la diversidad cultural y el conocimiento entre culturas.
- En general, las familias autóctonas están abiertas a participar en este tipo de propuestas. Si bien es cierto que algunas manifiestan tener dificultades horarias u otros impedimentos cotidianos que dificultan su participación en estas iniciativas.

d) *Principales conclusiones de las entrevistas realizadas a familias extranjeras.*

- Con relación al proceso de integración del alumnado extranjero, cabría señalar que existen diferentes matices que tienen que ver con diversidad de casuísticas. Así, pues, parece ser importante la edad con la que se incorpora el alumno o alumna y, en ese sentido, si la llegada se produce en edad temprana el proceso de integración es más fácil que si ya se encuentran en una etapa adulta. Por otra parte, uno de los factores que parece influir y condicionar el proceso de integración tiene que ver, como es esperable, con el conocimiento de la lengua.
- La convivencia del alumnado extranjero con el alumnado asturiano, así como con alumnado de otras culturas, no presenta, en principio, ninguna dificultad. Es decir, los problemas de convivencia que tiene el centro, no son derivados de conflictos “culturales”, sino que se relacionan con otras problemáticas, comunes en todos los centros. Sin embargo, a pesar de que no existen problemas, sí que hay aspectos del “choque cultural” que en un momento dado y debido al desconocimiento de determinadas pautas, podrían ocasionar conflictos.
- Las familias extranjeras se muestran interesadas en que desde el centro educativo se desarrolle alguna iniciativa o propuesta encaminada al conocimiento entre las culturas y al intercambio cultural.
- En general, las familias extranjeras estarían dispuestas a participar en este tipo de iniciativas relacionadas con el conocimiento entre culturas, siempre y cuando sus obligaciones laborales no se lo impidieran. Asimismo están dispuestas a colaborar revelando y divulgando educativamente aspectos de sus culturas que nosotros desconocemos.

2. Principales conclusiones obtenidas a partir de la observación participante

- *Centro educativo muy rico en recursos humanos.* El profesorado de la institución es un profesorado con una media de alrededor de diez años de experiencia en ese centro educativo, aunque la mayoría tiene muchos más años de experiencia en otros centros. En la plantilla de profesorado hay docentes pertenecientes al cuerpo de catedráticos de secundaria, también hay docentes que tienen el título de Doctor. Asimismo el IES mantiene una estrecha relación con profesores asociados al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo –Facultad de Formación del Profesorado y Educación– que compaginan su docencia en el IES con la docencia universitaria, así como con otros estudios, por ejemplo con la docencia en el Máster de Formación del profesorado de Secundaria. También hay docentes que han realizado publicaciones –libros, revistas académicas–.
- *Centro educativo muy rico en recursos materiales.* El IES cuenta con unas buenas instalaciones y espacios amplios, pensados para que el alumnado estuviera en un entorno favorable para el estudio y el aprendizaje: aulas de tecnologías, laboratorios, materiales audiovisuales, aulas de dibujo, música, idiomas, etc., además de la biblioteca y otros recursos descritos anteriormente.
- *Espacios y rincones del centro mantienen una estética de los años 40.* El IES cuenta con unas instalaciones antiguas que han resistido relativamente bien el paso de los años. La estética del edificio representa un estilo de arquitectura racionalista: decoración con mármol, largos pasillos, puertas grandes, amplios ventanales, etc.

Sin embargo, en su estética se echa en falta colorido –principalmente por la no existencia de trabajos del alumnado dispuestos por los pasillos del centro–. En ese sentido el IES tiene una apariencia más cercana a una facultad, edificio universitario, que a un centro de enseñanza secundaria.

- *Relación entre espacios y contenidos.* No cabe duda de que nos encontramos en un IES en el que se puede apreciar una relación clara y directa entre espacios y contenidos. La arquitectura expresa la realidad de los contenidos políticos, de los intereses, de los métodos, de los criterios, etc. Un cambio en la expresión arquitectónica de la escuela debe pasar previamente por una mutación –cambio brusco– de los contenidos. El cambio no va a venir por unos buenos arquitectos, sino por una mutación acelerada de los contenidos.

3. Principales conclusiones a partir del análisis de documentos de centro

- A pesar de que se menciona que el IES alberga un elevado número de alumnado extranjero, sin embargo en el Proyecto Educativo del Centro no existen unos objetivos concretos relacionados con la atención a tal diversidad cultural. En ese sentido entendemos que el PEC no contempla una apuesta firme por reconocer y valorar la diversidad cultural.
- Dado que la diversidad cultural no constituye una parte integrante del PEC ni de la cultura escolar de la institución, parece que los esfuerzos en este sentido consisten en destinar recursos para atender al alumnado extranjero, casi exclusivamente, a través de las Aulas de Acogida y el Aula de Inmersión Lingüística, así como del Departamento de Orientación.
- Las aulas que acabamos de mencionar contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y de habilidades socioeducativas del alumnado que acude a ellas y, en ese sentido, podemos afirmar que favorecen la integración del alumnado extranjero. Sin embargo, tales recursos, en ocasiones, representan un “*arma de doble filo*” y pueden tener un efecto no deseado, en cuanto que hacen que una parte de los docentes descargue su preocupación y responsabilidad, casi exclusivamente, en ellos.
- Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del IES se contemplan diversas acciones para atender a todo el alumnado. En ese sentido, las propuestas son principalmente de carácter organizativo y curricular: grupos flexibles y desdobles en 1º, 2º y 3º de la ESO, clases de asignaturas pendientes y diversificación curricular, etc.
- Además de esas medidas de carácter organizativo y curricular; desde el Departamento de Orientación se insta a los Departamentos Didácticos a implementar diversas propuestas que tienen que ver con actuaciones concretas, por ejemplo, programaciones que desarrollen el mayor número posible de capacidades.
- Desde el Departamento de Orientación también se hace especial hincapié en la contribución del área correspondiente a la consecución de todas las competencias básicas de la etapa. Del mismo modo, se anima a los docentes a que, a nivel de aula, adopten diversas medidas para la atención a la diversidad del alumnado, por ejemplo, posibilitar que los alumnos trabajen a ritmos y niveles diferentes, efectuar el seguimiento diario de alumnado con mayores dificultades, utilizar metodologías variadas (trabajo individual y trabajo cooperativo), así como tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

- A pesar de que en determinados documentos, como la Programación General Anual curso 2013-2014, se hace referencia a algunas propuestas encaminadas a promover la educación intercultural y la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural e inclusivo, parece que tales propuestas son difíciles de llevar a la práctica, tal vez y entre otros motivos, por poca divulgación y conocimiento entre el profesorado.

4. Principales conclusiones obtenidas a partir del grupo de discusión con el alumnado

1. El alumnado autóctono percibe la presencia de alumnado extranjero en las aulas asturianas como un hecho natural que forma parte de la vida del centro educativo en el que estudian. Asimismo la presencia de alumnado extranjero, generalmente, es percibida de forma positiva, aunque el alumnado autóctono también opina que, en ocasiones, tal presencia puede suponer un cambio en el ritmo de las clases así como una bajada en el nivel de los contenidos.
2. La convivencia de alumnado de diversas culturas no representa, en principio, problema alguno para el propio alumnado; es decir, los alumnos y alumnas se llevan bien y, por lo general, se dan buenas relaciones de amistad entre el colectivo.
3. Uno de los principales problemas que tiene el alumnado extranjero está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana. Dicho problema, aunque en diferente medida, también existe, incluso, para el alumnado procedente de Latinoamérica y de habla hispana, ya que también manifiestan grandes dificultades de comprensión y expresión oral y escrita así como otras dificultades derivadas de los procesos de comunicación.
4. Otra de las dificultades que manifiesta tener el alumnado extranjero está relacionada con aspectos sociales y culturales propios de nuestra cultura y con los que este alumnado no está familiarizado. Además también les influyen otras cuestiones, como el clima de Asturias, aspecto al que, en general, señalan que les cuesta bastante habituarse.
5. Existe un interés por parte del alumnado, tanto extranjero como autóctono, porque se produzcan procesos de intercambio cultural. El alumnado considera de especial interés compartir conocimientos relativos a la diversidad cultural, así como otros relacionados con aspectos políticos, sociales, artísticos, religiosos, etc.
6. El alumnado, extranjero y autóctono, manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y a las cuales pertenecen sus propios compañeros y, al mismo tiempo, demuestran a través de sus comentarios que los conocimientos previos que tienen acerca de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. Además, tales estereotipos culturales están, casi siempre, relacionados con aspectos negativos y no están formulados en torno a hechos o datos concretos y objetivos.
7. El alumnado extranjero valora positivamente la cultura asturiana y a pesar de que refiere que el cambio de una cultura a otra es un proceso difícil, en general, se

sienten “a gusto”. A ello contribuye notablemente el aprendizaje de la lengua y las relaciones de amistad de su grupo de iguales, así como otros aspectos de nuestra cultura cotidiana que también les agradan.

8. Con relación a la lengua asturiana, se aprecia que existe una situación de diglosia, especialmente visible en el alumnado autóctono ya que, en ocasiones, desprecian el valor actual de la lengua asturiana. La actitud de los alumnos extranjeros es, en este sentido, de extrañeza y curiosidad.

En cuanto a las posibilidades de aplicación de tal alternativa inicial al contexto educativo asturiano, es preciso señalar que las implicaciones didácticas y pedagógicas que de las anteriores conclusiones pudieran derivarse, se refieren, específicamente, al contexto en el que hemos realizado nuestro estudio y, en ese sentido, no consideramos que sea un criterio riguroso hacer generalizaciones sin estudiar previamente las características del contexto.

MACROCONTEXTO
Posibilidades de aplicación al Sistema Educativo en Asturias

Teniendo en cuenta, además, que se trata de una propuesta dirigida a todo el alumnado en su conjunto, entendemos que podría representar una interesante posibilidad de trabajo en el aula. Asimismo puede representar un importante recurso para el profesorado que tiene que trabajar en contextos educativos multiculturales. Por ello, podemos concretar lo siguiente:

- 1) Consideramos que es un buen marco y momento para la puesta en práctica de dicha alternativa inicial de actividades de educación intercultural, dado que nos encontramos en un centro en el que conviven diversidad de culturas.
- 2) Existe una necesidad latente tanto en el profesorado, alumnado y las familias por el desarrollo de iniciativas relacionadas con la educación intercultural y, según las entrevistas realizadas, la comunidad educativa, en general, estaría dispuesta a colaborar y participar en la elaboración de propuestas al efecto.
- 3) Podría suponer un interesante recurso para el profesorado, dado que representaría un apoyo al trabajo docente. En ese sentido, el propio profesorado, reclama que se le brinden apoyos y materiales para atender a la diversidad cultural.
- 4) Dicha propuesta inicial de actividades de Educación intercultural, está planteada desde una perspectiva integral y contempla de forma explícita la adquisición de las competencias básicas propuestas en la etapa de la ESO y supone una forma de motivar y concienciar al alumnado.

Sin embargo, es necesario ser humildes –y también valientes– para reconocer que, pese a esta realidad, la posibilidad de desarrollar tal alternativa de educación intercultural, requiere que previamente se den una serie de condiciones que a continuación comentamos y sin las cuales dicha alternativa no sería viable o, simplemente, representaría una solución parcial en un contexto educativo en el que convergen fenómenos ciertamente complejos. Como señala San Fabián (2011), la intervención educativa no puede obviar lo organizativo. Por ello a continuación comentamos algunos requisitos que, necesariamente, han de darse si queremos llevar a término dicha propuesta y que tiene que ver con los siguientes aspectos:

1. Aspectos organizativos. *Lo organizativo en la escuela intercultural.*

Coincidimos con Besalú (2011) al señalar:

- En primer lugar, la dimensión intercultural de la educación que ofrece el centro deberá tener reflejo en todos y cada uno de los documentos institucionales, empezando por su Proyecto Educativo, pero también en su Plan de Convivencia, en su Plan de Acogida, en su Plan de Acción Tutorial, en su Reglamento de Régimen Interior o en su Plan General Anual.
- En segundo lugar, la interculturalidad deberá estar presente en los planes de formación que diseñe el centro para todo su profesorado, por lo que habrá que prever las formas, los agentes, los espacios, los objetivos y los compromisos concretos de dicha formación. Sin este esfuerzo formativo y auto-formativo difícilmente el profesorado se convertirá en un eslabón activo y eficaz de dicha interculturalización.
- Finalmente, la óptica intercultural deberá repercutir en las decisiones organizativas que tome el centro en aspectos como la composición de los grupos-clase y la de equipos docentes, la confección de los horarios y la distribución de los espacios, el funcionamiento de los dispositivos especializados y de los servicios de comedor y otros complementarios, el diseño de las actividades extraescolares, de las celebraciones y actividades de centro, etc.

2. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.*

Como señala Gimeno (2005), la educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos, al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad.

Besalú (2011) contempla la educación intercultural como un proyecto con una dimensión política y social y no un proyecto estrictamente pedagógico, ni exclusivamente axiológico. Esto, a su vez, nos lleva a replantearnos el sentido de la educación obligatoria. Gimeno (2005) hace referencia a que la escolaridad obligatoria, en tanto que proyecto humanizador que es, ha reflejado, y lo sigue haciendo, una apuesta por el progreso de los seres humanos y de la sociedad: “es un proyecto optimista que debe ser extensible a todos, en tanto que se apoya en los valores de la racionalidad y de la democracia, que eleva la condición humana. Es un derecho universal, a nadie se le puede negar” (Gimeno, 2005, p. 54).

Así, pues, la primera manifestación del optimismo que se deriva de la idea de progreso se expresa en haber convertido la educación obligatoria en un derecho para todos, lo cual, como señala Gimeno (2005), implica que todo ser humano puede mejorar. Sin embargo, la relación entre la posibilidad del progreso, en general, y el “crecimiento” que en los individuos provoca la educación no siempre es evidente para todos, en el sentido de que en la vida social y en el entorno escolar, no se acepta siempre que todos estén llamados a progresar ni, desde luego, que todos puedan llegar a ser iguales.

Relacionado con ello, Gimeno (2005, p. 76) añade que el funcionamiento dominante de la escuela, de su currículo y de los métodos pedagógicos, está configurado, generalmente, más para organizar la desigualdad entre los escolares que para corregirla o para convivir

con la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, motivaciones, etc. Sin embargo, la educación, en cuanto proyecto sociopolítico, tiene que ver con la capacidad para el ejercicio de la libertad y de la autonomía y, en ese sentido, la escuela debe respetar la singularidad individual y fomentarla sin discriminaciones para todos. La educación debe preocuparse por estimular las diferencias que no supongan desiguales entre los estudiantes; tiene que hacer compatible el currículo común y la escuela igual para todos con la posibilidad de adquirir identidades singulares, lo que significa primar la libertad de los sujetos en el aprendizaje.

Es necesario, a nuestro parecer, que en un contexto educativo y social cambiante, como en el que actualmente nos encontramos, se produzca un debate cualitativo acerca del sentido de la educación secundaria. Como ya apuntaba Gimeno (1987), el problema de la calidad de la educación tiene que formar parte de un debate permanente dentro del sistema educativo a través de mecanismos de control y de participación democrática.

3. *Un currículo menos sesgado culturalmente: un currículo intercultural.*

Una de las cuestiones, a nuestro entender fundamental, está relacionada con la necesidad de evolucionar hacia un currículo menos sesgado culturalmente y en el que tengan cabida las culturas ausentes a las que hace referencia Torres Santomé (2008, pp. 91-92): “no se analizan las situaciones de la gente que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas”.

Torres Santomé (2008) hace referencia a que la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, también destaca que en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado. Esta desorientación, dice Torres Santomé (2008), se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración.

Desde el punto de vista de Besalú (2010), los centros escolares constituyen un espacio privilegiado para incorporar la dimensión intercultural, pues el objeto que vertebra su actividad es precisamente la cultura, la reproducción, la producción y la vivencia de la cultura (en realidad, de una parte de ella, aquella que cada nación considera más relevante, más necesaria y funcional para sus miembros) y porque las escuelas e institutos gozan de una cierta capacidad para organizar y controlar el ambiente que se respira en ellos, las redes de relaciones e intercambios, las estructuras de participación y de trabajo, los recursos y materiales disponibles, las actividades a realizar y las condiciones en que se produce todo ello. Por otra parte, destaca Besalú (2010) la importancia que hoy en día tiene la competencia intercultural, dado que se trata de una competencia que es necesaria para todo el alumnado, porque todos ellos deben aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre y en ese sentido

destaca lo siguiente: “al yuxtaponer ambos conceptos, currículo y competencia intercultural, parece más que una evidencia la necesidad de introducir la perspectiva intercultural en el sistema educativo, de interculturalizar el currículo escolar” (Besalú, 2010, p. 5).

Torres Santomé (2008), en coherencia con los planteamientos de Freire, hacer referencia a que la curiosidad es la clave del pensar y, por tanto, es preciso reivindicar la no indiferencia ante el otro o impedir el olvido del otro. Hay que reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad el derecho a la diferencia, pero nunca la diferencia de derechos.

4. *Recursos para garantizar la igualdad de oportunidades.*

Otra de las cuestiones que a nuestro entender es crucial está relacionada con la igualdad de oportunidades. Por una parte, plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo, recuerda Torres Santomé (2008), pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículo escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. Por otra parte, con relación a la igualdad de oportunidades, señala Enguita (1987, p.76) que las reformas comprensivas tratan de responder a una cierta conciencia social sobre la necesidad de la igualdad, formulando esta como igualdad de resultados y de oportunidades. Otra cuestión importante que tiene que ver con la igualdad de oportunidades, estaría relacionada con los materiales y con la posibilidad de disponer de un banco de recursos de apoyo tanto para el profesorado como para el alumnado. Los recursos, aunque no representan una solución única suponen un soporte, una gran ayuda y al mismo tiempo facilitan las cosas.

Hay que reconocer, en este sentido, que las características del propio contexto educativo en el que hemos realizado nuestro estudio no son muy favorecedoras de la igualdad de oportunidades. Un claro ejemplo son las actividades extraescolares. Estas son “voluntarias” porque implican la disponibilidad de dinero, de modo que hay grupos –los de Bilingüe– que acuden a todas, incluso se van a Londres una semana por 700 y otros –formados por alumnado extranjero– que únicamente van a alguna actividad que vale 3 euros. ¿En qué queda entonces la voluntariedad? Hay docentes que llevan reivindicando la solución a esta problemática. Recogemos el testimonio de una entrevista:

“También lo he dicho en algún foro en el que había algún político que este tipo de cosas y, hablando también de la inmigración, y de las actividades extraescolares, para la inmigración tiene que haber una subvención. Estamos en crisis, de acuerdo, pero estoy seguro de que hay dineros por ahí que se va para planes y proyectos que no sé si serán muy eficaces. Entonces dotar de una beca a los alumnos, aunque fuese por cada inmigrante 10 euros, sería muy interesante. ¿Tú sabes lo que significaría? pues tenemos aquí a 40 alumnos de la ESO que no van de viaje a Gijón a la Laboral, porque no tienen dinero y con esa cantidad que es simbólica (10 euros) hay cantidad de cosas que se pueden hacer” (E.P.₃).

Como estamos viendo, muchos y variados son los requisitos necesarios para que nuestra propuesta de educación intercultural pudiera llevarse a término. En síntesis:

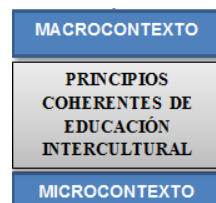
1. La existencia de una infraestructura organizativa en el IES en la que la vida diaria (académica y relacional) se “interculturaliza”.

2. Entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, motivación y necesidades de un alumnado diverso.
3. Apostar por un modelo de currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural y en el que su desarrollo en las aulas implique ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo.
4. Todo ello tiene que producirse en un contexto en el que el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas. La Educación no puede convertirse en el privilegio exclusivo de quienes puedan pagarla.

En ausencia de unas condiciones y requisitos previos como los comentados, seguramente nuestra propuesta de educación intercultural tendría serias dificultades de aplicación, si bien podría llevarse a cabo en algunos de sus planteamientos menos ambiciosos.

Objetivo 5: Establecer principios coherentes de educación intercultural derivados de las conclusiones del estudio

De acuerdo con los resultados y conclusiones genéricas anteriores, se pueden establecer distintos principios de educación intercultural. Así:



- 1) Un modelo de escuela multicultural es un modelo de escuela permanente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser un modelo de escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que, como señala Friere, tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos. Es una escuela que con sus educandos aprende formas de enseñar y estos enseñan a la escuela formas de aprender.
- 2) Una escuela multicultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Es necesario cuestionar aspectos asociales de nuestra cultura y fomentar el respeto y la comprensión por otras personas y su cultura. Una escuela abierta a la realidad cultural de los alumnos es una escuela que demuestra un interés por ellos, sus pueblos y su cultura a fin de generar procesos de cambio para sustituir la cosmovisión, única y dominante, que preside las relaciones actuales por otras actitudes de encuentro, diálogo y colaboración entre culturas.
- 3) Es necesario re-plantear el modelo de formación del profesorado y considerar una praxis que permita a los docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Una escuela multicultural, necesariamente ha de contar con profesorado procedente de diversas culturas y que este pueda enseñar en la lengua materna de los estudiantes.
- 4) Es igualmente necesario replantear la figura social del profesional docente y debatir acerca de su papel, no solo en la enseñanza sino también en el entorno social e intelectual. También es necesario replantear el papel del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo por lo que hace referencia a las posibilidades

de control autónomo de su proceso de construcción de conocimientos. En un contexto social en el que conviven diversas culturas es necesario que el alumnado construya su propia visión del mundo –como insiste Freire–. Teniendo en cuenta esto, una de las principales funciones de los docentes en el contexto socioeducativo actual implicaría ayudar conscientemente al alumnado a construir su propia y autónoma visión del mundo.

- 5) La educación intercultural, desde este punto de vista, sería un proyecto pedagógico con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto parte del respeto y valoración de la diversidad cultural y busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente basada en el diálogo entre culturas, la comunicación y la competencia intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social –como también subraya Freire– según principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.
- 6) Este modelo de educación intercultural, necesariamente, ha de contemplar un sistema de evaluación crítica y orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello se pueden utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica. Tales procedimientos han de ir encaminados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica. Este ejercicio de evaluación crítica, va revelando –como indica Freire– una serie de virtudes que son construidas por cada uno de nosotros y nosotras al imponernos el esfuerzo de comparar nuestras convicciones y nuestros hechos y que se demuestran por la capacidad de cuestionamiento permanente de nuestra posición en el aula, en la vida del centro y en entorno más próximo.
- 7) La educación intercultural implica, entre otras cuestiones, la necesidad de: reflexionar acerca de las injusticias y el sufrimiento y conocer las causas que generan la inmigración; visualizar, sin complejos, la pobreza y analizar las causas de las diferencias entre los países del norte y del sur; identificar los problemas medioambientales y conocer sus causas; escandalizarse ante el hecho de la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas millones de ellas en todo el mundo... Es decir, se trata de un modelo educativo que conlleva problematizar las situaciones de desigualdad e injusticia que atentan contra los derechos humanos. Esto es, en esencia, lo que Freire entiende como *“educación problematizadora”*.
- 8) El planteamiento de educación intercultural que aquí sostenemos –inspirado en las aportaciones de la pedagogía de Freire– representa un modelo educativo que debe estar inspirado en la construcción de conocimiento y no solo en la transmisión y la reproducción. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras para todos los seres humanos.

- 9) Un modelo de educación intercultural coherente con los principios que defendemos aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y apuesta, en su caso, por la promoción de profesores de minorías étnicas. Para ello es necesario –como reclama Freire– superar la perspectiva multicultural en la que los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una verdadera *curiosidad profunda* por “el otro”.
- 10) Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos solidarios del entorno. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos –como soñaba Freire– también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.
- 11) La educación intercultural supone realizar una lectura crítica del mundo, pero que, en palabras de Freire, no genere desesperanza sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida y nuestra historia. El mundo es algo “inacabado” y es una tarea de los seres humanos contribuir a su creación.
- 12) La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Implica que el alumnado, como venimos repitiendo, sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierta en un sujeto activo de dicho proceso, utilizando recursos que le sean próximos y que despierten la motivación y el interés por aprender, así como la curiosidad intrínseca para hacerse preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas relevantes en su ámbito cognitivo. Este material, curricular y no, ha de ser permanentemente actualizado y debe poder ser manipulado, tocado, contrastado y cuestionado por el propio alumnado.
- 13) La educación multicultural conlleva necesariamente revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las “culturas” que actualmente están ausentes en los programas escolares. Al mismo tiempo, en la selección de los contenidos curriculares —como recuerda Freire— es necesario preguntarse por cuestiones tales como: ¿a quién pertenece esa cultura? o ¿a favor de quién está esa cultura? Cuestiones que nos servirán para comprender que, en definitiva, ninguna práctica educativa es neutra.
- 14) La transformación profunda de las escuelas es absolutamente necesaria para implementar una educación intercultural. Ahora bien, para Freire las escuelas no se transformarán si no entran en el proceso de cambio radical. Tal proceso no puede dejar de venir de fuera –realidad social, activismo, voluntad política, etc. –pero no puede dejar de partir de dentro –realidad y contexto social de los alumnos, metodología participativa, “agitación” democrática del docente, etc. –. Es la esencia de una escuela comprometida, de una escuela que aprende de la realidad contextual de sus educandos.

- 15) El diálogo es una exigencia existencial, por ello Freire lo propone como método de conocimiento. También señala que tiene que producirse con respeto y con humildad. Una escuela multicultural debe favorecer que se produzcan procesos de comunicación dialógica. El diálogo, represente una forma en la que profesorado y alumnado construyen conocimiento. El diálogo permite expresar y exponer nuestra visión del mundo y conocer otras visiones del mundo diferentes a la nuestra. No se trata de *imponer* nuestra visión del mundo ni de que ninguna se sobreponga a las demás, sino de comprender que hay formas diferentes de ver el mundo y de que necesario respetar esas visiones diferentes, teniendo como marco de referencia, los Derechos Humanos.

14.3 SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Siendo conscientes de la dificultad de sintetizar en pocas palabras los resultados de la presente investigación, nos imponemos, sin embargo, la necesidad de resumir sus principales conclusiones del siguiente modo:

1. Las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural han resultado ser enormemente sugerentes de cara a la elaboración de propuestas educativas encaminadas a trabajar en contextos educativos multiculturales. En efecto, a partir de la revisión de sus aportaciones teóricas se pone de manifiesto su sensibilidad intercultural, así como la vigencia de su pensamiento político-pedagógico.
2. El contexto socioeducativo asturiano cada vez es más multicultural y ello necesariamente requiere introducir cambios para atender a la diversidad cultural presente en las aulas. En ese sentido, podemos confirmar que la educación en contextos educativos multiculturales, como el estudiado, se enfrenta a varios retos. Así, en el caso del profesorado, entre otros, dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, otros derivados de la diversidad lingüística, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad o la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias, los retos principales tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o aislamiento relacional.
3. La interculturalidad en el sistema educativo español y, en consecuencia, asturiano, es algo que no ha estado muy presente en la legislación educativa, de modo que no es hasta LOE de 2006 cuando se aborda, de una forma explícita, la atención a la diversidad del alumnado. Nuestra legislación educativa establece la atención a la diversidad bajo principios teóricos como diversidad, inclusión, normalidad, flexibilización, contextualización, perspectiva múltiple, expectativas positivas, etc., pero no parece que tales principios se hayan hecho efectivos en la vida de los centros.

4. Con relación al tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo asturiano, cabría destacar que nuestra comunidad autónoma no contiene en el plano normativo, como tal, una referencia explícita al ámbito de la diversidad cultural. Para ello, tendremos que irnos al marco de la Atención a la Diversidad en el currículo que se establece para la ESO así como otras normativas de carácter complementario.
5. El cuanto al análisis de las materias del currículo asturiano, cabría destacar que en la mayoría de ellas apreciamos una perspectiva intercultural y en ese sentido podemos señalar que el planteamiento de muchas de las áreas que configuran el marco curricular asturiano es favorecedor, en principio, de la aplicación de una educación intercultural, al menos en alguna de las dimensiones analizadas —por ejemplo, la relacionada con las orientaciones metodológicas-. Sin embargo hay que señalar que, tal como sucede a nivel estatal, nuestro currículo muestra una visión eurocéntrica de la cultura y no es representativo de la creciente diversidad cultural existente en la escuela y en la sociedad asturiana.
6. La revisión de documentos institucionales del IES estudiado pone de manifiesto que en el Proyecto Educativo de Centro, así como en otros referentes institucionales —por ejemplo la PGA— no existe un planteamiento claramente abierto ni orientado al hecho multicultural. A este respecto, cabría señalar que la atención a la diversidad cultural del alumnado recae, principalmente, en el Departamento de Orientación o en otros ámbitos específicos del IES, básicamente el Aulas de Acogida y el Aula de Inmersión Lingüística.
7. El estudio de caso reveló, asimismo, que la percepción del crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición docente muy específica y orientada a formar a un alumnado que presentaba unas características y circunstancias muy diferentes de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas. El colectivo docente, ante esta situación, está realizando un gran esfuerzo para atender a la diversidad cultural. Sin embargo, los criterios organizativos del centro favorecen la concentración de alumnado extranjero en determinadas aulas del IES. Este hecho determina que el profesorado interprete, inicialmente, el fenómeno de la diversidad cultural como un problema potencial, al no disponer de recursos ni ayudas específicas para atender adecuadamente a la situación de diversidad descrita.
8. A pesar de estas dificultades, el profesorado asume la importancia pedagógica de una educación intercultural plenamente efectiva y es consciente de que es necesario llevar a cabo actuaciones específicas en este terreno. Reclama, entre otras cosas medidas, contar con medios materiales y humanos así como con recursos didácticos y metodológicos. La comunidad educativa señala, además, la necesidad de disponer de un acopio de recursos económicos dirigidos, especialmente, al alumnado extranjero para hacer efectivo, por lo menos en parte, el principio de igualdad de oportunidades.
9. Las aportaciones de la Pedagogía de Paulo Freire han representado una gran inspiración en la elaboración de nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural. Para elaborar la misma, también hemos tenido en cuenta el

marco legislativo y curricular de referencia, así como otras aportaciones y sugerencias tanto del profesorado como del alumnado y las familias del contexto educativo en el que hemos realizado el estudio. Se trata de una iniciativa que, en principio, ha tenido una razonable acogida por una parte de la comunidad educativa.

10. Consideramos que, dadas las características contextuales, podría ser un buen momento para la puesta en práctica de dichas alternativas de educación intercultural. Nos encontramos en un centro en el que conviven diferentes culturas y el planteamiento de la propuesta podría ser especialmente motivador para el alumnado ante la posibilidad de conocer aspectos inéditos de otras de culturas y sociedades alejadas. La puesta en práctica, además, de las actividades de educación intercultural también podría suponer un interesante recurso para el profesorado y supondría un apoyo en el aula. Finalmente, las familias, tanto autóctonas como extranjeras, podrían comprobar los beneficios educativos e instructivos de nuestra propuesta.
11. El clima de centro y la cultura pedagógica, por otra parte, animan a intentar un verdadero proceso de práctica educativa intercultural. De hecho, el profesorado coincide en señalar que no existen problemas de convivencia derivados de situaciones xenófobas o racistas y considera, además, que el alumnado está receptivo y “abierto” al hecho multicultural
12. La comunidad educativa del centro (en la que se integran alumnos, profesores y padres) es consciente de la necesidad y conveniencia de poner en práctica actividades de educación intercultural y, según las entrevistas realizadas, estaría dispuesta a participar y a colaborar para que los resultados educativos, culturales y sociales de las mismas tuvieran el máximo nivel.
13. La alternativa que hemos elaborado constituye un recurso y un apoyo para el profesorado del centro y podría ser puesta en práctica, inicialmente, en las horas de tutoría lectiva con el grupo-clase para contrastar su incidencia, reafirmar o corregir sus planteamientos, establecer criterios de aplicación y generalización a toda la vida del centro educativo, etc.
14. La propuesta inicial de actividades de educación intercultural que hemos considerado está planteada desde una perspectiva integral y contempla de forma explícita la adquisición de las competencias básicas propuestas en la etapa de la ESO y supone una forma de motivar y concienciar al alumnado siguiendo la metodología problematizadora de Freire.
15. La consolidación de la dinámica educativa intercultural en el centro necesita de la implicación consciente, a nivel institucional, de los gestores y profesores del IES. Ello exigiría, entre otras medidas, que tanto el Proyecto Educativo de Centro como otros documentos institucionales de planificación, sobre todo la PGA, asumieran con convicción y como parte fundamental de sus contenidos, las aspiraciones de una verdadera educación intercultural.

Despedimos este trabajo de investigación con esta imagen que hemos tomado del IES Alfonso II, el centro educativo que nos ha brindado la oportunidad de conocer “*de cerca*” un contexto socioeducativo complejo en el que conviven profesores, alumnado y familias y en el que, cada día, se hace un gran esfuerzo para atender, pese a las dificultades descritas, a la diversidad cultural que el centro alberga.



Foto 74. IES Alfonso II contexto socioeducativo multicultural

Tomando como referencia a Paulo Freire y a la gran mayoría de los autores y autoras que hemos referenciado a lo largo de este trabajo de investigación, quien escribe estas líneas sí confía en la fuerza colectiva de los seres humanos para lograr un mundo más justo e inspirado en unos principios de convivencia en dignidad para todos. Asimismo y como pedagoga, también confío en el potencial de la educación y en la responsabilidad que tenemos todas las personas pero, especialmente, las que en algunos momentos de nuestras vidas nos dedicamos a la tarea de enseñar, ya que a través de nuestra práctica educativa podemos hacer creíble que el cambio para mejorar, a pesar de que es difícil, no es imposible. Somos, por otra parte, plenamente conscientes de que para que determinados cambios educativos se produzcan es necesario que exista activismo social y político —es decir, pedagógico— que lleve a decisiones de mejora educativa.

En ese sentido, no debemos olvidarnos del potencial que tenemos todas las personas:

“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo” (Eduardo Galeano, escritor y periodista uruguayo).

**FUENTES DOCUMENTALES Y
BIBLIOGRÁFICAS:**

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. (Barcelona: Ediciones Idea Books).
- ALVAREZ, C. (2011). *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio de caso en educación primaria*. (Alemania: EAE).
- ÁLVAREZ, C y SAN FABIÁN, J.L (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* nº 28/1. Artículo 14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- ÁLVAREZ, C y SAN FABIÁN, J.L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31, (1), 23-42.
- AGUADO, M^a.T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas realizaciones. En JIMÉNEZ, M^a C. (Coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*, pp. 89-104. (Madrid: Dykinson).
- AGUADO, M^a.T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. (Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita).
- AGUADO, M^a.T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*, nº 22, pp. 39-57.
- AGUADO, M^aT. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5, (2), 23-42.
- AGUDELO, C. y ESTUPIÑÁN, N. (2008). Identidad cultural y Educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Rhela*. Vol. 1, 25-40.
- AGUDELO, C. y ESTUPIÑÁN, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3196592>
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.) (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En: APPLE, M. W. Y BEANE, J. A. (Comps.). *Escuelas democráticas*. pp. 13-47. (Madrid: Morata).
- ARRIETA, J.J. (1989). Elementos de la enseñanza. En: ROZADA, J.M., CASCANTE, C. y ARRIETA, J.J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, pp.149-191. (Gijón: Cyan).
- ARROYO, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: Un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 313-340.
- AVILÉS, S. (2012). Paulo Freire: La explosión de la conciencia. *Cultura de paz. Managua*, Nicaragua Año XVIII, nº 58, 37-42. Recuperado de: <http://www.revistasnicaragua.net.ni/index.php/culturadepaz/article/view/388/381>
- BANKS, J.A. (1989). Integrating the curriculum whit ethnic content: approaches and guidelines. En: BANKS, J.A. Y BANKS, C.A.M. (Eds.). *Multicultural Educacion*, issues and perspectives. (Allyn and Bacon. Boston).
- BANKS, J.A. (2005). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*: (USA: Pearson education).
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de investigación educativa, RIE*, 10 (20), 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). (Coord.) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. (Barcelona: Cedecs Editorial S.L.).
- BARTOLOMÉ, M. (1997a). Panorámica general de la investigación sobre educación multicultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 7-28.
- BARTOLOMÉ, M. (1999). Diversidad y Multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, (2), 277-319. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121871/114551>

- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. (Madrid: Editorial Síntesis S.A.).
- BESALÚ, X. (Coord.) (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. (Barcelona: Wolters Kluwer).
- BESALÚ, X. (2010, marzo). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Conferencia del Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación. Recuperado de: <http://www.congresointerculturalidad.net/>
- BESALÚ, X. (s.f). *Aspectos generales de la diversidad cultural y educación intercultural*. (Universidad de Girona). Recuperado de: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf
- BESALÚ, X. (2011). La escuela Intercultural. En: Besalú, X. y López, B. (coord.). *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. (Madrid: Wolters Kluwer).
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (Madrid: Editorial La Muralla. S.A.).
- BLANCO, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. (Madrid: Zero-Zyx).
- BOLÍVAR, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Nuevas tecnologías*, 18.
- BOLÍVAR, A y SAN FABIÁN (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, nº 1, 7-11.
- BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA. (1992). *Interculturalismo y educación en la perspectiva europea*, X Congreso Nacional de Pedagogía, 44, 1.
- BRAGA, G. (Coord.) (2007). *La situación de la infancia y la adolescencia en Asturias*. (Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Principado de Asturias).
- BRAGA, G. y HEVIA, I. (2009). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Gobierno del Principado de Asturias. Recuperado de: http://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Asuntos%20Sociales/Calidad/publicaciones/mirada_infancia_inmigrante.pdf
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ. D.; POZO, T. y SÁNCHEZ, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve* 10, (2), 135-183.
- CABO, J.M. y ENRIQUE, C. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural, *Enseñanza de las Ciencias*, 22, (1), 137-147. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21966/21800>
- CALVO BUEZAS, T. (1993). *Igualdad de oportunidades respeto a las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. (Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito).
- CÁNOVAS, C.E. (2009). Vygotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, Número especial, 1-30. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/convivencia.pdf
- CARBAJAL, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para su reconceptualización. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6 (2), 13-35.
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- CARBONELL, F. (2002) Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Kikiriki*, 65, 63-68.

- CASANOVA, M^a. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En: SORIANO, E. (Ed). *La interculturalidad como factor de calidad educativa* pp.19-42. (Madrid. La Muralla).
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO y P. WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 13-54. (Barcelona. Paidós Educador).
- CHICA, M. (2009). *Diversidad cultural en el aula, versus, diversidad cultural en la sociedad*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/diversidad-cultural-aula-diversidad-cultural-sociedad-3972/>
- C.I.D.E. (2002). Evolución y situación del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2001). Ministerio de Educación Ciencia y Deporte.
- C.I.D.E. (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). Boletín de Temas Educativos, 11.
- C.I.D.E. (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). Boletín de Temas Educativos, 12.
- C.I.D.E. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- C.I.D.E. (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. (Madrid: MEC y CIDE. Centro de investigación y documentación educativa).
- CIRCULAR DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA DE INNOVACIÓN (Curso 2006 – 2007). Sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en educación secundaria obligatoria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español.
- CIRCULAR de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007- 2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.
- CIRCULAR DE INICIO DE CURSO (Curso 2013-214). Para los centros docentes públicos. Consejería de Educación y ciencia. Gobierno del Principado de Asturias.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS y CIDE (2007): *La atención a alumnos inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Asturias*. Servicio de Evaluación y Calidad Educativa y Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción educativa. Área de orientación y NEE. http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/estudio_inmigrantes.pdf
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. PRINCIPADO DE ASTURIAS. Programa de Acogida al alumnado inmigrante <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>
- CONSEJO DE EUROPA (1993). *Por una sociedad intercultural*. Cuaderno nº 65. (Madrid: Fundación Encuentro).
- CONSEJO DE EUROPA (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: “vivir juntos con igual dignidad”*. (Editado por los ministros de asuntos exteriores del Consejo de Europa en su 118ª sesión ministerial. Estrasburgo, 7 de mayo de 2008). Recuperado de:

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

- CONSEJO DE ESTADO (2013). *Informe anteproyecto de Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa. Informe de la Comisión Permanente celebrada el 18 de abril de 2013*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.pdf>
- CONSEJO ESCOLAR DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2004/2005). Informe sobre el estado y la situación del Sistema Educativo Asturiano. Recuperado de: <http://consejoescolar.educastur.es/files/informes/Informe%20SEA%202004-2005.pdf>
- CONTRERAS, J. (1996). Teoría y práctica docente, *Cuadernos de pedagogía*, nº 253, 92-100.
- COLÁS, P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En: BUENDÍA; L.; COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. pp. 252-283. (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, SAU).
- COLÁS, P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En: BUENDÍA; L.; COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. pp. 288-310. (Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, SAU).
- COLECTIVO I.O.E. (2012). Familias migrantes y sistema escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 425, 53-57.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2014). *La articulación de la Educación Secundaria Obligatoria con las enseñanzas postobligatorias*. Textos en línea <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/La%20articulacion.pdf>
- CREADE (2011). *Actuaciones de éxito de las escuelas europeas*. (Colección estudios CREADE nº 9).
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1975). Conversando con Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, 7, 1-9
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997). Entrevista a Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 3.
- CUESTA, R. (julio 2013). La segunda enseñanza en España. Del bachillerato tradicional-elitista al tecnocrático de masas. Texto de la conferencia pronunciada en el taller sobre: *Historia y patrimonio de la enseñanza secundaria. Congreso internacional euro-beroamericano sobre la formación del profesorado de educación secundaria* (Fedicaria-Salamanca). Recuperado de: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/La%20segunda%20Ensen%CC%83anza%20en%20Espan%CC%83a%20%283013%29.pdf
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española, En: I. DENDALUCE (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco*. (Madrid: Ediciones Narcea).
- DE MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organización educativa. *Revista de Investigación educativa*, vol. 7, nº 13, 21-56.
- DE MIGUEL, M. (1992). Minorías y Educación Intercultural. *Bordón*, 44 (1), 23-35.
- DE SOUZA, J.F. (2005). ¿Es posible construir una sociedad multicultural? *FENIX: Revista Pernambucana de Educación Popular* http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/es_posible_construir_una_sociedad_multicultural.pdf
- DE SOUZA, J.F. (2006). Paulo Freire y la diversidad cultural. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*, nº 23, 50-55. Recuperado de: <http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>

- DECRETO 69/2002, de 23 de mayo, por el que se establece la ordenación y definición de la Educación Secundaria Obligatoria (BOPA 05/07/2002).
- DECRETO 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión de alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias (BOPA 157, 6 de julio 2007).
- DECRETO 74/2007 de 14 de Junio por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 162, 12 de julio 2007).
- DECRETO 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias (BOPA 246, 22 de octubre 2007).
- DECRETO 61/2013, de 28 de agosto, de primera modificación del Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 208, 6 de septiembre de 2013).
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico*. Recuperado de: https://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html
- DEL ARCO, I. (1999). *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. [Tesis Doctoral inédita]. (Universitat de Lleida).
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. (Ediciones UNESCO).
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. (Madrid: Ediciones Morata).
- DÍAZ-AGUADO, M^a. J. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. (Madrid: CIDE. Proyecto de Investigación).
- DIEGO, F; FERNÁNDEZ, A.; RECIO, T. Y VAQUERO, J.A. (1999): *Instituto Alfonso II: siglo y medio de historia*. Oviedo: Instituto de Enseñanza Secundaria Alfonso II de Oviedo. (KRK Ediciones Oviedo).
- DÍEZ GUTIERREZ, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- DORIO, I.; SABARIEGO, y M; MASSOT, I. (2004). Métodos de Investigación Educativa. En: BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de Investigación Educativa*. pp. 293-328 (Madrid: Editorial La Muralla S.A.).
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y Sociología*. (Barcelona: Ediciones Península).
- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. (Madrid: Trotta)
- EMBER, C.R. y EMBER, M. (2003): *Antropología cultural*. (Madrid: Prentice Hall).
- ENCUENTRO DE LOS CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO (1989-2010). *Propuestas de mejora/conclusiones*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/conclusionesencuentrosconsejoscolaresautonomicosdelixx.pdf?documentId=0901e72b81445205>
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (Barcelona: Paidós).
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. (Barcelona: Graó Ediciones).

- ESPAÑA: *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. (BOE, nº 187 de 6 de agosto).
- ESPAÑA: *Constitución Española*. (1978). (BOE nº 311 de 29 de diciembre).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. (BOE, nº 154 de 27 de junio).
- ESPAÑA: *Ley orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias*. (BOE nº 9 de 11 de Enero).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. (BOE nº 159 de 4 de julio).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE nº 238 de 4 de octubre).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. (BOE nº 278 de 21 de noviembre).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. (BOE nº 307 de 24 de diciembre).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE nº 106 de 4 de mayo).
- ESPAÑA: *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. (BOE nº 295 de 10 de diciembre).
- EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Eurydice. (Unidad Europea. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice).
- F.A.E.A. (2006). Proceso de elaboración de materiales didácticos para la educación de personas adultas, pp 481-499. En: MONFERRER, D; APARICIO, I.; MURCIA, P y APARICIO, P. *Forum Paulo Freire V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida* (Instituto Paulo Freire) Recuperado de: http://www.institutpaulofreire.org/downloads/libro_c.pdf
- FEITO, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza Obligatoria. En: GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 375-398 (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- FERNÁNDEZ ALBA, A. (1982). La miseria del espacio escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 86, 21-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). Enseñanza Secundaria y comprensividad. En: *Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza*, pp. 75-84. (Consejo Escolar de Estado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 9, nº 6, pp. 3-7.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001a). *Educación en tiempos inciertos*. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C.Mª. (2010). El fenómeno de la inmigración en la sociedad europea: la respuesta desde los centros escolares del Principado de Asturias. En: MARTÍNEZ USARRALDE M. J. (Ed.). *Y para muestra... políticas educativas de inmigración y escuelas que practican la interculturalidad*, pp. 77-108. (Universitat de València. Guarda Impresores).
- FERNÁNDEZ VICTORERO, R.A. (Coord.) (2008). *Medidas de atención a la diversidad, Asturias*. (Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y Servicio de Evaluación, Calidad y ordenación Académica).
- FIERRO, Mª C. y FORTOUL, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y convivencia democrática. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas. (México: COMIE).

- FLECHA, J.R. (1997). El Freire que yo conocí. *Cuadernos de pedagogía*, 259, 90-91.
- FLECHA, J.R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.
- FRANCOS MALDONADO, C. (2008). Alimentación, interculturalidad e interdependencia. Una propuesta para la clase de EL2. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 1, 96-114.
- FREINET, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. (Madrid. Morata).
- FREIRE, P. (1963). *Cambio*. (Colombia, Bogotá: Editorial América Latina).
- FREIRE, P. (1969). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. [Traducción de Lilian Ronzoni] (México: Siglo Veintiuno).
- FREIRE, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. [Edición revisada, septiembre 2009]. (Madrid. España: Siglo XXI de España Ediciones S.A).
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21ª Ed. Madrid. España: Siglo XXI Ediciones S.A.).
- FREIRE, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. [Traducción de Antonio Alatorre]. (México: Siglo Veintiuno).
- FREIRE, P. (1994). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.).
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.).
- FREIRE, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO Y P. WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. pp. 83-96. (Paidós Educador. Barcelona).
- FREIRE, P. (1994a). *Política y Educación*. (5ª Ed. Madrid: España. Siglo XXI editores. S.A. de C. V.).
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11ª Ed. Madrid: España. Siglo XXI editores. S.A. de C. V.).
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. (3ª Ed. Barcelona: El Roure Editorial S.A).
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. (Madrid: España. Siglo Veintiuno Editores S.A).
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. (México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL).
- FREIRE, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. (3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata S.L).
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Título original: *Professora sim; liãao: cartas a quem ousa ensinar*. [Traducción: Stella Mastrangelo]. (1ª Edición. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva).
- FREIRE, P. y FAUNDED, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Título original: *Por una pedagogía da pergunta* [Traducción: Clara Berenguer Revert]. (1ª Edición. Buenos Aires: Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno editores).
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* (Sevilla: MCEP).
- FUEYO, A. y HEVIA, I. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *REIFOP*, 15 (2), 101-109.
- GADOTTI, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. (São Paulo. Brasil. Editorial: Publisher Brasil).

- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990). *La educación multicultural en el enfoque y desarrollo del currículum. Apuntes IEPS nº 54.* (Madrid: Narcea S.A de Ediciones).
- GARCÍA, J.M. (2003). Cuestionario para la evaluación del tratamiento de los procesos de interculturalidad en los centros educativos. En: F. LUENGO Y H. RAMOS (Coord). *Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática*, pp 37-44. (Proyecto Atlántida).
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; PULIDO, R.A.; y MONTES, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural, *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; PULIDO, R.A.; y MONTES A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13 Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.htm>
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; y PULIDO, R.A. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura.* (Madrid: Eudema).
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A (mayo 2006) *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodología, necesidades y tendencias futuras.* I Congrés Internacional a educació a la mediterrànea (Palma de Mallorca). http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/investiga2.htm
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En: Besalú, X. y López, B. (coord.). *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales.* (Madrid: Wolters Kluwer).
- GERHARDT, G.P. (1999). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada.* Vol. XXIII, No.3-4, 463-484. (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación).
- GIL JAURENA, I. (marzo-abril 2003). La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización, *Congreso Internacional Virtual La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*, organizado por el CES Don Bosco (Madrid, España) Recuperado de: http://www.uned.es/grupointer/V-4_Interculturalidad_UNED.pdf
- GENTILI, P. (2001). Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 308, 24-29.
- GIMENO, J. (1987). La reforma cualitativa de la enseñanza en la Enseñanza Secundaria obligatoria. En: *Seminario sobre el proyecto para la reforma de la enseñanza*, pp. 85-104. (Consejo Escolar de Estado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- GIMENO, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: Su sentido educativo y Social.* (3ª edición. Madrid: Ediciones Morata).
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* (3ª edición. Madrid: Ediciones Akal S.A.).
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza.* (3ª Edición, Madrid: Ediciones Morata).
- GIROUX, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: H. A. GIROUX, P. FREIRE, I. ARIAS Y P. MCLAREN. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, pp 171-178, (Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia).
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010- 2020. Plan de Acción, 2010-201.* [Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010]. (Ministerio de Educación). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>

- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. [Trad. Antonio Ballesteros]. (Madrid: Ediciones Morata).
- GONZÁLEZ BAREA, E.M^a. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educatio Siglo XXI*, nº 26, 225-240.
- GONZÁLEZ CALVO, V. (2005): El duelo migratorio. *Trabajo Social*, nº 7, 77-97.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. (Oviedo: Academia de la Llingua asturiana).
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (2014). *Didáctica de la lengua desde la diversidad lingüística y la educación intercultural*. [Material fotocopiado]. (Oviedo: Universidad de Oviedo).
- GRAMSCI, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. (México: Grijalbo).
- GRANT, C. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En: SORIANO, E. (coord.): *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, pp. 25-51. (Madrid: La Muralla S.A.).
- GRANT, C.A. y SLEETER, Chr. E. (1989). *After the School Bell Ring*, Londres y Filadelfia, The Palmer Press.
- GRANT, C.A.; SLEETER, Chr. y ANDERSON, J.E. (1988). The literature of multicultural education: Review and analysis. Part II. En: *Educational Studies*, 13, 47-71.
- GRAÑERAS, M. ET AL. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165 (3ª Edición. Madrid: Akal).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1997). La diversidad cultural en los manuales escolares. Vino viejo en odres nuevos. *SIGNOS*. nº 22.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2000). Educación intercultural: por la diversidad cultural y la igualdad social. En: *Trabajadores de la enseñanza*, suplemento, enero 2000. http://www.equintanilla.com/web_nueva/articulos_grupo.htm
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2000a). Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social. *Conciencia Social* nº 4, 224-234.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2000b). Educación Intercultural: por la diversidad cultural y la igualdad social. En: Educación Intercultural. Proyecto Comenius 2 “PIEDRA”. Colección: Materiales para el aula, pp.13-15. (Gijón: Centro de Profesores y Recursos).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003). Gitanos en la escuela Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. En: ESSOMBA, M.A. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*, pp. 167-180. (Barcelona: Editorial Praxis).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2013). *Entre Palabra y Voces Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. Recuperado de: <http://www.equintanilla.com/Documentos/entre-palabras-y-voces.pdf>
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, CCOO y FETE-UGT. (2003). *Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad*. (Asturias: Grupo Eleuterio Quintanilla, CCOO de Enseñanza/ Fete UGT/ SUATEA).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. (Madrid: Editorial Taurus).

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. (Barcelona: Paidós).
- HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. (Madrid: Alianza).
- HARRIS, M. (2004). *Introducción a la antropología general*. (Madrid: Alianza).
- HERAS, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. (Málaga: Editorial Aljibe S.L.).
- HUSÉN, T. y OPPER, S. (Eds.). (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. [Traducción de Guillermo Solana]. Título original: *Multicultural and Multilingual Education in immigrant countries*. (Madrid: Narcea S.A. Ediciones).
- HYMES, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En: DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H.M.; y GARCÍA CASTAÑO, F.J. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp 175-192. (Madrid: Ediciones Trotta S.A.).
- IBAÑEZ, M^a T. y MARCO, B. (1996). Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula. *Apuntes IEPS N° 63*. (Madrid: Narcea S.A. Ediciones).
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. [Traducción de Gerardo Espinosa] (Barcelona: Barral Editores).
- INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA ALFONSO II de Oviedo: <http://www.alfonso2.es/>
- JARES, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. (Barcelona: GRAÓ, de, IRIF. S.L.).
- JORDÁN, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.).
- JORDÁN, J.A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. SORIANO (Coord.) *Educación para la convivencia intercultural*, pp.59-94. (Madrid: La Muralla).
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. (Madrid: Editorial de la Torre).
- KOTTAK, C. P. (2006). *Antropología cultural*. (Madrid: McGraw Hill).
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D, y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. (Barcelona: Gràfiques 92. S.A.).
- LEIVA, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 2-10.
- LEIVA, J.J (2011). La educación intercultural: Un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Iberoamericana de educación*, 56 (1), 1-14.
- LEIVA, J.J (2012). *Educación Intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. (Málaga: Ediciones Aljibe S.L.).
- LENS, J.L. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. (Buenos Aires: Editorial Yaguë).
- LEURIN, M. (1987). Multicultural Education within European traditions. En M.GALTON Y A. BLYTH (Eds.). *Handbook of Primary Education in Europe*, pp. 354-368. (Fulton Pb. y Countil of Europe, London).
- LEY 1/1998, de 23 de marzo, de uso y promoción del Bable/Asturiano (BOPA, n° 73 de 28 de marzo y BOE n° 103 de 30 de Abril).
- LOUZAO, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. [Tesis doctoral inédita]. (Oviedo: Universidad de Oviedo).
- LOUZAO, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad*, 5 (1), 87-100.

- LOUZAO, M. (2014). Iguales pero también diferentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 44, 35-38.
- LOUZAO, M. y GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. Oviedo. En: *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005*, pp. 11-41. (Madrid: CIDE).
- LOUZAO, M. y GONZÁLEZ, RIAÑO, X.A. (2010). La educación intercultural como factor favorecedor de la convivencia escolar. En: GÁZQUEZ, J. Y PÉREZ FUENTES, M^a C. (Coord.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas*, pp 715-729. (Granada: Grupo Editorial Universitario).
- LOUZAO, M. y DURÁNTEZ, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria. *Contextos educativos*, 15, 186-196.
- LÓPEZ MELERO, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En: GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 457-477. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- LOVELACE, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Memoria de investigación inédita. (Madrid: CIDE).
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. (Routledge, London).
- LYNCH, J. (1989). *Multicultural Education in a Global Society*. (The Farmer Press. London).
- LYNCH, J. (1991). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. (Casell. London).
- MACEDO, D. (2004). Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa. En: M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO y P. WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 129-165. (Barcelona. Paidós Educador).
- MARTÍN ROJO, L. Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A.; Mijares, L., Sierra Rodrigo, I., Rodríguez, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.)
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Oviedo: Secretaría General Técnica MEC/CIDE).
- MARTUCELLI, D. (2002). ¿El problema es social o cultural? *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 12-15.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A. (1995). Eje de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, nº 307, 127-162. (Monográfico Educación Intercultural).
- McLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. (Barcelona: Paidós).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1969). *Bases para una política educativa*. (Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2013). *Datos y cifras curso escolar 2011/2012*. (Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Objetivos educativos, europeos y españoles. Estrategia educación formación 2020. Informe Español*. (Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- MUÑOZ SEDANO, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación* (9) 2; 101-135.
- MURILLO, F.J.; GRAÑERAS, M.; SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, pp 199-216. (Monográfico Educación Intercultural).
- NÚÑEZ, C. (2005). Introducción al pensamiento de Paulo Freire. En: CASALI A; LIMA, L.; SAÚL, A. M. ^a. *Propuestas de Paulo Freire para una revolución educativa*, pp 13-50. (México: Instituto Tecnológico y de Estudios).
- NÚÑEZ, C. (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *DVV internacional. Publicación Educación de adultos y desarrollo* n° 69. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, (Paris: OECD Publishing). DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OGBU, J. U. (1989). Antropología de la educación. En: HUSEN, T. Y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (Dir.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*, pp. 291-313. Vol. I. (Madrid: MEC/ Vicens Vivens).
- OGBU, J. U. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En: DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H.M.; y GARCÍA CASTAÑO, F.J. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp 145-174. (Madrid: Ediciones Trotta S.A.).
- O.N.U. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ORDEN EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.
- PASCUAL, J.; MORI, M.; GONZÁLEZ, X.A. y ATIENZA, J.L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística: Estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. (Oviedo, Ediciones KRK).
- PEÑA, J.V. (1993). Crisis, anomía y contradicciones en la profesión docente. *Aula Abierta*, 62, 29-62.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia. En: GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp 17-33. (3ª Edición. Madrid: Ediciones Morata).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1996). Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 8-16.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. métodos*. (4ª Edición, Madrid: Editorial La Muralla S.A).
- PÉREZ TAPIAS. J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*, pp. 149-161. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).

- POBLETE, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2) 191-200.
- POSADA, J.J. (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad. En: ROCHA, Y. (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Friere*, pp 123-146. (Managua, Nicaragua: IPADE/CEAAL). Recuperado de: http://www.fedh-ipn.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=27
- PROGRAMA DE ACOGIDA AL ALUMNADO INMIGRANTE. Servicio de Evaluación y Calidad Educativa y el Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa. Área de Orientación y N.E.E de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Recuperado de: http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/estudio_inmigrantes.pdf
- PULIDO, R.A. (2003). Entonces, ¿cuántas culturas distintas tienes en tu clase? *Revista de Educación desarrollo y diversidad. Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (3), 7-24.
- REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. (BOE nº 112, de 11 de mayo)
- REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE nº 62, de 2 de marzo 1996).
- REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE nº 167, de 14 de julio).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº5, de 5 de enero 2007).
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE nº 3, de 3 de enero de 2015).
- REAL INSTITUTO DE ESTUDIOS ASTURIANOS (1992). *Oviedo en el recuerdo*. (Oviedo: Real Instituto de Estudios Asturianos).
- RESOLUCION de 28 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la implantación de las enseñanzas definidas en el Decreto 69/2002, de 23 de mayo, por el que se establece la ordenación y definición de Educación Secundaria Obligatoria (BOPA 05/07/2002).
- RESOLUCIÓN de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias (BOPA 13/08/2001).
- RESOLUCIÓN de 27 de agosto de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J; y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. (Málaga. Ediciones Aljibe S.L.).
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727004>

- RODRIGUEZ MENÉNDEZ, M^a C. (2012). *Antropología de la Educación*. [Material fotocopiado]. (Oviedo: Universidad de Oviedo).
- ROZADA MARTINEZ, J. M^a (1997). *Formarse como profesor*. (Madrid: Akal).
- RUIZ BERRIO, J. (2008). El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia. *CEE Participación Educativa*, 7, 28-38.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2^a Edición. Universidad de Deusto. Bilbao).
- SÁEZ ALONSO, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, pp. 859-88.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En BLASCO, B., CABO, M.R.; SANTIAGO, P. y SAN FABIÁN, J.L.; *Perspectivas en la evaluación del sistema educativa*, pp. 13-53. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. (KRK Ediciones).
- SAN FABIÁN, J.L. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.
- SAN FABIÁN, J.L. (1996a). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la Escuela*, 30, 41-51.
- SAN FABIÁN, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- SAN FABIÁN, J.L. y BRAGA, G. (2015). El derecho de la Educación en Asturias. En: *La infancia en Asturias*, pp: 42-45. (Gijón: UNICEF. Comité Asturias). Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia_en_asturias_2015.pdf
- SAN FABIÁN, J.L y CORRAL, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación educativa*, 7, (13), 131-146.
- SAN FABIÁN, J.L. y GRANDA, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Cómo mejorar desde dentro. (Madrid: Editorial Síntesis S.A.).
- SÁNCHEZ, I; ROMERA, M^a.J. y SÁEZ ALONSO, R. (1992). Estudio de las metodologías de investigación de las Tesis doctorales sobre educación multicultural recogidas en el Sisertation Ababstracts International (1985-1990). *Bordón*, 44 (1), 119-123.
- SANTOS, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- SANTOS ARRABAL, M. (2013). El Pasado hasta casi el presente de los manuales escolares. En: BEAS, M. (Ed). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares. (1970-2012)* pp 11-28. (Sevilla: Diáda Editora S.L.).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. (Madrid: Akal).
- SANTOS GUERRA, M.A (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. (Málaga: Ediciones Aljibe).
- SANTOS GUERRA, M.A (2006). *La escuela que aprende*. (Madrid: Ediciones Morata).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la Interculturalidad, *Revista de Filosofía*, 28, 175-200.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Barcelona: Paidós).
- SORIANO, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 50-62.
- SORIANO, E. y PEÑALVA, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.

- SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA (1988). *Informe sobre minorías étnicas*. (Madrid: MEC. Informe inédito).
- STAKE; R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3ª Edición. Madrid: Ediciones Morata).
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. [Traductor: Jorge Piatigorsky]. (2ª Edición, Barcelona: Paidós).
- TERRÉN, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, 5-28.
- TERRÓN, A. (2007). ¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias. *Revista de Educación*, 117-142. [Ejemplar dedicado a Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939)].
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. (Madrid: Editorial La Muralla).
- TORRES, R.Mª (2004). Los múltiples Paulo Freire. En: ARAUJO FREIRE, A.Mª (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, pp 193-203. (Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.).
- TORRES, C.A. (2001). La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual. En GADOTTI, M. y TORRES, C.A. (Coord.). *Paulo Freire: una biobibliografía*, pp. 97-126. (Siglo XXI España. Editores S.A.).
- TORRES SANTOMÉ, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- TORRES SANTOMÉ, X. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 84-102 (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- TORRES SANTOMÉ, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- TORRES SANTOMÉ, X. (2012). Un currículum más justo para otra globalización. *Cuadernos de pedagogía*, 424, 88-91.
- TORRES SANTOMÉ, X. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 50-53.
- TURIEL, A.Mª y SANTOMÉ, J. (2004). *Orientaciones para la acogida sociolingüística de alumnado inmigrante*. (Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Apoyo a la Acción Educativa).
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. (Madrid: PPC).
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México D.F., 6 de agosto de 1982. (Ediciones UNESCO) Recuperado de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/12762/11295424031mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
- UNESCO (1995). *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión. (París, 16 de noviembre de 1995). Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. 2 de noviembre de 2001. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005. (Paris: Ediciones UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos humanos. División de la Promoción de Educación de Calidad. Sector de Educación. (Paris: Ediciones UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Francia: París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Ediciones UNESCO). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- VALDEZ AYALA, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista comunicación*. Año 33, Vol. 21, nº 1, 16-24.
- VÁZQUEZ, R. y ÁNGULO, J. F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. (Málaga: Ediciones Aljibe S.L.).
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. (5ª Edición, Madrid: Editorial Trotta).
- VERDEJA, M. (2010). *Clima de convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria*. [Trabajo de Investigación Inédito]. (Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo).
- VILA, I. (2014). Algunas reflexiones sobre la educación bilingüe. *Rizoma freireano*, nº. 16, (Instituto Paulo Freire de España). Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/algunas-reflexiones-sobre-la-educacion-bilinguee--ignasi-vila-universidad-de-girona-departamento-de-psicologia>
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).
- VVAA (2010). *Libro Blanco de la Educación Intercultural*. (Madrid: FETE-UGT).
- VYGOTSKI, LEV. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. [Traducción de Pedro Tosaus Abadía] (Barcelona: Paidós).
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H.M.; y GARCÍA CASTAÑO, F.J. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp. 95-126. (Madrid: Editorial Trotta S.A.).
- WILLIS, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En: M. CASTELLS, R. FLECHA, P. FREIRE, H. GIROUX, D. MACEDO y P. WILLIS. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 166-206. (Barcelona. Paidós Educador).
- WOLCOTT, H.F. (1991). Propriospet and the acquisition of culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 251-273.
- WOLCOTT, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En: DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H.M.; y GARCÍA CASTAÑO, F.J. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp. 127-144. (Madrid: Editorial Trotta S.A.).
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. (Barcelona: Paidós-MEC).
- ZABALZA, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la Educación Multicultural. *Bordón*, 44 (1), 45-48.
- ZEICHNER, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

Algunos enlaces de interés sobre Paulo Freire:

Centro de Referencia Paulo Freire: <http://www.acervo.paulofreire.org>

Instituto Paulo Freire de España: <http://www.institutpaulofreire.org>

Las siete miradas de Paulo Freire: <https://www.youtube.com/watch?v=pmcGbbmBr1I>

Conferencia de Paulo Freire:

Intervención de Paulo Freire en el Congreso Internacional de "Nuevas Perspectivas Críticas en Educación" celebrado en Barcelona en julio del 1994. Organizado por CREA de la Universidad de Barcelona. <https://vimeo.com/20983925>

FOTOS

Foto1. Fachada principal del IES Alfonso II	187
Foto 2. Pabellón Nuevo IES Alfonso II	188
Foto 3. Polideportivo IES Alfonso II	189
Foto 4. Bolera IES Alfonso II	189
Foto 5. Vivienda de los conserjes IES Alfonso II	189
Foto 6. Pabellón nuevo (vista exterior desde la calle Pérez de la Sala)	190
Foto 7. Vista lateral IES. Alfonso II	190
Foto 8. IES Alfonso II “La casina”	190
Foto 9. Hall IES Alfonso II	191
Foto 10. Placa en conserjería IES Alfonso II	191
Foto 11. Perspectiva del pasillo de la planta baja IES Alfonso II	192
Foto 12. Puerta de acceso al aula	192
Foto 13. Lámpara de araña y cuadro de Vaquero Turcios	192
Foto 14. Acceso a la biblioteca IES	192
Foto 15. Salón de actos IES Alfonso II	193
Foto 16. Pasillo pabellón antiguo	193
Foto 17. Elementos decorativos colgados en pared	193
Foto 18. Pabellón antiguo: primera planta	194
Foto 19. Aula pabellón antiguo	194
Foto 20. Pabellón antiguo (segunda planta)	194
Foto 21. Sala del profesorado	195
Foto 22. Tablón de información sala de profesorado	195
Foto 23. Biblioteca IES Alfonso II	196
Foto 24. Detalle de estantería en sala de lectura	196
Foto 25. Panorámica sala de lectura de la biblioteca	196
Foto 26. Despacho de profesor situado dentro de la Biblioteca del IES	197
Foto 27. Mesa del profesor y estantería al frente	197
Foto 28. Detalle de estantería de cultura clásica	197
Foto 29. Sala contigua a la biblioteca: fondo bibliográfico	198
Foto 30. Detalle de estantería	198
Foto 31. Ejemplares Revista de Occidente	198
Foto 32. Bancada y vidriera Capilla IES Alfonso II	199
Foto 33. Vista de la capilla desde otro ángulo	199
Foto 34. Detalle lámpara y vidriera	199
Foto 35. Placa Aula Paulino Vicente	200
Foto 36. Escultura en pared del centro	200
Foto 37. Aula Pedro Caravia	200
Foto 38. Amplia pizarra y alta gran altura de la tarima	201
Foto 39. Vista del aula pabellón antiguo	201
Foto 40. Perspectiva del aula	202
Foto 41. Detalle del aula: Proyección de Peters	202
Foto 42. Pared del IES Alfonso II	203
Foto 43. Imagen en pared del IES Alfonso II.	203
Foto 44. Decorado del alumnado CFGS Educación Infantil	203
Foto 45. Entrada de la cafetería	204
Foto 46. Rincón de la cafetería	204
Foto 47. Panorámica de la cafetería con barra al fondo.	204
Foto 48. Pasillo primera planta pabellón nuevo	205
Foto 49. Seminario de Geografía e Historia	205
Foto 50. Pasillo pabellón nuevo	205
Foto 51. Aula del pabellón nuevo con NNTT	206
Foto 52. Aula pabellón antiguo (1940)	206
Foto 53. Aula pabellón nuevo (1969)	206
Foto 54. Rampa de acceso al pabellón antiguo	207
Foto 55. Puerta de salida del IES	207

Foto 56. Fachada lateral pabellón nuevo I.E.S. Alfonso II	208
Foto 57. La casina vista desde calle Pérez de la Sala	216
Foto 58. Aula Inmersión Lingüística IES Alfonso II	216
Foto 59. Pizarra Aula de Inmersión Lingüística	219
Foto 60. Aula Inmersión Lingüística IES Alfonso II	219
Foto 61. Despacho de la profesora técnica de Servicios a la Comunidad	222
Foto 62. Actividad con el alumnado cubriendo la encuesta de mediación	222
Foto 63. Agenda escolar curso 2013-2014 IES Alfonso II	223
Foto 64. Cartel prevención y control del absentismo escolar	224
Foto 65. Cartel informativo a las familias.	224
Foto 66. Recuerdo de nuestra visita a TRAMA.	225
Foto 67. Escribimos una postal para enviar a Senegal.	227
Foto 68. Postal escrita por alumna de Aula Inmersión Lingüística	227
Foto 69. Recibimos una carta y recuerdo de Senegal	228
Foto 70. Contenedores de reciclaje en un rincón del IES	230
Foto 71. Otros contenedores de reciclaje	230
Foto 72. Diversos contenedores en el IES	230
Foto 73. Fotos varias	173
Foto 74. IES Alfonso II contexto socioeducativo multicultural	426

FIGURAS

Figura 1. Relación entre multiculturalidad e interculturalidad	17
Figura 2. Enfoques y modelos de Educación Intercultural	22-23
Figura 3. Representación de los cuatro pilares de la educación Delors (1996)	34
Figura 4. Representación de la propuesta pedagógica política de Paulo Freire (1997)	34
Figura 5. Relación ente los planteamientos de Delors (1996) y Friere (1997)	34
Figura 6. El sistema pedagógico-político de Paulo Freire como unidad coherente de principios y métodos	44
Figura 7. Relación dialéctica entre conocimiento de la realidad y transformación de la realidad	48
Figura 8. Principales métodos de investigación cualitativa	129
Figura 9. Fases del proceso etnográfico	147
Figura 10. Ventajas de la observación	155
Figura 11. Estrategias para el registro de notas de campo	159
Figura 12. Características de la entrevista en profundidad	163
Figura 13. Proceso de Investigación etnográfica adaptado de Velasco y Díaz de Rada (2006)	238
Figura 14. Fases del proceso de investigación etnográfica	239
Figura 15. Esquema de fases del proceso de investigación	246
Figura 16. Relación entre los objetivos planteados en el trabajo de investigación	250
Figura 17. Fases en la organización y análisis de los datos	280
Figura 18. Ámbitos del análisis documental y relación con las estructuras macro y micro	284
Figura 19. Análisis libros de Paulo Freire y su relación con los objetivos de la investigación	286
Figura 20. Variables interculturalidad y su relación con la obra analizada de Paulo Friere	287
Figura 21. Análisis de la obra de Paulo Friere y establecimiento principios educación intercultural	287
Figura 22. Aspectos analizados del Decreto 74/2007 de 14 de junio	288
Figura 23. Materias del currículo de ESO en Asturias	289
Figura 24. Dimensiones que utilizamos para el análisis de las materias del currículo	289
Figura 25. Aspectos que hemos tenido en cuenta para realizar la observación participante	296
Figura 26. Categorías de análisis utilizadas en los grupos de discusión	297
Figura 27. Dimensiones y términos seleccionados para hacer el análisis de la obra de Paulo Freire	298
Figura 28. Competencias en el currículo básico de educación primaria en Asturias	315
Figura 29. Estructuras organizativas centro y su conexión con las competencias básicas	317
Figura 30. Ámbitos en los que hemos realizado la observación participante.	376
Figura 31. Concentración de alumnado extranjero en determinados grupos: perspectivas <i>etic</i> y <i>emic</i>	282
Figura 32. Exposición de determinados fenómenos observados en el IES	384
Figura 33. Principales resultados obtenidos grupos de discusión con el alumnado de ESO	385

TABLAS

Tabla 1. Técnicas de recogida de información y participantes	248
Tabla 2. Objetivos de la investigación y su relación con técnicas las de recogida de información	249
Tabla 3. Documentos y dimensiones de análisis y su relación con la estructura	252
Tabla 4. Entrevista en profundidad. Informante clave: Profesora Aula de Inmersión Lingüística	260
Tabla 5. Entrevista en profundidad. Informante clave: Tutora de Acogida	261
Tabla 6. Entrevista en profundidad. Informante clave: Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad	262
Tabla 7. Entrevista en profundidad. Informante clave: Experta elaboración de materiales interculturales.	263
Tabla 8. Entrevista en profundidad. Informante clave: Dirección IES Alfonso II	264
Tabla 9. Entrevista en profundidad. Profesores y profesoras del IES Alfonso II	265
Tabla 10. Entrevista en profundidad. Familias autóctonas	266
Tabla 11. Entrevista en profundidad. Familias extranjeras	267
Tabla 12. Grupos de discusión. Alumnado de ESO	276
Tabla 13. Técnicas utilizadas para el análisis de la información	283
Tabla 14. Libros de Paulo Freire y términos que hemos utilizado para el análisis	286
Tabla 15. Cuestionario utilizado para el análisis de documentos institucionales	290
Tabla 16. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas a informantes clave	292
Tabla 17. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas a profesorado	293
Tabla 18. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas realizadas a familias autóctonas	294
Tabla 19. Categorías emergentes y líneas argumentales que hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas realizadas a familias extranjeras	294
Tabla 20. Cuestionario valoración del tratamiento de los procesos de interculturalidad	342

CUADROS

Cuadro 1: Medidas de atención a la diversidad del alumnado en el Principado de Asturias	93
Cuadro 2: Características de la investigación cualitativa	126
Cuadro 3: Tipos de investigación etnográfica según la orientación teórica del estudio	132
Cuadro 4: Modalidades de investigación etnográfica según la población estudiada	133
Cuadro 5: El investigador como instrumento esencial de la investigación	138
Cuadro 6: Sugerencias para hacer extraño lo familiar	139
Cuadro 7: Criterios regulativos y metodológicos de investigación	143
Cuadro 8. Criterios para asegurar, en cada caso, la cientificidad	144
Cuadro 9. Ventajas de los grupos de discusión	165
Cuadro 10. Posibles limitaciones de los grupos de discusión	165
Cuadro 11. Ventajas e inconvenientes del análisis documental	167
Cuadro 12. Ventajas de la utilización de la metodología de Estudio de casos	170
Cuadro 13. Características de los Estudios de casos según diversos autores	171
Cuadro 14. Fases de los estudios de casos	173
Cuadro 15. Cronograma del trabajo de campo	246
Cuadro 16. Entrevistas realizas teniendo en cuenta el tipo de informantes	278
Cuadro 17. Representación de los grupos de discusión realizados	279

IMÁGENES

Imagen 1. Vista de la desaparecida finca de Faustino Roel	178
Imagen 2. Edificio del instituto después de los acontecimientos revolucionarios de octubre de 1934	183
Imagen 3. Edificio del instituto después de los acontecimientos revolucionarios de octubre de 1934	184
Imagen 4. Concurso de logos	223
Imagen 5. Antigua cabecera de la página Web IES Alfonso II	229

GRÁFICOS

Gráfico 1: Alumnado y estudios que cursan en el centro	232
Gráfico 2: Alumnado por etapas educativas, turnos y modalidades	233
Gráfico 3: Alumnado matriculado en el centro según el nivel formativo	233
Gráfico 4: Representación global del alumnado matriculado en el centro	234
Gráfico 5: Alumnado extranjero en la ESO	235
Gráfico 6: Diversidad cultural en la etapa de la ESO	236

FICHAS

Ficha 1. Diario de investigación semiestructurado	271
Ficha 2. Diversidad cultural y su relación con los términos de análisis	299
Ficha 3. Virtudes inherentes a la práctica docente y su relación con los términos de análisis	300
Ficha 4. Crítica a la educación bancaria y su relación con los términos de análisis	301
Ficha 5. Concepción antropológica de la cultura y su relación con los términos de análisis	302
Ficha 6. Concepto de educación y su relación con los términos de análisis	303
Ficha 7. Escuela democrática y su relación con los términos de análisis	304
Ficha 8. Cultura dominante y su relación con los términos de análisis	305
Ficha 9. El diálogo como método de conocimiento y su relación con los términos de análisis	306

ESQUEMAS

Esquema 1. Elementos de análisis del Decreto 74/2007, de 14 de junio	318
Esquema 2. Relaciones entre las estructuras macro y micro contexto	397

Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias.

Anexos:

Anexo I.

Carta al director del IES Alfonso II



Estimado Director:

Soy María Verdeja Muñiz, profesora asociada de la Universidad de Oviedo y antigua alumna del IES Alfonso II. Actualmente estoy realizando el Proyecto de Tesis Doctoral, titulado: ***Las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la Educación Intercultural: posibilidades de aplicación al sistema educativo.*** Me pongo en contacto con usted, en calidad de Director del I.E.S. Alfonso II, para solicitarle permiso de acceso al centro con objeto de recabar algunas informaciones necesarias para proseguir con el estudio.

Este Proyecto de Investigación, centrado en la Etapa de la Educación Secundaria, parte de mi interés por la interculturalidad y las implicaciones que tiene para el profesorado, el alumnado y las familias. Igualmente, y para profundizar en el tema de investigación, estoy realizando un estudio del currículo asturiano en su dimensión intercultural.

Debido al carácter cualitativo del estudio, las fuentes de recogida de información pasan por utilizar una serie de técnicas (observación participante, entrevistas, grupos de discusión, etc.) teniendo en cuenta a los diferentes colectivos: profesorado, alumnado y familias que, voluntariamente, se presten a participar en dicho estudio y contando además con la interesante colaboración del Grupo Eleuterio Quintanilla.

Uno de los objetivos de la investigación es elaborar una propuesta inicial de actividades relacionadas con la interculturalidad, contando para ello con las aportaciones del profesorado, del alumnado y de las familias. Para documentar la investigación, igualmente, necesitaría tener acceso a algunos documentos del centro: Proyecto Educativo del Centro, Programación General Anual, Plan de Acción Tutorial y algunos datos (principalmente numéricos) sobre alumnado de origen inmigrante.

En el proceso de elaboración del informe de investigación se guardará en todo momento la privacidad de los datos para salvaguardar la identidad de los sujetos, y, en su caso, se contará con el permiso por parte de la dirección del centro para utilizar los documentos facilitados. Una vez concluido el estudio, se facilitará un informe del mismo, donde podrán consultar los resultados del estudio, que espero sean de utilidad. En consecuencia, solicito su colaboración para el desarrollo de esta parte de la investigación.

Sin otro particular, le saluda atentamente:

María Verdeja Muñiz
Alumna del Doctorado

Xosé Antón González Riaño
Director de la Tesis

Anexo II.

Diario de investigación



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	20 de marzo de 2014	Contacto telefónico
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	Contacto con Responsable de Aula de Inmersión Lingüística
<p>Contexto: Contactamos por primera vez con una docente que trabaja en el centro educativo IES Alfonso II. Es una docente a quien conocemos –de vista– por haber participado en congresos y seminarios así como otro tipo de eventos en los que hemos coincidido –presentación de libros–. Esta docente es, además, la responsable del Aula de Inmersión Lingüística ubicada en el IES Alfonso II. Uno de los principales motivos por los que hemos escogido este centro –IES Alfonso II– es porque es un centro que, junto con el IES de Pando –en Oviedo–, cuenta con Aula de Inmersión Lingüística.</p> <p>En este contexto contactamos con su responsable porque hemos asistido a eventos en los que hemos coincidido con ella y consideramos que es una gran profesional y por su trayectoria intuimos que tiene amplios conocimientos y sensibilidad hacia la educación intercultural; es decir, nuestro tema de estudio. Así pues, en nuestro primer contacto telefónico le comunicamos que estamos realizando un estudio relacionado con la educación intercultural y que dadas las características del IES Alfonso II, habíamos pensado –si es posible– desarrollar la parte metodológica en dicho centro educativo. Nuestro contacto muestra interés por este Proyecto de tesis y nos pide más información para tomar una decisión. Para ello le enviamos un correo electrónico con un resumen del Proyecto y con más información relacionada con nuestro estudio.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Siguiendo sus indicaciones y teniendo en cuenta las características de nuestro estudio le enviamos esa misma tarde un documento base donde se especifican las características de nuestro estudio –marco teórico y marco metodológico–. Dadas las características de la metodología (cualitativa) especificamos, además, la necesidad de utilizar diferentes técnicas de recogida de información –observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc. –.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este primer contacto inicial fue muy interesante. La persona de contacto nos comenta que está muy sobrecarga de trabajo pero, y a pesar de esta circunstancia, se muestra disponible a colaborar y participar en el estudio.</p> <p>Vivimos esta decisión como un momento emocionante ya que, teniendo en cuenta las alturas de curso académico en las que nos encontramos –mes de marzo–, son fechas complicadas en las que parece que todo se acumula y tenemos la sensación de que no hay mucho tiempo. Estoy muy ilusionada. Tengo la sensación de que ante mis ojos se presenta una gran oportunidad y que no puedo fallar.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	27 de marzo de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de Indagación (Contacto previo)	Confirmación la profesora del Aula de Inmersión Lingüística
Contexto: Tras haber recibido nuestro correo con un documento adjunto en el que explicábamos las características de nuestro Proyecto de Tesis, así como sus principales objetivos y las técnicas de recogida de información que necesitábamos utilizar para llevarlo a cabo, la persona de contacto nos contesta.		
Descripción de situaciones: La persona de contacto se muestra interesada, pero necesita hacer algunas aclaraciones al respecto. Se muestra colaborativa y nos ofrece su Aula de Inmersión Lingüística para llevar a cabo parte de la observación participante. En cuanto a otras cuestiones relativas a la consulta de información y documentos del IES, nos comenta que sería conveniente dirigir un escrito informando a la dirección, donde relatemos las características de nuestro estudio y que podamos contar con los permisos apropiados para llevar a cabo el mismo.		
Comentario e interpretación: Dada la voluntad y el grado de colaboración de la persona de contacto, la sensación que tengo es muy positiva y de inmensa alegría. Es lógico, por otra parte, que la dirección del IES esté al corriente de nuestro estudio y tenga conocimiento de las características de nuestro estudio, así que, sabiendo que nuestro contacto tiene disponibilidad y se muestra con voluntad de colaborar, como así nos ha confirmado en su respuesta por correo electrónico, procedemos a preparar una carta dirigida a la dirección del IES informando de nuestro Proyecto de Tesis. En dicha carta solicitamos también los permisos adecuados para llevar a cabo la recogida de información. Lógicamente y como es natural, teníamos pensado dirigirnos a la dirección para informar y pedir permiso para hacer el estudio pero, antes de hacerlo, necesitábamos contactar con alguien y saber si al menos contábamos con una persona de contacto en el propio IES que se mostrara interesada en nuestra iniciativa y que al mismo tiempo se mostrara como <i>facilitadora</i> en determinadas situaciones por ejemplo a la hora de presentarnos a más docentes. Bueno... pues, parece que la hemos encontrado.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio.		
Contexto: características del contexto		
Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión.		
Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	1 de abril de 2014	Hora: 11:00
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	Carta dirigida a la dirección del IES
<p>Contexto: Redactamos una carta dirigida a la dirección del centro, donde explicamos las características de nuestro estudio. La carta está firmada por el Director de la tesis doctoral: Xose Antón González Riaño y por la doctoranda. Pensamos que es una buena opción ir a llevar dicha carta en persona, sobre todo para que nos conozca el Director. Así pues, y pese a no haber pedido cita previa, nos dirigimos al centro y le llevamos dicha carta en mano. A ver si tenemos suerte y nos recibe.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llegamos al IES nos encontramos en un centro educativo en el que hay un montón de chavalería, justamente acaba de sonar el timbre y los chavales andan por los pasillos del instituto y es un momento de bastante ajeteo. Esperamos unos minutos cerca de conserjería. Observamos al profesorado que entra y sala profesores que se encuentra cerca de la recepción, que es justo el lugar donde estamos esperando. Enseguida suena el timbre, lo que significa que el preciado tiempo de descanso se ha terminado.</p> <p>Cuando parece que está todo más calmado preguntamos en conserjería si se encuentra el Director en su despacho y, preguntamos también, si podemos hablar con él. Nos preguntan si hemos pedido cita; a lo cual contestamos que no. Nos piden que esperemos (mientras tanto van a hacer la consulta). Después de hacer la consulta, nos indican que el Director nos va a recibir. El Director nos recibe en su despacho con mucha atención, lo hace con calma y escuchando atentamente nuestra propuesta –le entregamos la carta en mano– y también le explicamos <i>de palabra</i> las características básicas de nuestro estudio. No tarda mucho en pensarlo y enseguida nos responde diciendo: “<i>sin ningún problema</i>” y que contemos con él para todo lo que necesitemos.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este fue, sin duda, uno de los momentos más gratificantes: el trato del Director y, sobre todo, su acogida e interés por nuestro estudio. Tal vez, haya podido influir el hecho de que quien pretende hacer el estudio sea una antigua alumna del IES Alfonso II, como es mi caso. Es curioso cómo las casualidades de la vida me han llevado nuevamente a este centro educativo. Han pasado 20 años desde que acabé allí mis estudios de bachillerato (allá por el año 1994) y quién sabe si esta circunstancia –el hecho de que sea una antigua alumna del IES– ha podido influir en la decisión del director (...). El caso es que hoy, abril de 2014, estamos nuevamente en el IES Alfonso II y es nuestra primera visita al centro. En ella su director nos ha recibido amablemente y nos dio “luz verde” a nuestro estudio. Sellamos nuestro acuerdo un buen <i>apretón de manos</i> y, como no, yo al menos, con una gran sonrisa de oreja a oreja.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	3 de abril de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	Aclarando cuestiones previas.
<p>Contexto: Tras haber realizado la gestión oportuna dirigiendo una carta a la dirección del centro y teniendo “luz verde” para llevar a la práctica nuestro estudio nos ponemos en contacto, nuevamente, con la persona de referencia: la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, para comunicarle que ya hemos dirigido una carta a la dirección del IES y para que esté al corriente de todo. También le enviamos una copia de dicha carta a ella, para que esté al corriente de todos nuestros movimientos –cosa que ella nos agradece– así pues también le comentamos que hemos tenido una entrevista con el director y que tras haber realizado los permisos formales contamos con la autorización de la Dirección.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La persona de contacto, agradece nuestro gesto (el de enviarle copia de la carta) y nos envía un correo electrónico para preguntar algunas dudas relacionadas, por ejemplo, con los lugares en los que tenemos pensado llevar a cabo la observación participante. También nos pregunta acerca de los criterios que tendíamos en cuenta para escoger a los grupos de discusión con el alumnado, poniendo de manifiesto que, dadas las peculiaridades de su grupo de alumnos y alumnas (Aula de Inmersión Lingüística) no es el lugar idóneo para plantear tal grupo de discusión. También nos plantea dudas acerca de los criterios de selección del profesorado para hacer las entrevistas. Contestamos a estas dudas y le proponemos quedar un día con ella para hablar con calma acerca de estas cuestiones. Nuestro contacto es una persona muy responsable y ocupada. Nos comenta que dado que estamos en abril y que está la Semana Santa por medio, hasta finales del mes de abril no podrá quedar con nosotros.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este es un momento que vivo con cierta inquietud dado que, soy consciente de que es necesario aclarar todas estas cuestiones, sin embargo, debido a las condiciones laborales y las “apretadas agendas”, no es fácil encontrar tiempo. Cabe señalar que todos los contactos previos se habían producido bien por teléfono o por correo electrónico, sin embargo, todavía no habíamos tenido un encuentro para concretar todas estas cuestiones –salvo las aclaraciones efectuadas a través del correo electrónico–. Le respondo por correo electrónico matizando estas cuestiones y explicando que, dadas las características de nuestro estudio, nos encontramos ante un diseño abierto, flexible y emergente, lo que nos permite adaptaremos a las características del contexto y a pesar de que si partimos de un diseño previo, tenemos previsto contactar con profesorado que se muestre voluntario en participar en el estudio, así como con otros docentes que por sus peculiaridades o características consideremos que puedan ser de especial interés, en cuyo caso contactaríamos con ellos y les ofreceríamos participar en el mismo. En ese sentido, y desde nuestro marco metodológico hemos planteado hacer un muestreo teórico, por lo que es necesario acceder al campo para ver las posibilidades que éste nos ofrece e ir tomando decisiones en función de las características del contexto. Entendemos que, tal vez, esto no es fácil de comprender para alguien que no haya desarrollado una investigación desde una perspectiva cualitativa-etnográfica. Es por ello que el acceso al campo es fundamental: una vez allí, es donde podrán ir surgiendo tales posibilidades.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	5 de abril de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación Contacto previo	Una gran profesional
<p>Contexto: Atendiendo a la petición de nuestro contacto, hacemos algunas aclaraciones contestando así las preguntas y dudas consultadas. Igualmente manifestamos nuestro interés por mantener un primer encuentro con ella para hablar, en persona y con calma, determinados detalles de nuestro estudio.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La persona de contacto, comprendiendo la situación, igualmente se muestra interesada por mantener un primer contacto y aclarar estas cuestiones, sin embargo, dadas las características de su apretada agenda nos comenta que nuestro primer encuentro no podrá ser hasta finales del presente mes de abril.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Es un momento que aunque vivo con calma y entendimiento dado que soy plenamente consciente de la sobrecarga de las tareas docentes y comprendo que en ocasiones es difícil compaginarlo todo pero, al mismo tiempo, es un momento que vivo con cierta intranquilidad, dado que tengo la sensación de que se nos “<i>echa el tiempo encima</i>”.</p> <p>Por otro lado acepto y entiendo la responsabilidad que asume esta gran profesional y que tiene muchas tareas pendientes y que no puede ni debe descuidar. Por otra parte soy plenamente consciente del gran compromiso que tiene con la educación y por hacer las cosas bien y eso, como bien sabemos, no es compatible con las prisas por lo tanto entiendo que, nuestra espera merecerá la pena. Por otra parte, este tiempo –de espera–, lo estamos aprovechando para recopilar abundante información del centro y del contexto en el que pretendemos realizar el estudio así pues estamos abordando la parte de recogida de información del contexto histórico del IES Alfonso II.</p> <p>Esperamos que nuestro contacto nos pueda recibir pronto y no por ello descuide otras cuestiones pendientes. A veces, por adelantar algunas cosas –no tan importantes–, descuidamos otras –que en realidad si lo son– así pues, es una cuestión de prioridades y en ese sentido tengo la sensación de que estoy ante una gran profesional que, ante todo, quiere hacer su trabajo bien y no descuidar todas las cosas que tiene pendientes y eso me tranquiliza enormemente.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	25 de abril de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	Retomando Contacto
<p>Contexto: Tras unos días de espera y después de las vacaciones de Semana Santa, contactamos nuevamente y por correo electrónico con nuestro contacto recordando que habíamos quedado emplazadas para retomar contactos a finales de abril, así pues, aprovechamos para retomar contacto y para ello le envié un correo electrónico donde pregunto acerca de cuándo podemos fijar un primer encuentro para vernos.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Aprovechamos esta situación para enviarle también algunos documentos relacionados con nuestro estudio teniendo en cuenta las cuestiones ya consensuadas por correo electrónico. En este contexto le enviamos una hoja resumen de técnicas de recogida de información que deseamos utilizar en el mismo así como los modelos de entrevistas que tenemos previsto realizar –informantes clave: profesora de Aula de Inmersión Lingüística, Profesora Aula de Acogida, Profesora de Servicios a la Comunidad–. También enviamos otros documentos que tenemos previsto utilizar para hacer el análisis de documentos del IES. Esto lo hacemos para que nuestro contacto tenga conocimiento previo tanto del tipo de instrumentos que vamos a utilizar como del tipo de preguntas que pretendemos hacer. Queremos que esté informada en todo momento de los pasos que vamos dando así como de nuestros planteamientos y propuestas. También le comentamos que estos “diseños previos” suponen un punto de partida pero que estamos abiertos a propuestas y sugerencias por su parte ya que, como gran profesional y conocedora de la institución, nos puede hacer sugerencias o formular propuestas que, sin lugar a duda, serán de gran interés y por lo tanto serán tenidas en cuenta.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Es un momento que vivo con calma y al mismo tiempo con expectación ya que después de unos días de descanso –Semana Santa– creo que es un buen momento para retomar la comunicación, siguiendo así las indicaciones establecidas por nuestro contacto –que nos emplazaba a finales del mes de abril–. Además, también pensamos que es apropiado que seamos nosotros quien tomemos la iniciativa y mostrar abiertamente el interés en acceder al campo de estudio. Este tiempo de espera también nos ha venido bien ya que nos ha permitido tener un mayor conocimiento del contexto de estudio y hemos podido ajustar, en la medida de lo posible, algunos instrumentos de recogida de información. También nos ha servido para tomar decisiones, por ejemplo: saber que no podremos plantear el grupo de discusión en el Aula de Inmersión Lingüística, lo que nos hace reconducir y plantear que los grupos de discusión los haremos con alumnado de ESO en aulas ordinarias. A pesar de que no podemos plantear esta técnica de recogida de información en el Aula de Inmersión Lingüística esperamos que si tengamos la posibilidad de hacer observación participante en dicha Aula de Inmersión ya que, de momento, es lo único que si tenemos confirmado.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	28 de abril de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	El tiempo lo cura todo
Contexto: Tras intentar retomar contacto y haber enviado un correo con algunos archivos explicativos acerca de las técnicas de recogida de información, nuestro contacto nos contesta.		
Descripción de situaciones: Nuestro contacto contesta en unos días a nuestro correo informándonos de que ha sucedido un triste acontecimiento (fallecimiento de un miembro del Grupo Eleuterio Quintanilla) y que este lamentable suceso la ha tenido muy disgustada. Lógicamente, entendemos la situación y le enviamos nuestras condolencias. Esperamos que cuando se reestablezca de este duro golpe, se ponga nuevamente en contacto con nosotros.		
Comentario e interpretación: Son momentos de mucha incertidumbre y que además vivo con tristeza. Soy plenamente consciente de que la pérdida de un ser querido (familiar o amigo) es un duro golpe del que no es fácil reestablecerse. Así pues, dejemos que el tiempo vaya curando esa herida y vacío que dejan los seres queridos. Te deseamos mucho ánimo!		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	5 de mayo de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación Contacto previo	Fijando fecha de encuentro
<p>Contexto: Han pasado unos días y ya estamos a comienzos de mayo. Tengo la sensación de que el tiempo “se me va a echar encima”. Por el medio han sucedido algunos acontecimientos que retrasan un poco nuestro encuentro. Tras unos días de descanso y estando en la fase del duelo por la pérdida de un ser querido del grupo: Eleuterio Quintanilla –grupo de trabajo al que pertenece nuestro contacto–, nuestro contacto retoma nuevamente la comunicación con nosotros y nos envía un correo proponiéndonos una fecha de encuentro para vernos.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En este caso, esperamos que sea la persona de contacto quien retome nuevamente la comunicación con nosotros. Tras unos días de descanso, así lo hace. Agradece nuestras palabras de ánimo y nos propone una fecha de encuentro para el día 12 de mayo a las 13:15 en el IES Alfonso II.</p> <p>De todas formas también nos deja constancia de que, tal fecha, no es segura pues a pesar de que tiene varias cosas pendientes también es probable que surjan otras, o algún tipo de imprevisto. Comprendiendo totalmente la situación, mostramos nuestra conformidad para vernos el día propuesto –lunes 12 de mayo– y también comprendemos que, en caso de que surja cualquier imprevisto, cambiaremos la fecha sin problemas.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Estos momentos los vivo con mucha emoción. Tengo muchas ganas de que se produzca el primer encuentro ya que todavía no lo hemos tenido. La sensación es de mucha alegría ya que tenemos todo listo para acceder al campo. Además, son momentos que también vivo con cierta incertidumbre ya que no sabemos, con total seguridad, si muchas de las cosas que tenemos previstas las podremos llevar a cabo o en su lugar, deberemos de hacer <i>múltiples</i> reajustes.</p> <p>Por otra parte he de decir que, a pesar de la incertidumbre, también me encuentro muy ilusionada y expectante con lo que me pueda encontrar. Por un lado, parece que no veo el momento de “poner un pie en el campo” y, al mismo tiempo, tengo la sensación de que una vez que así sea, soy consciente de que veré las cosas con más claridad. Esto es debido al carácter flexible y emergente de nuestro estudio y debido a que no parto de un diseño rígido sino que nos encontramos ante un diseño que es abierto, flexible y de carácter emergente; por ello es muy importante acceder al campo de estudio. Estoy muy expectante ante lo que me pueda encontrar en el centro y espero tener la oportunidad de aprovechar el momento.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	8 de mayo de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de indagación (contacto previo)	Cambio de fecha
<p>Contexto: Tras una primera fecha prevista –12 de mayo de 2014 a las 13:00– en la que habíamos fijado nuestro primer encuentro y debido a unos imprevistos que le surgieron a nuestro contacto, dicha fecha es anulada y aplazada posponiéndose la misma para el día 19 de mayo de 2014 a las 13:15 horas en el Alfonso II.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Ya teníamos una fecha fijada para nuestro primer encuentro sin embargo, unos días antes y debido a un imprevisto, dicha fecha es anulada. Cabe señalar que, curiosamente, al no haber tenido un primer encuentro nuestro contacto todavía no me conocía en persona, sin embargo, yo a ella sí; (recordamos que una amiga común nos había presentado en un Congreso de Formación del Profesorado de Secundaria que había tenido lugar en marzo de 2013). A pesar de esto, como bien sabemos, es difícil recordar la cara de alguien que te presentan y que solo conoces de un día y por este motivo ella a mí todavía, “no me ponía cara” pero como ya señalaba anteriormente yo a ella sí. Además, había estado en alguna presentación de una publicación del Grupo de Educación Intercultural Eleuterio Quintanilla que había tenido lugar en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.</p> <p>Lo curioso de la situación es que al poco de recibir ese correo en el que se aplazaba la fecha de nuestro primer encuentro, un día, casualmente, nos cruzamos por una calle cercana al IES y, dado que yo sí la conocía, me paré a saludarla. Ella, primeramente, se extrañó debido a que no me reconocía. Seguidamente le expliqué quién era (...) y, así se puede decir que ese fue nuestro primer encuentro (improvisado y en la calle). Nos saludamos y tras unos minutos de charla quedamos nuevamente para vernos el día propuesto (19 de mayo de 2014).</p>		
<p>Comentario e interpretación: A pesar de este “encuentro improvisado” en plena calle estos momentos, en los que se va retrasando mi entrada en el campo; los vivo con cierta angustia. El retraso en el acceso al centro supone, un <i>aplazamiento</i> en la posibilidad de ir conociendo el IES, su contexto, el profesorado, etc. Así que estos momentos los vivo con cierto nerviosismo ya que tengo la sensación de que no me va a dar tiempo a hacer todo lo que tengo previsto realizar en el centro y, pese a que tengo margen y flexibilidad, tenga la sensación de que voy a estar muy apurada de tiempo. Por otra parte, tengo la sensación de que este encuentro, totalmente improvisado, ha sido un paso adelante y una primera toma de contacto que “ha tenido su función”: ahora, al menos, ya sabe quién soy.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	19 de mayo de 2014	Hora: 13:15
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	Aterrizando en el campo. Primer encuentro con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística
<p>Contexto: Ya ha pasado cierto tiempo –dos meses– desde nuestro primer contacto telefónico (20 de marzo de 2014). En ese tiempo también hemos estado intercambiando correos e información relacionada con la investigación: sus principales objetivos, la metodología que vamos a utilizar, el tipo de entrevistas que tenemos pensado realizar, etc. Ha sido un tiempo muy importante para ir preparando cosas, materiales e incluso para ir rediseñando y “replanteando” algunas cuestiones. Estamos totalmente preparados para acceder al campo. En este contexto se produce nuestro primer encuentro en el día acordado: el 19 de mayo de 2014 a las 13.15. Nuestro contacto llega con puntualidad a nuestra cita y nos recibe en el hall del IES.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La profesora del Aula de Inmersión Lingüística, como así la conoce la gente del Instituto, llega puntual a su cita y nos recibe con gran cordialidad. Nos invita a pasar a una sala que el profesorado del IES utiliza para reuniones con las familias. La sala no es muy grande, pero al estar un poco apartada de las aulas, es un lugar perfecto y silencioso para hablar con ella. La profesora del Aula de Inmersión Lingüística viene del Aula de Inmersión Lingüística y al ser última hora del día se aprecia cierto agotamiento en ella pero, al mismo tiempo, tiene ganas de continuar haciendo cosas. Manifiesta que viene “con frío” ya que en dicha aula –situada en otro edificio– no hay calefacción. En este primer encuentro hablamos un poco con ella y le explicamos con más detalle “y de palabra” las características de nuestro estudio. También llevamos algunos documentos –entrevistas– que a pesar de habérselas enviado ya por correo electrónico pensamos que sería bueno que tuviera una copia en mano. Este primer encuentro nos sirvió para tomar contacto y además para aclarar algunas cuestiones previas. También sirvió para intercambiar opiniones: En ese momento nos confirma que, definitivamente, no es posible hacer un grupo de discusión en el Aula de Inmersión Lingüística y nos adelanta que es poco probable que podamos hacer observación en dicho aula –lo que, necesariamente, nos lleva a replantear parte de nuestro diseño de investigación–. Por otra parte cabe mencionar que, dado que en este primer encuentro, no contábamos con hacerle la primera entrevista sino que más bien pretendíamos hablar con ella y aclarar algunas cuestiones previas, no llevábamos una grabadora. Sin embargo, ella, se muestra disponible y prefiere que le hagamos la entrevista en ese momento ya que más adelante, seguramente, será más difícil. Dado que llevábamos las preguntas preparadas, procedemos a hacerle la entrevista, eso sí, al no disponer de grabadora realizamos la misma haciendo las anotaciones en papel y quedando en que una vez transcrita, contrastaríamos con ella la información recogida. Ese mismo día, al acabar la entrevista, justo cuando me estaba despidiendo de ella coincidimos con la profesora de Servicios a la Comunidad y, la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, me la presenta. Dado que en nuestro diseño previo, la Profesora de Servicios a la Comunidad formaba parte de nuestros informantes clave, aprovechamos para explicarle, brevemente, el estudio que estamos haciendo y acordamos con ella un día para hacerle la entrevista. Fijamos ese día el 21 de mayo a las 9:30.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Cabe señalar que este acceso al campo supuso una mezcla de emociones: por un lado alegría por comenzar con nuestro trabajo y por hacer la primera entrevista (Profesora de Aula de Inmersión Lingüística) por otro lado, supuso un poco de desilusión ante las primeras dificultades y también, por qué no; un poco de culpa por no llevar todo preparado –grabadora–. Pero también supuso una alegría porque ese día hicimos un nuevo contacto y ya tenemos fecha para una nueva entrevista, así que: NO ME PUEDO QUEJAR!</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación. Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	21 de mayo de 2014	Hora: 9:30
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	Estableciendo contactos: primeras entrevistas: Entrevista con La profesora de Servicios a la Comunidad
<p>Contexto: Previa a la realización de la entrevista hemos hablado un poco con la profesora de Servicios a la Comunidad, la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad y también le hemos explicado en qué consiste nuestro trabajo de investigación. La entrevista transcurre en un pequeño despacho –que es el que ocupa ella–. Nos comenta que, ese pequeño despacho, llevaba tiempo cerrado y que era un recurso del IES que estaba desaprovechado así que, dado que estaba libre y que nadie lo ocupaba, decide trasladarse allí.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La profesora de Servicios a la Comunidad es una gran profesional. Enseguida se muestra muy interesada en nuestro proyecto y en todo momento nos brinda ideas y propuestas, así, por ejemplo, me habla de otra profesora del IES que actualmente se encuentra realizando una tesis doctoral sobre África (así es lo que nos comenta la profesora de Servicios a la Comunidad) y nos recomienda que hablemos con ella. Al mismo tiempo, la profesora de Servicios a la Comunidad nos brinda información de gran interés y nos propone hablar con el profesor de Actividades Extraescolares y Complementarias así como con otros docentes. La profesora de Servicios a la Comunidad manifiesta que en ese pequeño despacho se encuentra bien ya que, en el Departamento de Orientación, suele haber <i>un poco más de jaleo</i> y, pese a trabajar en estrecha colaboración con la orientadora, se siente muy tranquila en ese despacho; además, se trata de una espacio del IES que estaba desaprovechado ya que nadie lo usaba así que, se traslada ahí y ahora ese despacho es su lugar de trabajo. La entrevista transcurre con normalidad y al acabar la misma, esta profesora nos dice que está pendiente de realizar una actividad con una niña Senegalesa y que para ello ha de hablar con profesora del Aula de Inmersión Lingüística y me pide que la acompañe para acordar un día de cara a realizar dicha actividad. Acompañamos a la profesora de Servicios a la Comunidad al Aula de Inmersión Lingüística –donde está la profesora dando clase–. Tras hablar un poco ambas profesoras quedan nuevamente en verse el jueves en la hora del recreo (12:20). La profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que hace poco estuvo en Senegal y que tiene unas fotos muy bonitas de diversos lugares que visitó durante su viaje y por eso quiere enseñarle las fotos a una alumna senegalesa del Aula de Inmersión y, además, le quiere proponer una interesante actividad en la que me invitan a participar pero ¿qué será? estamos impacientes y expectantes así que, allí estaremos.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La sensación es enormemente positiva. Tengo la impresión de que he empezado con buen pie. En esta fase del estudio me encuentro indagando y analizando el contexto, estableciendo contactos nuevos y mostrándome abierta a participar y colaborar en diversos eventos. Me hace mucha ilusión que la me hayan invitado a participar en esta actividad. La verdad es que no tengo muy claro de qué se trata pero, sin lugar a dudas, tiene muy buena pinta y no me la pienso perder. Por otra parte me siento un poco nerviosa ya que, nada más pisar el campo, percibo que los acontecimientos se precipitan y por ello tengo que estar alerta.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación. Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	22 de mayo de 2014	Hora: 12:20
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	Actividad intercultural Coordinación entre profesionales
<p>Contexto: He quedado con la profesora de Servicios a la Comunidad. Cuando llego a su despacho todavía no ha sonado el timbre del recreo. No tarda mucho en sonar (...) y ya empieza el escándalo de los chavales por los pasillos. Me acerco a su despacho y cuando abro la puerta allí nos la encontramos, trabajando en su ordenador. Me dice ha quedado con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, y con una niña senegalesa. Mientras tanto, la profesora de Servicios a la Comunidad me enseña el álbum con unas bonitas fotos del viaje por el continente Africano. A los pocos minutos llega al despacho la niña Senegalesa– alumna del Aula de Inmersión Lingüística–.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Nos encontramos en el despacho de la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, es la hora del recreo y en los pasillos ha cierto alboroto. Al poco tiempo de sonar el timbre, también llega la profesora del Aula de Inmersión lingüística (nuestro contacto). La profesora Técnica de Servicios a la Comunidad propone la siguiente actividad: hace unos días –concretamente durante la Semana Santa– realizó un viaje por el continente Africano e hizo unas bonitas fotos que tiene recogidas y etiquetadas en un álbum. La profesora propone enseñárselas a la niña senegalesa ya que, en dicho álbum, hay bastantes fotos de Senegal. La profesora propone enseñar el álbum de fotos a la niña senegalesa para que nos cuente cosas de los lugares que salen fotos, intercambiando, así, información de su país. Lo segundo que propone la profesora, además de suponer un reto, es algo muy emocionante. En dicho viaje ha conocido gente y tiene una dirección de contacto y propone escribir una postal y enviarla a una dirección que tiene anotada. Para ello, necesitará la ayuda de la niña senegalesa ya que si escribe la postal en español quien la reciba en Senegal, no entenderá nada. Es necesario escribirla en WOLOF –lengua que se habla en Senegal– y que es de sobra conocido por la niña senegalesa. Tras hacer un primer borrador en castellano, la niña senegalesa comienza a hacer la traducción a WOLOF y ella misma escribe la postal. Para ello, en algunas ocasiones, tiene que mediar la profesora del Aula de Inmersión, haciendo alguna aclaración a la niña senegalesa –por ejemplo, hablando en francés para aclarar algunos términos. –</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta propuesta ha sido sumamente interesante sobre todo para la niña senegalesa, quien ha disfrutado mucho viendo fotos de Senegal y enseñándonos cosas de su país. También ha disfrutado redactando la postal y aprendiendo cosas nuevas, aunque, cabe señalar que el aprendizaje ha sido mutuo puesto que ella también nos ha enseñado cosas. Suena el timbre y la niña marcha a clase. Ambas profesoras me comentan que es una niña muy inteligente. Ha llegado hace poco tiempo y ya ha aprendido muchas cosas de nuestro idioma. Es muy trabajadora y se esfuerza mucho en clase. El Aula de Inmersión Lingüística, durante este tiempo, ha sido de gran ayuda y apoyo para ella. En este momento del estudio me siento muy ilusionada. Soy consciente de la importancia que tiene la coordinación entes profesionales. Esta actividad –en cierta forma improvisada– ha supuesto un interesante aprendizaje y me aporta ideas de cara a la propuesta inicial de actividades.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	23 de mayo de 2014	Hora:10:30
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades.	Actividad de mediación. Estableciendo contactos: Grupo de 1º de ESO
<p>Contexto: Hemos quedado con la Profesora de Servicios la Comunidad ya que nos ha hablado de que en el centro hay un grupo de trabajo de Convivencia y mediación que están desarrollando un Programa de Mediación –coordinado por ella–. Dicho Programa de mediación está dirigido al alumnado ESO. En este contexto, La profesora de Servicios a la Comunidad tiene previsto desarrollar unas actividades en un grupo de 1º de ESO en la mañana del viernes. Primeramente, tiene previsto hacer una sesión en el aula consistente en realizar una simulación (mediación para la resolución pacífica de conflictos). Por otra parte y en el contexto de este Programa de Mediación, el alumnado también ha de responder a un cuestionario elaborado por el profesorado orientado a conocer la opinión del alumnado en el que se recoge información de interés de cara a plantear iniciativas o propuestas.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La decisión de simulación propuesta por La profesora de Servicios a la Comunidad, se desarrolla en el aula en la hora de tutoría. Nos encontramos en un grupo de estudiantes de 1º de la ESO. En principio hay dos cosas que llaman poderosamente nuestra atención, por un lado las diferencias tan grandes –al menos en las apariencias–. Hay niños que son “<i>muy menudos</i>” parecen incluso más pequeños de lo que cabría esperar y también hay otros mucho más grandes –al menos en estatura–. Por otro lado también llama poderosamente nuestra atención la diversidad cultural que hay en el aula, ya que por los rasgos físicos, de un total de 15 estudiantes que son los que asisten se día a clase, salvo 2 o 3, que son autóctonos, el resto del alumnado proceden de otras culturas. La actividad de mediación transcurre con normalidad. No es la primera vez que hacen este tipo de simulaciones y el alumnado, más o menos, sabe lo que es un proceso de mediación. Así pues, salen 4 alumnos a la pizarra y frente a un caso conflictivo que les propone La profesora de Servicios a la Comunidad, se va desarrollando la sesión de la mediación. Dicha sesión, se desarrolla en la hora destinada a la Tutoría con el tutor presente en el aula. Seguidamente, y como así nos había pedido el tutor, La profesora de Servicios a la Comunidad y yo le ayudamos con el grupo alumnos. Dado que ese día no había reservada una aula de informática y que había que estaba previsto que el alumnado cubriese un cuestionario que se encontraba en la página web del centro, acudimos a la biblioteca del IES –que tiene ordenadores con conexión a internet– así que en grupos de 3 estudiantes les acompañamos a la biblioteca para que vayan cubriendo el cuestionario de mediación. La profesora de Servicios a la Comunidad, además, lleva su portátil, lo que agiliza un poco el trabajo ya que supone un ordenador más a disposición del alumnado.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este día fue muy emocionante y gratificante. Tengo la sensación de que poco a poco me voy involucrando más en el centro. La profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que a pesar de ser tan pequeños, ya hay algún alumno problemático y que es necesario, por tanto, prevenir y actuar. Por este motivo se ha puesto en marcha el grupo de trabajo de Convivencia y mediación. En el contexto de este Programa se están desarrollando diversas actividades, siendo una de ellas el desarrollo de actividades en las horas de tutoría y otra el cuestionario a cumplimentar por el alumnado, para tener un conocimiento previo de la opinión del alumnado, así como valorar la opción de formar a alumnos mediadores en la resolución de conflictos.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	26 de mayo de 2014	Hora: 12:20
Código:	Fase de análisis del contexto y valoración de necesidades	Estableciendo contactos: Profesorado y nuevas entrevistas.
<p>Contexto: Hemos quedado nuevamente con la profesora de Servicios a la Comunidad. Se encuentra en su despacho y estamos comentando algunos acontecimientos que han tenido lugar durante el desarrollo de la sesión del día anterior. Me habla de que en el IES, a pesar de que no es un centro muy conflictivo, hay algún caso de alumnado problemático y el reto de la convivencia es un compromiso que el profesorado asume con responsabilidad y con interés. También me habla de otras problemáticas del centro. Las conversaciones con la profesora de Servicios a la Comunidad me están abriendo nuevos campos de conocimiento, así como la posibilidad de “<i>poner nuestra mirada</i>” más allá del Aula de Inmersión Lingüística.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Después de salir del despacho de la profesora de Servicios a la Comunidad, de camino hacia la sala del profesorado por los pasillos nos encontramos con algunos docentes. La profesora de Servicios a la Comunidad me recomienda que hable con algunos y también me sugiere que seguramente, estarán interesados en colaborar con nuestro estudio. Así pues, nos encontramos con el Jefe del Departamento de actividades extraescolares y complementarias. Dado que lo encontramos por el pasillo, intercambiamos brevemente información con él acerca de nuestro estudio y Fijamos una cita con él para realizar la entrevista –quedando emplazados al próximo lunes 2 de junio–. Con este docente también acuerdo enviarle (previo a la entrevista) un correo electrónico con las preguntas de la misma, más que nada, para que tenga un conocimiento de ellas. Unos metros más adelante, se encuentra la Tutora de Acogida, persona que figuraba en nuestra lista de “posibles informantes clave” y a la que queríamos hacer una entrevista en profundidad. Así pues, nos acercamos y tras conversar unos minutos con ella acerca de nuestro estudio, le dejamos en mano una copia de las preguntas que nos gustaría hacerle. Aprovechamos, también, para concertar una cita con ella para hacerle la entrevista; en este caso, para el próximo miércoles 28 de mayo a las 10:30 horas. Finalmente, ya en la sala del profesorado, estoy con la profesora de Servicios a la Comunidad mientras realiza unas fotocopias. Después de hacerlas, me acompaña a la Dirección. Una vez allí, aprovecho para pedir los datos numéricos del alumnado inmigrante escolarizado en el centro. El Director, muy amablemente, nos comunica que en estos momentos no se encuentra el Jefe de Estudios –que es quien nos podría ayudarnos en esta tarea– y nos pide que pasemos al día siguiente, es decir el martes, 27 de mayo a las 09:30. Claro que sí; allí estaremos!</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este día fue tan intenso como gratificante. Por un lado establecimos contacto con dos docentes nuevos, siendo uno de ellos una de las personas que figuraba en nuestra lista de informantes clave. Por otra parte, también hemos fijado una cita con Jefatura de Estudios para que nos faciliten algunos datos numéricos del alumnado escolarizado. Me sorprende gratamente la participación y amabilidad de los docentes, su disposición a colaborar y el interés que están demostrado en este estudio. Siento una gran responsabilidad y compromiso con ellos. Espero estar a la altura de las expectativas generadas. Por otro lado, siento que los acontecimientos suceden con mucha rapidez. Cada día en el campo me suceden un montón de cosas nuevas.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación. Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	27 de mayo de 2014	Hora: 9:30
Código:	Fase de Análisis del Contexto y valoración de necesidades	Contacto con Jefatura de estudios.
Contexto: El día antes el Director del centro me había propuesto pasar por el IES a las 9:30 ya que esa sería una buena hora para que el Jefe de Estudios me pudiese recibir para facilitarme los datos numéricos de alumnado matriculado en el centro. Estos datos son importantes, sobre todo, para contextualizar nuestro estudio y tener un dato numérico de la población matriculada en el centro, así como del porcentaje de alumnado extranjero. Así pues, me paso por el IES según la hora acordada.		
Descripción de situaciones: Una vez que estoy en el centro, pregunto en conserjería por el Jefe de Estudios a quien llaman y comunican que ya he llegado. El Jefe de Estudios me recibe puntualmente en su despacho. Aunque ya había oído algo de nuestro trabajo, le explicamos con un poco más de calma algunos detalles del mismo. Al poco, y sin más miramientos, se sienta delante del ordenador y nos pregunta sobre los datos que necesitamos, así que, nos facilita básicamente los datos numéricos del alumnado que actualmente se encuentra escolarizado en el centro. Nos pide un lápiz de datos para grabar los mismos y lógicamente le comentamos que el uso que haremos de tales datos está exclusivamente restringido al ámbito de vuestra investigación. Garantizamos en todo momento un uso responsable de los mismos.		
Comentario e interpretación: Este día también resultó ser muy gratificante, sobre todo por la amabilidad de Jefatura de Estudios y por la disponibilidad que han mostrado en todo momento. Vuelvo a tener sobre mis espaldas el peso de una gran responsabilidad por hacer las cosas bien, pero sobre todo me siento responsable con el centro educativo y con aquellas personas que han confiado en mí.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	28 de Mayo de 2014	Hora:10:30
Código:	Fase de diseño metodológico y recogida de datos	Entrevista Tutora de Acogida
<p>Contexto: Hemos quedado con la Tutora del Aula de Acogida para hacerle la entrevista y nos presentamos en el centro y preguntamos por ella en conserjería. En esos momentos no se encuentra en la sala de profesorado pero, recordamos que nos había dicho que si no llegaba puntualmente a su cita, sería porque la habría surgido algo. La esperamos unos minutos y, al poco tiempo, aparece.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Previa a la realización de la entrevista, hemos hablado un poco con la Tutora del Aula de Acogida y le hemos explicado en qué consiste el trabajo de investigación que estamos realizando en el IES. La entrevista transcurre en una sala destinada a recibir y atender a las familias. La profesora entrevistada nos comenta que puede darse el caso de que durante nuestra entrevista llegue alguna familia, en cuyo caso tendría que atenderla. Como previamente le habíamos enseñado las preguntas de la entrevista, la persona entrevistada prefiere, más que seguir un guion, comenzar hablando acerca de las implicaciones que tiene trabajar en ese contexto educativo. A nosotros nos parece muy buena idea y dado que no nos movemos ante un <i>diseño rígido</i> de entrevistas sino que tiene un carácter flexible, accedemos a su petición. A la salida de esta entrevista contactamos con otro docente y fijamos con él una fecha de entrevista, siendo esta para mañana día 29 de mayo a las 10:30.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La interesante entrevista transcurre con normalidad sin embargo, ésta es una de las primeras entrevistas que realizamos –hasta la fecha solo habíamos hecho la entrevista a la profesora del Aula de Inmersión Lingüística y la profesora de Servicios a la Comunidad–. En el momento de la entrevista nos damos cuenta de que a pesar de tener un diseño previo de entrevista los docentes, nos tiene que contar tantas cosas que, tal vez las preguntas de la entrevista se quedan cortas para dibujar la realidad tal cual es percibida por los propios docentes. Es por eso que, a pesar de tal diseño previo, dejamos amplio margen a los docentes entrevistados para que nos hablen con comodidad y naturalidad, y, en ese sentido, pese a tener un guion previo para realizar cada una de las entrevistas, concedemos más importancia a los argumentos de la persona entrevistada. Además es totalmente coherente con el diseño de investigación cualitativa ya que partimos de un diseño flexible y emergente que nos concede margen de maniobra para adaptarnos a las características del contexto. Parece ser que ya están emergiendo cosas. Por otra parte, el hecho de que vaya contactando con nuevos docentes y concertando entrevistas hace que me sienta con mucho ánimo.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	29 de mayo de 2014	Hora: 10:30
Código:	Fase de diseño metodológico y recogida de datos	Entrevista Jefe de Departamento de Lengua Castellana y literatura
<p>Contexto: Entrevista realizada al Jefe del Departamento de Lengua Castellana. Habíamos quedado previamente con él y nos recibe en un descanso. El docente a continuación del descanso tiene guardia, así que es un buen momento para realizar la entrevista. La entrevista transcurre en el Departamento de Lengua Castellana y literatura. De camino al Departamento yo le comento que había sido alumna del centro, aunque de esto han pasado veinte años. En ese momento le comento que tengo una extraña sensación porque y le comento que me da la sensación de que el instituto no ha cambiado nada, y, también le comento que esto me sorprende. Él me comenta que esa misma sensación ya la han experimentado otras personas tal vez antiguos alumnos o alumnas) quienes tras pasar unos años sin pisar el centro cuando, por un motivo u otro, cuando vuelven a caminar nuevamente por los pasillos del IES, experimentan esa extraña sensación. Mientras caminamos por los pasillos, me invita a entrar en un aula (no hay alumnos ni alumnas dado que nos encontramos en el momento del recreo) y, una vez en el aula, tengo la sensación de que todo parece haberse detenido en el tiempo.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La entrevista transcurre con total normalidad y calma en su Departamento –Lengua Castellana y Literatura–. Previa realización de la entrevista le explicamos brevemente el tipo de estudio que estamos realizando y le enseñamos el guion de las preguntas para que tenga un conocimiento previo de las mismas o por si necesita un poco de tiempo para pensar algunas respuestas. El docente se muestra muy agradable y colaborador durante la entrevista.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Después de realizar esta entrevista tengo una sensación muy positiva. También tengo la sensación de que hay docentes muy comprometidos y abiertos a buscar soluciones ante los retos educativos que plantea trabajar en contextos educativos multiculturales. También tengo la sensación de lo importante que es escuchar a profesionales comprometidos con la educación y lo importante que es contar con su experiencia y conocimientos ya que ellos son los primeros que saben y conocen dónde están algunas de las mayores <i>trabas del sistema</i> y lo mejor de todo es que tienen iniciativas y propuestas, por lo que es fundamental escuchar y comprender tales fenómenos desde su punto de vista.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	30 de mayo de 2014	Hora: 10:00
Código:	Fase de diseño metodológico y recogida de datos	Entrevista: Docente del IES Ciclo Formativo de Grado Superior Educación infantil
<p>Contexto: Hoy hemos quedado con otro docente. Es un docente del centro que imparte docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil y que además es profesor asociado a la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Lleva varios años dando clase en el IES y consideramos que sus aportaciones pueden ser de gran interés para nuestro estudio. Además se ha prestado voluntario para hacer la entrevista. Por otra parte me ha hablado de otros docentes que imparten docencia en el nocturno y que también podrían colaborar en el estudio.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Ajustando horarios con este docente acordamos hacer la entrevista hoy viernes 30 de mayo a las 10:00 de la mañana y para ello hemos quedado en su despacho situado en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Cuando llegamos a nuestra cita, está trabajando con el ordenador pero, enseguida, guarda su trabajo y procedemos a realizar la entrevista. Previamente, le hemos dejado las preguntas de la misma para tenga conocimiento de ellas y enseguida se muestra disponible. La entrevista transcurre con normalidad y el docente muestra abiertamente sus opiniones y puntos de vista siguiendo el guion previamente planteado. Después de la entrevista, este docente me comenta que el próximo día 4 de junio, si me paso por el centro, me presenta a más profesores con disponibilidad para participar</p>		
<p>Comentario e interpretación: me encuentro en un momento en el que tengo que tomar decisiones <i>rápidamente</i>. Me ha surgido el “dilema” de valorar si debo incorporar a este docente al estudio, dado que, nuestro estudio, está centrado en la etapa de secundaria y el este docente impartir docencia en el CFGS de Educación Infantil. Así pues, alguien pensará que tal vez, dicho participante no encaje mucho, sin embargo, dado que me encuentro ante una estudio de naturaleza flexible y emergente, creo que me encuentro ante una gran oportunidad y por ello he decidido contar con su testimonio ya que él conoce muy bien el IES y, tal conocimiento, unido a su experiencia docente, me puede resultar sumamente interesante para el estudio; así es que he decidido contar con él. Dicha decisión, va mucho más allá de si imparte docencia en la etapa de secundaria o en la de Formación Profesional. Sinceramente, pienso que sus aportaciones pueden ser especialmente relevantes e interesantes; por lo que decididamente voy a contar con este testimonio. En ese momento del estudio me siento muy concentrada y animada. A pesar de que no llevo realizadas muchas entrevistas, tengo la sensación de que hay algunas cuestiones comunes que señalan los docentes entrevistados así pues y, a pesar de que también hay diferentes puntos de vista, entre ellos, puedo percibir que hay varios puntos en común. Se puede decir que tengo la sensación de que “<i>empiezan a emerger temas</i>”. Otra cuestión sobre la que me encuentro reflexionando es sobre cómo percibe cada uno/a la realidad y como reflexionan acerca de la misma. Ese punto de vista, esa percepción es crucial para comprender los puntos de vista También tengo la sensación de que, con cada docente que entrevisto, aprendo cosas nuevas y, al mismo tiempo, soy consciente de que también percibo algunas diferencias. Por otra parte, el hecho de que ya tenga apalabradas nuevas entrevistas, me hace sentir muy ilusionada.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	2 de junio de 2014	Hora: 10:30
Código:	Fase de diseño metodológico y recogida de datos	Entrevista a Jefe de Departamento de Actividades Extraescolares y complementarias
<p>Contexto: Hemos quedado con el Jefe del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias, quien llega puntualmente a su cita. Me acompaña a su despacho y por el camino me empieza a comentar cosas relacionadas las preguntas de la entrevista –recordamos que con la intención de que tuviera un conocimiento anticipado de las preguntas, se la enviaríamos por correo–. Así que, el docente, ya tiene una idea clara de en qué consiste la entrevista, muestra de ello es que de camino hacia su despacho comienza ya a comentarnos algunas cosas (...)</p>		
<p>Descripción de situaciones: La entrevista se desarrolla en su despacho. Es un despacho estrecho y largo en el que el docente tiene muchos documentos, libretas de alumnado que en ocasiones me enseña. A pesar del poco espacio que hay el despacho está bastante ordenado. La entrevista transcurre con normalidad y es sumamente interesante. El docente, como así nos había sucedido en casos anteriores, más que seguir el guion de las preguntas, prefiere ir comentando cosas. Teniendo en cuenta esta preferencia, el guion de la entrevista “nos lo saltamos completamente”, sin embargo va tocando cosas que se referían en las preguntas propuestas al tiempo que va comentando otras por las que inicialmente no se le preguntaba pero que, sin lugar a dudas, son de gran relevancia e interés. El docente se muestra muy implicado con el tema y además comprometido con la situación. Es una entrevista larga y densa (...) suena el timbre que nos avisa de que hay un cambio. Nuestra entrevista está llegando a su fin, aunque es difícil parar ya que siempre hay cosas por decir. Justo al finalizar esta entrevista, cuando me disponía a marchar y caminaba hacia la salida del IES me encuentro por el pasillo con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. Me convoca para hacerle la entrevista el martes 3 de junio a las 13:15.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Me empiezo a dar cuenta de que los docentes (o al menos algunos de ellos) sienten muchas ganas de hablar de estos temas. También tengo la sensación de que quieren hacerlo en muchas ocasiones sin guiones ni preguntas previas, lo cual y a pesar de nuestro diseño flexible, dificulta la tarea de análisis de los datos e información recogida pero, también pienso que puede contribuir muy favorablemente a nuestro estudio y que nos puede reportar información de gran interés. Me siento muy contenta con la colaboración que están mostrando los docentes y me llama la atención la sinceridad que muestran en las entrevista (pidiéndome en algunos casos su anonimato) cosa que, por supuesto, está garantizada.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	3 de junio de 2014	Hora: 13:15
Código:	Fase de diseño metodológico y recogida de datos	Entrevista experta en elaboración de materiales interculturales
<p>Contexto: El día antes, nos hemos encontrado por el centro a la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, quien además nos ha enviado un correo proponiendo quedar a esta hora. Hemos quedado con ella ya que es miembro del Grupo de Educación Intercultural Eleuterio Quintanilla y es coautora de varias publicaciones. También ha realizado diversas publicaciones en revistas. Ha participado como ponente en varios cursos de formación del profesorado. Así pues, dado que uno de los objetivos que nos proponemos con este Proyecto de Tesis es elaborar una propuesta inicial de actividades de educación intercultural consideramos que sus aportaciones como experta en educación intercultural pueden ser de gran interés en nuestro estudio.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La entrevista transcurre en una sala de visitas a la que ya habíamos acudido previamente. Llevamos un guion para hacer la misma y cabe señalar que la profesora del Aula de Inmersión Lingüística también conocía previamente las preguntas. La entrevista transcurre con normalidad y la información nos será de gran interés de cara a la elaboración de nuestra propuesta de actividades de educación intercultural.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Tengo la sensación de que las cosas poco a poco van avanzando y de que vamos encontrando huecos y espacios para el encuentro. Me siento muy contenta con la colaboración de los docentes y los informantes clave y, sobre todo, tengo la sensación de que, a pesar de que hay muchas cosas que se están haciendo bien, al mismo tiempo percibo que todos y todas podemos mejorar en algo. Por otra parte he de decir que también siento el compromiso de los expertos y grandes profesionales que están trabajando en este ámbito y el interés que tienen y ponen muchos docentes para contribuir a la mejora de las situaciones.</p> <p>Caminando por los pasillos del IES me invade una sensación de vacío difícil de explicar y no entiendo muy bien qué es. Así es que, al tiempo que voy caminando, me acompaña la profesora del Aula de Inmersión Lingüística, me voy fijando en la parece y me doy cuenta de que, salvo los corchos con algunos carteles informativos, no hay nada (...) por ejemplo: murales o carteles, trabajos expuestos de los chavales, etc. Es como si le faltara colorido al IES, porque no hay trabajos de los alumnos; le falta un “<i>chispa de alegría</i>” o algo que nos recuerde que estamos en un IES de Secundaria. Creo que en un Instituto de Secundaria tiene que haber ese colorido que proporcionan los murales, trabajos del alumnado, etc. así es que traslado esta sensación a la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. Ella me comenta que no tiene tal <i>sensación de vacío</i> y que es algo normal. He reflexionado acerca de esta cuestión y pienso que, tal vez, ella ya está habituada a esta estética del IES y, por tanto, lo percibe como algo natural y normal, sin embargo, a mí, en mis primeros días de estancia en el centro, fue una de las cosas que más me ha extrañado (...).</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	4 de junio de 2014	Hora: 16:45
Código:	Fase de diseño Metodológico y recogida de datos.	Conociendo a otros docentes: ESO y Bachillerato. Nuevas entrevistas
<p>Contexto: Hemos quedado con un docente del centro así que nos acercamos al instituto por la tarde, como así habíamos. Nuestro contacto, además de profesor en el IES Alfonso II es también profesor asociado de la Universidad de Oviedo –Departamento de Ciencias de la Educación– e imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Me propuso este día para entrevistar a nuevos docentes. He quedado con él en la facultad y nos dirigimos IES. Cuando entramos, vamos directamente a la sala del profesorado, donde hay algún docente que se encuentra leyendo el periódico. Al poco de estar allí, también llegan otros docentes a la sala y charlan amablemente con nosotros y de forma distendida –hablan de clases, de guardias y de cosas del instituto–. En el IES se respira bastante tranquilidad, quizás más que en el horario de mañanas. Al poco tiempo suena el timbre y llega más gente a la sala del profesorado. En ese momento, nuestro contacto aprovecha para presentarme a algunos de ellos. Él ya les había hablado de que estaba haciendo un estudio en el centro y hay varios docentes que se muestran dispuestos a colaborar. Así pues, ese día consigo hacer varias entrevistas.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Una de ellas, a un profesor de francés que imparte docencia en la ESO y también en bachillerato. La entrevista transcurre en una pequeña sala de visitas. Otra entrevista se la hago a la Jefa del Departamento de dibujo. Dicha entrevista, tiene lugar en el propio Departamento, donde también se encontraba la Jefa de Estudios del nocturno (repasando un examen de inglés) y a quien también le hacemos la entrevista. En las primeras entrevistas, utilizamos el guion pero, en el caso de la entrevista a la Jefa de Estudios –a petición suya– la realizamos de una forma más abierta y flexible ya que nos manifiesta que prefiere expresar su punto de vista –Jefatura de Estudios del nocturno– antes que seguir un modelo de preguntas. Al finalizar esta entrevista suena nuevamente el timbre y, justo a la salida, nos encontramos por el pasillo con un docente a quien yo reconozco porque me había dado clase –hacía veinte años–. Lo curioso es que él se acordaba de mí –nombre y apellido–. Le comento que estamos haciendo un estudio y se muestra disponible a participar. Tras charlar un poco con él me lleva a la Biblioteca del IES y entramos en el despacho del bibliotecario y dado que ahora no hay bibliotecario, dicho despacho su lugar de trabajo. Le enseño las preguntas y prefiere hacer una copia y contestar por escrito. Dado que ya era tarde (19.30 h) y a pesar de que también había otra docente disponible para hacer la entrevista, sin embargo, teniendo en cuenta la hora, prefiere hacerla mañana día 5 de junio, así pues quedamos con ella para las 13:00 en la sala de profesorado.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Este día ha sido emocionante, intenso y sobre todo lleno de satisfacciones y esto es debido no solo porque haya conseguido hacer varias entrevistas –que también–, sino por el hecho de que percibo que me encuentro en un contexto muy favorable y agradezco enormemente la colaboración del profesorado. Además, cada entrevista, me va aportando una visión muy interesante y alternativa.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	5 de junio de 2014.	Hora: 13:00
Código:	Fase de diseño Metodológico y recogida de datos.	Cancelación de entrevista Contacto con la AMPA
<p>Contexto: El día anterior habíamos quedado con una profesora de Historia para hacerle la entrevista. Sin embargo, debido a diversidad de obligaciones académicas y dado que dicho día también me encontraba en una revisión de un examen (que se alargó más de lo previsto), me veo obligada a llamar al centro y cancelar dicha cita. Así pues, tras llamar a conserjería contacto con el IES y pido que, por favor, localicen a la docente. Cuando esta se pone al teléfono, le explico que me ha surgido un imprevisto y necesito aplazar nuestro encuentro, así que acordamos otro día para hacer la entrevista fijando éste para el 10 de junio a las 10:00.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En este día se me presentó una situación problemática. Tengo que decidir entre dos compromisos adquiridos: uno de ellos ir al IES –como así había quedado– para hacer la entrevista, lo cual beneficia a mi estudio. El otro: atender al alumnado –Facultad de Formación del profesorado y Educación– que tras haber realizado un examen se encontraban en plena revisión de notas y debido a un problema, tal revisión se alargó más de lo previsto. Finalmente y dado que tengo que tomar una decisión, decido, como es lógico, atender al alumnado. Por otra parte creo que hago lo correcto ya que la docente del IES, seguramente, también entiende perfectamente esta situación así que, cuando me pongo en contacto con ella y le explico la incidencia que me ha surgido, accede sin problema a cambiar nuestra cita para hacerle la entrevista Otra cuestión que me preocupa, a estas alturas, es que todavía no he concertado ninguna entrevista con las familias así que, decido redactar un correo y ponerme en contacto con la AMPA. Esto lo hago con la intención de presentarme y contactar con las familias y valorar si me podrían recibir un día para explicarles con más detalle el estudio que estoy haciendo. Esta decisión la he tomado valorando el contactando con la AMPA, pero sobre todo para que las familias estén informadas de nuestro estudio.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta situación (el cambio de fecha de entrevista) la vivo como una falta de compromiso por mi parte (por hacer el cambio). Sin embargo, he de decir que en el día a día, surgen muchas incidencias que hay de ser capaz de resolver y, en este caso, yo como docente, también tengo una responsabilidad con mis alumnos y alumnas. Dado que me encontraba en plena revisión de exámenes –mejor dicho notas– y, a pesar de que la hora de tal revisión ya había terminado, hay que tener en cuenta que debido a un problema sobrenido, habían quedado muchos estudiantes pendientes de atender así que consideré que no era adecuado dejarlo todo y <i>salir corriendo</i> al IES para hacer una entrevista. Por otra parte, el hecho de enviar un correo a la AMPA y contactar con las familias, me deja un poco más tranquila aunque también sé que no tengo mucho tiempo que perder y que los días pasan..., tal vez, demasiado rápido.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	6 de junio de 2014	Hora: 13:30
Código:	Fase de diseño Metodológico y recogida de datos	Sesión en el Aula: visionado de película: Cobardes
<p>Contexto: La profesora de Servicios a la Comunidad nos había propuesto estar con ella en una actividad que tiene prevista realizar en el aula con un grupo de alumnos de 1º de ESO. Es una actividad dentro del Programa de Convivencia y Mediación. Cuando llegamos al IES nos propone estar con ella en el aula. La actividad propuesta es el visionado de la película: “Cobardes”, que versa acerca del tema del acoso escolar. La actividad propuesta consiste en hacer el visionado de dicha película y tras su visionado, el próximo día –viernes de la semana que viene– se plantea hacer un debate a partir de unas preguntas guía –que también adjunto en este trabajo–. Me parece una gran oportunidad y aprovecho además la ocasión para agradecer a la profesora de Servicios a la Comunidad que me haya invitado a participar. La sesión del visionado de la transcurre en la hora destinada a la tutoría lectiva. El tutor del grupo, también está presente en el aula. Todo el grupo se traslada al aula de audiovisuales.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Es un viernes y nos encontramos a última hora del día así que los chavales están con ganas de salir y de disfrutar el fin de semana (igual que los docentes). Me parece que es una buena actividad y, además, el día y la hora me parecen muy oportunos. La actividad se desarrolla en una sala de audiovisuales del centro, por lo que los chavales ya tienen la sensación de romper con la dinámica de aula y eso ayuda a que vean la actividad como algo entretenido y que en realidad lo es, porque acabar las clases del viernes con una sesión de audiovisuales y que ésta se desarrolle fuera de aula, la verdad es que no está nada mal. Así pues, y a pesar de que siempre parece que hay un poco de murmullo, los chavales permanecen atentos a la película y, es más, cuando suena el timbre, parecen molestos porque tienen que marcharse sin saber cómo continuará. Ciertamente, la película “engancha” y teniendo en cuenta además que la trama se desarrolla en un instituto de secundaria y que se trata de una película española, la visión de un IES es mucho más cercana para los chavales –no sucedería lo mismo cuando vemos otras películas que transcurren igualmente en IES pero que están ambientadas en EEUU– así que percibimos que esta película conecta bastante con los chavales.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que esta película que versa sobre el tema del acoso, también conocido como “bullying” al que es sometido el protagonista de la misma, tiene mucho sentido ya que la profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que hay alumnos del IES –que han sido expulsados de otros centros– por estar implicados en casuísticas similares. Por ello, con esta película quiere mostrar a los chavales varias cosas: primeramente; que vean cómo se siente alguien que sufre este tipo de agresiones pero, también quiere mostrarles que el acoso es un delito y tiene unas consecuencias por lo que no se trata, de un <i>juego</i>.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	9 de junio de 2014	Hora: 13:30
Código:	Diseño Metodológico y recogida de datos.	Nuevos contactos y nuevas propuestas.
<p>Contexto: La profesora de Servicios a la Comunidad, nos ha hablado de una profesora del centro que seguramente estaría muy interesada en colaborar con nuestro estudio. Es profesora de Educación Física así que, salvo cuando tiene recreo o guardia, es fácil encontrarla en el pabellón deportivo. Aprovechando que es un lunes –víspera de martes de campo– y me acerco al IES para ver si localizo a esta docente, no sin antes, claro está, pasar a saludar a la profesora de Servicios a la Comunidad. Por cierto, que dije: ¿martes de campo? (...) tengo que cambiar nuevamente la cita con la profe de historia, ya que no se dio cuenta y me cito un martes de campo! Yo, por mi parte, no tendría problema y podría quedar para hacer la entrevista pero, dudo que ella sí. Así pues, me acerco a la sala de profesorado, donde la encuentro –se sorprende– ¿hemos quedado hoy? me pregunta; no (le respondo), pero si hemos quedado mañana –día 10 de junio– que es festivo. En ese momento ella también se da cuenta y cambiamos nuevamente nuestra cita para el jueves 12 de junio a las 13:30.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llego al despacho de la profesora de Servicios a la Comunidad, me encuentro con que está trabajando en su ordenador haciendo una parte de la memoria de Departamento de Orientación. Me pide un poco de ayuda ya que hay unas tablas en el ordenador que se le resisten así que, sin dudarle un instante la ayudo. Mientras estoy con su ordenador, me comenta que el miércoles 11 de junio tiene una visita concertada en TRAMA (entidad colaboradora que entre otras actividades, realiza tareas de refuerzo y motivación escolar) y que trabaja de forma muy coordinada con ella. Así pues, la profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que sería interesante que la acompañe. Después de ayudarla con las tablas de su Memoria de actividades, salgo de su despacho y me dispongo a localizar a la profesora de Educación Física. Para ello me dirijo al pabellón deportivo, además, la profesora de Servicios a la Comunidad debe continuar con sus quehaceres, y yo debe localizar un nuevo contacto. Por el camino y antes de llegar a mi destino, me encuentro el Jefe de Estudios (del diurno) quien ya me conoce de vista; así que no me puedo resistir y preguntarle por un día que le venga bien quedar para hacerle a, él también, una entrevista. Este contacto, era muy interesante para nosotros ya que el actual Jefe de Estudios será el futuro Director del IES. Él accede sin problemas y me plantea quedar el viernes 13 de junio a las 9:30 en su despacho aunque, también me advierte de que, si surge alguna incidencia (cosa que es bastante habitual) tendremos que aplazar nuestro encuentro. Continúa con mi recorrido y me dirijo al Polideportivo y allí me encuentro con la profesora de Educación Física quien, por otra parte, también había oído hablar de mí y, prácticamente, me estaba esperando. Como ya es tarde –es última hora– hablamos unos minutos y quedamos para el miércoles 11 de junio a las 9:30.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Qué día más gratificante (...) y muy muy emocionante ya que he contactado con una nueva docente y hemos tenido un breve intercambio de impresiones. Estoy muy ilusionada y llena de energía positiva. También he conseguido una entrevista con el actual Jefe de Estudios –y futuro Director del IES– y además he cambiado una entrevista y concretado un nuevo día y lo más importante, me he sentido muy a gusto ayudando a la Profesora de Servicios a la Comunidad con sus cosas.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	11 de junio de 2014	Hora: 09:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Nuevas Experiencias: Entrevista con profesora de Educación Física y Grupo de discusión con alumnado de 4º de ESO
<p>Contexto: Hemos quedado con la profesora de Educación Física, quien lleva varios años trabajando en el IES Alfonso II. Habíamos fijado este encuentro justo el lunes de esta misma semana, a última hora. Esta profesora, ya había oído hablar de mí y del estudio que me encontraba realizando en el centro. Esta docente, también se encuentra realizando una Tesis doctoral cuya temática versa sobre la inmigración senegalesa en Asturias. Tiene ganas de intercambiar información y prefiere recibirnos a primera hora para charlar distendidamente acerca del estudio por el que, como así nos manifiesta, se encuentra muy interesada y dispuesta a colaborar “<i>en lo que sea</i>”. Cuando llego al IES ella me está esperando a la entrada. Estaba hablando con gente y, al poco, al percatarse de mi presencia, enseguida me atiende. Me pide que la acompañe al Departamento de Educación Física. Me comenta que es su hora de visita de las familias y que tiene una visita pendiente.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Una vez que estamos en su Departamento le explico brevemente en qué consiste mi estudio. Ella, desde el principio, se muestra muy interesada y participativa; llena de un entusiasmo “que nos contagia” y con gran sentido y compromiso por hacer cosas en favor de la educación intercultural. Me comenta algunas iniciativas que han tenido lugar en el centro –y en las que ella ha tomado parte activa– como la organización de unas jornadas de interculturalidad. Le comento que ya tenía algún conocimiento de tales jornadas, ya que esta cuestión ha salido a relucir en la mayoría de las entrevistas realizadas a otros docentes quienes, además, las recuerdan con agrado. Se lo comento porque pienso que, lejos de estar infringiendo el principio de confidencialidad, creo que es muy positivo que sepa que la mayoría de los docentes recuerdan esas jornadas interculturales como algo muy interesante y positivo. Ella, se alegra de saberlo; ya que reconoce que pocas veces se habla de estos temas. Mientras estamos hablando distendidamente, entran en el Departamento dos alumnas preguntando por sus notas. La profe, con una gran sonrisa, les dice que en estos momentos está ocupada y que en clase (en unos minutos) se las dará. Esto lo hace entre sonrisas y dejando entrever que son unas notas muy buenas... aunque; tendrán que esperar (un poco) para conocerlas. Las alumnas se marchan contentas, aunque con incertidumbre. Cuando las alumnas marchan, la profe me comenta con una sonrisa de oreja a oreja: “<i>tienen un sobresaliente!</i>”. Bueno, continuamos charlando y al poco suena el teléfono y la profe tiene que atender a una madre. Así que me dice que me pase nuevamente por el polideportivo a las 11:25 y que allí haremos la entrevista. Así pues, me paso a la hora prevista (11:25) y hacemos la entrevista en una salita que parece ser el vestuario de los docentes. Además hay una pequeña mesa y algunas sillas. En este contexto es donde le hacemos la entrevista. Por cierto, esta profesora me ha dicho que si necesito hacer algún grupo de discusión cuente con ella y con sus grupos de alumnos. Así pues, en este mismo día, tras realizarle la entrevista, aprovecho que tiene clase y que me deja hacer el grupo de discusión con un grupo de alumnado (4ºESO). A continuación y dado que tiene otra clase con alumnado de ESO, quedo nuevamente con ella y aprovecho para hacer otro grupo de discusión (4º ESO). Quedamos, nuevamente, para mañana jueves 12 de junio (12:40) en el pabellón deportivo, ya que tiene nuevamente clase y es buen momento más adecuado para hacer otro grupo de discusión.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Que sensación más buena, inquietante, interesante. He conocido a una docente muy comprometida y además he podido hacerle una entrevista. Justo después de la entrevista y antes de hacer el primer grupo de discusión, coincidimos con otro docente de la misma especialidad (educación física) y estamos hablando de la diversidad cultural en las aulas y en el centro en general. El docente comenta de forma exclamativa que: “igual hay más de 15 culturas representadas en este IES”: a lo cual yo le comento que es posible que haya alguna más, a lo que él me comenta: “pues; la verdad, no lo parece, es como si estuvieran silenciadas”. Estoy muy contenta porque he podido hacer dos grupos de discusión con el alumnado de 4º ESO. He tomado esta decisión, porque pienso que este grupo de alumnado me puede aportar cosas muy interesantes.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	11 de junio de 2014	Hora:16:00
Código;	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Nuevas Experiencias (parte 2) Visita a TRAMA
<p>Contexto: Hemos quedado con la profesora de Servicios a la Comunidad para acompañarla en la visita que realizará a TRAMA, donde tiene concertada una entrevista a las 17:00 con una educadora. El motivo de la visita es para realizar el seguimiento de dos alumnas: una de ellas tiene unas medidas cautelares y La profesora de Servicios a la Comunidad debe hablar con los educadores para hacer un seguimiento del caso y trabajar de forma coordinada. Por otra parte, La profesora de Servicios a la Comunidad también nos propone quedar nuevamente con ella el viernes 13 de junio a las 10:30, donde podemos hacer un grupo de discusión con alumnado de 1º de ESO en el marco del Programa de educación y convivencia.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Acordamos acompañar a la profesora de Servicios a la Comunidad, ya que ella se muestra bastante interesada en que conozcamos esa faceta de su trabajo. A pesar de que no está directamente relacionado con los objetivos de nuestro estudio sí que nos sirve para tener una visión general de otras problemáticas del alumnado, así como para comprender la importancia que tiene el hecho de que exista una buena coordinación entre profesionales. Así pues el seguimiento que está realizando la profesora de Servicios a la Comunidad está centrado en dos alumnas: una es de una familia autóctona y es la que tiene que cumplir unas medidas cautelares. La otra alumna, procede de una familia inmigrante y, en ese caso, cabe señalar que también hay latentes otras problemáticas. En ese sentido la colaboración con entidades como TRAMA, está sirviendo de gran apoyo a la alumna quien además de acusar problemáticas relacionadas con la inmigración, también presenta otras casuísticas que si no se controlan a tiempo pueden acabar generando otras problemáticas. En ese sentido cabe destacar que también se trabaja en la línea de la prevención. Una vez en TRAMA, La profesora de Servicios a la Comunidad habla con educadoras y educadores del centro para hacer un seguimiento individualizado de cada alumno.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta visita a este centro, ha sido muy interesante dado que nos ha permitido ver y conocer determinadas casuísticas que tienen que ver con el aspecto social y; además, me permite valorar que también existen hay otras muchas problemáticas que “rodean” a la inmigración y, en ese sentido, es muy importante detectar a tiempo tales problemáticas y casuísticas. También es fundamental el trabajo conjunto y coordinado entre profesionales, para detectar los casos a tiempo. Es también muy importante el papel de las familias. Hay que tener presente que dado que en muchas ocasiones hay desestructuración familiar y otras problemáticas –sociales, económicas, laborales, etc– es fácil que en el alumnado surjan otros problemas –absentismo, bajo rendimiento, conflictos– en los que tienen que intervenir diversidad de profesionales. Esto, necesariamente conlleva gran capacidad de coordinación y seguimiento por parte de la Profesora de Servicios a la Comunidad.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	12 de junio de 2014	Hora: 12:40
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Grupo de discusión: Alumnado de 4º de ESO y realización de más entrevistas
<p>Contexto: Hemos quedado nuevamente con la profesora de Educación Física quien se había prestado voluntaria a colaborar con nuestro estudio y nos dejaba hacer un grupo de discusión con el alumnado de ESO. Nos encontramos con ella en el pabellón deportivo –como así habíamos quedado– y cuando llegamos los alumnos están calentando y haciendo algunos ejercicios, estiramientos, etc. Tras hablar un poco con ella y comentar algunas cosas que habían sucedido en el grupo de discusión del día anterior y revivir sensaciones experimentadas, habla con el grupo les comenta la dinámica que pretendemos realizar.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Nos encontramos en el pabellón deportivo y los chavales estaban haciendo sus ejercicios físicos, hasta que la profe los agrupa y les explica la actividad que vamos a realizar. Tras presentarme y explicarles en qué consiste la dinámica del grupo de discusión, los chavales se muestran colaborativos e interesados en participar. El desarrollo de las sesiones relacionadas con los grupos de discusión lo explico con detalle en su correspondiente apartado. De todas formas, podemos señalar que la sesión se desarrolla con normalidad. La profesora se muestra muy colaborativa y anima a sus alumnos a participar y expresar sus opiniones. Gracias a su colaboración, el alumnado también se muestra colaborativo y, aunque al principio “cuesta romper el hielo”, resulta ser una sesión muy enriquecedoras. Seguidamente y siguiendo mi calendario de entrevistas, previamente concertada. Una vez que he finalizado la sesión del grupo de discusión, me dirijo a la sala del profesorado, donde había quedado con la profesora de Historia (con la que ya habíamos fijado dos fechas para realizar la entrevista y que resultaron fallidas). Llego puntual a mi cita y pasamos a una salita donde ya había estado antes y, es ahí donde tiene lugar la entrevista, que transcurre con total normalidad. A última hora, y como así habíamos acordado, me acerco al Aula de Inmersión Lingüística pasa saludarla profesora. Se encuentra recogiendo cosas. Teníamos pendiente fijar un día para hacer observación en el Aula de Inmersión Lingüística, así pues lo fijamos para el próximo día 17 de junio a las 11:30. La profesora del Aula de Inmersión Lingüística me comenta que habían realizado una salida por Oviedo en la que su alumnado ha podido poner en práctica muchas de las cosas que han aprendido durante este curso académico. Es la última hora de la mañana y la profe del Aula de Inmersión Lingüística está agotada pero, sin duda, debe estar muy satisfecha por el trabajo realizado durante el curso y, muestra de ello, es la exitosa salida que han tenido por la ciudad de Oviedo, donde el alumnado igualmente ha disfrutado y ha sido consciente de la utilidad de todo lo aprendido en el Aula. Salimos juntas del IES y mientras caminamos, muy emocionada me comenta cosas de la salida (...). El esfuerzo ha merecido la pena. Enhorabuena!</p>		
<p>Comentario e interpretación: Me siento muy contenta ya que a estas alturas del trabajo, y a pesar de que aún quedan muchas cosas por hacer, siento que tengo un gran grado de empatía con las situaciones y vivencias del profesorado. Soy plenamente consciente del esfuerzo que hacen día a día. Charlando distendidamente con la profesora de Educación Física, tras hacer el grupo de discusión le pregunto si, por las reacciones que han tenido los chavales ante el planteamiento de los grupos de discusión, cree que es oportuno hablar de estos temas con ellos o si, por el contrario, al hablar de los temas planteados en el grupo de discusión puedo “herir” ciertas sensibilidades que se palpan en el ambiente, a lo cual, ella sin dudarle me responde rotundamente: “HAY QUE HABLAR DE ELLO, ES NECESARIO”. En el caso de la profe del Aula de Inmersión lingüística, puedo imaginar la gratificación de un trabajo bien hecho y que ha permitido que su alumnado, que cuando llegaron al Aula no sabía español, hiciera una visita por nuestra ciudad y se defendiera hablando y comunicándose. Enhorabuena!!</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	13 de junio de 2014	Hora: 09:30 y 10:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con Jefe de Estudios Grupo de discusión 1º ESO
<p>Contexto: Hemos quedado con el Jefe de Estudios para hacerle la entrevista. Llegamos puntualmente a nuestra cita que está fijada a las 9:30. Cuando llegamos al IES preguntamos por él en conserjería y, enseguida, le llaman. Al poco sale a recibirnos. La entrevista transcurre con normalidad en la sala de jefatura. Somos interrumpidos en una ocasión, en la que entra un docente a preguntar unas cuestiones relacionadas con unas reservas de aulas. Al finalizar nuestra entrevista, le preguntamos por el PEC, dado que no lo en la página web del centro (donde si encontramos otros: PGA, RRI). Nos comenta que el PEC se encuentra en revisión y que por eso no está colgado en la página Web del centro así que nos ofrece una copia que gustosamente aceptamos y aprovechamos para grabar en nuestro lápiz de datos (siempre hay que ir preparada). A continuación y siguiendo mi apretada agenda de reuniones, nos dirigimos a un aula de 1º de ESO, donde habíamos quedado con la Profesora de Servicios a la Comunidad, concretamente, a las 10:30 y también con el tutor del grupo. Teniendo en cuenta que se encuentran en la hora de tutoría nos dan permiso para realizar el grupo de discusión con el alumnado –en este caso de 21 de ESO–. Una vez en el aula, explicamos al grupo de estudiantes los motivos por los cuales vamos a realizar el grupo de discusión y, también les explicamos en qué consiste dicha actividad. Una vez aclaradas estas cuestiones procedemos con el grupo de discusión planteando las preguntas previstas.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Es un viernes y los chavales están un poco “alborotados”. Además cabe señalar que prácticamente falta una semana para que finalicen las clases y empiecen las vacaciones de verano, por lo que ya se encuentran en la recta final de curso. Son las 10:30 y tras explicar la dinámica de la actividad, comenzamos la misma. La sesión se desarrolla de forma distendida. Aunque al principio, costó un poco que la gente hablara, durante el desarrollo de la sesión los chavales se sueltan y se muestran bastante participativos e incluso, cada vez más animados a hablar. Las características de esta sesión, es decir del grupo de discusión, aparecerán detalladas con mayor profundidad en el apartado correspondiente.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Llama la atención que en el grupo ese día están presentes 15 personas (faltan 2 o 3 personas). Salvo una persona, que es española, el resto de alumnado es procedente de familias extranjeras. La sesión con este grupo de alumnado también es muy enriquecedora y aunque al principio le costaba un poco “soltarse” y participar, finalmente, se animan y la participación es muy alta. Cuando acabamos la sesión, me dice el tutor presente en el aula, que hay dos alumnas pakistaníes que hoy no están presentes y que dentro del colectivo de alumnado extranjero son algunas de las personas que más pueden notar el choque cultural. Por otra parte, también me comenta lo difícil que es ver a las familias y conseguir que éstas vayan a hablar con él. En algunas ocasiones por motivos laborales, en otras por falta de tiempo y, en otras ocasiones, por despreocupación. Ha sido un día muy intenso y emocionante. Por un lado he realizado la entrevista al Jefe de Estudios quien, además, me han facilitado el PEC del IES Alfonso II. Agradezco mucho la colaboración de la comunidad educativa en general pero, sobre todo, esto agradecida por las facilidades que me brinda la dirección del IES y agradezco enormemente su colaboración. También he tenido la oportunidad de hacer un grupo de discusión con alumnado de 1º de ESO así que, llevo un buen ritmo de trabajo y cada día que vivo en el centro, me llevo nuevas experiencias y sensaciones. Hoy me he llevado la sensación de la tremenda complejidad que supone dar clase en un aula culturalmente diversa.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	16 de junio de 2014	Hora: 13:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Grupo de discusión 4º ESO (Alumnado de Diversificación)
<p>Contexto: Hemos quedado nuevamente con la profesora de Educación Física para hacer un grupo de discusión con otro grupo de alumnos y alumnas de 4º de la ESO. Así que hemos quedado con ella y su grupo de alumnos en el pabellón deportivo a las 13:30. Hay que tener en cuenta que hoy es lunes y que nos encontramos en la última semana lectiva para los chavales, por lo que estarán deseosos de unas merecidas vacaciones. Se trata, por tanto, de una semana un poco más relajada en cuanto a clases pero con algo de tensión, debido a las últimas notas.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Hace un día espectacular y cuando llegamos al polideportivo del IES los chavales están jugando al baseball en el patio exterior. La profesora está sentada en el banco y de vez en cuando les anima o les da alguna indicación deportiva. Me siento junto a ella en el banco y charlamos unos instantes acerca de los grupos de discusión realizados en los últimos días y centramos nuestra conversación en la necesidad de hablar de todas estas cuestiones. Ella, desde su punto de vista, lo considera sumamente necesario y además comenta que, a raíz de los acontecimientos de los últimos días, está aprendiendo cosas de sus alumnos y alumnas. Incluso está sorprendida o puede que, más bien, emocionada, porque más de un alumno/a le ha agradecido el hecho de que se haya preocupado por ellos y por saber si se sentían bien. En este caso, es un grupo más reducido de alumnos –son de 4º curso de diversificación curricular– y son menos chavales que en anteriores ocasiones. Tras unos minutos, la profe llama a sus alumnos y éstos se acercan y se sientan en círculo. Una vez que están todos/as les planteo la actividad que vamos a realizar. Los detalles de esta sesión, se muestran en el apartado de los grupos de discusión con el alumnado. Cuando toca el timbre, los chavales recogen y la profe de educación física y yo nos quedamos conversando unos minutos.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Estos días han sido muy emocionantes. Creo que la realización de los grupos de discusión y conocer la opinión de los chavales nos han dado una amplitud de miras, sobre todo, porque nos hemos dado cuenta de que es necesario hablar de estas cosas. Un aspecto que me está llamando la atención es que a pesar de que existe multitud de culturas en el IES, sin embargo, parecen estar silenciadas, es decir, no se habla de ellas –ni bien ni mal–, simplemente, no se habla del tema. Es como si pasaran desapercibidas pero, en cuanto se les da a los chavales la oportunidad de hablar de estos temas y a pesar de que no están acostumbrados, es fácil darse cuenta de que despierta interés en el alumnado y también en el propio profesorado –más aún en aquellos que están especialmente sensibilizados–. También tengo la sensación de que estos temas despiertan especial interés –aunque no en todos– en alumnado el extranjero que, con una sonrisa en su rostro, dan muestras de que les gusta que se hablen de estos temas –su cultura, sus costumbres, sus dificultades, etc–. Dentro del abanico de curiosidades y anécdotas que me comenta esta profesora, hay una que <i>se ha quedado grabada</i> y de alguna manera quisiera reflejarla. Me cuenta que ella tiene alumnado procedente de Cuba que en su país nunca habían tenido unos playeros para jugar al fútbol y jugaban descalzos. En España, cuando han tenido unos playeros, al principio, incluso, decían que estaban incómodos. Lógicamente, con el tiempo se han ido acostumbrando y ahora es algo normal. Sin embargo, la anécdota llega ahora, cuando mirándome fijamente a los ojos y con cara de emoción me cuenta: <i>“hay veces que estamos en el pabellón deportivo y yo les dejo jugar al fútbol y, hay días de esos en los que el partido se pone emocionante y están jugando muy concentrados. En esos momentos de máxima tensión y emoción el chico cubano se quita los playeros y sigue jugando descalzo (...)”</i> qué bien juega! Incluso, parece que lo hace mejor sin playeros!</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	17 de junio de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Aula de Inmersión Lingüística
<p>Contexto: Hemos quedado con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. En el aula hay cuatro estudiantes. La presencia de alumnado en el Aula es muy variable, porque el alumnado extranjero se incorpora a lo largo del curso, y, además asisten también al aula ordinaria paulatinamente. Cuando llegamos al Aula de Inmersión, el alumnado está trabajando por parejas; cada una de ellas hace una actividad diferente. En uno de los casos: dos chicos marroquíes están trabajando vocabulario relacionado con la alimentación. En ese sentido, y a pesar de que no hemos podido ver cómo se abordaron aspectos del léxico o los aspectos comunicativos ni la metodología para realizar este tipo de aprendizajes, sin embargo, podemos apreciar la significatividad de los aprendizajes adquiridos, por una lado porque en clase se tratan cuestiones básicas de la vida cotidiana, en este caso, relacionadas con la alimentación, así pues aprenden verbos (freír, asar, cocer y hervir) y aprenden nombres de utensilios (horno, olla, cazo, sartén). Podemos observar por el tipo de preguntas que formula el alumnado, que están enlazando conceptos previos con otras cosas nuevas y que se produce entonces un aprendizaje significativo. A través de una comunicación dialógica, la profesora en la interacción les pregunta: si quiero hacer una tortilla ¿en qué utensilio la hago? Si bien hay estudiantes que se manejan bien, hay otros que todavía van un poco más lentos, así pues queriendo responder a la pregunta de la profe hacen otra pregunta: ¿sartén en qué acaba en “n” o en “l”? Aunque también vemos notas de humor, así pues un alumno le dice a la profe: “no somos cocineros”.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En esta interesante sesión en el aula de Inmersión lingüística, podemos observar al alumnado trabajando por parejas. En uno de los casos hay dos alumnas (una procedente de Senegal y otra de Rumanía) que se encontraban escribiendo una ficha bibliográfica de un libro que habían leído, titulado: “<i>Me llamo Yago</i>” En ese caso compartían la tarea de cómo redactar el borrador de la ficha, tanto sobre el contenido del libro como de su valoración personal para, finalmente, enviársela al autor del libro. La otra pareja de alumnos (ambos marroquíes) están haciendo un ejercicio sobre utensilios y electrodomésticos de cocina. Así pues se puede apreciar cómo ambas parejas de estudiantes trabajan cosas distintas en función, sobre todo, de cuándo se hayan incorporado al aula y de los ritmos de aprendizaje. Así pues, el aprendizaje del español segunda lengua se aborda desde la atención a la diversidad y teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje</p>		
<p>Comentario e interpretación: La profesora nos explica que unas veces trabajan en subgrupos y otras en parejas –según el tema–, o también todo el grupo lo mismo. Tal vez hemos visto un instante del trabajo y esfuerzo realizados durante todo el año pero, percibimos el afianzamiento de la escritura y reflexión sobre la lengua para unos y unos primeros pasos para otros que refiriéndose a las vocales y consonantes, preguntaba un chico marroquí: ¿las letras cómo pueden ser? ¿Cuáles son las vocales? (esto lo preguntaba porque en el alfabeto árabe no hay tal distinción entre letras. Así pues Hemos podido observar la ayuda entre iguales, por ejemplo uno de los chicos marroquíes ayudaba a su compañero explicándole la pregunta o indicándole dónde podía buscar la información en su cuaderno de ejercicios: por ejemplo le decía a su compañero:” mira el alfabeto para ver las vocales, etc.”. La clase es distendida y el alumnado mantiene el interés. Al finalizar la clase, la profesora me enseña gran cantidad de materiales que según las circunstancias y características del grupo, va utilizando. Al poco de finalizar la clase, entre un niño rumano que no había podido asistir en unos días por encontrarse enfermo (dolor de oídos) así que no duda en pasar por el aula y pedirle tareas a la profe para aprender. La profesora le explica y entrega una sencilla tarea. El chico marcha contento.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	18 de junio de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Contacto con profesor jubilado
<p>Contexto: Hemos quedado nuevamente con la profesora de Servicios a la Comunidad ya que nos comenta que en los próximos días realizará varias entrevistas a familias. Nos pide que pasemos por su despacho y hablemos con ella. Cuando llegamos está ocupada preparando un informe así que, esperamos un poco. Cuando termina su trabajo nos comenta que la próxima semana podemos hacer alguna entrevista a familias del centro. También nos comenta que hay un profesor jubilado que todos los miércoles, como hoy, suele acudir al centro para saludar a sus antiguos compañeros y además, estos días que viene por el IES, aprovecha para encargarse de algunos temas como la lotería, la organización de algún evento, etc. Justo hoy, se encuentra en el IES así que la profesora de Servicios a la Comunidad nos acompaña para que le conozcamos. Nos dirigimos a la sala del profesorado y allí lo encontramos haciendo fotocopias de la lotería. La profesora de Servicios a la Comunidad ya nos había hablado en más de una ocasión de este docente pero, por un motivo u otro, nunca habíamos coincidido, sin embargo, esta vez, nos lo encontramos.</p>		
<p>Descripción de situaciones: He pensado que podría ser interesante para nuestro estudio contar con la opinión de algún profesor/a que, como es el caso de este docente, tiene más de 35 años en la enseñanza en el IES y he pensado que su testimonio podría ser interesante así como su punto de vista puesto que, teniendo en cuenta la larga trayectoria de ese docente en el IES, nos podría dar un enfoque o una perspectiva con un punto de vista “histórico”. Esto es debido a que los docentes entrevistados, a pesar de tener experiencia en el centro (aproximadamente de 10 años), ninguno tenía tanta como este docente (35 años) así que, si bien los docentes entrevistados han tenido la sensación de presencia de alumnado extranjero “desde siempre”, en el caso de éste docente podemos tener otra perspectiva dado que, cuando él empezó a dar clases en el IES, no era habitual encontrarse con alumnado extranjero en las aulas ya que hace una década las cosas eran muy diferentes por lo que, el punto de vista de este docente, nos puede aportar una visión diferente. Por este motivo, nos acercamos a él e intentamos acordar día y una hora para hacerle una entrevista. Le comento que soy una antigua alumna del centro y no tarda mucho en reconocermé y decirme que está dispuesto a colaborar. Una vez que ha finalizado de hacer las fotocopias, hablamos con él y tras charlar unos minutos acerca de nuestro estudio y explicarle que su punto de vista con todos los años de experiencia que tiene, nos puede brindar una visión muy interesante para el estudio, así pues, se muestra interesado en colaborar y quedamos con él para el lunes 23 de junio a las 12:00.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Me siento muy contenta por haber localizado a este docente, creo que su punto de vista me va a aportar cosas muy interesantes al estudio ya que si por un lado hay docentes que en sus entrevistas argumentan que la presencia de alumnado extranjero en el centro es, prácticamente, desde siempre, considero que se está perdiendo (al menos en parte) la perspectiva temporal ya que yo, como antigua alumna del IES (hace veinte años), no recuerdo que hubiese alumnado extranjero en el centro. Creo que eso, en parte, es debido a que la mayoría del profesorado entrevistado lleva una media de 10 años en dicho IES y es justo en esa época cuando empezó a notarse la llegada de este alumnado extranjero. Sin embargo este docente, que ya está jubilado, ha dado clase en el IES desde hace muchos más años. Por este motivo considero que su punto de vista nos puede aportar otra visión o perspectiva.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	19 de junio de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Último día lectivo
<p>Contexto: Nuestra estancia en el campo está llegando a su fin (...) igual que las clases en el IES. Hoy es 19 de junio y es el último día lectivo dado que, aunque inicialmente estaba previsto que el final de las clases fuese mañana viernes 20 de junio, debido a que este año hay convocatoria de oposiciones –Secundaria y Formación Profesional– y que el centro educativo IES Alfonso II es sede de los tribunales, de forma repentina han tenido que adelantar un día el calendario escolar. Esto es debido, principalmente a la necesidad de preparar las aulas y habilitar el centro para el proceso de oposiciones que dará comienzo, mañana 20 de junio. Así pues, hoy es el último día lectivo en una semana que ha pasado “muy rápido” para todos. Estudiantes –impacientes por sus notas– y también para los docentes –que inesperadamente tienen que acabar con más prisas de lo habitual sus tareas–. De todas formas y teniendo en cuenta estas circunstancias sobrevenidas, en el centro se respira tranquilidad. Me acerco a la sala de profesorado a ver si me encuentro con algún docente que conozca ya que me gustaría despedirme. Cabe señalar que, como estos días estuve en varias ocasiones por el centro, hay muchos docentes que ya me conocen y saludan con cordialidad así que, quería aprovechar para despedirme de ellos y de forma especial lo hago también del Director del IES y del Jefe de Estudios a quienes comento que me retiraré del campo y que tendrán el informe (si todo va bien, a finales de año).</p> <p>Me acerco al Aula de Inmersión Lingüística simplemente, para saludar a la profesora del Aula pero, no la encuentro. Uy! ahora recuerdo un correo de ella comentándome que hoy tenía reunión en la Consejería de Educación y que no estaría por el centro. Bueno, de todas formas, hemos quedado para vernos a finales de mes así que, ya habrá tiempo para las despedidas. Decido acercarme al pabellón deportivo por ver si veo a la profesora de Educación Física ya que no me podía ir sin despedirme de ella y... claro, allí nos la encontramos. Allí la veo con sus chicos/as haciendo deporte en el patio. Los chavales están, aprovechando el último día de clases, están haciendo deporte en el patio exterior. Es un día precioso, hace sol y ya es casi la última hora de la mañana así pues, me acerco y me siento en el banco junto a ella y hablamos distendidamente de lo que ha supuesto, para ambas, el trabajo realizado estos días.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Mientras los chavales están haciendo deporte (baseball), ella, “no les quita ojo” y, de vez en cuando, llama a uno de ellos por su nombre y, con voz de ánimo les dice: “vengaaaaa corre!!” Mientras hablamos y le comento lo gratificante de esta experiencia, la profesora de Educación Física me comenta que, para ella también han sido unos días muy intensos y muy gratificantes. Las dos hemos aprendido cosas y somos conscientes de lo mucho que queda por hacer. Me despido de ella, no sin decirle antes que seguiremos en contacto; a lo cual ella responde con una gran sonrisa: claro que sí!!</p>		
<p>Comentario e interpretación: Ese día me voy de IES con una sensación muy buena. No me gustan mucho las despedidas, sin embargo, tengo la sensación de que todavía quedan muchas cosas por hacer y, en ese sentido, hay muchos docentes comprometidos e ilusionados con visibilizar la inmigración, el alumnado extranjero y las culturas que día a día conviven en el IES. Soy consciente de que a pesar de que a pesar de que me encuentro en la fase de retirada del campo, necesitaré volver a terminar temas pendientes –algunas entrevistas que ya tengo apalabradas–. Conocer a esta profesora de Educación Física ha sido vital en este estudio y le estaré siempre muy agradecida tanto a ella como a sus estudiantes su colaboración y participación en el mismo.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	23 de junio de 2014	Hora: 12:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Entrevista fallida
Contexto: El pasado día 18 de junio, habíamos quedado con profesor del IES (ya jubilado, para hacerle una entrevista. Hemos quedado con él a las 12:00. Tras esperar un tiempo oportuno y viendo que Marcial no acudía a la cita acordada nos ponemos en contacto con La profesora de Servicios a la Comunidad, quien nos comenta que Marcial acaba de avisar que por un motivos de salud no pude acudir y que retrasa nuestra entrevista una semana.		
Descripción de situaciones: La verdad es que teníamos muchas ganas de hacer esta entrevista y nos da pena que se <i>haya truncado</i> . También hay que entender que es normal que sucedan incidencias de este tipo. Tal vez, el hecho de la presión del tiempo y de querer ver finalizadas las coas, influye en la desolación que siento en estos momentos. Asimismo soy consciente de que a las alturas de curso en las que nos encontramos, me resultará muy difícil encontrar a otros docentes.		
Comentario e interpretación: Esta situación la vivo con un poco de tristeza, ya que me gustaría acabar esta fase de entrevistas con los docentes. Sin embargo, por otro lado estoy contenta porque nos ha dicho que sigue interesado en hacerla y que contactará nuevamente con nosotros en unos días. Por otra parte, creo que también es bueno que pases estas cosas, ya que nos “obliga” a tomar decisores y reconducir el estudio.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	24 de junio de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Entrevista con familias
<p>Contexto: Las familias constituyen una parte muy importante de la vida del centro y por tanto su opinión es de vital interés en nuestro estudio. Ya habíamos intentado contactar con las familias, enviado un correo a la AMPA. Nuestra intención era contactar con la AMPA y, a partir de explicar el estudio que estábamos realizando, buscar posibles familias que estuvieran dispuestas a colaborar en el mismo. Sin lugar a dudas, tal planteamiento, no está bien enfocado ya que, nadie nos respondió. Teniendo en cuenta que en nuestro estudio hacemos un muestro teórico y que tal procedimiento de muestreo nos da cierto margen a la hora de escoger a los informantes clave, así como a las a las familias, pensamos que podíamos escogerlas, siguiendo algunos consejos de la profesora de Servicios a la Comunidad. Es la última semana del mes de junio y la profesora de Servicios a la Comunidad nos había adelantado que en dicha semana tendía alguna entrevista pendiente con familias y que hay algunas que estaban dispuestas a colaborar en el estudio. Hoy en un día en el que tiene una entrevista y nos llaman para acudir así pues, nos presentamos en el centro.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La profesora de Servicios a la Comunidad nos deja con la madre de la familia en una salita en la que ya habíamos realizando algunas entrevistas (en este caso con los docentes). Antes de empezar la entrevista charlamos un poco con la madre de familia. Tras explicarle las características de nuestro estudio y el motivo por el que estamos interesados en que también participen las familias, comenzamos con nuestra entrevista.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La entrevista se desarrolla con normalidad. La madre de familia se muestra muy colaborativa y participativa. Me llevo una buena sensación, quizás, porque llevaba tiempo intentando hacer alguna entrevista con una familia. Tras varios intentos fallidos esta es la primera así que, estoy muy contenta. Me doy cuenta de que igualmente que la realización de entrevistas al profesorado ha sido una tarea que dentro de lo que cabe esperar se ha desarrollado con total normalidad, en el caso de la entrevistas a familias, considero que es algo más complejo y empiezo a ser consciente de que no será una tarea fácil.</p> <p>Estoy muy agradecida a la involucración de la profesora de Servicios a la Comunidad y, en ese sentido, su papel en esta investigación ha de tener un buen reconocimiento. Cabe señalar que está muy pendiente de los pasos que vamos dando y, ahora, a finales de curso, dado que tiene que realizar varias entrevistas con familias, nos propone ajustar nuestro horario a los días que tiene las entrevistas con las familias. También hay que señalar que a pesar de que tiene que entrevistar a varias familias, no todas serán asimismo entrevistadas por nosotros ya que no se trata de una cuestión de cantidad, sino de buscar familias cuyo testimonio pueda ser importante para nuestro estudio. También buscamos la diversidad de opiniones y de puntos de vista de las familias. Valoramos especialmente la percepción de la Profesora de Servicios a la Comunidad ya que nos propone posibles <i>familias candidatas</i> para ser entrevistadas y nosotros vamos tomando decisiones ya que, hay familias con grandes problemáticas a las que, quizás, no es muy apropiado entrevistar. Por ello hay que respetar, en todo momento, el criterio que tiene la profesora de Servicios a la Comunidad a quien consideramos una gran profesional conocedora de la realidad que viven muchas familias.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	26 de junio de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Entrevista con familias
Contexto: Es la última semana del mes de junio; estamos a jueves y la profesora de Servicios a la Comunidad nos ha vuelto a llamar comentando que tiene otra familia y que está interesada en participar en nuestro estudio. Nos acercamos rápidamente al IES y aprovechamos para hacer la entrevista a una familia. En este caso se trata de una familia autóctona.		
Descripción de situaciones: esta vez es un padre de familia y la profesora de Servicios a la Comunidad nos deja con nuevamente en la salita en la que ya habíamos hecho anteriormente más entrevistas. Tras explicarle las características de nuestro estudio y el motivo de que participen las familias, comenzamos con la entrevista.		
Comentario e interpretación: La entrevista se desarrolla con normalidad, el padre de familia se muestra colaborador. Me llevo una buena sensación y ganas de seguir entrevistando a familias. Ahora la preocupación viene dada porque, a pesar de que con esta ya tengo dos entrevistas a familias autóctonas, necesito contactar con familias inmigrantes. Esto es un aspecto que me preocupa porque es más difícil conseguir que las familias acudan a la entrevista previamente concertada con la profesora de Servicios a la Comunidad, así que también será difícil que acudan a la nuestra. Por otra parte, estoy muy contenta con las entrevistas que voy haciendo a las familias ya que también me están aportando interesantes puntos de vista.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	27 de junio de 2014	Hora: 13:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos.	Entrevista: profesora del Aula de Inmersión Lingüística Elaboración de materiales curriculares.
<p>Contexto: Es viernes y en el IES se respira cierta calma y tranquilidad. A pesar de que seguimos en pleno proceso de oposiciones, no parece haber mucho jaleo por el centro. Hemos quedado con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística para hacerle una entrevista y nos ha dicho que la localizáramos en la sala del profesorado. También nos ha dicho que, en caso de no estar ahí, la buscáramos por el IES o bien en el Aula de Inmersión Lingüística que es su clase y donde normalmente suele estar ella.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Entramos en la sala del profesorado y preguntamos por la profesora. Hay varios docentes que nos indican que a pesar de que estuvo por ahí, creen que ya se ha ido. Nos acercamos a conserjería y preguntamos por ella. La llaman por teléfono al Aula de Inmersión Lingüística y no la localizan. Antes de marcharme me doy una vuelta por el centro –voy hasta la biblioteca– a ver si la veo. Finalmente, me acerco al Aula de Inmersión Lingüística y allí la encuentro. Nos estaba esperando. Cuando llego al Aula ella está ocupada trabajando con el ordenador. Está haciendo un informe. Nada más llegar nos atiende y seguidamente le hacemos la entrevista.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Ha sido una entrevista muy interesante y gratificante. Además parece que es una entrevista en la que empiezo a conectar algunos cabos sueltos. Es una entrevista que aporta gran cantidad de información a nuestro estudio. Hay muchos y grandes profesionales de los que tenemos muchas cosas que aprender. Con esta entrevista acabamos las entrevistas que teníamos previsto hacer al profesorado (...) aunque también debemos recordar que aún nos queda alguna por hacer –el profesor jubilado–.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	30 de junio de 2014	Hora: 12:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con familia inmigrante
Contexto: Es lunes y es el último día de mes. Nos acercamos nuevamente al centro ya que la profesora de Servicios a la Comunidad nos llama porque tiene una entrevista con una familia inmigrante. La familia es procedente de Guinea Ecuatorial así pues y dado que la familia está interesada en participar en nuestro estudio, nos acercamos al IES para hacerle la entrevista.		
Descripción de situaciones: Cuando llegamos al IES la profesora de Servicios a la Comunidad ya ha terminado de entrevistar a esta familia. Nuevamente nos dirigimos a la sala de visitas (lugar donde ya hemos hecho más entrevistas) y procedemos a realizar la entrevista con esta familia. Previamente le hablo un poco del estudio que estamos haciendo y le explico el motivo de entrevistar a las familias, así como la importancia que tiene conocer la opinión de las familias. Es una madre de familia. Me parece muy joven –no me atrevo a preguntarle la edad–. Es una mujer muy agradable y la entrevista que nos brinda es muy interesante.		
Comentario e interpretación: La entrevista transcurre con normalidad y es muy interesante. Hay que señalar, además, que se trata de una familia que ya lleva un tiempo en España por tanto, sus opiniones y/percepciones son muy interesantes. Estoy muy contenta porque ya tengo una entrevista con una familia inmigrante; es la primera y todavía tengo previsto hacer cuatro entrevistas más. Me ha gustado mucho oír y conocer las opiniones y puntos de vista (en especial de esta familia procedente de Guinea Ecuatorial). Sus opiniones son de gran interés para nuestro estudio.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	3 de julio de 2014	Hora: 12:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista realizada a familia autóctona
<p>Contexto: Nos ha llamado nuevamente la profesora de Servicios a la Comunidad y nos ha dicho que, aunque ella hoy no estará en el IES, hay una familia que estaría interesada en participar en nuestro estudio y que podemos hacerle la entrevista. La profesora de Servicios a la Comunidad nos ha dicho que había quedado a las 12:00 con ella en el IES y nos propone que nos acerquemos a dicha hora. Llegamos puntuales a nuestra cita y, tras esperar 30 minutos, allí no llega nadie. Dado que allí no aparece nadie, dejamos un recado en conserjería –un teléfono de contacto– por si llegara esa familia más tarde, que nos llamen. Así pues, hacia las 13:00 nos llaman al teléfono que habíamos facilitado y nos dicen que la familia ya ha llegado al centro. No lo dudamos un segundo y nos acercamos.</p> <p>Por otra parte, la profesora de Servicios a la Comunidad, nos comenta que esta misma tarde a las 17:00 hay una Jornada de Fundación Secretariado Gitano –entidad que colabora con e IES– en la que hacen la presentación de la campaña de sensibilización: “Gitanos con estudios, gitanos con futuro”. La profesora de Servicios a la Comunidad nos invita a acompañarla.</p> <p>Para sensibilizar a la comunidad gitana y también al resto de la sociedad, la Fundación Secretariado Gitano ha llevado a cabo tres campañas de publicidad integral financiadas por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Fondo Social Europeo, así pues, la propia Fundación se muestra orgullosa de anunciar que tales mensajes están calando con éxito entre los estudiantes gitanos y sus familias.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llegamos nuevamente al IES nos encontramos con una madre de familia que está esperando sentada en un banco situado a la entrada del centro. Nos presentamos y siguiendo el procedimiento habitual, pasamos a la sala de visitas y realizamos allí mismo la entrevista. Dicha entrevista transcurre con total normalidad. Durante la entrevista salen a relucir otros puntos de vista “diferentes” de los vistos hasta el momento. Esto también es interesante, lógicamente, para nuestro estudio y además nos aporta una visión diferente.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Tras la entrevista tengo una agradable sensación en cuanto a que tengo la percepción de que estoy recogiendo gran cantidad de opiniones y percepciones pero, por otro lado, soy consciente de que todavía quedan muchas cosas por hacer y para ello es fundamental ponerse en el lugar de otras personas y conocer cómo perciben ellos/as la realidad. Igualmente soy consciente de la diversidad de puntos de vista y de que éstos están en muchas ocasiones condicionados por las experiencias vividas por sus protagonistas. Por otra parte, estoy muy agradecida de que la profesora de Servicios a la Comunidad nos haya invitado a participar en la jornada. Le comento que, a pesar de mi interés por acudir, no sé si finalmente podré acudir ya que, “se me acumulan muchas cosas” y el trabajo de mesa es necesario llevarlo al día, justamente, para que no haya una acumulación de tareas.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	8 de julio de 2014	Hora: 12:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Despedida de la profesora de Servicios a la Comunidad y del nuevo Director
<p>Contexto: Nos acercamos al IES ya que tenemos pendiente despedirnos de la profesora de Servicios a la Comunidad. Ella nos ha dicho que hoy se pasaría por el IES para recoger algunas cosas. Concertamos con ella una hora para el encuentro y pasamos a despedirnos. La hora prevista es hacia las 12:00. Cuando llegamos al IES se respira cierta tranquilidad: poca chavalería por los pasillos..., eso sí, algunas familias haciendo cola en secretaría para hacer las matrículas de sus hijos/as para el próximo curso y como no: los opositores. Aquellos que han superado una primera fase, hoy tienen que entregar una programación. Para ello existe un llamamiento único. Parece que la hora del llamamiento es igualmente a las 12:00 porque cuando llegamos al centro, hay muchos opositores y en los pasillos están aquellos afortunados candidatos que han superado la primera fase –oposición– y están dispuestos a afrontar, la siguiente fase del proceso selectivo, consistente en la defensa de dicha programación (...).</p>		
<p>Descripción de situaciones: Llegamos al hall del IES. Al poco tiempo llega la profesora de Servicios a la Comunidad y la acompañamos a su despacho. Viene bastante relajada porque ya ha terminado todos sus informes. También me ha comentado que ha terminado con las entrevistas a familias y que es previsible que en septiembre tenga que hacer más entrevistas ya que hay algunas cosas nuevas (por ejemplo: la nueva formación profesional inicial) que, con la nueva legislación educativa han cambiado y, previsiblemente, tenga que entrevistar a algunas familias. Quedamos en retomar contacto con ella en septiembre. Igual que con el profesor jubilado –con quien teníamos pendiente hacer una entrevista–. Aprovechamos para saludar al antiguo Jefe de Estudios (digo antiguo, porque ahora es el nuevo Director del IES) ya que se su anterior Director: Francisco Diego Llaca, se ha jubilado Cuando saludamos al nuevo Director aprovechamos para pedirle su correo de contacto para enviarle la transcripción de la entrevista y que él, muy atentamente, me facilita. En el IES se respira la sensación de que han acabado todas las clases y actividades. Cuando dos docentes se cruzan directamente se despiden y se dicen mutuamente: felices vacaciones!!</p>		
<p>Comentario e interpretación: La sensación de hoy es una sensación extraña: por un lado me siento muy contenta por cómo ha transcurrido todo, pero sobre todo me siento muy a gusto por el apoyo y la participación del profesorado. También me siento muy satisfecha por lo bien que me han atendido en todo momento en el centro –Equipo Directivo, profesorado, familias y alumnado–. En estos momentos necesito distanciarme del centro para redactar el informe. A pesar de que tengo algunas cosas pendientes para septiembre –principalmente entrevistas– creo que cuento con gran cantidad de información que tendré que analizar e interpretar. De alguna manera –consciente– ya he empezado a hacerlo y siento que hay algunos flecos sueltos. A pesar de que “<i>esos flecos</i>” que me faltan me preocupan, espero que en septiembre pueda acabar con el proceso de recogida de datos. Lo que sí está claro es que tengo gran cantidad de información que he de analizar. Siento un enorme compromiso tanto con el centro educativo como con sus docentes, el alumnado y las familias. Espero que este estudio pueda aportar información de especial interés y utilidad para el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y sus familias.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	11 de julio de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Enviando primeras transcripciones de las entrevistas
<p>Contexto: La fase de recogida de datos ya está bastante avanzada. Hemos realizado varias entrevistas (informantes clave, profesorado y algunas familias) y a pesar de que todavía tenemos pendiente hacer algunas entrevistas –familias pendientes y profesor jubilado– cabe señalar que la mayoría de entrevistas ya están hechas. Hemos hecho la transcripción de las mismas y hemos enviado a cada docente un correo electrónico con la transcripción de su entrevista. Esto lo hacemos con un doble objetivo: por un lado para que el profesorado entrevistado obtenga una respuesta por nuestra parte pero el objetivo fundamental de esta acción está en que el propio profesorado, una vez recibida y leída su entrevista, si lo cree conveniente pueda matizar algunas cuestiones –añadir cuestiones, matizar puntos de vista, etc.– así como precisar algunas de las cosas que han sido transcritas. Ese día también aprovecho para acercarme al centro y sacar algunas fotos al IES. A pesar de que ya había hecho varias fotografías hoy no hay tantos alumnos por el IES así que aprovecho a sacar algunas fotos de las aulas, los pasillos, etc. De todas formas, teniendo en cuenta lo rápido que fueron sucediendo determinados acontecimientos, hemos decidido quedarnos con un profesor (un poco más adelanté) para sacar nuevas fotos. Antes de marchar, me encuentro con el reciente Director del IES y le comento que estoy redactando el informe –lo que me llevará tiempo– y que espero que a finales de año pueda empezar a tener algunas cosas. Le comunico que me he dado cuenta de que no tengo unos <i>datos básicos</i> que serían de gran interés. Me refiero a los datos que pueda tener el IES relacionados con el nivel socioeconómico de las familias. Me dice que me pase por Jefatura el próximo día 14 de julio a las 9:30 y que me comentará <i>un poco</i> lo que tiene.</p>		
<p>Descripción de situaciones: cabe señalar que, la transcripción de las entrevistas es sin lugar a dudas, es una tarea compleja y difícil. Tal vez, uno de los principales <i>problemas</i> que he tenido es que los medios utilizados –el móvil– así como el sistema para la grabación y transcripción, me han ralentizado mucho dicha tarea y me ha llevado gran cantidad de tiempo. Así pues, lo que ya de por sí es una tarea complicada y difícil, se ha visto complicada por la escasez de medios así como de tiempo. Es cierto, también, que hay algunas entrevistas que se entienden mejor que otras o la forma de expresión de los docentes –que es totalmente diferente– hace que unas entrevistas se puedan transcribir <i>sin problema</i>. Sin embargo, hay otras entrevistas que me ha supuesto un exceso de tiempo considerable. Asimismo, me interesaba tener la transcripción lista cuanto antes, para mantener el contacto con los docentes y por ello quería que todos tuviesen su entrevista pronto y, a ser posible, antes de que marchen de vacaciones.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta fase la vivo como algo realmente complejo y muy laborioso ya que nunca me había enfrentado a ello. Por otra parte, quería que todos/as tuviesen su entrevista transcrita antes de marchar de vacaciones para que no tuviese nadie la sensación de <i>abandono</i> por mi parte. A estas alturas del estudio se juntan varias cosas: acabar de hacer entrevistas, transcribirlas, enviarlas a los docentes y acabar con algunas cuestiones pendientes de la recogida de datos. Por otra parte, el hecho de tener que escuchar muchas veces las entrevistas con la grabadora, para hacer su transcripción ha conseguido otro efecto: poco a poco empiezan a <i>emerger posibles categorías de análisis</i>. Esto me hace sentir muy ilusionada ya que, con cada entrevista, revivo lo hablado con los docentes y, por otra parte, el hecho de que emerjan categorías de análisis, es un indicador de que estamos en el buen camino.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	14 de julio de 2014	Hora 09:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Datos socioeconómicos de las familias
<p>Contexto: Hace unos días hemos quedado en que pasaríamos por Jefatura para que nos faciliten algunos datos relacionados con el nivel socioeconómico de las familias. Cuando llegamos al IES y preguntamos en conserjería por el Director. Nos preguntan si tenemos cita con él; a lo que respondemos que sí. Le avisan de que estamos en el centro y al poco tiempo nos recibe en su despacho.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En el centro hay pocos docentes. Se nota que ya se acercan las vacaciones de verano y por ello cada vez hay menos gente por el IES. Aun así, nos encontramos con algunos que han colaborado en el estudio y que amablemente nos saludan y nos preguntan: “¿cómo va?” Agradecemos su grado de empatía. Al poco de llegar nos recibe el que es el actual Director. Charlamos un poco con él y me explica que, por tema de confidencialidad, no me puede facilitar muchos datos. Tomando como referencia el informe de Evaluación Diagnóstico correspondiente al curso pasado ya que los datos de este curso, todavía no los tiene, me comenta que no hay muchas diferencias respecto a otros centros y que, en ese sentido, el IES Alfonso II, se encuentra <i>dentro de la media</i> y que no existen diferencias significativas respecto a otros IES.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Bueno, sabemos que esta información que nos han facilitado y de palabra es <i>un poco imprecisa</i> pero no queremos tampoco que nos vean como una amenaza. Somos conscientes de que hay determinados datos e información que son delicados y, en ese sentido, pensamos que ya tenemos información suficiente para ir analizado. Asimismo también hay que reconocer que se han portado muy bien con nosotros y que siempre han colaborado muy amablemente y nos han facilitado la información sin ningún problema. Me despido del nuevo Director con un buen apretón de manos y me muestro muy agradecida.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	12 de septiembre de 2014	Hora: 09:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con familia Inmigrante
<p>Contexto: el mes de agosto <i>ha pasado volando</i> ya estamos en la segunda semana de septiembre y parece que el tiempo se precipita..., las clases están a punto de comenzar. Este año el curso académico 2014/2015 empieza, oficialmente, el 17 de septiembre. Por el centro ya hay ambiente y los docentes van haciendo sus preparativos. Esa mañana, la profesora de Servicios a la Comunidad, contacta nuevamente con nosotros y nos avisa de que va a tener una entrevista con una familia inmigrante procedente de Paraguay. Recordamos que nos quedan pendientes algunas entrevistas así que, sin dudarle un momento, nos acercamos al centro.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llegamos la profesora de Servicios a la Comunidad está acabando de hablar con la familia. Es habitual que tanto a principios como finales de curso se hagan más entrevistas con las familias. En ese caso, aprovechando la disponibilidad de esta familia a colaborar, hacemos nuestra entrevista. La entrevista transcurre en la salita de reuniones –donde ya han transcurrido más entrevistas–. La entrevista resulta muy interesante y, sin lugar a dudas, nos aportará información relevante a nuestro estudio. La entrevista transcurre rápidamente. En este caso hablamos con una mujer, que es la tutora de un alumno del centro. Se tiene que marchar a trabajar y a pesar de que nos atiende con “prisa” lo hace con paciencia. Al acabar la entrevista, ya nos estaba esperando la profesora de Servicios a la Comunidad y el alumno. Es un caso de un chico que, a pesar de haber sido alumno del centro el curso pasado, este año no va a estar escolarizado en el IES. Es un alumno muy inteligente pero que, por diversos motivos y circunstancias familiares, en su país –Paraguay– no estuvo escolarizado y ahora es muy difícil intentar recuperar –en un año académico– todo el tiempo perdido. A pesar del gran esfuerzo realizado por el chico, es casi algo “inalcanzable” y el chico ha abandonado. Además el chaval tiene 17 años, por lo que ya no se encuentra en la edad de escolarización obligatoria. Como gran profesional, la profesora de Servicios a la Comunidad, no le quiere dejar solo y, a pesar de que este año no va a estar matriculado en el IES, no quiere abandonar este caso y se pone a buscar otras alternativas. Nos pide que le acompañemos al Servicio Público de Empleo para ver si se puede inscribir y, por lo menos, que tenga la oportunidad de hacer un curso de formación ocupacional. Sin dudarle un instante, les acompañamos. Por el camino vamos charlando. El chico es un poco tímido pero, la verdad, no me extraña que apenas le apetezca hablar con nosotras porque ha tenido un año complicado y los problemas siguen creciendo; esta vez, en el SPE. Al no tener NIE tampoco se pude apuntar como demandante de empleo (...). Y...; yo me pregunto: ¿qué se puede hacer ante una situación como esta? ¿Cómo se puede sentir un chaval que viene de Paraguay y que por motivos familiares no ha podido estudiar como el resto de los chavales? ¿Cómo se puede sentir alguien que llega a un país y “aterriza” en un sistema educativo tan diferente? ¿Cómo se puede sentir alguien que a pesar de conocer la lengua española, todo lo que le dicen es para él como si le hablaran “en chino”? No es tanto un problema de aprendizaje de la lengua española, sino de otras muchas cosas que, para él son totalmente nuevas. Tal vez demasiado nuevas o demasiado diferentes ¿Cómo se puede sentir alguien cuando ve que no encaja en ningún sitio? ¿Qué expectativas de éxito puede tener ante tal panorama? Entiendo perfectamente a la profesora de Servicios a la Comunidad cuando dice que no puede dejar este caso. Yo tampoco lo haría.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Es la segunda entrevista a familias inmigrantes que hago en el contexto de este trabajo de investigación y no puedo “aventurarme” a realizar conjetura alguna. Sin embargo, tengo la sensación o, más bien, la percepción de que hay muchos temas “latentes” y complejidades que rodean al alumnado extranjero.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	15 de septiembre de 2014	Hora: 11:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con familia autóctona
<p>Contexto: Estando por el IES coincido con un padre de familia que, por casualidades de la vida, es compañero de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Le comento que estoy haciendo un estudio y le pregunto que si estaría interesado en colaborar. Su opinión, y punto de vista puede ser muy importante ya que como él mismo dice, también ha sido alumno del centro, ha sido profesor del centro y, actualmente, es padre de familia de una alumna del centro. Este informante elegido especialmente por mí, nos puede aportar una visión holística ya que puede analizar la realidad desde diversos puntos de vista así que, su testimonio me parece de especial interés. Cuando le proponemos participar, él acepta gustosamente. Estoy muy agradecida por ello.</p>		
<p>Descripción de situaciones: La entrevista transcurre con total normalidad. Curiosamente la entrevista la realizamos en el despacho de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Antes de la entrevista charlamos de forma distendida acerca del IES e intercambiamos experiencias y puntos de vista. Esto será crucial ya que muchas de las teorías que “emergen” provienen, especialmente de este tipo de charlas espontáneas e intercambio de impresiones con compañeros que además conocen muy bien el contexto educativo en el que estamos haciendo el estudio. Asimismo, en una conversación entre compañeros, pueden salir cosas sumamente interesantes: puntos de vista, opiniones, conjeturas, etc. Como hago habitualmente, grabo la entrevista y una vez transcrita se la envío.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Me siento muy contenta porque, a pesar de la “apretada agenda” parece que las cosas van saliendo. Así pues, las entrevistas pendientes de hacer y aplazadas para este mes de septiembre, poco a poco, se van haciendo. Estoy en una fase complicada ya que todo se junta: acabar de recoger los últimos datos e informaciones, leer una y otra vez la información obtenida, organizar la información, establecer categorías de análisis de la misma, etc. es una fase compleja. Es como si tuviese un puzle en el que hay muchas piezas. Ésta entrevista es, quizás, una de las entrevistas clave. A pesar de que ya han emergido algunas categorías para hacer el análisis, en esta entrevista, consigo ver con claridad determinados <i>cabos sueltos</i>. Sin embargo, tengo la sensación de que el círculo todavía no se ha cerrado y es como si necesitara tener todas las entrevistas hechas (...) para tener definitivamente una visión global de cara a enfocar el análisis de las mismas. Asimismo, este tiempo también lo estoy aprovechando para analizar la información que he obtenido a través de otras fuentes –observación participante, grupo de discusión y análisis documental–.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	16 de septiembre de 2014	Hora: 17:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Haciendo fotos del IES
<p>Contexto: durante mi estancia en el campo he sacado un montón de fotografías a diversidad de espacios del centro. Sin embargo, también hay otros espacios que al haber estudiantes no pude fotografiar así que, nuevamente, hemos quedado con un docente del IES quien amablemente se ha ofrecido y ha quedado con nosotros para ir al IES y sacar unas fotografías. Hoy es víspera de inicio de curso y por lo tanto no hay mucha gente por el IES. Las clases empiezan el 17 de septiembre así que tenemos la oportunidad de recorrer algunos espacios y tomar algunas fotografías.</p>		
<p>Descripción de situaciones: hemos quedado con docente en el IES y hacemos algunas fotografías de diferentes estancias como: la biblioteca, el salón de actos, el despacho del bibliotecario, la capilla, la sala de profesorado (...). Es una tarde muy tranquila. No hay prácticamente nadie por el centro así que consideramos que es un momento oportuno para sacar fotos ya que no hay alumnado por los pasillos, ni profesorado. Tampoco estamos apurados porque suene el timbre y haya que ir a clase, etc. Es una tarde sumamente interesante. El IES tiene muchos espacios fabulosos para fotografiar. Tal vez, los docentes se haya habituado al centro y lo vean como algo normal pero, para quienes venimos de fuera o para quienes hemos caminado por sus pasillos hace algunos años, el IES tiene mucho “encanto”. Sin lugar a dudas hay muchos espacios que me sorprendieron, como la sala de libros o el despacho del bibliotecario. Sin embargo, lo que más sorprendió y como mucha diferencia fue la capilla. Ya sabía que el IES tenía capilla aunque, como así comentaba en el texto en el que hablo de ella, dicho recinto, actualmente, no se utiliza como tal sino que se utiliza para las reuniones del claustro. Ya tenía constancia de ello. Sin embargo, cuando fui a ver la capilla, nada más abrir la puerta, me quedé <i>impresionada</i> (...) pero, si sigue igual: tiene un aspecto total de capilla, con sus bancadas y hasta la mesa del altar. Esto, sinceramente, me <i>extrañó</i> mucho. Dado que en ese recinto, actualmente, se hacen reuniones del claustro, me imaginaba que dicho espacio –la capilla– tendría <i>otra distribución</i> o que le habrían cambiado algo –por ejemplo quitar la bancada– pero, esto no es así. La capilla sigue igual: con su bancada, sus vidrieras, sus lámparas. Es algo realmente sorprendente.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La tarde ha sido muy satisfactoria. Me voy con unas cuantas fotografías que he sacado de diversos espacios y rincones del IES. El objetivo de incluir fotografías es intentar acercar más al lector/a al contexto en el que hemos hecho el estudio. Las palabras se quedan cortas y las imágenes <i>toman la palabra</i>. Lo de la capilla, fue muy llamativo. He reflexionado acerca de esto e intento pensar su realmente se debe a un intento de conservación de mobiliario antiguo. Percibo un claro intento por mantener o conservar cosas <i>del pasado</i> que van más allá de las propias necesidades académicas e incluso de aspectos prácticos y funciones de las necesidades del momento. Es evidente que una sala de reunión del Claustro, debería tener otra distribución, simplemente para favorecer el debate y comunicación ente los docentes, igual que las algunas del pabellón antiguo deberían estar adaptadas con nuevas tecnologías lo que asimismo facilitaría algunas tareas docentes. Sin embargo, en ambas situaciones, parece que la estética y la conservación de algunos espacios del IES y lo que fue en su tiempo, priman ante otro tipo de necesidades del momento.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	17 de septiembre de 2014	Hora: 19:00
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con profesor jubilado con experiencia en el Programa de Acogida.
<p>Contexto: Estábamos pendientes de poder hacer una entrevista con un docente jubilado. Pensamos que su testimonio nos podía aportar información de relevancia para nuestro estudio. Tras un intento fallido es difícil recuperar el contacto pero se nos presenta una oportunidad con otro docente que también está jubilado. Este informante nos parece importante porque durante 5 años ha sido responsable de la tutoría de acogida. La profesora de Servicios a la Comunidad Nos avisa que ha contactado con él y quedamos en pasarnos por el IES. Casualmente hoy se encuentra en el centro, contactamos con él y le viene bien hacer la entrevista, así pues, nos acercamos. Hemos quedado con él en el hall del IES.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Al no conocernos, una vez que estamos en el hall de IES, cuesta un poco saber quién es quién ya que éramos dos personas esperando una por la otra, sin saber que ya estábamos allí. Al poco nos acercamos y nos presentamos. El docente me acompaña a la sala de visitas, donde ya habían transcurrido otras entrevistas. Le explico las características del estudio y tras hablar un poco de forma distendida, comenzamos con la entrevista. Es una entrevista muy profunda, muy interesante. Se nota que es un gran docente y muy comprometido con su trabajo. Es una entrevista que me despierta mucho interés. Despeja muchas dudas, me acerca a la realidad.</p>		
<p>Comentario e interpretación: En estos momentos siento un gran compromiso, con los docentes pero también conmigo misma ya que, a estas alturas, el estudio “ha cobrado entidad propia”; trasciende el ámbito académico y toca con el lado más humano, más real; el que verdaderamente necesario. Todo mi esfuerzo está concentrado en comprender el trabajo que realizan los docentes comprometidos, aquellos que saben dónde están los problemas y dificultades y que también saben dónde están algunas soluciones. Ellos lo saben mejor que nadie y mejor que cualquier estudio, investigación o tesis doctoral. Es, por tanto, un trabajo imprescindible conocer en profundidad la realidad para contarla y es trabajo de otros, escuchar y comprender esa realidad, analizarla interpretarla. Llegados a este punto yo me pregunto: ¿cómo se pueden establecer cauces o vías de comunicación entre unos y otros?, ¿es posible la colaboración? Claro que sí, yo estoy convencida de que sí.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	18 de septiembre de 2014	Hora: 10:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Retomando cosas con profesora de Servicios a la Comunidad
<p>Contexto: Hoy he quedado con la profesora de Servicios a la Comunidad. Desde el mes de agosto estoy redactando el informe y me han surgido algunas dudas que tengo. Me he puesto en contacto con ella y me recibe el su despacho. También aprovecho para preguntarle acerca de las entrevistas con familias. Me dice que tiene algunas entrevistas pendientes pero, dado que estamos a comienzo de curso, prefiere que ir con calma y que ya me avisara cuando tenga alguna familia.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llego al despacho, la profesora de Servicios a la Comunidad está trabajando y organizando cosas. Charlamos un poco de forma distendida y me pone al día de algunas cosas del IES. Al poco llega a su despacho la tutora del Aula de acogida, quien me reconoce y saluda cordialmente. Charlamos igualmente un poco sobre algunas situaciones. Al poco tiempo ambas profesoras comienzan a revisar unos documentos. Me doy cuenta de que al ser comienzos de curso tendrán muchas cosas por organizar. Me despido de ellas y les agradezco el tiempo dedicado.</p>		
<p>Comentario e interpretación: es comienzo de curso y entiendo que son momentos de organizar todo y, en ese sentido, es normal que haya un poco más de <i>jaleo</i>. El tiempo que estuve hablando con la profesora de Servicios a la Comunidad me sirvió para puntualizar algunas cosas. Ahora también sé que más adelante tendrá nuevas entrevistas con familias. Lo que en parte, me alivia. De todas formas, estos momentos los vivo con algo de preocupación porque, a pesar de que ya tengo otras cosas del informe avanzadas, sin embargo, el tema de las entrevistas con familias me mantiene un poco intranquila. Por otra parte es natural que la profesora de Servicios a la Comunidad quiera tener un poco de tiempo para organizarse. Así que nos propone que primeramente sea el tutor y luego ella –en su caso– quien les haga la primera entrevista a las familias y seguidamente sea yo quien pueda entrevistar a las familias.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	22 de septiembre de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de redacción del informe	Envío de entrevistas (revisión etnográfica)
<p>Contexto: Tras realizar la última entrevista a informantes calve y una vez trascrita la misma, se la envió al docente. Asimismo, también estoy haciendo algunas revisiones “parciales” con algunos docentes, principalmente, para contrastar con ellos opiniones y puntos de vista. Esta fase en este estudio es crucial ya que contribuye a contrastar la información observada por mí, durante mi estancia en el campo, contrastando ésta con sus principales protagonistas. Mi objetivo es contrastar la información observada así como rectificar cualquier tipo de error que haya podido cometer. Otro de mis objetivos es tener un punto de vista tanto interno –del nativo– lo que me posibilitará, nuevamente, contrastar tales opiniones con mi percepción de la realidad.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Durante el estudio diversidad de compañeros, profesores, colegas, y otros profesionales del ámbito educativo se han interesado por el mismo. Así que, agradeciendo si interés, he decidido compartir con ellos algunas parte del informe que estoy redactando. En ese sentido he compartido con ellos aspectos relacionados con el contexto del centro educativo, principalmente aspectos descriptivos (aulas, espacios, equipamientos, etc.) así como otros aspectos históricos IES. Por otra parte, también estoy compartiendo partes del informe con los propios docentes que han participado en el mismo así, por ejemplo, a la profesora de Servicios a la Comunidad le he enviado una parte (9 hojas) que se corresponde con la parte del informe en la que se habla de los Programas que ella misma coordina. A la profesora del Aula de Inmersión Lingüística le he enviado la parte en la que describo el Aula, así como una sesión de observación participante realizada en la misma en la que hago alusión a su metodología de trabajo con el alumnado. También le envió la parte en la que hablo y describo las características de dicho recurso dirigido al alumnado. Lo mismo hice con la profesora del Programa de Acogida y con otros docentes a quienes les envié una parte del informe en la que hablo de cuestiones bien conocidas por ellos mismos. Todas las sugerencias y comentarios son tenidos en cuenta ya que, sin duda, mejoraran la calidad de la información obtenida. Esto lo hago, también, con el objetivo de involucrar a los docentes y de brindarles la oportunidad de añadir cosas, puntualizar y matizar mis observaciones. También cabe señalar que otros docentes y colegas se ofrecen voluntarios para revisar la parte del informe en la que describo las características del centro educativo.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta es una fase que por un lado vivo con tranquilidad, pero al mismo tiempo con cierta inquietud ya que implica una tarea de cuestionar algunas observaciones y ver si mi percepción de la realidad está en coherencia con la percepción de los propios docentes. Por otra parte, en esta fase, también percibo que las cosas salen hacia adelante y que tales <i>revisiones etnográficas</i> –como así las he bautizado– obtienen los primeros resultados por parte de algunos docentes. He de decir que hay docentes que me hacen interesantes matizaciones y puntualizaciones que, lógicamente, son incorporadas al informe. A Estas alturas hay otros docentes y otros colegas que se encuentran realizando algunas revisiones.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	29 de septiembre de 2014	Hora: 13:15
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Fotos Aula de Inmersión Lingüística
<p>Contexto: hace unos días, concretamente el día 17 de septiembre (día de inicio del curso escolar), le había enviado un correo a la profesora del Aula de Inmersión Lingüística para ver cuando podíamos quedar para ultimar algunos detalles. Le hemos pedido que a ser posible, nos recibiera antes de final de mes de septiembre ya que, a partir de octubre, por incompatibilidad horaria, no podíamos acudir al IES en horario de mañanas.</p> <p>El día 27 de septiembre nos responde y nos propone quedar hoy día 29 de septiembre. Cuando nos despedimos en junio habíamos acordado vernos nuevamente en septiembre para valorar la opción de hacer observación en el Aula de Inmersión, esta vez, a comienzos de curso –es decir en septiembre–. Lógicamente, a estas alturas del trabajo y con un inicio de curso tan tardío he descartado, por completo, esta opción. De todas formas he quedado con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística para hablarlo.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Cuando llego al Aula de Inmersión ella se encuentra trabajando en su ordenador. En realidad he llegado un poco antes de tiempo ya que había anotado nuestra cita a las 13:00, sin embargo la cita real es para las 13:15 –hora habitual para quedar con la profesora del Aula de Inmersión Lingüística–. Para no apurar a la profesora, esperamos fuera del Aula a que termine con sus cosas. Pasado un tiempo, a las 13:15 nos recibe. El Aula está vacía, los alumnos ya se han ido así que nos quedamos charlando un poco acerca del inicio del curso. Este año en el Aula hay varios estudiantes procedentes de diversos países y culturas. La profesora del Aula de Inmersión Lingüística me comenta que los comienzos de curso siempre son un poco difíciles. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias y características le comento a que ya he descartado la opción de hacer observación en el Aula a principios de curso como así estaba previsto. Por otra parte, creo que la información obtenida a partir de hacer observación en el Aula –un día del curso pasado–, es de sobra suficiente además que, a estas alturas tampoco es operativo ni oportuno y es además incompatible con nuestro horario de trabajo. Le pido permiso para hacer alguna foto del Aula de Inmersión dado que el día que hice la observación había estudiantes y por lo tanto no pude sacar fotos pero hoy, el Aula de Inmersión está vacía y sin alumnos. Tras colocar un poco las sillas saco alguna foto. También saco algunas fotos a determinados trabajos del alumnado como así se puede consultar en el anexo IX.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Es un día que vivo con tranquilidad. Después de una “racha” de intranquilidad esperando el momento de hacer observación en el Aula de Inmersión Lingüística me he dado cuenta de que también son muy importantes otros espacios y contextos del IES. En el contexto de este estudio, el Aula de Inmersión es importante y por ello hice observación participante en ella, sin embargo, aunque inicialmente sí que había planteado hacer observación participante durante un tiempo prolongado, las circunstancias me encaminaron a poner la mirada en otros espacios y contexto. Esta circunstancia, me ha brindado la oportunidad de tener una visión global y más holística. El día que estuve haciendo observación participante en el Aula de Inmersión Lingüística me fui <i>con un buen sabor de boca</i> por lo que significa el Aula de Inmersión tanto para la profesora como para el alumnado. Pero, también es necesario mirar otros espacios y contextos del centro. Es necesario salir del Aula de Inmersión Lingüística y observar lo que pasa ahí fuera. Eso es lo que he intentado hacer en este estudio y esta perspectiva, sin lugar a dudas, ha enriquecido sustancialmente el mismo.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	1 de octubre de 2014	Correo electrónico
Código:	Fase de redacción del informe	Envío de informes provisionales
<p>Contexto: Me encuentro en la fase de redacción del informe y nuevamente surgen dudas e incertidumbres a la hora de plantear diversos temas, principalmente, en aquellos temas relacionados con el contexto del centro educativo. Por otra parte, cabe señalar que la fase de redacción del informe no está aislada de las demás fases sino que está unida a otras como es la fase del análisis de los datos. Así es que, ante esta panorámica, creo que es bueno compartir con los participantes en el estudio la parte relativa al análisis de las entrevistas realizadas y la parte de los grupos de discusión con el alumnado. Esto constituye un informe provisional que posteriormente será negociado con los participantes en el estudio.</p>		
<p>Descripción de situaciones: Para ello y dado que nos encontramos faltos de espacio y tiempo para las reuniones, envío estos informes provisionales a los correos facilitados por los docentes. Es una tarea que considero es compleja y delicada, sobre todo, por la falta de tiempo que tenemos muchos de los docentes (incluida yo). Intento hacerlo y plantearlo con tiempo pero siempre tengo la sensación de que “se me echa el tempo encima”. Además, quiero ser cumplidora con los plazos previstos. Ya había comentado en el IES que quería tener listo el informe para finales de año, sin embargo, el trabajo es lento y complicado.</p>		
<p>Comentario e interpretación: Esta es una fase muy laboriosa pero al mismo tiempo es una de las fases más importantes de este trabajo de investigación. Si los propios docentes implicados en el estudio no se encuentran reflejados en el informe final; eso significara que no hemos hecho las cosas bien. Si el análisis de los datos y la elaboración del informe no reflejan la realidad que los docentes viven día a día, tendremos que revisar nuevamente la información recogida. Es fundamental, por tanto, hacer un contraste de información recogida y elaborar un informe provisional para que sea debatido y discutido con los docentes, al menos de forma “virtual”. Una vez consensuado, elaboraremos el informe definitivo.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio.</p>		
<p>Contexto: características del contexto</p>		
<p>Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión.</p>		
<p>Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	15 de octubre de 2014	Hora:17:15
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con Familia autóctona
Contexto: La profesora de Servicios a la Comunidad tiene una entrevista con una familia autóctona. Como sabe que sigo pendiente y que aún me queda por hacer alguna entrevista en cuanto puede, me avisa. Me acerco al IES y cuando llego, la profesora de Servicios a la Comunidad está todavía hablando con la madre de familia.		
Descripción de situaciones: Previamente a la entrevista le explico a la madre de familia en que concite nuestro estudio y ella, amablemente, se muestra voluntaria para participar en el mismo. La entrevista transcurre en la sala habitual donde ya he realizado más entrevistas. La entrevista es rápida. Se nota que esta madre tenía un poco de prisa y yo tampoco la quiero entretener. Le agradezco sus aportaciones y le comunico que la mantendré informada, a través de la profesora Técnica de Servicios a la Comunidad.		
Comentario e interpretación: Es una entrevista que transcurre rápidamente. En este caso las familias autóctonas tampoco están libres de problemas y estamos ante una familia en la que la madre está preocupada porque no quiere que su hijo repita curso. Después de la entrevista, la madre me comenta que los tiempos han cambiado mucho y que ahora las cosas son muy diferentes. Me comenta que antes se estudiaba más y que toda la gente tenía unos estudios básicos pero, parece que ahora todo es más difícil y que hay mucha gente que ante la dificultad que entraña el estudio –unido a otras circunstancias– acaban abandonando los estudios sin titular en ESO. Seguramente, está preocupada y teme que esto le pueda pasar a alguno de sus hijos.		
Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas		



FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	20 de octubre de 2014	Hora: 17:30
Código:	Fase de Diseño Metodológico y recogida de datos	Entrevista con familia inmigrante
<p>Contexto: La profesora de Servicios a la Comunidad tiene una entrevista con una familia inmigrante. Como así habíamos quedado me avisa y me confirma que es por la tarde. Teniendo en cuenta que este es uno de los aspectos que más me preocupa, no dudo en dejar otros (quehaceres) y me acerco al IES. La profesora de Servicios a la Comunidad me comenta que es una familia de Rumanía. Después de la entrevista con la familia, la profesora de Servicios a la Comunidad tiene algo para nosotros. Nos pide que la acompañemos al despacho: ¿qué será?</p>		
<p>Descripción de situaciones: Acudo al centro y junto a la recepción está una madre y su hija. Al poco también llega la profesora de Servicios a la Comunidad y tras las presentaciones, la profesora de Servicios a la Comunidad tiene que ausentarse porque ha de hacer una llamada telefónica. Aprovecho para hablar un poco con la madre y la hija. La madre me comenta que tiene un poco de prisa porque tiene que marchar a trabajar. Está cuidando a una señora mayor y se ha ausentado un tiempo, dejando a esa señora mayor al cuidado de su madre así es que no tiene mucho tiempo. Mientras llega la profesora de Servicios a la Comunidad la madre habla conmigo: está preocupada por su hija. Me cuenta que lo han pasado mal y que tras recorrer varios centros educativos es en este, el IES Alfonso II, es donde mejor se encuentra. Al poco llega la profesora de Servicios a la Comunidad, que se queda hablando con la hija. Nosotras –su madre y yo– pasamos a la sala de visitas para hacer la entrevista. La entrevista transcurre en sala donde ya es habitual que haga las entrevistas a familias. Es una entrevista compleja, cruda y habla una madre desesperada y preocupada por su hija. Lo más difícil para ellas no ha sido el idioma (su hija habla cuatro idiomas). Lo más difícil ha sido el choque cultural y enfrentarse a determinados estereotipos y prejuicios.</p>		
<p>Comentario e interpretación: La entrevista con la madre es densa, compleja, delicada. Cuando acabamos la entrevista, la profesora de Servicios a la Comunidad me pide que hable un poco con la hija (ya me había comentado antes que quería que hablara con la hija y que le hiciera ver que su opinión, para mí, es importante). Teniendo en cuenta este favor que nos pide la profesora de Servicios a la Comunidad, y tras hacer la entrevista a su madre, aprovecho para hablar un poco con la hija. Saco mi cuaderno de notas y le hago algunas preguntas acerca de cosas de su cultura, valoro la capacidad que tiene para aprender idiomas y tras compartir algunas anécdotas “simpáticas” relacionadas con “el choque cultural” también le arranco una sonrisa. Cuando acabamos nos dirigimos al lugar en el que está la profesora de Servicios a la Comunidad. ¿Ya habéis acabado? nos preguntan: si, respondemos. Cuando madre e hija marchan, la profesora de Servicios a la Comunidad le dice a la hija con cariño: “<i>espero ver todo lo que puedes hacer en este curso</i>”. Yo le digo: “<i>eres una chica muy inteligente</i>”. Madre e hija marchan contentas. La profesora de Servicios a la Comunidad me comenta “un poco por encima” algunas dificultades que ha tenido esta familia y que, tales dificultades, han hecho que la chica repitiera curso lo que ha supuesto la preocupación de su madre. Esperamos que este curso sea un buen año para ella. Acompañamos a la profesora de Servicios a la Comunidad al despacho. Tiene una sorpresa que darnos. Con una enorme sonrisa nos comenta que aquella postal que la niña senegalesa escribió en WOLOF y que enviamos hace unos meses (concretamente en mayo) justo al comienzo de este estudio, no solo ha llegado a su destino sino que además, ha obtenido su respuesta. Qué forma más bonita de despedirme de ese día y de este diario. Siento que hoy “se ha cerrado un círculo”. Si con esa actividad de escribir una postal en Wolof empezamos nuestra andanza por el IES, hoy; con esta sorpresa de la que nos ha hecho partícipes la profesora de Servicios a la Comunidad, cerramos este diario, es decir: con esta gran sorpresa y con una inmensa alegría.</p>		
<p>Fecha: día en el que se realiza la observación Código: Fase del estudio. Contexto: características del contexto Descripción de situaciones: hechos y situaciones que tienen lugar durante el desarrollo de la sesión. Comentario e interpretación: posibles aclaraciones de situaciones vividas</p>		

Anexo III.

Entrevistas en profundidad a informantes clave



Entrevista 1: realizada el martes 20 de mayo: Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. Lugar: I.E.S. Alfonso II. Despacho de trabajo. Hora: 09:00.

Previa a la realización de la entrevista, hemos hablado un poco con la profesora de Servicios a la Comunidad y le hemos explicado en qué consiste el trabajo de investigación que estamos realizando en el Centro. La entrevista transcurre en un pequeño despacho –el que actualmente ocupa ella en el Centro y su lugar de trabajo–. Nos comenta que ese pequeño despacho, llevaba tiempo cerrado y que era un recurso del centro que estaba desaprovechado, así que decide trasladarse allí y poder trabajar más a gusto.

1. **¿Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad? ¿En qué sentido?** Pues sí, mucho porque este es uno de los principales colectivos con los que trabajo en ese campo de servicios a la comunidad en el Departamento de Orientación.
2. **¿Cuántos años lleva trabajando?** Este es el 5º año; vamos, aquí, en el centro como profesora de Servicios a la Comunidad en el Departamento de Orientación.
3. **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante en el centro?** Es el principal colectivo con el que intervengo.
4. **¿Y se puede considerar que la llegada de alumnado inmigrante ha sido paulatina o “de repente” de ha encontrado con un número creciente de alumnado inmigrante?** No; desde que llegué ya había mucho alumnado inmigrante. Más bien está disminuyendo y por la crisis se ve que hay familias que vuelven a su país de origen.
5. **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Desde mi punto de vista una gran oportunidad porque enriquece. La diversidad considero que enriquece.
6. **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Pues... ahí está un poco el problema., se trata de un instituto, bueno, pues con profesorado que son pues “eminencias” en su terreno, lo que es conceptual y este tipo de alumnado pues tiene una cultura totalmente diferente. Son, bueno (...) super inteligentes, aprenden el idioma muy bien pero, claro, luego el paso paulatino a las aulas pues resulta, aunque intentemos que sea paulatino que pasen primer por Inmersión Lingüística, etc. pues, resulta muy crudo y, hay pocos que consiguen adaptarse al sistema educativo, es decir, al currículo ordinario.



7. **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual o la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Pues particularmente, el Aula de Inmersión Lingüística y, después, con el Aula de acogida van paulatinamente pasando a los grupos ordinarios. Mejor os explican ellas, qué tipo de recursos son.
8. **¿Pero, existe un intercambio, no? ¿se facilitan recursos?** Eso mejor te lo contestan ellas pero, yo considero que no son suficientes. Hacen todo lo que pueden pero la diferencia cultural es enorme y las expectativas que traen las familias y el alumnado es muy diferente (...). No tienen muy clara cuál es la realidad. Todos quieren que su hijos hagan carreras; bueno, todos (...) algunos, y, no se dan cuenta de que el salto es muy grande muy grande.
9. **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural? Por ejemplo que el centro planifique cursos, jornadas o algún tipo de iniciativa para facilitar o introducir al profesorado en lo que es la educación intercultural.** Hay grupo de trabajo que trabaja esta serie de cosas y lo último que hicieron fue que pusieron un Power Point en el hall con cocinas del mundo. Estaba muy chulo (...) eso es un ejemplo. Algún material como el que tengo aquí, que va facilitando la profesora del Aula de Inmersión Lingüística. Alguna cosita pero; vamos, ya te digo que, el tipo de centro en el que estamos hay que ir muy poco a poco.
10. **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Bueno, pues ventajas serían muchas, porque considero que cada cultura enriquece, por ejemplo en la relación que hay con cada uno de los colectivos y entidades con las que yo colaboro. Por ejemplo, ACCEM trabaja con inmigrantes y muchas veces cuando les hago la entrevista a las familias si veo que están en desempleo y necesita información pues, procuro que acudan allí, o si hay algún problema de papeleo, pues les informo de los sindicatos CCOO o UGT, que tienen un servicio de atención al inmigrante. Sobre todo trabajo con ACCEM porque hace tiempo hice allí unos cursos y entonces, por eso, pero bueno también colaboramos con otras entidades como Fundación Secretariado General Gitano que tienen diversos Programas (por ejemplo el Programa Acceder). Si hay familias que se encuentran en desempleo, también las dirijo allí, ya que tienen el Programa Promociona para el refuerzo e intervienen con familias. Bueno, pues yo considero que, todo ello enriquece, pero es muy diferente y adaptarlos a lo que es la norma, ahí está el problema.



11. **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Pues que son aulas muy homogéneas. Esto, poco a poco, también sería un aspecto a mejorar en el centro pues están muy juntos y deberían estar un poco más (...), aunque esto no es así siempre ya que también hay alumnos en el Bilingüe que en su día pasaron por el Aula de Inmersión Lingüística pero, son contados u la mayor parte están en los grupos (...) están un poco concentrados, no todos, pero bastante.
12. **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Cuando superan el currículo ordinario, pues, no hay ningún problema en que pasen a los otros grupos pero, cuando no llegan y tienen muchas dificultades a pesar de los recursos existentes pues (...).
13. **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Pero eso es mejor que le pregunte a los profesores en concreto. Yo, considero que habrá algo en materias como historia, música y que también contemplarán sus idiomas pero que debería de haber o incluir mucho más.
14. **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** Bueno, la educación intercultural en convivencia, sí, pero, respecto al currículo que han de cursar, pues no. Es muy diferente, es un salto abismal y cuesta muchísimo.
15. **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues sí, tendría que contemplar otras culturas, bajar un poco los niveles conceptuales y mirar un poco las actitudes, lo que pueden enriquecer otras culturas. Por ejemplo, hay niños en inmersión que podía contar cosas de su cultura a otros grupos y sería la manera de potenciar esto, pero que yo sepa, no se está haciendo.
16. **Paulo Freire entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de los ciudadanos. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?** Sí, porque implica que el alumnado tenga igualdad de oportunidades y en ese sentido, el sistema educativo tiene que velar porque se cumpla ese derecho fundamental.



Entrevista 2: realizada el miércoles 28 de mayo: Tutora del Aula de Acogida. Lugar: I.E.S. Alfonso II. Lugar: Sala de visitas. Hora: 10:30

Previa a la realización de la entrevista, hemos hablado un poco con la Tutora del Programa de Acogida y le hemos explicado en qué consiste el trabajo de investigación que estamos realizando en el centro. La entrevista transcurre en una sala destinada a recibir y atender a las familias. La profesora entrevistada nos comenta que puede ser que durante nuestra entrevista, puede darse el caso de que tenga que atender a alguna familia. Como previamente le habíamos enseñado las preguntas de la entrevista, ella, prefiere más que seguir el guion de las preguntas, hablar acerca de las implicaciones que tiene trabajar en ese contexto educativo y aunque tenemos el guion delante, ella prefiere ir comentando algunas cuestiones que detallamos a continuación:

El centro cuenta con un aula de acogida donde se trabajan de manera intensiva las habilidades comunicativas básicas: ¿cómo describiría su trabajo como tutora del Aula acogida?

El Aula de Acogida son dos aulas: una de 1º y 2º de la ESO y otra de 3º y 4º de la ESO y se trabajan dos materias fundamentales: lengua y matemáticas. A ella asisten alumnos tanto de lengua que hablan es el español como que la lengua materna es diferente. Estas Aulas de Acogida funcionan a lo largo de toda la mañana. Los que son de habla hispana, asisten a todas las clases 9 –aproximadamente– pero, los que no son de habla hispana y van al Aula de Inmersión Lingüística asienten, a lo mejor, una o dos horas a la semana –que coincide con las últimas horas de la mañana. La finalidad fundamental del Aula de Acogida es tratar de inculcar el nivel de competencia curricular necesario para incorporarse al currículo ordinario.

Entonces, claro, hay críos que están en el Aula de Inmersión Lingüística las cuatro primeras horas y al aula de acogida van una hora solo; una a la semana. Entonces bueno; que cuando va alguien del Aula de Inmersión Lingüística al Aula de Acogida que coincide con una hora de lengua, efectivamente, se trabaja de forma distinta con él, no se trata de que lleguen a un nivel de competencia básica, ni muchísimo menos, sino que se trata de que aprendan el vocabulario básico para las estrategias básicas, por ejemplo: cómo leer la leyenda de un mapa.

Como Tutora de Acogida, realmente, no les doy clase; Tengo una hora a la semana de tutoría con ellos. Entonces, lo que trato es de ver cómo les va en las materias, si tienen dificultades (...) hago un seguimiento en general; entonces, claro, uno de los problemas es que yo no los veo a todos. A los que no veo, que son los que están en el Aula de Inmersión Lingüística, pues; yo los veo por el pasillo, hablo con la Profesora del Aula de Inmersión Lingüística, etc. Yo hablo con ella todos los días y me acerco por allí (Aula de Inmersión Lingüística) cuando tengo guardia y hablo con los críos o sea que, bueno, estamos muy en contacto claro, yo no les doy clase, solamente, alguno una hora a la semana, pero estoy al corriente de cómo van porque hablo con ellos.



A pesar de que mis chicos, por así decirlo, de Tutoría de Acogida son todos (es decir: los que van al Aula de Acogida y los del Aula de Inmersión Lingüística) sin embargo, la profesora del Aula de Inmersión Lingüística es la lleva todo el tema de inmersión, yo, simplemente, me limito a hacer un seguimiento como más personalizado de los críos y ayudarlos familiarmente.

- 1) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Realmente los alumnos inmigrantes cuando llegan aquí, si acaban de llegar a España, a través de Jefatura nos llega la información y, entonces, no se incorporan hasta que el Tutor de Acogida los ve, habla con la familia y les da la documentación necesaria –horarios, normativa–. También el tutor te deja un par de días de margen para hablar con el grupo de referencia, etc. es decir, preparar un poco la guía, poner en el aula de referencia también el horario.
- 2) **¿Y esa llegada de alumnado inmigrante se ha producido de forma paulatina o ha sido más repentina?** Es un goteo (...) al final del año igual son 16, 18, 15, van llegando y es que, además, igual en septiembre se incorpora otro, se van incorporando poco a poco incluso, ahora en junio, todavía siguen llegando alumnos, sí, porque además, ten en cuenta que en Sudamérica acaba el curso en enero o febrero y entonces es cuando llegan.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Yo te diría, creo, con respecto a los alumnos realmente yo creo que es una ventaja para ellos. Es una ventaja y, además aquí, no hay ningún problema. Conviven perfectamente en el aula, en el recreo y no les preocupa nada si es de un país o es de otro, y yo creo que también es beneficioso para los chavales de aquí. Es como si se dieran cuenta de que *no son el ombligo del mundo*. Que hay otras culturas, que piensan de otra forma y que tienen que estar en el punto equilibrado independientemente. Entonces yo creo que sí y, para los que vienen, yo creo que también es importante porque conocen algo diferente. Hombre, también hay alumnos de determinados países que es más difícil la integración, por ejemplo los alumnos chinos no se integran fácilmente.
- 4) **¿Por cuestiones del sistema educativo o cuestiones culturales?** En el aula sí, son muy trabajadores, todo eso sí: pero luego, con los compañeros, a pesar de que los aceptan muy bien y si hay grupos los chiquillos trabajan y tal ... pero, una vez que acaba la clase, los alumnos chinos luego no salen con los españoles –por la tarde o un fin de semana–. Es muy endogámica toda la relación de los chinos y, por ejemplo, pasa también un poco con los pakistaníes, sobre todo, con las nenas pakistaníes. Tienen muchos problemas para relacionarse con los compañeros masculinos.



- 5) **Pero, entonces, esto se trataría de es una cuestión puramente cultural** Por eso te digo que los de aquí no tienen esas cosas, por eso hay que hablarlas y explicarlas y lo comentan ellos y lo justificas y los que vienen de fuera ven que el mundo es diferente. Un problema; a ver..., si hay algún problema es de tipo curricular. Es muy complicado que determinados alumnos lleguen a unos niveles que luego puedan entrar en el aula ordinaria y funcionar adecuadamente. Cuesta muchísimo porque, un pakistaní viene con unas materias que son totalmente diferentes, una visión del mundo que no es la europea, una cultura diferente, entonces, es como si no tuvieras datos para re-enganchar las cosas. Es bastante complicado. Ellos aprenden de memoria muchas cosas pero les cuesta mucho trabajo tener esa idea de Europa y del funcionamiento del mundo occidental. Claro que hay problemas, se trata de ir puliendo las cosas y dificultades que, yo creo que muchas veces no podemos con ellas. Sin embargo, si hay alumnos que acaban bachillerato, que van a la universidad y funcionan muy bien y, muchas veces los problemas, a parte de los que te estoy comentando, yo creo que también están generados de cómo emigra esta gente, en qué condiciones vienen, qué desestructuración familiar tienen, si los padres trabajan todo el día y no les atienden.

Entonces... ¿hay muchos factores que influyen? Claro, hay muchísimos. Que no solamente es la cultura que, que también es importante. O sea yo veo los niños pakistaníes con la familia estructurada, la madre en casa, pero claro, las aspiraciones de las crías son diferentes y eso no lo cambias fácilmente. Por ejemplo de Sudamérica viene una inmigración que trabajo muchísimo Y que apenas están con los críos y que a lo mejor, esos críos quedaron con los abuelos durante muchos años, los abuelos no han podido con ellos y ahora cuando no pueden con ellos los traen para acá los padres. Son muchos factores no solamente que sean inmigrantes.

- 6) **¿Qué aspectos son más complejos de abordar a la hora de trabajar con el alumnado que se incorpora al centro?** Un poco todo lo que te acabo de comentar de la problemática familiar; ya que a pesar de que teneos trabajadora social que se implica muchísimo, no puede solucionar problema. Puede tratar de hablar con los críos, de apoyar a los padres pero, el padre sigue sin estar en casa y aun cuando tenemos programas de acompañamiento por la tarde, cuesta. Incluso, hay alumnos de primero de bachillerato que dos veces a la semana les dan clase de refuerzo, si quieren, pero claro, cuesta mucha trabajo traerlos porque ya vienen a veces como muy revirados de esa vida con tíos, abuelos ...
- 7) **En el fondo... digamos que todo eso dificulta mucho la tarea educativa** Claro, porque se sale fuera de nuestro ámbito de intervención. Es como cuando por ejemplo, te vienen rumanos. Pues, hay rumanos fenomenales, pero cuando te vienen un rumano de niveles culturales mucho más bajos es muy difícil integrarlos y hacerles que comprendan cosas (...) se hace lo que se puede, complejo es complejo, como también es complejo coordinar al profesorado una vez que el alumno está en el aula.



Son muchos profesores, cada uno da su materia, Claro, claro, entonces es complicado también.

- 8) **Desde su punto de vista: ¿considera que el ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural?** Hombre yo creo que sí. Desde luego por parte de los críos no tienen el más mínimo problema ninguno, es más, como se plantea y en clase yo por lo menos en clase siempre solemos hacer lo mismo. ¿Y en tu país esto cómo hacéis? ¿Y en tu país esto no lo tenéis? ¿Y cómo lo hacéis? ¿De dónde lo traéis? ¿Y tu madre qué hace cuando pasan estas cosas? Entonces yo creo que sí, que se pueden hacer más cosas sí, yo creo que sí. A ver, hace unos años se hizo una especie de fiesta multicultural, estuvo muy bien y se hizo una especie de... no era concurso sino que (...) que trajeron muchos platos.

Unas jornadas gastronómicas; bueno si, unas jornadas, pero no era gastronomía solamente, era también música y bien, estuvo bien porque los chiquillos participaron. Participaron también los de aquí, pero bueno, supone muchísimo esfuerzo, muchísimo follón y no siempre se puede movilizar tantísima gente y esfuerzo.

- 9) **¿Existe en el centro un plan de trabajo específico con las familias del alumnado de incorporación tardía?** Hombre, pues te diría si y no, ya verás. ¿Quién hace ese trabajo con las familias? Normalmente somos dos personas. Por una parte yo, que estoy como Tutora de Acogida que los recibo, hablo con las familias y tal y siempre miramos a ver si hay algún tipo de problema y, si hay un problema laboral, de papeleo, entonces los pongo en contacto con la trabajadora social. Entonces ella ya mueve dado porque ella ya tiene mucha más información que yo. Entonces, desde el punto de vista de la tutoría de acogida lo que haces, es un poco de vehículo y de canalizar las cosas para un lado o para otro, es un poco lo que hacemos. Quizá con las familias trabajemos poco pero, también son familias que es muy difícil contactar con ellas, no tienen tiempo.

Claro, las llamas para que acudan, no pueden venir o están trabajando... Hicimos una vez, a través de la trabajadora social, una especie de pequeñísimas jornadas con ACCEM. Vinieron para hablar del sistema educativo y vinieron 3 o 4 padres. No hubo ningún éxito. La participación de las familias es muy complicada. Están muy centradas en el trabajo mucho; además muchas trabajan cuidando a gente mayor o cuidando niños –internas– y no pueden disponer de tiempo cuando quieren. Muchos trabajan en hostelería que también ahí tienen unas jornadas que como pidas un permiso quedas en la calle.

- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Pues mira, yo de eso no te puedo decir mucho. A parte de ser Tutora de Acogida, mi puesto aquí es de profesora de diversificación. Yo conozco el currículo de Geografía e historia y suelen ser muy europeístas, eso está claro. Yo creo que sí, es occidental. En la clase, cuando haces un barrido y ves los alumnos que tienes, incluso vas centrándote y vas ya (...) porque yo no sé hasta qué punto cuando preguntas si se visibiliza a diferentes culturas te refieres a que si el hecho de cara a realizar un ejercicio, en vez de poner Pepe y Juanito pones Mustafá y Rashín: ¿eso realmente visibiliza? no lo sé (...) nunca me lo he planteado.



- 11) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues no lo sé. No te puedo responder, no me lo he planteado nunca (...) quizá a lo mejor en algunas materias, yo que sé, pues a lo mejor en ciencias sociales que si se podría trabajar un poco más otras culturas pero, que no se trabajan prácticamente, es más por ejemplo en sociales (...) India, China (...) es que no te da tiempo, claro, te aprietan por otros lados.

Comentario final:

Es muy difícil, sobre todo con los alumnos que no hablan español. La competencia comunicativa no es la competencia curricular, no tienen nada que ver, entonces cuando salen del Aula de Inmersión Lingüística se defienden en lo básico pero, claro, está todo lo demás. Si, además el alumno es muy trabajador y tiene apoyo familiar; pues, chapó!

Por ejemplo, tenemos el caso de un niño ruso que vino en octubre –a finales de septiembre–. La madre es rusa, el padre es español pero, la madre es economista y el padre es ingeniero, entonces, este chaval venía con buen nivel y sabía cuatro “cosucas” de español pero, estudió como un energúmeno y entonces yo creo que va a acabar 4º –entre junio-septiembre– pero, ¿por qué?, pues porque él tiene la mente estructurada y está acostumbrado a estudiar y cuando en el currículo de 4º aparecía la revolución bolchevique pues decía: *esto si lo conozco* –a diferencia de sus compañeros– entonces cuando se hablaba de obreros, él entiende los conceptos porque los ha trabajado, entonces cuando traduzca la palabra ya tiene donde engancharlo a la materia. Ha habido también gente china. Acabó el año pasado un chiquillo rumano muy bueno, gente china buena pero, no es la tónica. Cuando los padres vienen a trabajar a destajo eso se nota en los críos, mucho pero, para eso estamos.



Entrevista 3: realizada el martes 3 de junio: Componente del Grupo de Eleuterio Quintanilla. Lugar: IES Alfonso II. Sala de visitas. 13:15 horas.

- 1) **Desde su punto de vista: ¿cree que la hora de diseñar materiales interculturales es importante involucrar a los participantes (profesorado, alumnado y familias) en la elección de los contenidos y actividades que se van a desarrollar?** Sí, claro, yo creo que, evidentemente. Vamos, por supuesto. Se supone que el profesorado tiene que tener una formación específica en todo esto y tiene que tener unos criterios, ¿no? tanto para la selección como para el propio diseño de los materiales y que sería ideal. No siempre hay ni tiempos ni se pueden diseñar todos los materiales pero sí que, bueno, el profesorado tiene bastantes cosas que decir ahí.

El alumnado por supuesto, porque es a quien va destinado y con quienes hay que trabajar y por lo tanto tienen que ser materiales que potencien el sacar a la luz los contenidos y las ideas previas que tiene ese alumnado y luego todo lo que sea el poder seguir desarrollando los aprendizajes y las identidades y la construcción como personas. Entonces, claro, me parece importantísimo que también se tenga en cuenta al alumnado porque también serán sus intereses. Si los tienes en cuenta, serán más motivadores porque tendremos en cuenta: no es que a mí me interesa estudiar o me interesa aprender o me interesa tratar, pues, eso, va a ser importante y luego, pues bueno, todo lo que sea tenerles en cuenta es importante.

Y, por supuesto a las familias. A las familias que, bueno, pues dependiendo de quién sean esas familias, si son de aquí ya tienen una idea en concepto de nuestro sistema educativo pero, si son de otros lugares, de otras culturas, en primer lugar pueden tener una concepción del sistema educativo completamente distinta; entonces empezando ya desde eso a la propia concepción del sistema educativo a después todo lo que esas personas puedan tener como intereses en cuanto a qué cosas aprender y qué cosas aportar. Un ejemplo muy claro en nuestra sociedad etnocéntrica; por ejemplo: todas las fiestas religiosas, celebraciones, etc. que nuestro calendario escolar está marcado por el calendario religioso (las vacaciones blancas) pero, sigue siendo un calendario absolutamente religioso, entonces ¿que se está tratando previo a esas fechas? (...) muchas veces los centros educativos se llenan de carteles, de cosas, de no sé qué (...) que están vinculadas a esa festividad que vamos a celebrar y es nuestra festividad, pero, ¿dónde están todas las otras festividades y todas las otras celebraciones? con todo lo que conlleva de celebración: a quien se conmemora, qué se celebra, cómo, con qué indumentaria, alimentación, con qué músicas, etc.

Todo eso no suele estar presente en la vida académica, es un ejemplo muy pequeñito pero que, incluso, marca la vida académica y eso, aunque parezca muy pequeñito, es importante.

Ese es un ejemplo de cómo las familias, podrían aportar ahí y construir todo lo que sea materiales y recursos interculturales. Es uno de los elementos, por ejemplo, ¿no? o muchas de sus formas de entender el mundo, etc, etc.



Que no digo que todas tengan que estar presentes pero, sobre todo, tienen que estar presentes aquellas que respeten derechos humanos. No todo es válido pero que, efectivamente, todo lo que sea la participación yo considero que si el conocimiento se construye (desde todas las aportaciones de Vygotsky) de manera social, entonces, si se construye de manera social, tendrán que participar todas las personas que estarán ahí construyendo para que eso sea realmente sólido, respetuoso con todas las diversidades posibles, etc. Se construye con la participación y la colaboración y la interacción entonces bueno, si el conocimiento se construye así, los instrumentos con los que vamos a aprender, tendrán que estar contruidos así también.

- 2) **¿Cree que es importante que en las actividades que se planteen al alumnado se “problematicen” acerca de situaciones reales y que están directamente relacionadas con la inmigración y sus causas, por ejemplo: la noticia de los 15 inmigrantes que fallecieron ahogados en la frontera de Ceuta?** Si claro, yo creo que toda enseñanza tiene que problematizar, de plantear cuestiones que planteen preguntas que inciten a indagar, a preguntarse por causas, por relaciones, por consecuencias. No solo presentar cosas para absorber, ¿no?, hay que problematizar y crear todo lo que pueda ser sentido crítico, ir a las causas de las situaciones y no plantear solo las situaciones paradisiacas, las situaciones fáciles, o las situaciones maravillosas, sino todo lo que ayude a entender el mundo tal y como es. El mundo es muy complejo y hay muchas desigualdades y entonces también hay que ver, esas desigualdades, por qué se causan o en cuestiones científicas, viendo por qué esas cuestiones son así pero, sobre todo, en aquellas cuestiones que implican relaciones humanas o en aspectos humanos lo que hay es que problematizarlas siempre para ver las causas, relaciones, consecuencias, etc.
- 3) **Para abordar diferentes temáticas, por ejemplo: la inmigración y sus causas, la diversidad cultural, etc ¿cree que es importante partir de los conocimientos previos del alumnado?** Sí, lo comentaba antes (...) pero es que, además, esos conocimientos previos, aparte de ayudar a construir van a tener, probablemente, muchos estereotipos, muchos prejuicios, es decir, yodo un bagaje de la cultura con la que estás creciendo y eso es muy evidente cuando se trabaja en una aula de diversidad cultural pues porque ves que cada cual, viene con sus bagajes, sus raíces, ¿no? y esos es importantísimo ponerlo en evidencia porque ahí, van a entrar en discusión, en relación, en diálogo, muchos puntos de vista y a veces muchas riqueza muy distintas (...) pues yo esto no lo sabía. Entonces, gracias a que emerge, es importante tenerlo en cuenta de cara a los aspectos individuales. Que esa persona, primero, se sienta reconocida y a partir de ahí seguir construyendo. Por otro lado, la complejidad social que eso supone, por toda la riqueza que eso aporta, que cada cual va aportando cosas y todos nos enriquecemos con todos, empezando ya por las propias preguntas que se plantean. Creo que eso es importantísimo.
- 4) **Con relación a los conocimientos previos del alumnado: ¿opina que tales conocimientos en ocasiones son estereotipados y, por tanto, es necesario conocerlos y plantear actividades para trabajar previamente dichos estereotipos y prejuicios?** Sí, trabajarlos previamente bueno, trabajarlos en contexto está muy bien, quiero decir que es el momento adecuado, es el momento más interesante porque es cuando realmente se aprende y es realmente cuando



interesa. Si haces cosas digamos, como un poco enlatadas: vamos a hablar de estereotipos hay que contextualizarlas. Si se puede prever, en tal situación sé que va a salir esto, entonces se pueden prever actividades pero, lo ideal es intentar ver los temas, lo que ya se ha dicho hace unos años e intentar plantear cuestiones. Una de ellas puede ser eso, con temas, digamos, relevantes o temas esenciales, bueno ahí sí que se puede prever y hacer emerger todo tipo de cuestiones que efectivamente van a estar en las cabezas y en los sentires del alumnado.

- 5) **En el diseño de materiales interculturales: ¿cree que es importante utilizar fotografías, imágenes, vídeos, es decir: utilizar materiales diversos?** Sí, claro, creo que cuanto más ricos mejor y cuanto as más lenguajes, mejor, que nos expresamos con muchos tipos de lenguajes. No solo el material escrito, sino que tenemos una cultura multimedia y de alfabetizaciones múltiples entonces, bueno, eso hay que llevarlo al aula y luego, en concreto, todo el tema de la imagen pues tiene una carga enorme de estereotipos, de lenguajes y de comunicaciones digamos, subterráneas. Por decirlo de alguna manera: hay que aprender a leer imágenes. Imágenes en movimiento, imágenes estáticas, creo que es importantísimo utilizar diferentes formas de comunicar. Ahora mismo, por ejemplo, con todas las nuevas tecnologías, las redes sociales, etc. incorporar eso al aula creo que es interesantísimo; creo que es interesantísimo porque ahí surgen (...). Yo, la experiencia concreta es que el alumnado que tengo; sí se conocen el Facebook, si se conocen y ver cómo lo utilizan. Entonces bueno, el entrar ahí y ayudarles a analizar, a desmontar, a ver qué otras posibilidades mucho más enriquecedoras a veces puede tener, yo creo que es fundamental.

Así que hay que meter todos los lenguajes y los recursos con todos los formatos posibles, tanto para analizar y para estudiar tanto como instrumentos de conocimiento, como lo que sería la producción, es decir, que los utilicen para producir, porque es la manera en la que ellos también una vez que analizan, construyen y bueno, podemos verlo cómo podeos construirlo de una manera más eficaz, quiero decir: una imagen, podemos construir esto, pero a partir de un cartel en el que haya esencialmente imágenes, bueno pues para llegar ahí, tenemos que tener previamente un recorrido y saber cómo se utilizan y si hay estereotipos, aún el resultado final, es otro elemento para poder analizar y desmontar esos estereotipos, con lo cual yo creo que eso es el construir aprendizajes y construimos como personas y que estén ahí reflejados los intereses, las identidades, etc.

- 6) **Con relación al uso de este tipo de materiales: ¿Cree que es importante que tales materiales, no solo reflejen problemáticas, marginación, conflictos bélicos de diferentes grupos étnicos, sino que además reflejen situaciones normalizadas, paisajes, aspectos de la vida cotidiana, etc?** Yo creo que eso es importantísimo, es decir, que haya un equilibrio en el tipo de cuestiones. Yo creo que una de las cuestiones es plantear temas relevantes, pues todos los temas relevantes, evidentemente, todo lo que se esté presentando, tiene que ser equilibrado, los aspectos positivos y los negativos, quiero decir. Si hay un problema enorme con el agua, por ejemplo, pues es una carencia que hay ahí, hay que presentarla, pero hay que ir a las causas; ¿por qué hay esa carencia con el agua? y ver qué raíces tiene eso, qué soluciones pero; presentar la situaciones. Por otra parte, si hay una situación de un paisaje maravilloso, unas relaciones humanas que



son mucho más ricas en una cultura que en otra, por ejemplo: una cultura en la que hay un gran respeto a las personas mayores mucho mayor que en otra cultura, todo eso hay que conocerlo porque así es como van a ser contrastes de cómo unas cosas van a ser positivas a lo mejor en unas sociedades determinadas y otras son mucho más en otras y eso es que estamos aprendiendo unos de otros y a lo mejor decimos: nosotros antes teníamos esto y ahora lo hemos perdido pero podríamos recuperarlo, efectivamente, esto es así de valioso. Por ejemplo cuando decimos: es que nunca habíamos pensado en ello o nunca lo hemos hecho así (...) sería muchísimo más interesante, desde la base de algunos planteamientos culturales, las relaciones más comunitarias ¿no? y menos individualistas. Quiero decir que. Todo eso, es una manera de ayudar a construir esa conciencia y conocimiento, sensibilidad hacia la diversidad y hacia la igualdad.

- 7) **Desde su puntosa de vista y con relación a la elaboración de materiales de educación intercultural: ¿cree que es importante introducir actividades que favorezcan el debate y la reflexión crítica del alumnado promoviendo así el contraste de opiniones?** Sí, yo creo que la interacción es una de las (...) bueno todo lo que sea el planteamiento a partir de trabajos, interacción, colaborativos, de debate, de discusión, etc. todo lo que vaya propiciando ese tipo de situaciones son ricas por lo que decía ya antes, porque van hacer emerger, formas de pensar mundos, creencias, estereotipos y todo eso pueda ayudar, debería ayudar o deberíamos, el profesorado incitar a que la reflexión, no solo el qué pensamos del otro, sino cómo lo que pensamos es desde nuestra cultura, por lo que decía antes, ¿no? todos esos bagajes van a ser desde cómo nos hemos socializado, en qué contexto cultural, en qué contexto educativo, en qué contexto familiar ¿no?. Entonces de todo eso vamos a tener que no somos conscientes la mayor parte de ello, entonces tenemos que procurar ver que, esto, es lo que pensamos desde nuestro punto de vista pero, que hay otros puntos de vista porque hay otras formas de ver el mundo, entonces hay que ser críticos, lo que decía hace un momento: nuestra cultura, nuestras formas de pensar, de actuar, etc. pude tener muchas cosas positivas pero, otras que necesitan mejorar o recuperar o cambiar, entonces eso y la forma en cómo vemos al otro, en cómo interpretamos lo que es distinto a lo nuestro va a ser desde lo nuestro, desde nuestra cultura y nuestro contexto, entonces el ser conscientes de eso, el tomar conciencia de eso es lo que es fundamental.
- 8) **¿Considera importante que los materiales de educación intercultural favorezcan el espíritu crítico en el alumnado en aspectos relativos a otras culturas, pero también a su propia cultura?** Me parece fundamental. Hay cantidad de autores que trabajan eso. Hay que tomar conciencia de cómo construimos o lo que vemos o lo que interpretamos es a partir del contexto cultural que tenemos (...) no sé si conoces el libro de Fátima Mernisi que hablaba de las tallas. No sé si es el libro de: *El harén en occidente*, que hablaba: nosotras vamos vestidas con el velo pero, y ¿qué pasa en occidente...? pues, que tenemos anorexia con las tallas 36: nosotros decimos: uf... van con el velo y tal pero, ¿tú te miraste a ti cómo vas vestida? te has preguntado ¿cómo la publicidad hace que vayas así...? y que estás tan influida por eso que te dejas llevar y que eres capaz de hasta tener una enfermedad como es la anorexia. ¿Por eso? entonces, seamos críticas con nuestra propia cultura: intentemos verlo o escuchar a otros que nos ven desde fuera



para ver; pues mira cómo nos vemos: por lo menos nos puede hacer reflexionar, ¿no? Eso es importantísimo.

- 9) **Indique alguna cuestión fundamental (actividad, contenido, objetivo) que, desde su punto de vista, necesariamente debería incluir cualquier propuesta de actividades relacionada con la educación intercultural.** Yo creo que, lo que tiene que ser fundamental es que se potencie el análisis de la diversidad: cómo esa diversidad (diversidades, diversidad cultural; las diversidades en general) diversidad en cuanto a planteamientos sexuales, en cuanto a planteamientos de discapacidad, de las diversidades ¿no? que haya ahí un reconocimiento de la diversidad, de la diferencia, de la igualdad. Ese contenido y desde ahí ver que hay que ir hacia ese planteamiento de la igualdad, del respeto a la diferencia. Por supuesto que tenemos muchas cosas que pueden ser diferentes pero también comunes y, sobre todo, por encima de todas las diferencias de esas diversidades está el que somos seres humanos y hay principios que son comunes o deberían ser comunes a todo ser humano ¿no? la solidaridad, el respeto, etc. Entonces, esos principios, de diferencia igualdad y potenciar ese respeto a la diversidad, pero siempre desde la igualdad y potenciando el respeto a cuestiones como son los derechos básicos sería, yo creo, algo de lo esencial.

Después ya habría otras cosas, pero eso, sería lo esencial, ese equilibrio entre las diferencias y el respeto a eso, si hay diferencias pero analizándolo podemos ver que hay otras muchas cosas en común. Como seres humanos hay muchas más cosas en común que diferentes y, por supuesto, respetando esas diferencias.

En el contexto educativo, pues, el potenciar esa construcción de las identidades, que uno pueda tener su propia idiosincrasia pero, siempre, con el respeto a la igualdad desde ese equilibrio, desde ese diálogo. Entonces la apretura crítica, ese sentido al respeto, a poder ser capaces de entrar en diálogo con otros pero, desde el respeto.

De ser capaces de tener sentido crítico, si se hubiese hecho todo ese recorrido, ¿no? por el planteamiento, los conocimientos culturales, la construcción como personas cuando hay un malentendido, pues esto es por..., sería ya un ideal, porque somos realmente personas dialogantes interculturales, hablantes interculturales y personas con esa capacidad de relación intercultural.

Seríamos ciudadanos y ciudadanas interculturales ya: habríamos llegado pero, bueno creo que éste sigue siendo el gran reto del siglo XXI y bueno, a ver si conseguimos ir dando pasos ¿no? poco a poco.



Entrevista 4: realizada el lunes 19 de mayo: Responsable del Aula de Inmersión Lingüística: Lugar. I.E.S. Alfonso II. Sala de vistas, Hora: 13:15.

- 1) **Desde su punto de vista: ¿considera que el ambiente escolar del centro educativo está abierto al hecho multicultural?** Sí, considero que el centro educativo está abierto al hecho multicultural ya que, es la realidad misma del centro: la multiculturalidad; el ambiente en sí, es multicultural. También cabe decir, con relación al profesorado, que la sensibilidad es diversa; pero la multiculturalidad está en las aulas, en los pasillos, en el ambiente del instituto. También lo está en el propio alumnado ya que saben que cuando estudian en este instituto se van a encontrar en un ambiente culturalmente diverso.
- 2) **¿Se entiende la multiculturalidad como un factor de enriquecimiento del centro?** Sí, la multiculturalidad está ahí, está presente. Hay porcentajes de profesorado que si lo ven como un factor de enriquecimiento cultural y otros que no; ese porcentaje también existe y aunque cada vez hay más sensibilidad sin embargo, ese paso, todavía no está dado.
- 3) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Desde hace mucho tiempo hay alumnado extranjero. La presencia de alumnado inmigrante en este centro se remonta a muchos años atrás, yo he trabajado siempre con este alumnado.
- 4) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** La presencia de alumnado extranjero en el centro, sin duda, representa una oportunidad humanizante. Todos/as crecemos, nos educamos en un contexto social, así que, tener gente de otras culturas humanamente es algo muy enriquecedor, es una oportunidad de aprendizaje de lo que la diversidad cultural nos aporta, su cultura, su lengua, etc.
- 5) **Usted es la tutora del aula de inmersión lingüística: ¿cuáles son las mayores dificultades que conlleva trabajar en un aula de estas características?** Yo, más que dificultades, prefiero hablar de retos. Para mí uno de los mayores retos es conseguir que el alumnado esté “a gusto”. Sin duda los retos a los que tenemos que hacer frente, son muchos. El alumnado tiene que hacer frente a un choque cultural importante; además muchos de ellos, que están en la etapa de la adolescencia, echan de menos a sus amigos, por lo que una parte que considero que es muy importante es trabajar porque se sientan a gusto, para mí ese es uno de los mayores retos, además de otros, como: convivir, avanzar en la lengua que están aprendiendo, etc. pero conseguir que estén a gusto, sigue siendo el reto mayor. Hay algunos alumnos/as que después de un tiempo me dicen: “yo al principio estaba insoportable”. Yo les respondo: “no, lo que ti te pasaba era que tú no estabas a gusto”.



La otra gran dificultad la representan cuestiones relacionadas con las competencias lingüísticas y el desarrollo de estrategias de comunicación que, en general, se prolongan por un periodo de 5 a 7 años. Poner las primeras bases, es lo que yo puedo hacer; eso es lo más difícil.

Por otra parte, también es fundamental la coordinación con el resto del profesorado, la transición al aula ordinaria y conseguir que ésta transición sea exitosa, pero es fundamental conseguir que se sientan a gusto y que el propio alumnado perciba que tiene posibilidades.

- 6) **En el aula de inversión lingüística uno de los objetivos, además de favorecer la competencia lingüística básica, es realizar actividades para el desarrollo de hábitos escolares adaptativos y el desarrollo de habilidades sociales para favorecer la integración del alumnado; relacionado con esto último: ¿cómo es su metodología de trabajo en el aula?** Principalmente utilizado una metodología comunicativa, trabajando la competencia intercultural. Para ello es fundamental la participación en el entorno y que conozcan la lengua para que se puedan desenvolver en el exterior como más éxito.

Por este motivo trabajamos cuestiones que van desde hacer una fotocopia o sacar un libro en la biblioteca pública hasta otras actividades y tareas relacionadas con el contexto en el que se encuentran viviendo.

También trabajo muchas cuestiones relativas al contexto del sistema educativo: analizando: cómo era antes y cómo es ahora.

Para trabajar aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua también utilizo materiales del Plan Curricular Instituto Cervantes.

También se trabajan otros temas relacionados con las necesidades de los adolescentes y en ese sentido, se desarrollan actividades para trabajar los estereotipos, tópicos, prejuicios, choques culturales, relación con el entorno, arte, cultura, descubrimiento, etc. Así, por ejemplo, uno de los recursos que considero que más imprescindible y que es muy valioso, es la biblioteca pública, por la cantidad de recursos que ofrece; por ello una de las primeras salidas que hacemos es a la biblioteca pública, para que el alumnado sepa los recursos que tienen disponible y cómo éstos pueden ser utilizados.

Es fundamental la igualdad de oportunidades y recursos a los que tiene acceso el alumnado y, en ese sentido, la biblioteca pública contribuye a conseguir esta igualdad de oportunidades en cuanto que el alumnado tiene acceso a recursos, información, espacios de estudio y pueden tener un sitio para estudiar, consultar libros y recursos. Esto es muy importante. La igualdad de oportunidades es un principio fundamental si queremos respetar la diversidad cultural.

Esta cuestión está en coherencia con el Manifiesto UNESCO en favor de las bibliotecas públicas.



El hecho de que el alumnado pueda tener acceso a este recurso es fundamental en cuanto que permite ver al alumno/a si hay libros en su lengua materna, consultarlos, leerlos..., pero sobre todo les permite hacer algo fundamental: participar como ciudadanos, así, por ejemplo, si en la propia biblioteca pública no hay diccionarios en árabe, ellos como ciudadanos, a través de los medios adecuados pueden solicitar dicho recurso y con este tipo de actuaciones se dan cuenta de que puedan participar y cambiar cosas: por ejemplo conseguir un recurso –diccionario en árabe– que la biblioteca antes no tenía.

También es muy importante que participen en otros entornos y contextos, por ejemplo, es importante que conozcan el mercado tradicional y cómo hay que hacer para comparar productos en dicho mercado. Hay cuestiones que culturalmente son muy diferentes a las de otros países –por ejemplo: envases de los productos, que los huevos se venden por docenas o ½ docenas– cosas que en sus países de origen son muy diferentes.

En ese sentido, cobra mucha importancia la competencia comunicativa intercultural, es decir, cómo nos comunicamos, cómo pedimos las cosas. etc. Esto es muy importante de cara a aspectos relacionados con la convivencia y cómo nos relacionamos y comunicamos con el otro. Además, hay otra cuestión crucial y es el hecho de que el propio alumnado sirva de puente y nexo con su propia familia, es decir, lo que aprenden en el instituto lo enseñan en casa.

También les llevo al museo ya que allí pueden empaparse igualmente del arte, de la cultura y de otras identidades. Otros sitios que también considero de gran importancia son organismos como la Oficina de Información Juvenil o la oficina de turismo. Es muy importante que conozcan lugares y recursos que les ofrece el entorno en los que puedan intercambiar información y sean, al mismo tiempo, lugares de interés para ellos.

- 7) **A parte de las dificultades lingüísticas: ¿cuáles son las mayores dificultades de integración que presenta el alumnado extranjero?** Una de las mayores problemáticas son las dificultades afectivas unidas a otras dificultades que, en gran medida, dependen de varios factores; por lo tanto no se puede generalizar. El choque cultural depende de múltiples factores relacionados con aspectos como: el país de procedencia, competencia lingüística –por ejemplo no es lo mismo un alumno/a que viene de Senegal y sabe algo de francés, que otro alumno/a que, con procedencia del continente africano, viene de Sudáfrica y no conoce el idioma–. Además de estas dificultades, también influyen otros factores como: los hábitos académicos previos del alumno/a, las formas de comunicarse, los hábitos o pautas culturales –normas y costumbres de su propia cultura, etc. –.
- 8) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** No. El currículo es claramente euro y etnocéntrico: el mundo visto desde nosotros mismos. Hay investigaciones y proyectos entorno a este afianzamiento, etc.



- 9) **¿Desde su punto de vista, cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria, nos encontramos ante un currículum que favorece la educación intercultural?** No. Y, a pesar de que hay contenidos en la legislación educativa y cosas que favorecen un currículum intercultural, otra cosa es lo que esto se lleve a la práctica en las aulas. En sí mismo no se favorece un currículum intercultural, ni en el desarrollo de los contenidos curriculares. El currículum muestra únicamente la cultura nacional, todo visto desde ese punto de vista no se hace una mirada al mundo.
- 10) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Sí, esto es fundamental. El currículum es todo, es necesario dar cabida a todas las voces. Conlleva aspectos de organización escolar, metodologías; es un gran desafío.

Entrevista a Profesora del Aula de Inmersión Lingüística. Lugar IES Alfonso II. Aula de inmersión Lingüística. Día 27 de junio. Hora 13:15 (continuación)

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Sí, claro, trabajo en ella desde hace unos cuantos años y bueno, me preocupa en el sentido de que creo que no solo el alumnado inmigrante, sino que las sociedades tendrían que ir caminando hacia convertirse en interculturales, ahora mismo tenemos un hecho que, es evidente, que vivimos en sociedades multiculturales y, bueno, pues tenemos que caminar hacia sociedades interculturales. Eso como idea general. Después, en concreto, el alumnado inmigrante, el alumnado extranjero, me importa sobre todo. ¿Qué me preocupa? pues la cuestión de que sus identidades se sientan reconocidas, de que él se sienta (...) vamos que las diferentes personas inmigrantes se sientan reconocidas y que desde ahí se puedan trabajar sus bagajes, desde sus lenguas, sus culturas, sus experiencias, etc.
- 2) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** No, yo creo que el tema de la interculturalidad es un tema (...) si se ha trabajado mucho, se ha investigado sobre él, pero bueno, que sigue siendo, salvo casos muy concretos, muy puntuales, muy excepcionales, etc, etc, la interculturalidad sigue siendo un poquito un calificativo, sigue siendo un barniz, sigue siendo cosas a veces muy... la visión turística, una visión muy superficial pero, todavía no hay un tratamiento realmente arraigado, sólido que sea para trabajar la interculturalidad, hay pequeñas pinceladas.
- 3) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Pues, tampoco, yo creo que faltan materiales pero, sobre todo faltan enfoques también, ¿no? Y bueno, yo sí que he propuesto algunas cosas y de hecho está en la Programación Anual, algunas propuestas que están hechas, y bueno 2 o 3 años hace que están ahí propuestas. ¿Cómo se puede, de alguna manera, desde diferentes áreas abordar la atención a la diversidad, en este caso la diversidad cultural? Bueno, se van haciendo pequeñas cosas pero, yo creo que falta todavía muchísimo por caminar, muchísimo (...) tanto



en tutorías, como en el día a día en el aula, como en la relación de la convivencia habitual en el centro, etc.

- 4) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Se han hecho cosas también. Este curso, por ejemplo, hemos hecho el Proyecto Lingüístico de Centro, había una parte que, bueno, pues tenía, me parece imprescindible, el enfoque intercultural. Entonces hemos hecho, pero también, pequeñas cosas ¿no? que ha sido, desde aspectos de contenidos (que ha sido ver los aspectos curriculares de esos contenidos) a cuestiones de actitudes o cuestiones más para evitar mal entendidos, entonces, bueno, se hacen algunas pequeñas cosas pero falta todavía, yo creo que bastante recorrido ¿no? tanto en la formación como en la información. Porque, por ejemplo, un centro en el que se han hecho pequeños carteles pero todavía falta incluso eso ¿no? pequeños carteles con los diferentes o por lo menos en algunas de las lenguas ¿no? Ya sé que todas es absolutamente imposible pero bueno, si poco a poco se fuesen añadiendo, pues podrían ir estando casi todas las que tenemos en el centro ¿no? y eso es algo tan básico por un lado pero otro, tan importante y todavía está sin hacer. Como cuestión tanto la formación como la información digo que eso ya casi sería una práctica pero, si hubiese esa información y esa formación probablemente eso iría fluyendo muy fácilmente ¿no?, entonces se han hecho pequeñas cosas, sí que se han hecho, se ha dado pequeña información a los profesores y profesoras, por ejemplo a cerca de: pues cómo la repercusión de unas determinadas lenguas maternas puede influir o repercutir en la comprensión del español, cómo eso puede repercutir en el aula, en la comprensión de las diferentes instrucciones de las diferentes áreas, etc. Pero, bueno, son pequeñas cosas, pero digo que todavía falta muchísimo. Se he hecho alguna jornada, pero cosas puntuales, no es una cosa constante ni que esté pues realmente sólida o en camino o que por lo menos sea algo que esté ahí en la base. Todavía son cosas puntuales.
- 5) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Pues hay alumnado extranjero en las diferentes aulas. La organización del centro, ahí no sabría decir. Si sé que hay una diferenciación entre bilingüe, no bilingüe, creo que por sí mismo ya afecta, ya implica el que haya un (...) no creo que el centro diga: pues bueno: este alumnado extranjero para aquí (...) no es eso, sino que determinada organización. Los criterios de organización del centro, llevan un poco a que haya quizá una determinada concentración, quizá más numerosa en determinadas aulas que en otras ¿no?
- 6) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** No; o de manera muy escasa. El currículo en sí mismo, creo que no. O sea, la pretensión es que sí, pero luego lo que se sigue son libros de texto, nos e trabaja de otras maneras, con otros proyectos o con un enfoque distinto, entonces los libros de textos, que son los que mayoritariamente se utilizan los que casi casi van determinando el currículo no reflejan o no tienen muy presente otras culturas y cuando lo tienen a veces son de una manera también, un poquito anecdótica o a veces incluso, estereotipada y a veces, incluso deficiente por no decir muy deficiente y bueno, con una visión a veces muy de carencia, de pobreza, y no de equilibrio. Hay pobreza, efectivamente hay que reconocer que en algunos lugares hay pobreza pero toda la parte cultural, de riqueza se omite, ¿no? la diversidad



lingüística, la diversidad de costumbres, las diversidad en cuanto a otras miles de cosas, ¿no?

- 7) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** A ver, lo que decía, las disposiciones curriculares, sí que recogen en muchos aspectos (...) pues hay que favorecer, hay que propiciar pero después, ya digo, lo que es la práctica en sí, lo que son los contenidos se sigue mucho a través de editoriales, a veces y a veces hay otro tipo de metodologías otros tipo de materiales, que hay otros muchos materiales publicados pero que a veces no se incorporan en el día a día al aula, entonces no lo favorece. Si como disposición legal a veces... sí que por lo menos lo menciona, pero que después que no se lleva a cabo, bueno por los propios contenidos y materiales que se utilizan ¿no?
- 8) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Sí, claro, porque el currículo es muchas cosas ¿no? es organización, es materiales, es contenido, es las disposiciones legales. Evidentemente, pues eso, si ya está ahí, ya es una toma de conciencia ya sería un aspecto fundamental para dar los siguientes pasos que es llevarlo a la práctica y poder en el día a día que eso fuese visible, real y se fuese haciendo más sólido, ¿no?
- 9) **Paulo Freire entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?** Claro, porque cada pueblo, cada cultura, cada traducción, tiene unas lenguas, tiene unas culturas, tiene unas tradiciones pues, todo un bagaje, y eso forma parte de la persona y no reconocerlo sería como mutilar a esa persona, mutilar esos pueblos, mutilar... entonces claro, yo creo que es esencial. ¿Cómo no vas a reconocer unas lenguas? y es verdad que poquitas veces se reconocen. ¿Cómo no vas a reconocer unas tradiciones culturales, unos enfoques? Y luego eso, sabiendo también que no todo vale, que hay aspectos que no son admisibles porque atentan contra la dignidad de las personas, etc. Entonces yo creo que la educación intercultural una de las bases es esa, es la cuestión de los derechos humanos en el sentido muy amplio: de justicia, de igualdad de equidad, etc. Y ahí yo creo que bueno, es fundamental. En concreto en el Grupo de Eleuterio Quintanilla, a parte de mi visión personal, pues creo que ese es el enfoque. Es el enfoque desde la igualdad y educación intercultural antirracista, con lo cual lleva ahí la esencia de los Derechos Humanos ¿no? que hay que tener en cuenta que nadie puede ser discriminado por sus características de ningún tipo ¿no? ni de edad, ni de sexo, ni de cultura, ni de lengua, etc, etc, yo creo que esa es una de las cosas más esenciales y luego, bueno, pues en el día adía en el aula, que eso se vea también en las relaciones simétricas que tiene que haber cono todo el mundo, Si partimos de ese punto de vista, todo el mundo tiene que estar en una relación de igualdad, entonces todo el mundo tendría que estar presente: todo lo que sabe, todo lo que tiene y no decir: no tú te tienes que amoldar porque al fin y al cabo o acabamos siendo estereotipados o asimilando y bueno, sigue siendo un poco la tónica, ¿no?.



Todavía no se deja un poco a la gente que fluya ¿no? en este caso al alumnado, etc, etc; que se le reconozca que pueda estar ahí. Sé que es (...) que esto es muy muy complejo. Se lleva muchos años de investigación por un lado y después, sin embargo, en las aulas es difícil que cale... es difícil y no por oposición, sino porque realmente es difícil llevarlo a la práctica; sin embargo creo que sigue faltando formación aunque se haya también hecho formación pero después... el día a día es difícil llevarlo a la práctica entonces bueno, hay que seguir profundizando en ello sigue siendo y fundamental porque creo que es, realmente, como podemos tener sociedades en las que haya una convivencia realmente y una riqueza en la que todo el mundo esté presente, es decir que haya unas relaciones democráticas ¿no? yo creo que bueno, es esencial.



Entrevista 5: realizada el viernes 13 de junio de 2014. Lugar: IES Alfonso II. Despacho de Jefatura de Estudios. Hora: 9:30

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Hombre sí, preocupa sobre todo, porque bueno, en éste centro concretamente, acoge muchísimos inmigrantes, tenemos... los datos ya los sabes la cantidad de inmigrantes que tenemos. Fue un cambio, porque no era así hace unos años, y entonces bueno pues el poder de adaptarse a ese cambio y poder ofertar una educación de calidad tanto para los inmigrantes como para los alumnos no inmigrantes que tienen que convivir con ellos pues es una preocupación.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, en principio, la acogida por parte del resto de alumnado que no está acostumbrado a convivir con eso fue muy normal sin ningún tipo de problemas, no se veía ningún tipo de problemas de integración, hombre otra cosa es, claro, a nivel de conocimientos de poder dar clase e impartir el currículum al tener alumnos que no dominan la lengua que vienen de otros sistemas educativos etc., pues eso sí crea bastantes dificultades al profesorado entonces ahí pues se nota mucho, no tanto a nivel de convivencia porque, los mismos problemas que pueden dar los alumnos inmigrantes los daban los españoles y exactamente igual, pero a nivel de currículum si es bastante complicado poder adaptar todo eso.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Hombre, ambas cosas, ambas cosas porque, bueno, si es verdad que aportan cosas porque traen cuestiones culturales que para nosotros son totalmente desconocidas, para los alumnos y entonces ahí aportan cosas pero también es un problema, insisto en que, afortunadamente, el problema de integración no existió, si hubo algunos años, no últimamente, hubo algunos años donde alumnos sudamericanos, sobre todo colombianos y dominicanos se agrupaban entre ellos, no convivían mucho con los demás, y bueno, es su cultura que bueno, no voy a decir en bandas pero si en grupitos y estar un poco alejados de los demás pero en general la integración fue bastante buena.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Hombre, nosotros aquí tenemos todos los recursos disponibles posibles para éste tema que son: las aulas de acogida y el aula de inmersión lingüística, la tutoría de acogida, en ese aspecto llevamos unos años con ello y entonces el profesor ya está bastante acostumbrado a recibir éste tipo de alumnos y se sabe el procedimiento etc., pero bueno, aun así, tanto como para decir criterios claros no están tan claros porque de un año para otro siempre vamos cambiando cosas, siempre andamos cambiando cosas por necesidad y, bueno, no siempre es muy homogéneo la problemática que pueden presentar éstos alumnos, entonces de año en año pues, vamos cambiando.



- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Si bueno, sobre todo desde el aula de inmersión lingüística hay muchos materiales elaborados, esos materiales si se compartieron con la tutoría de acogida para las horas que los alumnos, sobre todo los que no dominan el idioma, que bueno, pueden ser los que más atenciones necesitan pues cuando van a dar clases fuera del aula de inmersión pues que tengan algún tipo de material para poder trabajar, que no estén los pobres ahí perdidos, entonces en ese aspecto sí hay.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Aquí se hicieron, en su momento, jornadas interculturales en el centro. Se ponían unos stands de cada país para que todo el mundo conociera dentro del alumnado que tenemos pues costumbres, ponían en platos, vendían cosas, vendían productos, tenían mapas, preparaban cosas sobre eso; y bueno, se dejó un poco de hacer por la complejidad de la organización porque para que todo el centro pudiera pasar por esos stands etc, pues había un movimiento de alumnos aquí que nos desarmaban un mañana entera y era bastante complicado, luego los alumnos inmigrantes pues, cansaban también de estar toda la mañana en un stand hablando con la gente y una hora o dos aguantan pero, toda la mañana (...). Entonces, bueno, eso se dejó de hacer y ya llevamos unos años y estamos tan acostumbrados que no (...).
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Pues ventajas eso: la ampliación de miras de conocimientos de ver otras culturas, otras costumbres.
- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Bueno, la mayor dificultad sobre todo es la cuestión curricular porque ya insisto mucho en eso porque alumnos que hablen el dominio en el idioma Sudamericanos sobre todo, etc. traen una diferencia tan grande del sistema educativo suyo al nuestro pues que nos encontramos con alumnos en secundaria que no leen, no escriben correctamente entonces claro, integrar eso en el aula es muy difícil, encaminar esos alumnos a que puedan titular en la secundaria obligatoria es prácticamente imposible.
- Tampoco tienen muchas vías para atender ese tipo de alumnos pero bueno, hay programas específicos para una necesidades pero, complicado, y bueno aparte de eso, el ritmo de trabajo de nuestros alumnos es totalmente diferente es un ritmo mucho más bajo: les cuesta arrancar y, bueno, vienen acostumbrados a otra cosa y son muchos años y no se va a quitar aquí en uno o dos.
- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Ni se contempla la posibilidad o sea aquí yo creo que la integración es prácticamente total no hacemos distinción, en ese aspecto, ninguna. En ese aspecto ninguna.



- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Claro yo es que puedo hablar de mi asignatura, y en la mía no; hombre si les hablo un poco por ejemplo, por llevarlo a mi terreno, al terreno de la tecnología. Yo si les hablo de las diferencias abismales tecnológicas que hay entre unos países y otros y bueno, muchas veces por ejemplo tengo algunos chicos que delante de ellos y sobre todo porque están ellos hablo de lo que es la potencia emergente de China que es un potencia tecnológica ahora que está número uno, sino está ya, pronto estará número uno, pero bueno que también a base de unas condiciones laborales terroríficas y que avanzamos todos hacia eso y bueno tampoco.
- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** No, yo creo que no, no es algo que no; o no se contempla o se contempla muy poco, queda más bien a la voluntad del profesorado.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues no lo sé, no sabría pronunciarme ahí, no tengo una opinión tan clara como para poder tomar una decisión, no sé.
- 13) **Paulo Freire que es un Pedagogo Brasileño entiende la educación intercultural como un elemento de justicia y derechos de todos los pueblos ¿contempla usted esta percepción dentro de lo que es la Educación Intercultural?** Es una pregunta muy difícil. Yo soy una persona prudente y me gustaría no se darle muchas vueltas al tema no me atrevo a dar una postura sin (...) necesito más conocimiento. Yo creo que éstas dos últimas preguntas me inhibo porque no tengo ni datos ni conocimiento ni una opinión clara de todo ello.

Anexo IV.

Entrevistas en profundidad a profesorado



Entrevista 1: realizada el 17 de septiembre a profesor jubilado (responsable de la tutoría de acogida de 1º y 2º de ESO). Lugar: IES Alfonso II. Sala de visitas. Hora: 19:00 h

Pregunta: ¿Me podría hablar desde el punto de vista de su experiencia y señalar cómo han sido los comienzos del programa de Acogida así como los principales pasos que poco a poco se han ido dando?

Desde mi experiencia (estuve en la tutoría de Acogida desde el principio), uno de los mayores problemas con los que me encontré fueron las dificultades de coordinación, porque había muchos profesores implicados y entonces era difícil encontrar tiempo y, a veces, incluso, espacios para poder coordinarme con ellos. Con el paso del tiempo, poco a poco, fuimos confeccionando una serie de protocolos y de fichas resumen de estas reuniones y eso facilitó las cosas.

A lo largo de los años en los que estuve de Tutor de Acogida, observé cambios importantes en lo que tiene que ver con la coordinación. También en lo que se refiere a la sensibilización del profesorado. El profesorado, en un principio, no es que fuera reacio sino que es que se asustaba, un poco, cuando en el aula tenía un grupo bastante numeroso de alumnos extranjeros. Alumnos que, en unos casos presentaban dificultades para entenderse en español, otros, de lengua materna el español, pero que tenían muchas carencias a nivel académico y tenían un retraso acumulativo de varios años. Por ejemplo, había alumnos que estaban con un nivel académico equivalente a 3º de primaria (para entendernos) y estaban adscritos a 1º de la ESO e incluso, a veces, a 2º de la ESO ya que, por la edad, los adscribía a uno o a otro curso. Tenían un desfase enorme y eso le exigía al profesorado un esfuerzo muy grande en cuanto que tenía, ya no una diversificación normal, sino que todo el alumnado era diverso, todos eran distintos.

También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes.

Al principio fue complicado pero yo creo que luego el profesorado respondió muy bien. Acudía a las reuniones muy receptivo y también lo estaba a la hora de cualquier planteamiento de actividades que se le ofertaban para cuando llegaba un alumno extranjero. En la primera clase el profesor que estuviera en el aula (cuando yo iba allí y presentaba al alumno) ya tenía preparado un tema sobre el país de origen del chico o la chica y eso, en cierta medida, facilitaba la integración y hacía que el primer día no fuera tan duro para estos chicos y chicas.

Fuimos avanzando también en la idea de la educación intercultural, porque aquí había alumnos y habrá (...) en la etapa mía, llegamos a tener alumnos de 22 nacionalidades diferentes entonces, eso, era bastante complicado tanto por el tema de la lengua como por el desfase curricular.



De todas formas, el hecho de disponer de un Aula de Inmersión, facilitaba bastante las cosas y luego el tener dos aulas de acogida: una para 1º y 2º de ESO y había otra para 3º y 4º ayudaba también a estos alumnos. Al principio, cuando llegan, están un poco perdidos y lo que necesitan es una atención más individualizada: en definitiva que se esté pendiente de ellos, que se les preste atención y que se les ayude.

Y luego, otro tema (...) otra dificultad con la que me encontré yo, es que las familias de alumnos de diferentes países (no voy a nombrar ninguno) pero, de algunos países en concreto, tienen un concepto de la educación totalmente diferente del nuestro y no valoran en el mismo grado que valoramos nosotros la educación.

Entonces, una de las tareas tanto del tutor de acogida, como de los profesores tutores de estos alumnos y del profesorado en general (porque yo parto de la idea de que todos los profesores, por el mero hecho de serlo son también tutores) consiste en trabajar con las familias para concienciarlas de lo importante que era que los alumnos vinieran a clase regularmente así como que se interesasen por las tareas escolares que hacía el chico o la chica y que acudiesen a las reuniones cuando eran citados. En principio, como tutor de acogida, una de las cosas que me producían cierto malestar, era que convocaba a los padres y ni venían, ni me avisaban y yo les hacía ver que eso no lo podía entender, que me parecía una falta de educación (...) si no podían venir, por lo menos me avisasen.

En principio tuvimos estos problemas, pero yo creo que, con el tiempo, se fueron mejorando: la implicación de los padres; el problema de los profesores que al principio se veían agobiados, porque ya no era trabajar con grupos más o menos homogéneos sino que había grupos donde más del 50 por ciento eran alumnos extranjeros y cada uno con un nivel de partida diferente y, por tanto, con unas necesidades diferentes, sin olvidar la diferencias que presentaban también los alumnos/as españoles en cuanto nivel académico, grado de interés y esfuerzo, problemática personal y familiar, etc. Hay que valorar mucho el esfuerzo que hizo y que sigue haciendo el profesorado.

Otra tarea que también hacíamos nosotros desde las aulas de acogida, era elaborar materiales para que el propio alumno/a, en una materia determinada, donde no acudía al aula de acogida, pudiese seguir trabajando los contenidos fijados por el equipo de profesores (aula ordinaria, aula de acogida y aula de inmersión).

Entonces esto ¿también supuso un aprendizaje?

Sí, porque tampoco teníamos ahí un protocolo de actuación. El elaborar un protocolo de actuación fue importante porque facilitó el trabajo. En primer lugar al tutor de acogida, al equipo directivo, al conjunto de los profesores y a las propias familias ya que venían aquí y sabían a quién tenían que dirigirse, por quién tenían que preguntar, qué requisitos o documentación tenían que aportar. Además se concretó también cuáles eran los pasos a seguir desde que el alumno y su familia venían aquí para matricular a su hijo/a.

Todo eso está recogido en un protocolo. Era el Jefe de estudios quien comunicaba al tutor de acogida que llegaba un alumno nuevo y el tutor de acogida se ponían en contacto con la familia, los citaba para un día adecuado para que pudiera atenderlos debidamente y que no tuviese clase a esa hora (para dedicarles el tiempo que fuera necesario). Los llamaba, venían, y yo les hacía una entrevista general donde, aparte de



cuestiones relativas a la familia y al propio alumno, al final también le pasaba al alumno/a una batería de preguntas en español para ver qué grado de conocimiento tenían de nuestro idioma, sobre todo si eran alumnos de una lengua distinta al español y luego, les hacíamos también unas pruebas de matemáticas y lengua. Con todo eso, el tutor de acogida podía decidir si realmente ese alumno podía integrarse en un aula ordinaria con posibilidades de éxito o, por el contrario, necesitaba ir al Aula de Inmersión o al Aula de Acogida, todo ello con una planificación y una programación que se ajustase a sus necesidades. También tiene que haber una coordinación importante entre los tutores de acogida y el aula de inmersión y, por supuesto, con el resto de profesorado del grupo clase.

Al finalizar la entrevista este docente nos comenta, en líneas generales, algunos aspectos clave o puntos que a lo largo de la trayectoria del Programa de Acogida se han ido mejorando.

Tales aspectos tiene que ver con la coordinación entre el profesorado. Este es un aspecto fundamental para que las cosas funcionen bien. Asimismo, otro aspecto clave estaría relacionado con la implicación de las familias. Es una cuestión compleja por muchos motivos pero que poco a poco y con los años, también se ha ido mejorando.

Otra cuestión importante estaría relacionada con los materiales y con la posibilidad de disponer de un banco de recursos de apoyo tanto para el profesorado como para el alumnado. Los recursos, aunque no representan una solución única suponen un soporte, una gran ayuda y al mismo tiempo facilitan las cosas.

Una de las cuestiones más relevantes, quizás, ha sido el establecimiento de un Protocolo de Actuación. Dicho protocolo ha brindado la posibilidad de que se supiera cómo actuar, qué pasos hay que seguir. El establecimiento de un protocolo ha facilitado, sin lugar a duda, la realización de diferentes trámites y gestiones y supone tener una orientación concreta acerca de los pasos a seguir cuando una nueva familia matricula un alumno/a extranjero en el centro.

También cabe destacar el papel de los tutores/as y el trabajo colaborativo con el resto del profesorado. Esto es fundamental de cara a realizar un seguimiento individualizado del alumno/a.

Es también fundamental trabajar con el alumnado y apostar por la implementación de metodologías activas y el trabajo colaborativo. Es, sin embargo, una tarea pendiente, trabajar más aspectos de su propia cultura, identidad, origen y desarrollar actividades para visibilizar la cultura de los otros, mostrar la riqueza que representa la diversidad. Esto enriquece nuestra cultura y la de los demás.

Algunas actuaciones que el docente señala que han representado una gran ayuda son:

Preparar una presentación del país de origen del nuevo alumno que se incorpora al grupo clase que permita a sus compañeros tener un conocimiento de aspectos culturales de ese país y contribuye a facilitar la aceptación del que llega y este también valorara que dediquemos un tiempo de la clase a hablar de su país.



La ayuda entre iguales es algo que también facilita y representa un gran recurso y apoyo para el alumnado. Así por ejemplo, yo les asignaba un “alumno tutor” que durante un tiempo, acompañaba al nuevo alumno para que éste no se encontrara solo. Dicho “alumno tutor” le ayudaba con el horario de clase, acompañándolo cuando tenían que trasladarse a otro aula, le enseñaba el centro (polideportivo, biblioteca), le presentaba a otros compañeros para que fuera haciendo grupo, le orientaba sobre las exigencias de cada profesor, etc.

Otra tarea que también este docente, consistía en llevar al aula de acogida a un alumno/a extranjero (veterano) que había pasado por el Aula de Acogida al llegar al IES, para que les contara a los nuevos estudiantes, desde su experiencia, cómo le había ido a él y qué fue lo que más le ayudó para su integración. También les hablaba de cuáles fueron las mayores dificultades encontradas y cómo las superó. Con ello se trataba de animar a los estudiantes extranjero/as de nueva incorporación para que visualizasen que, a pesar de las dificultades con las que se encuentran estos alumnos/as cuando llegan al centro, éstas se pueden superar con interés y esfuerzo y gracias a ello se logra progresar y seguir adelante como lo han hecho los compañeros que ya han pasado por esta misma experiencia antes que ellos.

13) Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?

Sí, estoy de acuerdo con esta opinión



Entrevista 2: realizada al Jefe del Departamento de Lengua Castellana y literatura. Día 29 de mayo de 2014 a las 10.30. Lugar: IES Alfonso II Departamento de Lengua Castellana y literatura.

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Bueno, me preocupa en el sentido de que es un colectivo que se puede decir que, en términos generales, tiene dificultades de adaptación a la escuela y que, por lo tanto, demanda una respuesta distinta, una respuesta específica y yo creo que en buena medida no la tiene o no la encuentra, entonces en ese sentido si me parece que es preocupante desde el punto de vista educativo.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, la presencia era abrumadora y evidente hace siete u ocho años, aproximadamente, empezó a incrementarse el número de personas que venían de otros países, en algunos casos, con una lengua materna distinta. En la inmensa mayoría de los casos de lengua materna española o con grandes dificultades de adaptación escolar y era evidente que eso necesita una respuesta. Por aquella época, más o menos, se puso en marcha el Programa de Acogida de escolares procedentes de otras culturas y además y el Aula de Inmersión y bueno, la reacción del Instituto fue (...) yo diría que, como institución, fue tibia o contradictoria. Había gente a favor, había gente en contra, había gente que le parecía un problema... La mía personal fue positiva hasta el punto que fui el primer Tutor de Acogida del IES para tercero y cuarto de la ESO y había otro compañero que llevaba la tutoría para 1º y 2º de la ESO.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Vamos a ver, yo no lo calificaría de problema porque entenderlo como problema implica una actitud o cierto rechazo a ese colectivo. Yo creo que es un reto, en el sentido de que es una dificultad a la que el sistema tiene que dar respuesta, entonces es un reto y es una oportunidad. Si se supiera aprovechar adecuadamente es una oportunidad en el sentido de que tener una pluralidad de lenguas, de culturas, de experiencias, etc. podría enriquecer la vida del centro. Otra cosa es que pase eso sin pena ni gloria (...) la mayor parte de las veces.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Vamos a ver, criterios internos en el Instituto yo creo que no existen claros porque esta es una de esas cosas de las que nunca se debate en claustros a pesar de que es una realidad palpable e importante en el centro, no se discute, no se habla de ello. Se habla, en todo caso, a nivel de los Departamentos y un poco en función del análisis de resultados cuando se constata que, la mayoría de las personas de otros países tiene dificultades y son los que engrosan el fracaso escolar, principalmente; pero yo creo que no hay criterios claros, no hay debate y, en todo caso, hay en el colectivo del profesorado del centro yo creo que hay actitudes contradictorias.



- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Yo creo que en este sentido el hecho de que haya un Aula de Acogida, vamos un Aula de Inmersión y dos aulas de acogida, un Programa de Acogida y una Tutoría de Acogida, es un arma de doble filo. Tiene un efecto ambivalente porque, por una parte hace que la gente descargue su preocupación o su responsabilidad en ese sentido y, bueno, hay gente que se ocupa de ellos (...) yo no tengo nada que hacer al respecto y luego, en consecuencia, ni el Departamento de Orientación, al margen de que esté formalmente incorporado, en ese Departamento, el Programa de Acogida, ni las estructuras pedagógicas del Instituto hacen nada en relación con ese tipo de alumnado y no hay ningún tipo de estrategia, de planteamiento, de programa de apoyo, de previsión, por ejemplo, de algún tipo de recurso concreto ni de Plan de transición desde lo que son las Aulas de Inmersión, las Aulas de Acogida al proceso de currículo ordinario y, ahí es donde se produce la crisis.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Desde el centro educativo como centro no. No hay ningún departamento institucional, puede haber iniciativas concretas, algunas personas, la profesora del Aula de Inmersión, de algunas personas que están trabajando en algunas cosas concretas; por ejemplo un grupo que estamos intentando empezar el trabajo sobre el Proyecto Lingüístico del centro, hemos hecho alguna cosa donde participó el alumnado inmigrante pero bueno; son iniciativas particulares y no hay un planteamiento estructurado al respecto.
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Bueno, yo creo que la ventaja principal es la posibilidad de aprovechar, en términos estrictamente lingüísticos (es un poco lo mío) las diferencias, las semejanzas, la diversidad lingüística como punto de partida, como recurso para trabajar determinados aspectos y, luego desde el punto de vista más amplio (digamos en las culturas de origen) la posibilidad, por ejemplo (siempre pensando en la experiencia de mi Área) pues lo que es la literatura tradicional la literatura oral, las narraciones propias de distintos lugares, incorporar todo eso al trabajo de aula es fácil y sería enormemente enriquecedor.
- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Bueno, yo creo que la principal dificultad es que, en general, los recursos previstos por el sistema, es decir: el Aula de Inmersión y las Aulas de Acogida, yo creo que cumplen una de las funciones para las que están pensadas que es principalmente: la de lograr una cierta competencia comunicativa, que les permite un tipo de comunicación cotidiana, suficiente, básica, para lo que es su vida aquí en España pero, que es completamente insuficiente desde el punto de vista del acceso a la lengua necesaria para poder cursar el currículo escolar, y en ese sentido, yo creo que falla el programa. Fallamos en la medida en que podríamos complementar o suplementar ese programa y no lo hacemos los centros al no



prever algún tipo de andamiaje de apoyo para que esos alumnos tengan una transición y, por lo menos, una oportunidad que, en general, no tienen porque el salto es demasiado grande. La distancia, no solamente lingüística sino curricular, es muy grande y, por lo general, no hay más que analizar las cifras se les avoca al fracaso escolar.

- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** En cuanto a la organización del centro no, no se procura, al revés, se favorece como consecuencia fundamentalmente del modo en que se ha organizado en el centro: el programa bilingüe, favorece la concentración de alumnos inmigrantes en las aulas, en principio, donde hay más dificultades porque al final lo que ocurre es que los grupos bilingües tienen un alumnado digamos, socioculturalmente, más seleccionado y los alumnos inmigrantes queda renegados a sus grupos no bilingües donde están ellos más aquellos alumnos que, en general, tienen más dificultades de aprendizaje, con lo cual al final esos alumnos están en contextos de aula más desfavorecidos y, por lo general, yo diría que con menos apoyos y con una actitud menos positiva por parte incluso del profesorado.
- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Yo creo que el currículum oficial no. Existen programas institucionales más desarrollados en unos sitios que en otros pero el currículo oficial como tal no; por ejemplo, si se echa un vistazo al de mi área: lengua y literatura desde luego no hay la menor mención, no ya a otras culturas, ni siquiera a la literaturas hispánicas distintas del Castellano, o sea que; en ese aspecto...
- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** Yo creo que no, en general no.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Claro, yo creo que sí. Yo creo que, por ejemplo, institucionalizar de alguna manera iniciativas como el Proyecto Lingüístico del Centro que no solo puede atender mejor digamos a la situación lingüística de Asturias sino bueno, que el trabajo lingüístico se hace en todas las áreas, en las áreas curriculares normales pero que sería una ocasión espléndida para incorporar las otras lenguas, que no son lenguas curriculares y, bueno, pues hay muchas cosas que se podrían pensar y se podrían hacer y que no se hacen, por ejemplo: uno de los problemas tradicionales del alumnado inmigrante es, sobre todo, y no tanto, o no solo el que viene de países donde la lengua es distinta del castellano, incluso con algún hispanoamericano por ejemplo, el problema de la lengua extranjera: el inglés, normalmente tienen un notable desfase respecto a lo que son los ritmos a los niveles del dominio de lengua extranjera por parte de los alumnos de aquí y entonces van de mano, digamos, condenados a suspender esa asignatura ¿no?... Y habría iniciativas muy fáciles de organizar desde el punto de vista institucional y que no se contemplan, por ejemplo: el que los alumnos tengan opción a que se le reconozca a partir de hacer un examen, por ejemplo, su propia lengua, un nivel B, un nivel B2, que seguramente llegarían sin dificultad



Universidad de Oviedo

en su propia lengua. Eso les permitiría tener esa materia aprobada y por lo tanto removeríamos una dificultad que hay ahí. Eso es posible, incluso legalmente es posible pero, no se hace.

- 13) **Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo? Sí, estoy de acuerdo con esta opinión**



Entrevista 3: realizada al Jefe de Departamento de Actividades Extraescolares. Realizada el 2 de junio de 2014. Lugar IES Alfonso II. Entrevista realizada en el despacho del Departamento.

Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?

Eso le da un poco de respiro al Instituto porque el alumnado de la ESO como tiene un alto porcentaje de inmigración creo que es un 20%, más o menos, no es un dato fiable, (no me acuerdo ahora mismo) (...). La cantera de la ESO se nos estrangula en el bachillerato. Yo que doy ciencias, es bastante grande, por ejemplo un 1ª A de Ciencias de la Naturaleza de 25 alumnos igual son 10 o 15 de fuera, es decir, que nos nutrimos de Bachillerato más de la mitad de fuera. Que por cierto, es un cierto beneficio también, porque suelen ser alumnos que también tienen más disciplina de estudio, no digo ni mejores ni peores, más disciplina de estudio que, igual los nuestros, porque la ESO, hay que decir la verdad, la ESO ha condenado la memoria en favor del “*aprender a aprender*” pero, la verdad es que no se aprende nada, poco.

Entonces es un poco... no sé si llamarlo utopía pero, todas éstas pedagogías que empezaban por los 80... por ahí (que es cuando yo aprobé las oposiciones) pues han ido cambiando un poco. No quiero decir peor o mejor pero, el aprendizaje es diferente, es más selectivo y es poco práctico. Por eso entiendo que se inventan muchas veces ahora esto (...) en tu época igual, cuando eras estudiante se hablaba mucho de las enseñanzas transversales. Todos hemos sido estudiantes y nos ha resultado un peñazo estudiar, entonces digamos y sobre todo porque hay que buscarle utilidad práctica ¿verdad? Entonces decir: ¿Esto para que me sirve? Todos nos hemos planteado esas preguntas. Entonces en los años de la LOGSE y antes decíamos: enseñanzas transversales y hay que educar para la salud, educar para la convivencia, en valores...

Entonces todas las asignaturas introducían en su programación esos temas transversales. Eso funcionó en caliente, en principio, los primeros años, pero luego las cosas se van olvidando.

Ahora lo que está de moda son las competencias básicas; decir, no importa que sepan mucho, poco o tal... sino que, sean competentes en matemáticas. Pero, si vas a analizar las competencias básicas de matemáticas y lengua es más exigencia que incluso la propia materia. Claro; muchos alumnos son capaces de hacer pruebas de matemáticas o incluso de resolver un examen que es la medida que utilizamos para aprobar pero, luego, no tienen competencia para leer un periódico y un artículo de ciencia, es decir que, se dan contradicciones. Hay alumnos que igual tienen mucha competencia lectora o de interpretar texto pero, luego suspenden lengua porque no saben analizar morfológicamente ¿no? es decir que ese tipo de cosas se dan.

Entonces yo veo en los 31 años que tengo de experiencia que se dan como muchos ensayos en la enseñanza, pues te he puesto como ejemplo las enseñanzas transversales, para intentar que la educación impregne más y entusiasme porque, si es verdad que hay



una especie de hastío por parte del profesorado y por parte de los alumnos, porque claro ahora los alumnos aprenden mucho más y mucho más rápido en internet.

Ahora tienes Google que ya es la biblioteca para todo ¿no? entonces el rollo que un profesor y, lo digo así, un poco peyorativamente (...) el rollo de un profesor de una hora que está dando minerales pues, como que les vale poco, aunque tenga muchas actividades y se lo quieras explicar por las actividades prácticas; entonces... yo creo que se está gestando otro cambio. Un cambio pues hacia una enseñanza que sea más autoaprendizaje dirigido por el profesor y presiento que no van a ser ni las pantallas táctiles éstas que utilizamos ahora que parece que el *non plus ultra* es tener éstas pizarras digitales sino el futuro va a ser las Tablet.

Aquí hay un dilema que ya se empieza también a notar, por ejemplo, tenemos prohibido utilizar el móvil ¿no? porque claro aquí los alumnos pues aparte que copian en un examen etc., aquí en los exámenes vigilamos ¿no? pero, tenemos prohibido usar los móviles y sacarlos porque todo el mundo estaría aquí con la Wifi con el WhatsApp; pues ya en un Consejo, en una CCP (en un Consejo) pues dijimos que bueno, que hay que hacer un poco la vista gorda porque incluso ellos toman datos y es verdad (...) Y es un poco por dónde van los tiros. Ahora ya hacemos la vista gorda. Ahora ves a un alumno por ahí con el móvil y nadie dice nada y es que en el Centro, el móvil, va a ser un instrumento de trabajo y de información. Yo creo que el futuro, más que aquello que se inventaron de los portátiles en los institutos, todo aquello de Escuela 2.0 que fracasó, el futuro va a ser que los alumnos traigan su propia Tablet, que haya una buena wifi y entonces el profesor dirigir su aprendizaje. Yo creo que sería como la nueva revolución, que los alumnos aprendan por si mismos utilizando las Nuevas Tecnologías que es a lo que están acostumbrados.

Si les preguntas a ellos muchos están 3h al ordenador al día, o más, y no es para hacer trabajos; para hacer trabajos es una disculpa para los padres que les dejen el ordenador, pero luego resulta que es para “whatsapear” etc.; Entonces, en verdad de perder el tiempo en redes sociales, si lo utilizasen para ver la cantidad de información que hay tan interesante, tanto en videos como en texto etc. pues, sería interesante. Yo creo que la educación va por ahí.

Da la impresión como cuando estamos en el aula que no les interesa; mira que mi asignatura es bonita: Ciencias de la Naturaleza y explicar tantas cosas además yo tengo recursos para muchas cosas; y me doy cuenta que les llama la atención igual que tienes preparada una cosa, pero luego desconectan enseguida. Cuando vuelves a la pizarra o al libro de texto, le falta pantalla, le falta algo que ellos ya están como digamos: en otra onda; entonces se perciben cambios y se percibe una sensación como de impotencia, y también se percibe, por eso, como cierto hastío en el profesorado, pues porque se da cuenta que están como en una batalla que no tiene recursos, que no tiene preparación, que no tiene estrategias porque, a veces, la realidad va muy por delante de lo que luego se define y se plantea y, la realidad, va porque los alumnos, en general, se mueven muchas más horas frente a la pantalla, que a las horas que están frente a la pizarra, libro de texto con el profesor.



Entonces es una situación que en los grupos de inmigrantes yo que tengo uno tengo este año el “E” pues más todavía; porque quien tiene más dificultades digamos que se aliena se escapa de una realidad con el móvil, incluso en clase, descarado (...) tienes que echarle (...) Están con el móvil debajo pues, porque no les interesa lo que les dices, no les interesa.

¿Puede ser que los contenidos del Currículo, no contengan aspectos de otras culturas y que esto pueda incidir, es decir, el hecho de que el propio Currículo no sea un Currículo intercultural? Cierto, sin lugar a dudas, yo eso lo tengo claro porque precisamente, por ejemplo, estoy pensando en un 1ºD, que españoles tengo 1, y los demás son pues sudamericanos y de Europa del Norte tienen un bagaje cultural un poco diferente al nuestro y, entonces, muchas cosas y temas que salen y hasta los ejemplos que salen, pues, no los entienden, porque no está adaptado el currículum para, digamos, minorías que vienen aquí y acaban siendo un gueto pues porque incluso lo ves hasta en los recreos. En los recreos cuando van a comprar el bocadillo, aunque son amigos y ves que son amigos: uno de Ucrania con uno español pero luego se juntan como por países o por zonas y te das cuenta que la integración no se acaba de realizar. Incluso, hasta para jugar, hay excepciones claro. Hay un banco: el banco de los “*sudacas*” por decirlo así como dicen ellos ¿no? Entonces da una sensación como que les cuesta integrarse o que digamos la educación no funciona para homogeneizar, para integrar, para adaptarse. No sé si es porque las raíces las arrastran y las quieren defender o es porque el propio sistema les segrega.

¿Sería interesante, por tanto, plantear una propuesta de educación intercultural que contemple las nuevas tecnologías, con actividades diversas para que, a la vez que se trabaja la interculturalidad se utilicen también las nuevas tecnologías? Efectivamente, por ejemplo, en nuevas tecnologías yo cuando voy a YouTube y pongo vídeos por ejemplo, en Sudamérica están (curiosamente) en algunas cosas más conectados que nosotros, en cuanto nueva tecnología. Te das cuenta que ellos han utilizado a nivel de la enseñanza y a nivel de recursos audiovisuales y la informática más que nosotros, entonces lo pongo para que vean que el audio, que es un español sudamericano, que se nota ¿no? pues que, bueno, a algunos les hace gracia porque se identifican con eso; entonces sí que es verdad que se podría hacer algo en ese sentido pero, como te contaba antes fuera de esto, cuando veníamos; tiene que haber una implicación mayor. Incluso aquí, ha habido grupos de trabajo. Yo he participado en el grupo de trabajo de la salud y otros grupos de trabajo entonces una profesora que hace la Tesis sobre África o sobre algo de la multiculturalidad que es profesora de Educación Física, pues un día se le ocurrió poner un cartel para hacer un grupo de trabajo y trabajar sobre la multiculturalidad. Oye, sorpresa: nos juntamos como unos 40.

Estuvimos allí discutiendo qué podríamos hacer (...) esto fue como hace 3 años y lo primero que hicimos fue, así que me suene, empezamos con lo primero que nos llama la atención siempre, que es el estómago; comidas de todos los tipos y pusimos en el pasillo pues comida de todos los tipos: pues de Europa, de América y tal y fue muy interesante, llevó mucho trabajo, mucho tiempo, etc.

Se montó mucho “guirigay” y nadie lo ha dicho pero da la impresión, como que a la dirección del centro no le gustó y no se volvió a repetir pero, fue un buen punto de



partida pues porque cada uno compartía los platos típicos de Ecuador o de Colombia y los profesores también y estuvo muy interesante aprovechando, no sé si fue en Navidades o justo al final de unas vacaciones. Después de prepararlo, aquel grupo de trabajo al final no se constituyó pues porque (...) no sé, si fue porque la profesora se desanimó, porque éramos muchos profesores y era un poco como una especie de asamblea poco organizada pero, sí que se detectó una inquietud.

A mí me llamó la inquietud. Somos cerca de 100 profesores y 30 o 40 estábamos allá y había de todos los intereses porque también había intereses por intentarlo, porque los profesores lo sufrimos también. Sufrimos una circunstancia: ¿Qué hago?, ¿cómo? Todos tenemos una profesionalidad y queremos hacerlo lo mejor posible. No queremos que los alumnos pierdan el tiempo. Yo he estado con éstos de 1ºD (que te comentaba, que son inmigrantes la mayoría) que tienen muchas dificultades de lectura, de aprendizaje pues, bueno, ¿qué hago? Pues los llevo al laboratorio a ver los minerales, que los palpen, que los toquen y bueno, eso interesaba mucho más que en clase que les pongo las actividades.

Hay una dificultad añadida, también. Un alumno un sudamericano de 14 años, no es equiparable, así que más conozco yo, pues en cuento a lectura, palabras yo que sé, síntesis (...) cosas que salen todos los días en clase, es que no. Dices: dime una analogía algo que (...) y te dicen todo lo contrario. De una frase no entienden tres palabras; de hecho un examen que, por ejemplo, tienes que poner cuatro líneas, si pones más de cuatro líneas no las entienden. Tiene que ser algo casi al “*pan pan y al vino, vino*”, es decir, que arrastran ya un déficit que es muy difícil de superar y se me ocurre: ¿tienen que tener más horas de lengua? ¿Más horas de...? Pues claro, no lo sé (...) pues igual.

Entonces claro, es un currículum cerrado, muy determinado para el prototipo de alumno españolito de 12 años que viene al Instituto, pues no es lo que se debe utilizar para uno de 12 o 13 años que viene de Colombia y que hay casos en los que están sin escolarizar o han estado dos años, y que apenas saben leer. A pesar de que hay clases de apoyo también pero, claro, eso es como alguien que nunca ha hecho deporte y le quieres meter a los 100m lisos, pues tiene que tener un entrenamiento previo. Esas cosas son las que están como sin explorar en el campo educativo y aquí que es donde se ve.

Aquí tenemos un Aula de Inmersión Lingüística donde están alumnos que vienen. Yo tengo una alumna de Inmersión Lingüística que es B. M. (...) bueno pues la mujer, curiosamente, ya entiende bastante en clase después de haber estado tres meses en Inmersión pero, claro, es un esfuerzo tremendo y comparado con el esfuerzo de los otros es un esfuerzo tremendo. Yo la pongo como ejemplo con los otros porque ella quiere esforzarse y quiere leer y se pone a leer e incluso algunas cosas las comprende mejor incluso que sudamericanos que han tenido el lenguaje castellano toda su vida.

Hay alumnos extranjeros que vienen y quieren darlo todo y quieren aprovechar los recursos y utilizarlos al máximo y otros que los desprecian, que produce cierto dolor; o sea comentario de café de profesorado: “*Jo, mira que se emplean recursos para éstos y qué poco lo explotan*”; por ejemplo, estos grupos, pues tienen grupos flexibles. Tú no puedes tener un grupo de 18 alumnos en éstas circunstancias, entonces lo que se hace es: se dividen 2, se cogen 10 y esos 8 van a otro, entonces hay una profesora que mientras yo estoy dando a este grupo, que ya para mi tiene sus dificultades, hay otra



profesora que tiene todavía más dificultades, porque de este ya ha aislado a 3 (3 en concreto en mi grupo el D) y el C no sé si hay 5 o así que, digamos, que están todavía mucho peor, que casi tienen dificultades hasta para leer ¿no?. Están en 1º de la ESO con 12 o más años (13 o 14) porque claro, cuando vienen aquí primero se les pone por edad pero luego claro, hay que bajarles el curso. Ahora hay cierta autonomía y la inspección permite grupos flexibles, y eso también ayuda bastante. Es un derroche de recursos, que dices: “*que poco sirve, que se le saca poco partido*” (...) es una sensación como de frustración también por parte del profesorado.

Y bueno ¿qué has conseguido? he conseguido que aprenda a leer pero claro, luego se les puntuá con una puntuación con asterisco que quiere decir que vamos, que no se puede comparar con una puntuación de 5 con asterisco con un 5 normal, ¿no? Entonces esos alumnos van pasando y bueno por Programas de Diversificación (...) etc.,

Pues bueno, puede que en los cuatro años de la ESO pues titule o sea que, el sistema hace mucho (...) Yo he leído por la prensa (no sé exactamente cómo es) pero, que un alumno que acaba en diversificación cuesta mucho más (el doble o el triple) que un alumno medio que viene de un curso normal, es decir que la Administración sí que decida dinero (profesores, horas, recursos) y claro, no sé quién analiza esto o si alguien lo analizará. Lo que es muy difícil es analizar la eficacia: esto no es fabricar coches ¿no? y decir: bueno, salen todos bien. Aquí es: ¿Cuántos titulan? En fin (...) Yo creo que el esfuerzo merece la pena pero, falta más ilusión y más elasticidad y no aspectos tan cerrados (...) Aspectos más prácticos, menos teóricos porque, al final, aunque sean aulas flexibles seguimos sujetos al Currículo: el Currículo es como “un dios” y eso es lo que limita mucho. Entonces estos alumnos, para ponerles un 5 en matemáticas o en ciencias porque ha aprendido a hacer fracciones, cuando el nivel de sus compañeros de edad es fracciones y mucho más pues, valdría más utilizar las matemáticas de medir, pesar, contar y en hacer cosas prácticas que incluso les dirigiría más por algo práctico porque, es verdad que el retraso que puede traer un alumno extranjero, si ve que tiene éxitos.

Cunado un alumno ve que tiene éxitos que mejora, eso le anima mucho. Entonces yo creo que los éxitos se ven más en cuestiones prácticas (en matemáticas suele ser poco no) pero las matemáticas las ves todos los días, ¿no? Cuando tienes que hacer un mueble y tienes que ver lo que mide, o tienes que calcular la temperatura que vas a necesitar para pintar una pared, el dinero, el cambio, para hacer operaciones y una barra de pan de $\frac{3}{4}$ (para manejar fracciones, claro) sin embargo si tú estás en matemáticas con el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor (...) Ya empiezan a “*volverse locos*”, pero explícales cuánto es $\frac{1}{4}$ de lecho, con ejemplos ¿no? y con casos reales y ya verás... entonces hace falta: olvidarse, un poco del Currículo y aterrizarlo en casos concretos pero, claro; también incluso en Diversificación (yo he dado diversificación, años atrás) en 3 y en 4º con críos de 15, 16 o 17 años y es muy difícil y, a pesar de que vamos al laboratorio, te das cuenta que les cuesta pero, merece la pena; pero luego tiene su problema y es: el Currículo, entonces bueno: “no he podido darlo todo”.

Y luego, también hay otro problema y es que, por ejemplo, tampoco hay un criterio claro. En diversificación se integran las materias, es todo globalizador (...) incluso analizando libros que hay para diversificación, es decir, para los alumnos que tienen dificultades ya en 1º y 2º y van a “diver”, te das cuenta de que esos libros tienen más



nivel, incluso, que los propios de la ESO entonces, cada profesor hace sus propios apuntes. Por ejemplo, yo utilizaba como recurso (que me fue muy bien) Currículo de la etapa de secundaria pero luego también les preparaba para la superación de la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio (que es para mayores de 16 años).

Entonces, esos alumnos, el perfil, es para que titule en la ESO, aunque sea con ciertas limitaciones, con un Currículo adaptado a ellos pero que luego pueden hacer un ciclo formativo de grado medio y luego pasar al superior. Pues bueno, había casos de alumnos que no titulaban en el ámbito científico o en ámbito lingüístico y, sin embargo, sacaban la prueba de acceso. Entonces a veces estamos bloqueando y haciendo críticas a profesores: “es que si tú les ofreces eso, abandonan mi materia de dibujo” “o de plástica”, pero bueno, vamos a ver: “¿Aquí, cuál es el objetivo, que aprendan tu materia o que puedan desarrollar un itinerario formativo profesional?”

Oye, pues todavía, hace poco, he visto a un chico que fue alumno mío hace tiempo: B. (muy majete) que está haciendo electrónica en Cerdeño; pues bueno, este no tituló en la ESO o le faltó porque luego incluso tienen pruebas globalizadoras que les hacen (...) algunos incluso después de haber sacado unas pruebas de acceso al grado medio, se presentan nuevamente para sacar la ESO.

Ahora para sacar la ESO hay muchas opciones. En el Fontán hay muchos alumnos que han pasado por aquí, que abandonaron y en el centro de adultos, pueden titular perfectamente con unas pruebas que son muy genéricas y que bueno, les animan a hacer los ciclos.

Yo creo que faltan como “unos ojos” desde arriba, ¿no? La Administración, solemos decir muchas veces, cuando estamos así, críticos, que es: ciega, sorda, muda: es verdad; hombre y hay inspectores y hay políticos que dicen, pero hay una especie de falta (...) inercia, sin dirigir, sin marcar como un objetivo. Sí, claro que hay objetivos pero el papel, todo lo soporta. (...) La realidad luego es la que es.

¿Cuál es lo políticamente correcto, te dicen ahora? Pues que aparezcan las competencias básicas y todos los Departamentos en su programación a poner las competencias básicas, pero luego la realidad ¿cuál es?, pues es la que es. Mira, yo por ejemplo desde aquí, desde extraescolares, controlo muchas cosas que son, digamos, un poco transversales: por ejemplo el Plan Municipal sobre Drogas ¿no? Me llegan materiales muy interesantes que se pueden hacer hasta 10 o 20 sesiones, que a veces tiene problemas con orientación, porque es un poco terreno de ella, y aquí es un poco terreno de todos (...) bueno pues les doy el material, un DVD con videos de publicidad, de películas de canciones y tal y con las preguntas, o sea ya prácticamente ya no hace más falta que, el profesor lo ponga, incluso les doy una sesión para que vean cómo funciona y lo utilicen, porque muchas veces las tutorías lo que se hace es perder el tiempo, dejarles estudiar. Hay un Plan pero, muchas veces (...) entonces ¿qué pasa? Pues pasa exactamente lo mismo: yo luego a final de junio, ahora, les pido: A ver ¿cuántas sesiones habéis utilizado, el material? Pues algunos una, otros ninguna, otros no han tenido tiempo, es decir, es una cosa que la he promovido, la he alentado (...) Yo he estado desde aquí, pues dándoles material, diciéndoles que voy a hacer luego una evaluación que, además pueden hasta engañarme, pero la gente es muy sincera dice: “mira no he hecho nada” o “he hecho una sesión”.



Eso, una cosa que se les ha facilitado, imagínate una programación que hace el Jefe de Departamento, que todos la ven, pero que casi nadie la lee o si la leen, dicen: “ah, pues muy bien” (...) pero luego cada uno funciona a su aire. Estoy seguro que muchas cosas que ponen y no se hacen y otras cosas que no ponen y si se hacen; luego *cada maestrillo tiene su librillo* ¿no? Y sus formas, luego cada uno a su propia impronta en sus clases. Entonces hay personas, si sensibilizadas, yo me doy cuenta, también. Yo este año soy tutor, pero cuando eres tutor de alumnos con dificultades, pues te das cuenta de que hay profesores implicados que saben que dando más se recibe más y que ellos pueden responder más pero, ahora mismo, detecto que estamos en una situación como más de hastío de desmotivación.

Y luego, otras cosas curiosa que, también es típica de este centro, sí, hay muchas actividades extraescolares, pero éstas, las actividades extraescolares, implican digamos, son voluntarias porque implican dinero (3 euros para Gijón o 5 euros), lo que ocurre es: *el pez que se muerde la cola*. ¿Qué ocurre? Que el A y el B, los de Bilingüe, van a todo, incluso se van a Londres una semana por 700 euros o un *week end* pero luego, del C y el D que ahora son inmigrantes, pues van a alguna actividad que vale 3 euros... ya como mucho; entonces yo, procuro evitar esto y por tanto que, la participación en extraescolares que no cuesten nada pero siempre hay alguien que no puede; curiosamente “*a perro flaco son todo pulgas*”.

Por ejemplo, fueron a esquiar, pues no se apuntó nadie del C y del D, porque claro, costaría 200 o 300 euros entonces, claro; pues por esa cantidad, así me quedo en casa. Y así vas sumando y si hay una actividad y que pagar un autobús, incluso ni a eso, a veces, ¿eh? Entonces, te das cuenta de que estos alumnos que igual podían aprender más y enterarse un poco más de la sociedad en la que viven y más interculturalidad ¿no? Pues tienen más dificultades.

En eso lo hace muy bien, por ejemplo, la profesora del Aula de inmersión y sí que les lleva a la biblioteca, a la granja, a conocer el Ayuntamiento,... porque aquí estamos en el centro, entonces tenemos muchas posibilidades (Museo Arqueológico) y otras cosas que son gratis que se les pude llevar entonces, pues se explotan los recursos: ella lo hace muy bien.

Hay otros profesores, voy a hacer autocrítica de los grupos (no ya de Inmersión, digamos normales) pues que podrían ir, incluso programan ir al Museo de Arte, que son gratuitos... ¿no? pues no los llevan. Y les preguntas; que ¿no los vas a llevar? (...) “No, cualquiera les lleva”. La gente tiene miedo, los profesores, me refiero, pues porque a veces son aulas que tienen mal comportamiento y prefieren no tener problemas... no sea que pase algo. Entonces las actividades extraescolares, ya le lo he dicho a los padres en alguna reunión, mientras que dependan de la voluntariedad del profesorado, es mal asunto..., mal asunto.

Y menos mal que este año tuvimos viaje de estudios que, estuvimos a punto de suspenderlo, luego salió adelante pero claro, el viaje de estudios son 9 días, tienen que ir profesores, todo el día, y es mucho tiempo y mucha responsabilidad. Los que iban a ir lo dejaron en el último momento y luego buscaron a otros y acabó yendo el director que,



por cierto, se jubila este año. Y ahí lo ves... este año se va a despedir el director yendo al viaje de estudios.

También lo he dicho en algún foro en el que había algún político que este tipo de cosas y, hablando también de la inmigración, y de las actividades extraescolares, para la inmigración tiene que haber una subvención. Estamos en crisis, de acuerdo, pero estoy seguro de que hay dineros por ahí que se va para Planes y proyectos que no sé si serán muy eficaces. Entonces dotar de una beca a los alumnos, aunque fuese por cada inmigrante 10 euros, podría ser muy interesante. (...) ¿Tu sabes lo que significaría? pues tenemos aquí a 40 alumnos de la ESO que no van a un viaje a Gijón a la Laboral, porque no tienen dinero y con esa cantidad que es simbólica (10 euros) yo que sé, hay cantidad de cosas que se pueden hacer. Pero eso tiene que estar también acompañado con el reconocimiento del profesor. Al profesor también nos han acogotado mucho. Hemos pasado a 20 horas de clase (antes teníamos 18) que la gente cree que nada más trabajamos las horas que estamos en clase; y estoy aquí ahora (en teoría no estoy trabajando) o sea estoy aquí, que estoy contigo y estoy trabajando (...) pero entonces, la mentalidad es que el profesor tiene 3 meses de vacaciones, que es mentira, que trabajamos nada más que 18 horas de trabajo (ahora 20).

Mira, esas dos horas más de trabajo que nos han impuesto, ha supuesto que ya muchos profesores no hagan ya actividades extraescolares, más desidia..., esto que te he dicho al principio de cierta apatía, viene también por ahí, porque no es lo mismo trabajar 18 horas que 20 horas. Cada hora de esas supone un trabajo previo de elaboración..., entonces yo que llevo aquí el tema de las actividades extraescolares, ahora me doy cuenta de que se hacen menos extraescolares que impliquen más del horario lectivo y se hacen más complementarias, incluso para desahogar. Prefiero llevármelos, el otro día, al Mercado-Astur (las cooperativas escolares) me los llevo en mi clase y en la siguiente y me distiendo. Es decir, que se están utilizando las actividades, que están muy bien, un poco, para distender. Por ejemplo yo, que soy de biología, pues les llevábamos a Cabárceno y les llevábamos todo el día, llegábamos a las 8 de la noche. A los 1º de bachillerato les llevábamos al Museo de la Evolución humana a Burgos, y volvíamos por la noche, a Valporquero, etc. Y este año ya, por acuerdo del Departamento, dijimos que no, porque eso supone más horas que las horas que nos asigna la Administración y, parece, que no quieren arreglarlo.

Por eso te digo; que, atender a la inmigración, atender las actividades extraescolares que hubiese becas para apoyar esto, también quiere decir el reconocimiento del profesorado. Sí que es verdad que, al profesorado, se le ha reconocido la autoridad que, falta hacía, porque el profesorado suele estar mucho más “vilipendiado” de lo que la gente se imagina entonces por lo menos ahora tenemos un cierto respaldo. Ahora frente a un alumno que te puede denunciar tiene verosimilitud lo que diga el profesor, porque hay denuncias, incluso, falsas y de todo (...) antes le daban la razón al alumno/a. Ahora el principio de veracidad se lo dan al profesor. En eso sí que hemos avanzado, pero le falta avanzar más, en el reconocimiento del profesorado, en cuanto a la dignidad. ¿Sabes cuál es el problema que veo yo? Porque... nosotros trabajamos 37, 5 horas, damos 20 horas de clase, mucha o gran parte de nuestro trabajo es en casa, muchos lo hacemos aquí y en casa entonces, hay como mucha disparidad. Algunos quisieran que los profesores viniésemos como los maestros, ¿no? De 8:30 a 5 de la tarde y trabajar aquí, cosa que es poco viable porque es un trabajo muy de lectura y de preparación..., entonces, no sé,



tenía que cambiar el sistema. Aquí hacemos cosas muy tradicionales: estar de guardia, si un profesor está de guardia vigila al otro, por ejemplo en países como Francia no hay guardias ni nada (...) incluso son los padres, o profesores jubilados o asociaciones las que se encargan, es decir, otro sistema. O sea, tenemos un sistema de control (profesorado que se autocontrola a sí mismo) parece que todo es control; pero luego sí que nos preocupa (...) que reflexión hacemos pues... no se ve. Si tenemos ahora un Plan de mejora y nos dicen que (...) pero luego, todo supone más papeles (...) cuando lo que se necesita es: menos papeles, menos “burocracia”, facilitarnos la tarea y la tarea es poder dar clases en condiciones dignas.

Yo aquí llevo peleando, por ejemplo, para que tuviésemos cañón y ordenador en todas las aulas. No lo tenemos en todas las aulas. ¿Sabes lo que implica eso? Pues que un profesor dice: bueno, pues mañana voy a llevarles a ver un vídeo y tal (...) pues tienes que reservar el aula, luego está ocupada, hablar con el conserje...etc. Es te “rompe” (...) pero si hay centros que, por ejemplo en Mieres, todas las aulas tienen internet, entonces tu ibas con tu lápiz y tu Power Point y el “efecto trampa de la luz” les atrapa (...) yo ya utilizaba el retroproyector en COU y era fantástico., ponías las diapositivas en las aulas y ya la gente mira y eso es tractivo, ahora con el Power Point, mucho mejor pero, claro, tienes que tener unos recursos. Aquí, veo a algunos profesores (que me dan pena) que van cargando con un cañón en una bandolera y en otra bandolera el ordenador, entonces (...). Afortunadamente, parece que están tomando alguna medida y es los mini portátiles de la Escuela 2.0 que tuvieron que devolver los alumnos (que me parece muy bien) pues se están utilizando para poner en las aulas, para algunas aulas de este edificio ¿eh? De aquel otro de allá (del pabellón nuevo) allí tienen (...) claro allí están los bilingües esos sí que (...) los bilingües suponen más ingresos, allí les pusieron un cañón y aquí en algunas aulas si y otras no., entonces, apostar por las nuevas tecnologías pero, también ha corrientes del profesorado. Aquí el director no quiere nada de las nuevas tecnologías. Claro, el director es de lengua (que hay que leer más, dice) que hay que leer textos. (...) pero si las nuevas tecnologías ayudan a leer, si hay que leer textos.

Como si las Nuevas tecnologías fuesen algo complementario... no como un recurso. Entonces yo creo que eso también influye pues, para que no cambie..., para que siga la rutina ¿no? Yo pienso que esa rutina cambia por sí misma porque os chavales ya lo demandan, si está claro, y yo creo que antes de 5 años y si no “a tiempo”. Entonces, utilizaremos (...) y diremos, a ver vuestra Tablet.

Claro, tenemos un problema con los inmigrantes, que esos no tendrán teléfono ni Tablet pero, estoy seguro de que en el A y en el B de cualquier Bilingüe les mandas traer la Tablet y todos te traen la Tablet y les dices: a ver, instalar esto y les mandas un correo: instalar este PDF del tema 27 o lo que sea y “pumba” ahí lo tienes. Ahorraremos papel y será mucho más eficaz. Yo creo que eso es el futuro y a los que no puedan pues que sea el propio centro el que dote de estos recursos.

Por ejemplo para las becas, este año han cambiado yo lo he leído por la prensa. Antes lo hacías mal porque daban a los padres 120 euros y tal, incluso nos hemos encontrado con casos aquí de alumnos que luego no traían el libro y habían tenido beca... ¿qué es lo que pasaba? Que había utilizado el dinero para otros fines más necesarios ¿no? y se entiende. Entonces la política va a ir cambiando, entonces va a ser que los centros van a



ser los que van a recibir el dinero y se van a organizar. Yo es cómo lo he entendido, algo así como que yo con las becas compro los libros de 1º de la ESO de matemáticas y de lengua y el profesor los lleva (tenderemos armario en el aula...) bueno, es una iniciativa interesante que, para los alumnos con dificultades, estoy pensando con dificultades económicas, pues es bastante positivo. Pero eso va a estar superado, enseguida, por la Tablet, cuando estas valgan 50 euros. Ahora valen 100 euros (...) pero una Tablet, que le puedas meter todos los libros de texto: primero comodísimo, más atractivo, es el lenguaje que utilizan y luego, tenemos Wifi que funciona a medias, pero si funciona la Wifi total pues ya tienes todo. Pero es que la revolución es eso: tienes videos, tienes de todo son recursos que hay que explotar y que ayudarían mucho a todos.

Sobre todo estos recursos a quienes más benefician, yo creo, es a los más necesitados..., un alumno muy inteligente y muy bueno, le pones un libro de textos y sale adelante pero, un alumno que tiene dificultades, tienes que darle todos los recursos y más y ganas mucho más con eso que de otra forma.

Si, puedes poner más recursos como tenemos ahora: desdobles, apoyo..., pero si seguimos haciendo lo mismo, el resultado es lo mismo: mismo libro, mismo rollo, misma clase magistral, etc. Así es que se necesita como un trato más individual. Es lo que se hace un poco en diversificación: son grupos pequeños (...) por ejemplo en el ámbito científico son 6 horas, más tutoría 8. A la semana 8 horas con un mismo profesor, de esos alumnos sabes vida y milagros... es una cosas que. Incluso si no pueden pagar una Tablet (que cuesta unos 100 euros) se les compara y se les presta cada día (...) eso sería una cosa que ayudaría. Yo creo que, por ahí van los cambios. Entonces es una oportunidad.

Tú preguntas, si la diversidad cultural es una dificultad o una oportunidad, pues, yo creo que es una oportunidad para mejorar.

Es una dificultad de cara a la proyección del centro a la imagen porque, a pesar de que nadie somos racistas ni xenófobos pero, la realidad, ¿cuál es? La realidad es que ya me han dicho a mí padres que cuando pasan por aquí por las tardes preguntan: pero, ¿oye, los alumnos que salen del centro son estos? Bueno no, también hay otros que salen por otras puertas.” Es que por las pintas y tal..., “

Claro la gente juzga por las apariencias, ¿no? Y por el color de la cara y tal (...). No, no... esto es como la vida misma, yo tengo a mis hijos aquí, en la enseñanza pública y tengo nueve y todavía tengo aquí uno y hacen ingeniería y han acabado una carrera..., esto es como la sociedad mismo, hay de todo ¿no? Alumnos buenos, regulares y peores.

“Es que dicen que aquí hay mucha inmigración y mucha droga” (...) “droga nada que yo sepa” si ves salir por aquí a muchos inmigrantes es porque los tenemos cerca para controlarlos” y los de bilingüe salen por allá (...).

Entonces, claro, es una dificultad para el centro, la imagen, si si (...) a mí, me gusta mucho la fotografía y hago muchas fotos y me encargo de enviárselas al web master para que las “suba” para que se vea las caras que sí, que hay inmigrantes y que hay otros



que no, que se hacen actividades, pues porque si solo te fijas en los que se ve externo, no ves la dinámica de aquí ¿no?

Mira, también te digo: una madre, español y que vino aquí el año pasado, más o menos con esta misma historia: “es que tengo una hija que está en las Dominicas, en 2º de la ESO y estaba pensando que venga aquí a hacer 3º ESO por varias historias (...) pero a la madre lo que le “*tiraba para atrás*” era el ambiente y que no sabía si el ambiente de aquí sería el adecuado para su hija (...).

Y le dije: “mire, mis hijos han estudiado aquí y han salido adelante, le puse un ejemplo. Para alumnos con dificultades, aquí tenemos muchos programas”. *Le vendí la moto muy bien*, pero, sin exagerar nada, la realidad. Bueno luego, después de haber estado una hora con ella, hablando, fui a ver si se matriculó este año, y NO se matriculó. Entonces claro, no tenemos datos de cuánta gente se aproxima y luego no viene.

Yo, por ejemplo, ahora me llama la atención las listas. Hay listas colgadas en el tablón (donde están los cubos de reciclaje) que están los alumnos que están adscritos oficialmente a este centro y que han perdido plaza, pues, menos de los que tenemos (...) 60, si cada vez somos menos. Y también me fijé a ver quién tiene dos nombres y menos de los que tenemos, aproximadamente, porque claro (...) afortunadamente los que tenemos para el año que viene, no hay muchos nombres dobles ¿no? Por ejemplo, del 1º del que te estoy hablando, son inmigrantes la mayoría (me enseña alunando correspondiente a un grupo).

Entonces, fíjate cómo será el asunto que los profesores lo comentamos... “parece que por los nombres, este año no hay...” y ¿por qué? Pues no porque sean racistas, sino por: “tengo que seguir preocupándome de cómo llevo a estos alumnos”. Todo el profesorado es muy profesional (siempre hay excepciones) pero en general es muy profesional y quiere hacer y hace las cosas lo mejor posible y bien y se da cuenta de que (...) no llega al nivel; a mí me cuesta muchísimo.

Pero es que a mí me la vida aprobé a menos de la mitad y aquí me aprueban menos de la mitad. Y mira que les digo el examen (hacemos el examen antes) claro con otros ejemplos, pero no se dan cuenta. Son tan pobres, culturalmente que (...) fíjate que hemos hecho un examen de cada tema y llevábamos ya la tira de ellos y el día anterior les digo: “vamos a repasar” y lo que hemos repasado el día anterior se lo pongo y ni con eso. Incluso tienen dificultades si les digo: “vamos a corregir el examen” copiarlo que en la recuperación será más de los mismo..., pues: “ni lo copian”, y en el fondo es, también, pues por frustración.

Yo a veces les digo: “¿por qué os conformáis con una enseñanza basura?; y estoy dispuesto a daros calidad”, ellos me dicen: “profe... no nos digas eso”; es que ¿para qué? Ellos se dan cuenta de que no tienen futuro.

Mira mi hermana que acabo una carrera y está en el paro y (...) entonces dicen; ¿para qué me voy a esforzar? Y ponen ejemplos: mira yo vivo con “no se quien” que este año acabo derecho y está fregando platos. Entonces se dan cuenta de que no tienen futuro entonces (...) En mi generación tú estudiabas y tenías posibilidad de trabajar. No era



tampoco seguro pero, tenías posibilidades. Hoy en día eso ya se acabó. Eso es la Generación de los NINI, la Generación X y entonces, eso es fundamental.

Yo creo que algunos se empiezan a dar cuenta que tienen más futuro en lo profesional. Aquí, lo profesional tiene mala prensa, por aquello de él que vale, vale y el que no, decían aquí, en ENSIDESA (...) y eso es una cosa que habría que erradicar pero, es como muy difícil de erradicar ¿no? Las tradiciones parece que se dan hasta de padres a hijos pero, la Formación Profesional es la clave, yo creo.

Tú a un alumno que tiene dificultades, le pones tareas manuales, trabajos (...) lo hace el jefe de estudios. Mira, el jefe de estudios da una asignatura que es: Habilidades Domésticas, que es como una iniciación práctica y un día hicieron un mueble para un aula, (...) otro día hacen platos de cocina... ese tipo de cosas es lo que les anima, y luego, les pones un ciclo formativo de grado medio (el que quiera ser auxiliar) y luego tienen un ciclo formativo de grado superior... y el que quiera puede llegar a la universidad y les pones un camino que es más asequible. Además también tiene más demanda de trabajo. Si hay más demanda de trabajo en la formación profesional que en los graduados de ahora. Los que les desanima es eso, de hecho muchos se han vuelto a su país. (Yo en este grupo, tengo 2 que se han marcado a su país, vinieron en la época de bonanza y ahora ya... han aguantado lo que han podido y se vuelven).

Los profesores hablamos mucho, también, pues bueno, en las evaluaciones se reconoce que hay dificultades (...) la tutora de éste grupo está muy cansada de llamar a los padres, dificultades ya sabemos que hay (...) pero es un imponderable que no tenemos estrategias, que no... Es como cuando tienes un hijo (yo tengo muchos) que no sigue pautas, que no obedece, que no sabes qué hacer... que pruebas una cosa y otra y que no sabes qué hacer.

Luego aquí, tenemos una dificultad y es la edad media del profesorado. La edad media del profesorado es muy grande, es muy alta. Y eso, digamos que, para este tipo de dinámicas se necesita un profesorado más joven, entonces no sé si se puede hacer o cómo “mover ficha” pero debiera de haber una política, no sé cómo, que este tipo de alumnado (procedente de la inmigración, diversificación) estuviesen más, con profesores “recién salidos del horno” con más iniciativa, porque yo quisiera que no, todos tenemos, nuestro patrón y mis referencias es: el COU, el bachillerato y cuando añoramos el pasado que, no es que sea mejor pero, es nuestra referencia y decimos: ¿ah, te acuerdas de aquel bachillerato de 6 años, con el COU? Comentarios típicos de cafetería de profesores ¿no? Un 5 que ponía entonces sería ahora un 10, te dice la gente. Claro, pero aquella era otra época. En aquella época, queríamos estudiar todos (que eran los que íbamos a bachillerato), hacíamos COU, eran grupos de 40 y eran perfectamente gobernables. Hoy te ponen 40 y acabamos (...) claro, de aquella todos queríamos estudiar y el que no quería se significaba. Ahora tienes un grupo de 25 alumnos y es un ingobernable porque tienes mucha diversidad entonces, no tenemos recursos para atender a la diversidad. Entonces, los que mejor lo hacen, pues sí, intentan seguir las líneas, las pautas, entonces no hay un plan para decir, pues bueno, vamos a utilizar unos recursos diferentes, con los que tengan más dificultades. Eso se hace en 1º y 2º de la ESO pero luego... “búscate la vida” y prácticamente se les abandona un poco a su suerte, y si en 3º ya repiten ya se les manda a “diver” (...) entonces ha cambiado todo



mucho, pero ha sido en cuestión de 30 años; yo que llevo 30 años en la experiencia docente, antes me costaba mucha menos energía dar clase.

Aquí, daba nocturno y daba clases a gente mayor que yo y sin embargo yo no me agotaba dando Biología, me encantaba (tenía a la secretaria del ayuntamiento de no sé dónde y me preguntaba). Hoy en día te das cuenta de que no hay formación, no hay interés, nos cuesta mucho más mantener el interés. También, incluso, en el bachillerato que, ahí llegan pocos inmigrantes pero, los hay. Te das cuenta de que tienen dificultades y no se sobreponen a ellas porque ves que tienen el límite de un paro laboral exagerado.

Mira, 1º A que es un bachillerato de ciencias de la naturaleza y la salud, y que pueden hacer medicina, farmacia, etc., pues, prácticamente, ningún inmigrante y algunos que había se han marchado. 1º B más de Tecnología, bueno, pues aquí hay alguno (...) vas haciendo una “banda ancha” te vas adaptando un poco a ellos. C y D que es de humanidades es, curiosamente, donde más alumnos inmigrantes hay (habla de varios casos específicos de alumnado de este grupo).

Curiosamente, humanidades se ha convertido en un refugio, no es porque les gusten las letras o las humanidades, sino que escapan por el camino más fácil de quien escapan de las matemáticas, la química. Pero... ¿cómo han llegado hasta aquí? Pues han llegado por “diver” (...). Algunos de los que han llegado por “diver” ya se han marchado a su país (pone algunos ejemplos) y es que por “diver” tenemos que hacer lo imposible para “sacarle un 3” y tener un trato especial, pero claro si tienes que tener trato especial con, digamos un grupo alumnos con marroquíes, sudamericanos, pero a veces tienes grupos con alumnos de diversidad de etnias, pues te das cuenta de que: “no das a basto” (...) no puedes atender a todos los ritmos, dos ritmos, igual, puedes pero, muchos más no; y a veces te das cuenta de que hay alumnos que no te siguen y que cuando acaba la clase te preguntan: “profe, hay algún sitio donde yo pueda ir para aprender...”

Me doy cuenta de su pobreza cultural, intelectual, porque sus raíces. Me doy cuenta de un alumno que estuvo haciendo el bachillerato con 20 años, creo que tiene y estuvo sin escolarizar, entonces son alumnos que como titularon, les han equiparado a la ESO. Tienen el bachillerato pero bueno, no saben ni que existe tectónica de placas en la naturaleza, ni la evolución, ni las grandes teorías en la ciencia, por ejemplo (...) las profesoras de inglés, dicen que es como si no hubiese estudiado pero, absolutamente, nada (aunque bueno, eso también pasa aquí) así que digamos que no tenemos estrategias nada más que las que cada uno también aplica, basadas en la voluntad y en la profesionalidad, que la hay, la hay.

En los tiempos que corren, los profesores, tenemos un buen trabajo (...) este es un trabajo comodísimo si lo comparamos con lo que es estar cavando una zanja o subidos a un andamio, entonces, evidentemente por mera justicia dices: tengo que dar lo máximo de mí mismo.

Es como una especie de batalla en la que el ánimo cambia, pero a veces no sabes ni cómo cambia, ni quien es, ni qué estrategias usar. (...) Bueno pues, si el enemigo es la desidia, vamos a poner actividades que les motiven, que el enemigo es el que no saben leer, vamos a volver a leer, y te das cuenta que a veces las dificultades son tan heterogéneas, tan heterogéneas, que no las abarcas, entonces tienes que atender un poco



(...) Yo por ejemplo en 1º de Bachillerato, leer en la clase; incluso; leéroslo primero, incluso leyendo te das cuenta que no saben leer, o leen a trompicones y después vamos al: con ésta frase que has leído ¿qué quiere decir esto? Y te dicen unas cosas que dices; madre: ¿es lo que tú entiendes leyendo eso? alumnos de 16 años ¿eh?

Y se lo decimos a los profesores de lengua: “vamos a ver, en lengua, ¿no habéis estudiado expresión verbal?” si, si, sí, pero... van pasando (...) lo de siempre y curiosamente me llama la atención que en las pruebas diagnóstico que se han hecho este año en 2º de la ESO pues hay una prueba individual (que les preguntan algo y ver cómo se expresan) y luego leer un texto y entonces..., no se los resultados que saldrán de ahí pero, me temo que no muy buenos porque yo hago unas pruebas en ciencias naturales que prácticamente los pongo un texto y un dibujo que prácticamente es “blanco y en botella” (...) es como si te dicen: “mañana es jueves, ¿qué día es hoy?” Pues, prácticamente no saben inducir qué días es hoy.

En ciencias hay cosas que es increíble los resultados tan malos que sacan, entonces es de no saber leer. En esto dicen también los de lengua, que influyen mucho, también, las nuevas tecnologías, que son todo imágenes y que se lee poco (...) no sé si será verdad, si es posible. Ahora con el whatsapp, ya se corrigen hasta las letras y ya pasó aquella época en que utilizabas el lenguaje encriptado ¿no? que había que entender lo que querías decir pero, si, algo está pasando cuando. Luego también, faltas de ortografía. Los de lengua dicen que es porque como el autotexto lo corrige pues (...)

El otro día, estuvimos el viernes pasado, estuvimos en la Laboral, (en Gijón). Fuimos a ver la radio con alumnos de 4º de la ESO (ya mayorcitos, 15 años) y les preguntaba (Lauden) el presentador del programa: “A ver, ¿quién quiere ser periodista o presentador de televisión? A ver, ¿sabéis leer y escribir? Aquí me visitan 4000 alumnos y profesores, y más gente que quieren ver la televisión y cómo es un plató por dentro, pues tendría que enseñaros algún correo para que “veáis el nivel de aprendizaje de nuestra sociedad” (sin sujeto, sin verbo, sin adjetivo, sin predicado...) no entiendo lo que me dicen “si quieres venir a verlo”; “supongo que estaréis a mejor nivel que eso (...)” Decís que sabéis leer y escribir pero luego se demuestra que (...)

Entonces, las pruebas de diagnóstico yo opino que están muy bien, bueno, igual esas pruebas no; análisis externos, que son tan criticables. Eso es fundamental: en cualquier empresa, en cualquier negocio, tiene que haber una observación exterior y unos resultados. Entonces las pruebas hay que hacerlas para ver qué está fallando. Hay que hacer una autocrítica para tomar una reflexión entonces, yo, la primera vez que se empezaron a hacer éstas cosas y, todo el mundo dice que no son muy justas, porque a todo el mundo nos da y nos duele que estemos tan mal y por debajo de la media.

A mí que me digan qué tengo que corregir y poder probar, probar estrategias. Aunque mucha gente se siente como que lo que hacen es lo que hay que hacer y ¿por qué?, se sienten digamos muy inamovible. La clase magistral ha desaparecido y se siguen dando clases magistrales.

Yo a veces también doy clases magistrales porque a veces sí, esporádicamente y si hay algún tema interesante, pero hay profesorado que no le sacas de ahí, no sé cómo decirte (...) y que la clase no es un recibir... La Universidad en Bolonia vais a tener que hacer



trabajos, pues venga a hacer trabajos, oye, ni para ponerse de acuerdo, en algunos casos...

Todavía ayer, mándame correo del trabajo; digo: Éste trabajo vamos a hacerlo en equipo, se lo digo así de claro, mínimo 3 alumnos: éste tema es éstos tres puntos, ya en el libro, y hay algunos... Y no me digáis que ésta es la parte y ésta es la tuya, porque tenéis que trabajar en equipo en relación a (...) Pues todavía hay alumnos que no han entendido esa expresión y me mandan “Profe: ésta es mi parte y ésta es la otra (...) “¿Y tú no sabes lo que es trabajar en equipo?”

Cada uno defiende su forma. Yo el trabajo lo quiero ver así, yo lo voy a hacer así. Entonces trabajar en equipo es aceptar la perspectiva del otro, ver la perspectiva del otro e integrar voluntades y tal; y digo si cada uno va a soltar su parte y se aprende la del otro, y no sois capaces de integrarlo pues no sirve de nada. El trabajo la clave está en poder compartir y aceptar las posibilidades del otro, pues eso pasa a los profesores también. Dentro del Departamento pues, uno cree que la metodología (exagerando, que no es así) que es la clase magistral, en el otro extremo, que es la clase totalmente práctica, siempre en el laboratorio, siempre haciendo cosas; y el de en medio, que es un poco más equilibrado, digamos que un poco de todo ¿no?

En cuanto a los recursos, bueno, como ese maremágnun se da en todos los Departamentos pues, vamos sobreviviendo, y ¿sabes lo que ocurre? pues que a principio de curso, cuando elegimos cursos y materia pues cada uno va eligiendo en función de su sensibilidad y eso va haciendo vago al sistema.

El sistema, a veces, lo salva el propio sistema, porque el profesor antiguo elige al principio, pues ya sabemos que no va a elegir (...) y entonces bueno, el profesor que sabe que siempre le va a tocar primero de la ESO o segundo pues ya se va adaptando. No trabajas igual si sabes que tienes un futuro de varios años con éstos niveles, que si siempre has dado en el Bachillerato; porque entonces preparo clases magistrales, preparo actividades y tal, que si voy a preparar actividades para alumnos con dificultades.

Entonces, también el sistema, en ese sentido, el hecho de que sea jerárquico y la elección de horarios sea una cosa que va por antigüedad, pues en ese caso, beneficia porque ya sé que el año que viene me va a tocar lo mismo y no lo digo con deshonra, pues éstos alumnos no me tocaba con ellos; también me siento frustrado porque me doy cuenta que, de aquí de éstos que (...) yo tengo a 12 en primero (...) tengo a 12 porque, estos van a flexible, pues van a aprobar 3 o 4 y voy a hacer un esfuerzo enorme y actividades de todo tipo y te das cuenta de que no es fácil porque dices: todo el esfuerzo que estás dedicando y (...) bueno, pero nos sobreponemos.

Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?

Sí, estoy de acuerdo con esta opinión.



Entrevista 4: realizada a Jefa del Departamento de Dibujo. Imparte docencia en ESO y Bachillerato. Lugar de la Entrevista: Departamento de Dibujo. Fecha 4 de junio de 2014. 17:30 h.

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Bueno, me preocupa con respecto más que nada a los niveles con los que se enfrentan ellos cuando están en grupos en los que están con alumnos que son del propio país y que tienen niveles educativos bastante diferentes con respecto a ellos. En ese sentido es bastante preocupante porque, normalmente, están en carencia; ellos suelen ser (...) bueno para ellos bastante cuesta arriba y para nosotros también, sí, porque atenderlos a ellos resulta bastante complicado sobre todo si están en grupos en los que hay mucha diferencia suelen ocurrir problemas.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, en este caso en éste centro tenemos muchísimo alumnado inmigrante, de hecho hay casi grupos completos ¿eh? , entonces bueno, y además en éste caso lo tenemos de hace muchísimos años, de hace mucho tiempo y ha ido aumentando con los años además; los tenemos en todos los niveles, desde primero de la ESO hasta segundo de bachillerato y en el nocturno también tenemos muchísimo alumnado inmigrante.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Ambas cosas, yo creo. Una oportunidad porque es cierto que es bueno que haya diferencias y que los alumnos de todo tipo se den cuenta de que son distintos entre sí, no solamente por apetencia sino también porque tienen distintas culturas porque tienen distintos gustos... pero, también es un problema porque nos encontramos, lo que te decía antes, con niveles muy diferentes en cuanto competencia curricular. Normalmente además son los inmigrantes los que en ese sentido salen perdiendo ¿no?, que hay que hacer un esfuerzo mayor por ellos y no siempre se puede.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Más con temas de currículo, de cómo abordar problemas de currículo más que de interculturalidad, pero bueno, se hace lo que se puede (...) más en el otro sentido que en ese.
- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Hombre, ahí sí que no te puedo responder mucho porque hace bastante tiempo que no soy tutora entonces no sé muy bien cómo funciona ese aspecto pero, me imagino que lo mismo que hay otros elementos para otro tipo (...) también sé que hay alguno, lo que pasa es que no creo que sea el que más se trabaja.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Hubo hace años, tuvimos hace como tres o cuatro años durante varios cursos , luego dejó de hacerse, una



serie de jornadas de interculturalidad porque de hecho llegamos a tener en el centro más de veinte nacionalidades diferentes , entonces sí que hubo y hubo...bueno, pues eso, los alumnos participaban desde el punto de vista de mostrar su propia cultura a todos los demás, no solamente a los españoles sino también al resto de los alumnos que eran de otras nacionalidades , porque claro, había gente que procedía de América Latina , había gente que procedía de los países del ámbito de los países...bueno ,Rusos, etc. ; entonces son muy diferentes entre sí , no solamente con los españoles sino también entre sí, y hubo durante varios años jornadas de interculturalidad que por alguna extraña razón han dejado de hacerse a pesar de que los alumnos siguen siendo muchos y de muchas nacionalidades, pero bueno.

- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Hombre, obliga tanto al profesor como a nuestros alumnos a no centrarse en lo propio; también es cierto que en nuestra asignatura es mucho más fácil, porque todos los ejemplos, todas las referencias que tenemos no son solamente nacionales sino que también trabajamos mucho con el arte universal, entonces, también te preocupas ¿no? De trabajar un poco con artistas que sean de ciertas procedencias por ejemplo, y entonces me parece que eso es bastante interesante tanto para los alumnos como para los profesores.
- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Pues el que te dije antes. Los niveles curriculares de los alumnos, porque hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO, que además han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y bueno, pueden venir más o menos con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen y eso yo creo que es la dificultad más grande porque, además, ellos se sienten en ese sentido, lógicamente, se sienten un poco aislados; mucho más que por ser extranjeros o por ser de otro país, más por el nivel que tienen con respecto a los compañeros.
- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Bueno, ese es un problema, un problema porque en éste centro particularmente se nos concentra, yo creo, sobre todo en los primeros niveles. Tenemos grupos en los que hay muchísimas nacionalidades y muy pocos españoles y otros justo al revés, sobre todo en los primeros cursos, primero y segundo; luego se van diversificando, se van mezclando muchísimo más, pero en primero y segundo según entran y debido principalmente a la cuestión de los bilingües, de los grupos bilingües pues resulta que están demasiado concentrados bajo mi punto de vista.
- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Muy poco, muy poco; en nuestra asignatura muchísimo más que en otras pero hay algunas que evidentemente no cuentan



para nada por lo que son, por ejemplo; en historia o en geografía. Ese tipo de asignaturas cuando viene un niño o una niña de Ecuador por ejemplo que tiene que ponerse al día con la historia de España, con la geografía de España es un universo completamente diferente para él, que vamos, además es imposible hacérselo. Bueno, yo creo que poco muy poquito.

- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** Depende de las áreas, yo creo que depende de las áreas, hay áreas que no, y hay áreas que sí.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Sí yo creo que el currículum debería estar preparado para éste tipo de cosas porque además vamos a seguir teniendo alumnos de otros países queramos o no queramos y además es natural, si además queremos que los nuestros vaya fuera pues nosotros tendremos que hacer algo para que los que entran también tengan posibilidad de sentir algo suyo también, en la educación no solamente de otros, que tengan que aprender lo de fuera sino los que están tengan que aprender algo de ellos, así que creo que es necesario sí.
- 13) **Paulo Freire entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de los ciudadanos. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?**

(Esta pregunta se formuló al través del correo electrónico y no se ha recibido respuesta).



Entrevista 5: realizada a Profesora de Ciencias Sociales. Entrevista realizada el 12 de junio de 2014. Lugar IES Alfonso II. Sala de visitas. 13:30

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Si claro, y en el sentido que estamos viviendo diariamente en las aulas, o sea, es imposible no preocuparse.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Hombre, yo creo que, bueno hay alumnos que sí que es verdad, que posiblemente sean inmigrantes y no (...) pues a lo mejor no los detecto, normalmente por el apellido que tengan o demás, es decir, porque están ahí todos los días. En mi caso es más difícil porque yo soy interina, entonces cambio, y cada año, cada año estoy en centros distintos y yo llevo trabajando ocho años y la verdad desde que estoy trabajando pues tampoco es que haya notado (...) posiblemente ahora es más posible que estemos viendo que se están yendo muchos, estamos perdiendo alumno inmigrante, pero bueno tampoco te puedo hacer un estudio muy largo por eso.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** A ver, un reto yo diría, es decir, intentar aprovechar toda la oportunidad que supondría eso yo creo que es un reto; sí que es verdad que a la vez también conlleva una problemática porque bueno, pues hay, no siempre, porque puede haber alumnos que tengan problemas, hay muchos y a veces incluso los más problemáticos que son los españoles nacidos en España, otras veces que no pero, plantea un problema, un reto, como te digo porque muchos de ellos tienen carencias lingüísticas o bien educativas dependiendo de qué país que vengan, pues sí que es un problema.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Yo diría que no... que cada uno hace un poco lo que puede, lo que buenamente pueda.
- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** A ver no te lo puedo decir bien porque yo no soy tutora, es decir, yo las clases y la relación que tengo con los alumnos se limita pues a la docencia. yo creo que sí, pero no me atrevo a decírtelo pero, por esa razón.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Que yo haya sido consciente o que me haya enterado, no; quizá es porque no lo he sabido tener.
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Por ejemplo, para mi asignatura porque yo imparto Ciencias Sociales, pues bueno; siempre hay una visión mucho más enriquecida sobre determinadas cuestiones que son alumnos que vienen de diferentes países, en ese sentido, incluso también como estoy en el bilingüe hay



veces que también (...) es en Inglés pero bueno, que las diferencias en las lenguas también pueden beneficiar al aprendizaje de una lengua extranjera.

- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Hombre, yo diría que las diferencias; no me gusta hablar de las diferencias de nivel entre los alumnos pero bueno, yo diría la diversidad en todos los sentidos.
- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** A ver... no, no. Yo creo que no se procura evitar; por ejemplo en éste centro es un Proyecto bilingüe, no sé si te lo han hablado otros profesores pero, por esa misma razón... a ver eso sí que tengo alumnado inmigrante en bilingüe (en bilingüe también hay) cada vez más según van pasando los años como se van aplicando más los colegios de primaria sí que es verdad, pero no doy clase en las clases no bilingües, pero sí soy consciente por lo que me cuenta otros profesores y por las guardías que es una heterogeneidad y una diversidad en las otras clases bestial.
- 11) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** A mí por lo que me toca, que es Geografía e Historia, yo creo que cada vez más, pero bueno, que todavía queda bastante por andar. Sigue habiendo un punto de vista eurocéntrico en Historia y demás.
- 12) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** Hombre yo creo que el currículum depende un poco de la vida que le des al currículum también, quiero decir; parte mucho de la manera en que tu enfoques la materia. Si coges el currículum puro y duro y te limitas a eso, posiblemente no; pero bueno si le puedes sacar un poco más (...).
- 13) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues sí, sí; porque muchas veces, quieras o no, nos acabamos dejando influir por los tipos de materiales, los mínimos que tienes que cubrir y demás, es verdad que llega un momento que pierdes un poco la perspectiva; o te acabas dejando absorber por el currículum.
- 14) **Paulo Freire entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de los ciudadanos. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?** Bueno, pues sí, porque bueno, si al final yo tengo la idea de que la Escuela Pública tiene que darle pues una serie de posibilidades a todos los chavales pues que la vida real desgraciadamente no les ofrece, con lo cual, pues sí, claro.



Entrevista 6: Profesor Técnico de Educación Infantil. 30 de mayo de 2014. Hora: 10:00. Lugar. Despacho de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Pues me preocupa bastante porque en el centro en el que trabajo capta muchos alumnos inmigrantes. De hecho tiene un Aula de Inmersión Lingüística, entonces hay un conjunto bastante significativo de alumnos y alumnas que son de otros países, de otras culturas. Me preocupa también porque hay que plantear la interculturalidad dentro de las aulas, la acogida de esos alumnos y cómo se pueda aprovechar el rendimiento de esos alumnos y también cómo esos alumnos pueden participar y contribuir en el aula.

- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, yo cuando llegué al centro ya había muchos alumnos inmigrantes puesto que el sistema de adscripción del alumnado pues va muy relacionado con el lugar de trabajo de las familias, entonces al ser alumnos de otros países muchas madres trabajaban en la zona y entonces se ven escolarizados por el lugar de trabajo de las madre en éste centro; entonces sí que me sorprendió que había muchos chicos y chicas, estudiantes, que procedían no solo de Hispanoamérica sino de otros países por ejemplo; de Asia, de África entonces había muchos alumnos. Yo hasta ese momento estaba acostumbrado a trabajar, sobre todo, con alumnos y alumnas de etnia gitana y entonces el cambio cultural es significativo porque en este centro no hay alumnado de etnia gitana pero si hay de diversos países.

¿De cuántos años estamos hablando? de hace seis años; de hecho el alumnado de otras culturas se está reduciendo en el centro desde hace dos años, sobre todo, con el desencadenante de la crisis que ha retornado muchas personas de sus países entonces pues hay menos alumnos de los que había pero, no obstante, sigue habiendo bastantes alumnos. Pues... ¿con qué reacciones? En primer lugar la sorpresa y, por lo demás, pues todos los proyectos que desarrolla el centro que también bueno, me interesaron desde el principio porque no estaba acostumbrado a que existiera tanta diversidad en el centro de donde venía yo.

- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Bueno, pues yo creo que las dos cosas, dependiendo del enfoque. Si se desarrolla un currículo donde la multiculturalidad esté integrada dentro de ese currículo pues probablemente sea una oportunidad; si el alumnado pues forma bolsas marginales, pues, empieza a ser un problema. Yo creo que la multiculturalidad funciona muy bien en aquellos centros donde hay muchos alumnos, precisamente, de otras culturas que es ahí donde hay un trabajo en pro de esa multiculturalidad, pero en los centros en que hay alumnos pero tampoco son muchos acaban siendo pues partícipes de diversos programas; programas de agrupamientos flexibles, programas de diversificación curricular, de iniciación profesional pero no acaban siendo integrados dentro del aula, dentro de un programa en que cada uno informe de su cultura y que haya proyectos comunes.



- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Pues yo creo que no, que no. Cada uno hace un poco lo que puede dentro de otros programas, no en programas específicos, porque los programas de inmersión lingüística pues afectan sobre todo a chicos y chicas que son de otra lengua pero no tanto a aquellos que son por ejemplo de lengua castellana, pero que son de lengua latina que son mayoría entonces esos están integrados en las aulas pero son tener un programa específico.
- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Bueno yo creo que no, que no. El aula de inmersión lingüística tendrá una duración específica, pero luego el profesorado en el aula no tiene materiales concretos que vayan en pro de esa multiculturalidad o de ese desarrollo curricular, y por otra parte la propia configuración, no sé si procederá en esta pregunta, la propia configuración organizativa del centro, la organización de los grupos ataca totalmente a la multiculturalidad por qué, porque los grupos se organizan por asignaturas y al organizar los grupos por asignaturas acaban siendo muchas de las aulas un agrupamiento de alumnado con problemas o alumnado de culturas diferentes, o sea que dicho de otra manera, por poner un ejemplo; si hay tres grupos en un centro, cuatro grupos en un centro, el grupo A y B, suele ser un grupo homogéneo de alumnos que eligen habitualmente asignaturas instrumentales mientras que los otros dos grupos son bolsas donde acaba alumnado que puede ser de atención a la diversidad, o que pueden ser con problemas de conducta, o que pueden ser que tengan un retraso curricular porque procedan de otra cultura.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** No, no... no. De hecho yo creo que desde el propio centro desde ciertas estructuras del centro hay un rechazo precisamente porque se interpreta que el desarrollo de la multiculturalidad y la escolarización de éste tipo de alumnado supone un retroceso para el centro porque supone pérdida de otro alumnado.
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Bien, si está dentro del currículo, puede tener muchas ventajas; si se trabaja en pro de esa multiculturalidad, si la multiculturalidad se erige como centro y eje de todo el proceso enseñanza-aprendizaje si puede tener ventajas. Sí, la multiculturalidad, es una añadido desde luego no tienen ninguna ventaja.
- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Bueno, respecto a la multiculturalidad, respecto a la escolarización de alumnado de etnia o de alumnado de otras culturas, el problema básico es la estructura familiar; son familias que en muchos casos están totalmente al margen de generaciones del sistema educativo; eso pasa con alumnado de etnia gitana. Las familias que proceden de otros países tienen habitualmente un retraso curricular. Luego los



padres y madres están trabajando todo el día, o sea que la dedicación que pueden destinar a la atención educativa de los hijos es muy pequeña. Los alumnos el tiempo que no están en el centro educativo, están solos en casa porque las madres y los padres están trabajando y están trabajando no una jornada de ocho horas, muchas horas; entonces, ese alumnado no tiene un referente familiar, no tiene un referente familiar que siga los estudios, entonces pues no hay ese apoyo familiar; por eso sería muy importante que se desarrollasen más programas sobre todo en horario de tarde.

- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** No, porque habitualmente los centros siguen el criterio organizativo de las asignaturas y eso es muy significativo en cuarto de la ESO, que es donde ya se define el tronco que van a seguir de estudios los alumnos entonces, aquellos grupos donde las materias troncales son: la biología, las matemáticas, son la física la química pues, habitualmente, ahí no nos encontramos con alumnos de otras culturas, sin embargo los alumnos que tiene problemas de aprendizaje pues eligen otras troncales diferentes como puede ser música como puede ser plástica y acaban concentrados en un aula, de tal manera que siempre hay grupos en los centros que hay dos o tres grupos siempre hay grupos que son muy buenos y grupos que tienen unos resultados académicos malos y que, es donde se encuentran ahí todos los programas: los agrupamientos flexibles, la atención de pedagogía terapéutica, los retrasos curriculares, las adaptaciones curriculares y habitualmente, están ahí todos éstos alumnos. Luego, otro problema, el tema del absentismo que podemos relacionar con la pregunta anterior. Hay un gran absentismo, precisamente, por esa imposibilidad de control por parte de los padres.
- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Bueno, el currículo habla de multiculturalidad igual que habla de interacción social, igual que habla de desarrollo de las emociones, igual que habla de educación de la sexualidad pero no se toca nada en absoluto. El currículo está muy bien a nivel teórico, pero luego el desarrollo del currículo, habitualmente, esos temas no se contemplan prácticamente para nada.
- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** No. Yo creo que además ya no es un problema tal, en tanto curricular, es un problema de desarrollo de esos programas. La implementación de ese currículo es lo que falla; lo que pasa con las programaciones, lo que pasa con los proyectos eso tiene que estar impulsado a nivel de la Consejería y luego tampoco ayuda el proceso de recortes continuos que se están realizando.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues sí porque, éstos alumnos, pueden difundir sus culturas, se pueden hacer aprendizajes comunes y todas las materias se pueden orientar hacia esa interculturalidad, se puede aprender historia a través de las diferentes culturas, se pueden aprender costumbres, se puede aprender alimentación, arte,



no hay ningún tipo de necesidad de que tengamos que dar todos siempre la misma cultura, si de lo que se trata es de conocer mundo pues, se podrá dar la enseñanza utilizando diferentes culturas.

- 13) **Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo? Sí, yo creo que además esa interpretación de Freire coincide con lo que se entiende por Atención a la Diversidad y los criterios de inclusión e integración.**



Entrevista 7: realizada a Profesor de Filosofía en la etapa de Bachillerato. Entrevista realizada el 4 de junio de 2014. Lugar IES Alfonso II. Lugar: despacho situado en la biblioteca.

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** No tengo una preocupación general al respecto. Sí una referida a casos concretos, que se presenta recurrentemente, según los alumnos que tengas en clase. Pongo dos ejemplos: 1º Este año tengo, en 1º de bachillerato, una alumna china, estudiante y trabajadora como ella sola, pero con unas carencias de español (a pesar de llevar aquí 5 años y aprobar año por año y con buena nota) que hace inviable que entienda nada. 2º Un problema habitual con los alumnos sudamericanos es la convicción (errónea) de que compartimos lengua. Digo errónea porque los registros lingüísticos que usamos en España no coinciden para nada con los suyos, lo que hace que comunicarse sea muy difícil, y aún más por la convicción mencionada. Muchas veces (siempre en los casos complicados) es más sencilla la comunicación con centroeuropeos o chinos que con ellos.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Fueron llegando y ahí están. La única reacción es la preocupación por estas situaciones que se presentan.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Seguramente sería una gran oportunidad explotada adecuadamente. Pero eso es muy difícil introducirlo en la rutina del bachillerato, que es donde trabajo. La presencia de alumnado inmigrante no es para nada un problema no lo es en sí; sí lo es por lo que he dicho en la pregunta 1: por las situaciones y problemas educativos que plantea difíciles (cuando no imposibles) de abordar.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** La mejor prueba de normalidad es que (que yo sepa) no hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan.
- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Sí, sé que existen instrumentos específicos en el centro. No conozco su alcance ni los medios con los que cuenta
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Que yo sepa no. Pero quizás se haga.
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Las ventajas son claras: se constata de un modo



natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta convivencia multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos.

- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Ya he respondido en la pregunta 1
- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Donde estoy solo hay un curso por opción, luego no se podría hacer aunque se quisiera.
- 10) **¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** No conozco otros currículos. Yo doy filosofía y el temario está limitado al pensamiento occidental. Se echa de menos tratar algo la filosofía oriental (china e hindú) y la árabe (Avicena, Averroes, etc.). También es cierto que en 1º de bachillerato se tratan cuestiones generales (hay un tema dedicado a interculturalidad, multiculturalidad, etnocentrismo, etc., pero desde un perspectiva abstracta y general) y que solo hay un curso de historia de la filosofía que gira alrededor seis filósofos importantes (no se estudian, por ejemplo: San Agustín, Santo Tomás, Leibniz, Espinosa, Hegel, Shopenhauer, Nietzsche ni Wittgenstein). Con este panorama plantearse estudiar a autores como Confucio o Abentofail es muy delicado. La opción elegida para 2º de bachillerato (estudiar con rigor y profundidad a seis autores y a los demás por encima); es una elección discutible, pero con muchos aspectos positivos que otra opción mejoraría difícilmente. Introducir autores extraños a la tradición occidental (en la que nos encontramos, no lo olvidemos) obligaría, creo yo, a replantearse los criterios actuales.
- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** No conozco los currículos de ESO.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** No se educa en la escuela. Aquí contribuimos a la educación, que es algo que se adquiere en casa (en la calle, con los amigos, observando, empapándose, en la televisión) de un modo natural. La interculturalidad es algo que está ahí y que de un modo natural se está imponiendo. El sistema educativo contribuye, claro que sí, pero no puede suplantar a los auténticos educadores: familia, amigos y la vida.



Entrevista 8: realizada a Profesora de Educación Física. Lugar: IES Alfonso II. Pabellón Deportivo. Fecha de realización de la entrevista: 11 de junio de 2014. 11:25

- 1. Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Sí, me preocupa muchísimo, porque yo en concreto tengo gran conciencia sobre el problema de la interculturalidad y me importa mucho que, sobre todo, los alumnos no sufran el anonimato o que sean invisibles, que su cultura quede anulada o invisible, en ese sentido, que no sufran que no tengan complejo de inferioridad.
- 2. ¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, yo en concreto, claro, he buscado la información sobre cuanta inmigración hay en el centro. Es decir, ha habido un movimiento activo por mi parte, no solamente es que me haya dado cuenta sino que he buscado la presencia de los inmigrantes en el centro antes de que yo diera clase a los propios inmigrantes. Después cuando ya he pasado al diurno he detectado que tenía alumnos de origen extranjero y siempre les pregunto: ¿de dónde sois, de dónde venís? Tanto si estoy en mi propia de aula de asignatura como cuando tengo una guardia o demás siempre procuro preguntarles cuántos españoles hay, y de origen español, no solamente de nacionalidad, sino de origen español y cuántos tienen un origen no español.

Claro, es que en mi caso es un poco más complicado de lo habitual, porque insisto, no es que yo me hubiera dado cuenta que hubiera alumnado en el centro sino que yo sabía que estaba habiendo un fenómeno en España, de extranjeros de inmigración en España y que, esos inmigrantes, iban a traer a sus hijos y que iba a ver lo que se llama la segunda generación de inmigrantes ¿no? Eso por un lado, los nacidos aquí, y no nacidos aquí, pero bueno, niños hijos de inmigrantes, de gente que había salido a emigrar; entonces la primera vez que yo fui consciente que ya había un fenómeno migratorio de inmigrantes en el Instituto fue en un claustro, en un claustro donde los profesores decían que tenían problemas con alumnos que llegaban de fuera, que llegaban en momentos... no a principio de curso en septiembre cuando empieza el curso, sino en cualquier momento a lo largo del curso y que esos alumnos pasaban a ser casi como un mueble en el aula porque tenían problemas de adaptación curricular, es decir, no solamente la clase de idiomas que no eran los más problemáticos, porque cuando yo fui consciente de que en el centro ya había el fenómeno de alumnos inmigrantes, los que no tenían un idioma no español ya estaban siendo llevados al aula de inmersión lingüística, esos no tenían el gran problema, eran más los que tenían un idioma primero el español, su idioma materno español, cuando eran el problema dentro del Instituto.

Eran un problema porque venían de otro sistema educativo diferente, no estaban adaptados a nuestro sistema educativo español y no se enteraban de nada, no se enteraban de nada de lo que estaba diciendo el profesor, porque llegaban en meses que no era septiembre y no solamente eso; sino porque su sistema educativo era diferente y la mayoría de las veces venían con mucho déficit (...)



Ahí es cuando yo detecté que ya el centro ya empezaba a percibir que tenía alumnos inmigrantes.

Al mejor ya había antes alumnos extranjeros, me consta que ya había antes, pero eran como muy pocos y eran como muy anónimos pero entonces se les tomaba como un simple caso de fracaso escolar, indistintamente de si era por su condición de extranjeros o porque eran gente que... por muchas razones, pero no relacionado con su condición de extranjero, a lo mejor no estaba claro que primero fuera un problema para el centro, pasó de ser un problema, un fenómeno para el centro, a ser un problema para los profesores. Profesores que tenían dos, tres, cuatro alumnos que iban llegando goteo a goteo y que no sabían lo qué hacer, porque es muy fácil decir “*va, déjalo ahí*”; pero luego un profesor no podía estar en un aula con uno o dos alumnos que ves que son como muebles, que están sufriendo, que no se enteran de nada y que tú no puedas atenderlos. ¿En qué tono lo decían los profesores? El tono, en cuestión era yo. Yo, como profesor, tengo un problema... no ese pobre chaval que está en frente tiene ningún problema, es decir, el profesor empezaba a tener un problema, ahí es cuando me enteré yo... o como así yo lo percibí.

3. **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Vamos a ver... la presencia de emigrantes en el centro siempre es una realidad, ni problema, ni oportunidad, es simplemente una realidad cualquiera, que puede gustar o no. Todo ser humano es una oportunidad no hay ni un solo ser humano de donde sea que no sea una oportunidad, por supuesto, la vida a veces trae problemas pero un ser humano nunca es un problema.
4. **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** No creo, estoy segura que el problema de la interculturalidad no interesa, no importa, ni se sabe lo que es. No se tiene ningún concepto en qué consiste la interculturalidad, para nada; porque, de hecho no se potencia conocer las otras culturas, al contrario, no hay ningún interés, no se sabe nada. Yo creo que si ahora mismo yo pregunto a cualquier profesor del centro: ¿qué tiene de interés Ecuador? que es un país muy presente en España y en éste Instituto, casi ninguno sabe que las Islas Galápagos son de Ecuador. No saben nada de Educador, en absoluto. Nadie tiene ningún interés en saber la complejidad que tiene ese país tan pequeñito, tan pequeñito y tan complejo. Las Galápagos para nada, mucha gente, saben que son de Ecuador, pero evidentemente es *flipante* cuando un profesor te dice que bien habla esta niña Español cuando es de Guinea Ecuatorial. Sí señor, es que es muy lista! Y ya está, no tengo más que decir.
5. **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Vamos a ver, se entiende que esto, quizás, tendría que estar coordinado, por el Departamento de Orientación. La orientadora es totalmente contraria a la interculturalidad y la inmigración, explícitamente dicho para mí, de esa manera que se habla en Asturias, que hay que entenderlo pero evidentemente, te hablo



de mí. No se me ha apoyado para hacer, al contrario, desde el propio Departamento de Orientación se me ha dicho que no se haga la jornada de interculturalidad. En ningún momento cuando se tienen reuniones con el tutor, ahora que soy tutora de grupo, con la orientadora, se trata el tema de la inmigración. Jamás es un tema, jamás es un tema, ni la inmigración ni la interculturalidad, para nada, es un tema que no se toca en absoluto, ni se crea conciencia de lo que consiste.

6. **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** No; de hecho se ha prohibido expresamente formar, hacer la jornada intercultural eso ha habido una prohibición expresa, en un momento determinado al prohibirse pues yo dije: pues muy bien, pues no se hace. Ahí os lo perdéis la oportunidad de conocer y de aprender. Os lo perdéis por un lado y sobre todo como yo también hacía la Tesis no tenía tiempo de pelearme. No lo descarto, de seguir intentándolo; después de la Tesis se intentará pero claro, tampoco sé, yo cuando he hecho la formación como tutora de acogida no me han puesto ningún pero, también es verdad creo que eran en horas no lectivas. Es un tema que no interesa.
7. **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Vamos a ver... lo que decía antes; cualquier ser humano es una oportunidad. Si un ser humano trae cosas que no conocemos en absoluto es una ventaja de propia cultura personal, se tiende a la *paletura*. Se quita paletura en cuanto conoces, cuando te sientes importante, de hecho el ser humano ha nacido para conocer se supone ¿no? Entonces evidentemente conocer muchas culturas te da mucha visión global de la vida en general. Entonces es interesante, muy muy interesante y después muy interesante para formarse humanamente, para saber cómo de iguales somos todos, cuánto nos parecemos todos. Las dos cosas ¿no?
8. **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Claro, yo dificultades personales... quizá, la soledad ¿no? Porque si yo en el Departamento digo voy a hacer esto si hubiera en el Departamento... Oye ¿cómo es? ¿Qué es...? se hablara, eso crecería, crecería.

No me han puesto ningún “pero”, no ha habido... reconozco que si yo digo: deportes populares... nadie nunca jamás me ha puesto ningún “pero” cuando he organizado, a título personal en mi propia aula, visitas masivas, masivas ¿eh? de alumnos extranjeros senegaleses, por la noche cuando daba el Ciclo Formativo de Grado Superior y yo montaba, también justificado con la Programación, la lucha contra el racismo y la xenofobia y organizaba torneos y traía gente de fuera, me dejaban hacerlos, sin ningún problema, o sea que no puedo quejarme; siempre y cuando no enturbie a la marcha final del centro y lo haga a título personal, no había habido ningún problema, fue ya problema cuando ya lo extendí al resto de los profesores, al resto del centro y fue visible. Si no hubiera sido visible, en mi sola aula nunca hubiera tenido ningún problema pero claro, es un poco pobre.



- 9. ¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** No, yo creo que no, que no se procura, al contrario, de hecho cuando vengas a hacer las entrevistas verás que hay grupos que son la mayoría de origen español y otros grupos que son la mayoría de origen extranjero pero, que son lo que se llaman: grupos buenos y grupos malos, pero claro es por las asignaturas que cogen; es que van a hacer bilingües o las asignaturas de ciencias, van a hacer luego carreras científicas, pero ¿qué pasa? ... Si un alumno de origen extranjero es muy buen estudiante, irá a aulas buenas, pero, si no lo es irá a las aulas donde (...) Y es curioso, ya lo verás, cómo 4º C, la mayoría tienen origen extranjero aunque algunos, porque hay algunos, que ya lo disimulan muy bien su origen; hablan muy bien el español, o aunque sean españoles de origen argentino o demás no tienen acento, las costumbres se nota que son (...) No hay nada que se les distinga con respecto a los demás. Pero es curioso, es curioso, a mí eso me llama la atención que la mayoría sean de origen extranjero y es porque tienen más dificultad porque no pueden. Yo entiendo que no tienen tantas facilidades para ir a una academia y ciertas cosas.
- 10. ¿Cree que el currículo en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Ahí me avergüenzo porque no se bien. No creo que haya una conciencia en España en absoluto de visibilizar las diferentes culturas. No. Hay mucha obsesión por la adaptación y la asimilación. Si un alumno si asimila bien, se anula; no hace alarde de su origen extranjero, el profesor (...) yo no veo una especial discriminación por su origen, yo no lo he visto no lo he detectado; pero tiene que ser que tú te asimiles.
- 11. Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** No, creo que no. Nos encontramos con un currículum... al menos expreso, quiero decir, a lo mejor viene escrito en el papel "sí". No, al contrario, insisto, se hace el currículum de toda la vida y que se adapte el alumno, no hay ningún problema en que se adapte; lo aceptamos muy bien que se adapte. No tenemos ningún problema en aceptarlo si se adapta bien.
- 12. ¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Bueno, es que es absolutamente vital porque a la gente no se le puede negar su realidad, porque si a una persona le dices que no existe lo estás invisibilizando. Si a alguien lo haces invisible estás abortando la realidad, se está haciendo un daño que no se puede calcular. Nunca se sabrá el daño que se hace a una persona al anularla al no dejar (...) y además lo digo convencida y con experiencia, porque cuando yo les he dicho, en mi propia aula, en plan muy paupérrimo, traedme deportes de otros países, de vuestros países de origen, aunque del vuestro no os acordéis aunque no hayáis nacido ahí pero si vuestros padres, el primer año fue una reacción de rechazo de : "¿Yo? ; no no no ," Yo soy normal, como todos los demás españoles.., a mí no me vengas, no me vengas... que yo no sé, ni me interesa. Cuando hacen el esfuerzo de conocer algo de sus padres, ha servido para hablar con ellos (...) Al año siguiente ya no es un problema y se nota que el ambiente es más relajado porque ya pueden ser ellos mismos, no tienen nada de lo que avergonzarse y pueden, perfectamente, expresar el problema que tengan.



Yo te puedo decir que, actualmente, hay una niña de origen Chino, que sus padres no hablan Español, que ella quiere estudiar un Ciclo Formativo que su tutora le ha aconsejado que haga un Ciclo Formativo, pero ella no sabe cómo puede preguntar eso al Instituto, donde está el Ciclo Formativo. No sabe ni los plazos, ni sabe cómo preguntar realmente, no sabe las claves sociales; entonces yo ahora mismo estoy como de mediadora: yo estoy llamando al Instituto, estoy orientándola en ese sentido, acompañándola ¿no? de alguna manera. Entonces no sabemos nunca quien queda por el camino porque nunca nos ponemos en el lugar del otro, y es que el otro, en éste caso, puede que sea un “menor de edad cultural” en éste caso en concreto. Tiene un problema por cultura, no tiene ningún otro de intelectualidad pero no tiene el acompañante de sus padres y hay un montón de cosas que no quieren, claro, y hay claves que no hay apenas señales, porque las claves culturales son muy importantes. El lenguaje cultural para adaptarse es importante. Si lo único que quieres es adaptate, adaptate y no te pones en el lugar del otro, qué posibles problemas pueda tener, pues se está realmente abortando realidades, se está haciendo un daño imperdonable y entonces, es muy importante caer en la consciencia de realidad que tenemos de multiculturalidades que hay actualmente aquí.

13. **Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?** Sí, estoy de acuerdo con esta opinión



Entrevista 9: realizada a Profesor de Francés en Secundaria y Bachillerato. Entrevista realizada el 4 de junio de 2014. Lugar: IES Alfonso II. Sala de visitas.

- 1) **Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?** Sí, me preocupa. Además, es una la realidad que está ahí. Se puede estar de acuerdo o no por diversas razones pero que preocupa porque es algo que está ahí y que no se puede obviar y en ese sentido es un elemento más, nuevo, pero que está ahí.
- 2) **¿Cómo se ha ido dando cuenta de la presencia de alumnado inmigrante?, ¿con qué reacciones?** Bueno, pues por la percepción que yo tengo (que tampoco es la total, es la mía personal) en este centro, que el más antiguo de Asturias, ha sido un cambio rápido, probablemente, más que otros; es decir, pasó de no haber o haber otras culturas o manera testimonial a haber a haber un número considerable. No voy a decir que porcentualmente sea mucho por no decir, ni mucho menos, excesivo pero, pasó a ser un número relevante en muy pocos cursos y en poco tiempo lo cual, para nosotros, los docentes supone una novedad, un reto porque es algo que además no parece que vaya a tener marcha atrás a corto plazo; en todo caso tal vez puede estancarse pero no creo que vaya a disminuir, supongo (...) no sé.
- 3) **Desde su punto de vista; la presencia de alumnado inmigrante en el centro: ¿representa una oportunidad? o ¿un problema?** Bueno, problema (...) yo nunca lo pondría en esos términos ¿no? Desde luego, es más bien una oportunidad (...) aunque bueno, no sé en qué sentido interpretar esa palabra, pero si tuviera que decantarme por uno de los dos términos, más bien me decantaría por el de oportunidad frente al del problema. Problema puede que lo haya puntualmente por alguna razón pero, bueno, hay que darle salida con lo cual estamos ante la oportunidad en cuestión de salir todos ganando en el proceso.
- 4) **¿Existen criterios claros para el profesorado con respecto al tratamiento de los temas relacionados con la interculturalidad?** Bueno, criterios existen aunque no sé si éstos son especialmente claros. No sé si lo definiría así pero sí que existen; quizá en los casos más llamativos o más alejados de nuestra cultura, por ejemplo con algunos orientales, chinos especialmente. Como es natural, tienen dificultades con el idioma así es que se nos informa sobre cuáles son más o menos sus principales dificultades de cara a facilitar su proceso de integración en el aula y hasta que consiguen seguir en el idioma nuestro las clases. Yo, concretamente, como soy profesor de idioma extranjero normalmente no tengo a estos alumnos porque ya tienen dificultades con el castellano, como para entender, además, un segundo idioma, además extranjero.

Pero en otros casos sí porque, a diferencia de otros inmigrantes como os hispanoamericanos –o incluso rumanos que aprenden el idioma–, los hispanoamericanos ya lo entienden el idioma. Curiosamente, los alumnos rumanos o procedentes de Los Países del Este lo aprenden con relativa rapidez y facilidad mientras que los alumnos orientales tienen más dificultades. Es en esos



casos, cuando sí que nos dan unas orientaciones para que tengamos en cuenta cuáles son los principales puntos de dificultad lingüística para estos alumnos. Bueno, también hay que señalar que el ámbito lingüístico afecta a todas las asignaturas porque todas se transmiten por término lingüístico.

- 5) **¿El centro educativo dota de instrumentos específicos, por ejemplo: materiales, recursos, etc. necesarios para ejercer la tutoría individual y la tutoría grupal, relacionados con la atención al alumnado inmigrante?** Más que con recursos o materiales la sensación que yo tengo es que contamos con recursos humanos del Departamento de Orientación. Hay personas muy implicadas en ésta casuística y, además, con experiencia de varios años entonces, siempre puedes acudir allí personalmente y te orientan, es decir, no de manera sistemática sino van atendiendo las necesidades que surgen en el día a día. El centro cuenta con profesionales y con gente muy formada y muy capaz de proporcionar la información y los recursos necesarios en cada caso.
- 6) **¿Desde el centro educativo se favorece la formación e información para el profesorado respecto a la educación intercultural?** Algunas actuaciones se han hecho aunque éstas no se han producido de una manera sistemática y quizás, en ese sentido, sea un campo de mejora y ahí, desde mi punto de vista, abiertamente lo es. Que yo recuerde en estos últimos cursos, se hicieron unas jornadas un poco lúdicas, por ejemplo: culinarias, que no estuvo mal, pero tampoco se hizo de manera sistemática sino que ha sido, más bien, de manera puntual.
- 7) **¿Cuáles son las principales ventajas que conlleva trabajar en contextos educativos multiculturales?** Las referencias, comparaciones o alusiones al idioma de los alumnos extranjeros –caso de que sea distinto del castellano– pueden resultar enriquecedoras para todos. Otra de las ventajas tiene que ver con la convivencia y en ese sentido, hasta donde yo veo, quizá por la edad de los chavales de la ESO, no observo un rechazo especial entre unos ni otros ni problemas que pudiéramos calificar de racismo ni mucho menos. Incluso he llegado a tener, por ejemplo –en términos de porcentajes– porcentaje el 50% de inmigrantes y 50% de nacionales y, en algunos casos, coincidió cifras reamente altas y, vamos, yo no veo que por ahí surjan problemas de convivencia ni de discriminación. Incluso, teniendo en cuenta que el alumnado era de procedencias muy diversas, por ejemplo: varios países procedentes de Hispanoamérica, algún africano, algún asiático (...) y a mí no me pareció observar comportamientos discriminatorios.

Por otra parte, las relaciones fuera del aula y en los recreos o en el tiempo libre también son buenas, porque ahora hay que tener en cuenta que los alumnos están relacionados entre sí las 24 horas del día a través de las redes sociales y la historia, para bien o para mal, continúa en las casas (...).

La percepción que yo tengo es que las relaciones entre el alumnado no son conflictivas, es decir, en esos términos que pueda pensarse; racismo, ni nada que se le parezca. Más que nada porque tienen más cosas en común que de diferente;



entrando en la misma edad, la adolescencia –tercero de la ESO– y se producen muchos cambios de todo tipo y a mí no me parece que haya mayores problemas.

- 8) **Tomando como referencia su experiencia: ¿cuáles son las mayores dificultades con las que se encuentra día a día en las aulas?** Desde mi experiencia, si se pudiera resumir pues hablaría en términos de una bajada de nivel académico. Porque bueno, queramos o no, a pesar de que manejen el idioma (por ejemplo en el caso de los hispanoamericanos), mejor o peor, hay que admitir abiertamente que, a diferencia de los de los nacidos aquí (que ya sería más discutible), los recién llegados de esos países, tienen un el nivel académico diferentes y que no se corresponde con el mismo que aquí tendría un alumno de su misma edad. Eso, quizá, hace que bajen un poquitín los niveles generales pero tampoco de manera alarmante. Lo que sucede es que a eso se une el hecho de que casi mayoritariamente son situaciones personales que van unidas a circunstancias familiares complicadas, de familias desestructuradas a las cuales la crisis económica también les dio de lleno y esa situación hace cualquier cosa menos favorecer el rendimiento académico.

Esta circunstancia lo único que hace es empeorar la situación así que no es solo por la cuestión de la interculturalidad, sino que “es como la criba a ese sector” La crisis no afecta a todo el mundo por igual y en ese sentido, a estas familias, la crisis le está afectando igual o más que a la media (...) eso sí que se nota.

- 9) **¿Se procura evitar la concentración de alumnado de distintos países en la misma aula?** Yo en eso tengo que decir que, a lo mejor, no tengo el conocimiento que pueda tener el Equipo Directivo en éste centro. Primero de la ESO, hay cuatro grupos: A,B,C y D, entonces, al haber sector bilingüe, pues se ha establecido también ese criterio; es decir, los que tienen la capacidad o la formación para seguir parte del curso, es decir una pequeña parte del currículum en inglés (en éste caso) ese es el criterio de organización de los grupos que, sobre todo, se utiliza para dividir a los alumnos por grupos pero nunca el país de origen constituye un criterio organizativo; eso nunca fue un criterio, ni el país de origen ni otro sitio.
- 10) **¿Cree que el currículum en la etapa de educación secundaria contempla o visibiliza diferentes culturas?** Pues, yo creo que no, la verdad que yo creo que no, porque los currículos (...) vamos a ver, otra cosa sería lo que desde el centro se pudiera ajustar un poco ya, en el día a día en el aula; pero, el currículum tal como está establecido por la Administración es algo relativamente distante, frío y que es tan general, al menos lo que yo conozco; además el currículum (...) bueno ahora van a hacer una nueva ley y volveremos a ver otro nuevo currículum y que no sé cómo va a ser. No digo que sea ni mejor ni peor pero, igual es más actualizado y, a lo mejor, ya tiene en cuenta ese tipo de situaciones que los anteriores no contemplan. Este que hay ahora es del 2007 y bueno ya pasaron 7 años entonces, a pesar de que seguramente ya existía éste fenómeno, tal vez no se apreciaba tanto como ahora. Desde mi punto de vista, el actual, no contempla mucho éste tipo de situaciones y a lo mejor de forma puntual, si hace alguna alusión pero en cosas muy concretas yo creo que no.



- 11) **Desde su punto de vista: ¿cree usted que en la etapa de educación secundaria obligatoria nos encontramos ante un currículo que favorece la educación intercultural?** Bueno, no lo sé, la verdad que no sé muy bien qué contestar. En todo caso tampoco la perjudica. En primer lugar yo creo que, como ya sabes, los currículos se hacen, en primer lugar, a nivel nacional, luego las CCAA tienen un grado también de autonomía para concretar ciertos aspectos del currículum y a su vez eso cuando llega, digamos que a los centros, pues yo creo es muy diferente de unos a otros en cuanto al tema de la multiculturalidad (...). Me parecería bien que el currículum sea de carácter general y que los centros los centros tuviesen más margen de autonomía para tomar. Es decir, me parece bien que corresponda a los centros el tener cierto margen de autonomía para adaptar o para complementar lo que sea necesario para afrontar ésta realidad porque todos los centros son muy distintos entre sí, en muchas cosas, pero en ésta más que en otras, yo creo, porque no tiene que ver mucho la situación de un centro con la de otro. A mí personalmente me parece bien que los centros tengan cierta autonomía para esto y para otras cosas, y ahí es donde veo yo que podría encajar que los centros elaboraran líneas de actuación y en éste sentido creo que sería bueno que las medidas que no vinieran impuestas, ni mucho menos.
- 12) **¿Cree que éste es un aspecto clave para el fomento de la educación intercultural?** Pues sí, claro, por supuesto. Pero es que, además, en mi humilde opinión, es un tema que es para la subjetividad, pero yo creo que es algo que, de todas maneras, como decir (...) está ahí y vino para quedarse una mera impresión y qué mejor que sacarle partido por donde se pueda porque sería lo mejor ¿no?
- 13) **Paulo Freire es un pedagogo brasileño que entiende la Educación intercultural como un elemento de justicia y orientado a practicar los derechos de los pueblos y de las identidades. ¿Comparte usted ésta percepción desde el ámbito educativo?** Sí, estoy de acuerdo con esta opinión.



Entrevista 10: realizada a Jefa de Estudios de nocturno y profesora de dibujo (bachillerato). La entrevista la realizamos el día 4 de junio en torno a las 18:00 horas y transcurre en el Departamento de dibujo.

En los momentos previos a realizar la entrevista está repasando inglés y nos comenta que tiene un examen al día siguiente. De todas formas y pese a que se encontraba repasando, deja los apuntes de inglés y se muestra interesada en colaborar en nuestro estudio.

Previamente a esta entrevista, había hecho la misma a otra profesora que se encontraba en el Departamento así que, antes de comenzar con la entrevista, esta docente prefiere no seguir el patrón de las preguntas y comentar ella por libre todas las cuestiones centrales, así pues, comenzamos.

Le preocupa lo relacionado con el alumnado inmigrante y la interculturalidad. ¿En qué sentido?

Buenas, pues nada, como te comentaba, te voy a dar un punto de vista desde la dirección, desde la jefatura de estudios y además desde un bachiller nocturno que es un tipo de bachiller muy específico, a nivel educativo muy específico, donde recibimos cada vez más alumnos de otros países, sobre todo se Sudamérica, más que de los países del Este, o de los países Europeos y donde el tema del alumnado inmigrante yo creo que es algo no preocupante pero sí que denota un poco lo que te decía antes mi compañera ¿no? la falta de trabajo, no solo curricular porque yo creo que el trabajo curricular es muy importante sino extraescolar también, se puede decir así ¿no?. para favorecer la integración de esos alumnos, dentro del resto del alumnado; porque es muy curioso por ejemplo que, los cursos donde yo tengo alumnos inmigrantes básicamente se relacionan entre ellos, es decir, el nivel de amistades más cercanas sigue siendo entre ellos, entonces yo no creo que sea porque son distintos porque ya te digo que básicamente el 99% del alumno que yo tengo en bachiller nocturno son procedentes de Sudamérica, fundamentalmente de Ecuador, sino porque ya ese tipo de comportamientos ya viene derivados de otras enseñanzas ¿no? de la educación secundaria, donde ellos también suelen relacionarse entre ellos y donde no se trabaja por parte a lo mejor, ya no voy a decir tanto del profesorado, porque es verdad lo que decía mi compañera que muchas veces nosotros nos vemos limitados a enfrentarnos a los diferentes niveles curriculares que hay en una clase, ¿no?, entonces estamos más preocupados en que todos los alumnos alcancen un nivel de competencias adecuados que en favorecer un poco la convivencia entre ellos, y no lo digo por nuestra asignatura porque evidentemente en la asignatura de dibujo, que por cierto, se la van a cargar con la nueva ley educativa, y las asignaturas éstas que son como "marías" conceptuadas como " marías", sí que favorecen más que otras asignaturas que son más memorísticas, vamos a decirlo así.



Entonces es muy difícil cuando ya llega cierta edad que esos alumnos lleguen a integrarse como nos gustaría, porque como decía mi compañera, es verdad que si nosotros queremos para nuestros propios ciudadanos que cuando viajan a otros países se les trate con el mayor de los respetos y se les den las oportunidades de vida pues éstos chavales también tienen que recibir esas oportunidades aquí ¿no? y ese respeto.

En el bachiller nocturno es verdad que no tenemos ningún problema de disciplina, hasta el momento, yo llevo 8 años aquí y solamente tuve un problema que, precisamente, fue entre dos chicas ecuatorianas nada más (...) entre ellas por problemas de chicos pero, vaya, no hay problemas de disciplina ni tampoco creo que de racismo, o sea, no son discriminados por cuestión de raza, ni siquiera de religión porque también tengo gente procedente de países islámicos que no llevan velo pero que bueno, aquí entran y salen y como son mayores de edad las puertas están abiertas y no hay ese grado también de presión ¿no? de control y ¿cómo se podría favorecer ésta integración? Pues yo creo que hombre tiene que ser un trabajo conjunto ¿no? de todo el profesorado.

En ese sentido ¿hay implicación, o iniciativa por parte del profesorado?

No creo que sea, por ejemplo, en la plantilla del nocturno, no creo que sea tanto como agotamiento ¿no?, porque si es verdad que cuando se nos propone algo, ya parece que es una cosa más ¿no, eh? dentro de lo que todos tenemos que hacer, es como diciendo: bueno... otra cosa más, pero sí debería haber desde el propio centro iniciativas, tal y como dijo mi compañera si las hubo hace...

Yo creo que la última fue hace dos años donde se organizaban una jornadas y los alumnos presentaban recetas de cocina de diferentes países pero bueno, yo creo en la sensibilidad del profesor está en ayudar, por ejemplo, te voy a dar un ejemplo, los alumnos de Ecuador normalmente suelen ir a su país en el mes de septiembre, y aquí desde el profesorado del nocturno siempre se les favorece, o siempre se les permite cambiar la fecha de los exámenes no?

Si a ellos; si hay cierto grado de implicación por parte de ellos, porque muchos de ellos si es verdad que están trabajando, trabajan y vienen cuando pueden, otros no trabajan y faltan muchísimo, porque esa es otra cuestión pero bueno, el nivel de absentismo es igual en extranjero que en españoles también, entonces si hay esa cierta sensibilidad, pues a ayudarlos.

Yo hombre, ya te digo que recibes muchísimos, sobre todo en el primer año, después desaparecen, muchos de ellos dejan de estudiar, es verdad que con la crisis muchos de ellos retornaron a su país, es cierto, porque yo de algunos lo sé porque vinieron a comunicármelo, a darse de baja y a comunicarlo a Jefatura y además en contra de su voluntad, muchos, porque algunos llegaron a éste país con muy pocos años y otros nacieron aquí o sea, ya son españoles de nacimiento, entonces su padres se ven obligados a volver y ellos tienen que regresar con ellos.



Cree usted que el currículo visibiliza otras culturas. ¿Considera que tiene una dimensión intercultural?

Bueno, como te decía mi compañera depende de la materia, lo que son los temas transversales pero bueno, yo creo que en conjunto sí que estamos faltos de trabajar ese aspecto, en nuestro sistema educativo se hicieron muchísimos avances, pero como te digo hay la sensación del profesorado como de agobio ¿no? Como que eso; se nos pide demasiado ; y no con respecto solo a la interculturalidad sino a todo, entonces siempre tiene que haber alguien ¿no?, en los centros, como un grupo de trabajo que tome esa iniciativa y desde el centro favorecer, porque si es verdad que bueno, yo pertenezco al equipo directivo de éste centro pero si soy autocrítica, es verdad que se tiende a concentrar el alumnado inmigrante en una aula, porque esa carencia, esa falta curricular, pues es un problema, es un problema para la reputación del centro, vamos a decirlo así , la reputación del centro; entonces, los padres demandan que sus hijos no estén en clases pero ya no con inmigrantes, porque yo creo que eso ya está antes superado, sino ya con alumnos que tengan menos nivel y es verdad que la formación de los grupos bilingües no favorece, porque hay una falta también, o sea, el alumno aunque sea de Sudamérica no tiene el mismo ritmo de aprendizaje que nosotros ni nos entiende ni nos comprende; yo me recuerdo que tuve un alumno hace años de Ecuador que me decía que no me entendía como hablaba, que no entendía porque no pausaba , decía él : *“Es que usted no pausa”*, no eres consciente y era un chico de segundo de bachiller, (...).

Y después quería a colación de esto quería puntualizarte una cosa que, para mí, es importantísima; que son el tema de la convalidaciones. Yo, por ejemplo, que estoy en Jefatura de Estudios, con ciertos países de Sudamérica, cuando un alumno tiene allí un segundo de bachiller se le convalida aquí hasta un primero, es decir, se incorpora aquí a un segundo de bachiller con un currículum completamente distinto, con un nivel completamente distinto con lo cual, el alumno, que no suelen ser alumnos conflictivos, en cuanto al comportamiento, está absolutamente perdido... perdido (...) es casi irrecuperable; entonces, más que a lo mejor que curricularmente se trabaje ahí, sí que se podría, a lo mejor, demandar cursos puente que yo sé que en algunas comunidades sí que se pusieron en práctica.

Yo creo que eso es necesario, necesario sobre todo en comunidades donde hay muchísimos, muchísima inmigración establecida de diferentes países, también después no perdamos de vista que esos alumnos necesitan estar en contacto con el resto, pero a lo mejor determinadas asignaturas como se hacen con programas de diversificación, como se hace con el programa bilingüe, donde los alumnos salen a las asignaturas bilingües y se quedan en la comunes con otros alumnos, si necesitarían un apoyo, con un profesorado específico que quisiera implicarse, porque hay profesores que realmente les gusta trabajar con ésta gente, y que trabajan muy bien.

No se debería de obligar a lo mejor a un profesor a implicarse de manera pues bueno, pues más allá (...) porque le ha tocado porque, como dice mi compañera, pues se tiende a agrupar y a ti te tocan dos cursos de primero horribles que te amargan el año porque claro, un alumno que no es capaz de seguirte la clase no va a resistir 7 u 8 horas al día allí en la mesa quieto y sin hacer nada pero, ni inmigrante ni de aquí ni de ningún lado.



Entonces sí que una petición interesante porque además yo me consta que eso, hay profesores que trabajan muy bien y que les gusta, les gusta éste tipo de alumnado y ese tipo de trabajo, entonces la Administración que es cierto invierte que invierte muchísimo dinero y que invirtió y que no se nos puede perder de vista que sí, que se hicieron inversiones importantes, pero a lo mejor no se acertó en determinadas cosas, yo creo que se invirtió mucho dinero en la Educación Pública pero que se mal invirtió en muchos sentidos. Es cierto que están las aulas de inmersión pero yo creo que son necesarias pero que no son suficientes, se necesitan cursos, se necesitan cursos, exactamente.

Igual que tampoco hubo una legislación específica

Aquí, por ejemplo, tenemos un aula de inmersión, hay me parece dos en Oviedo y aquí está una, que volvemos a lo mismo, a foco del problema, tú tienes un aula de inmersión, donde tienes alumnos de diferentes nacionalidades: chinos, de países árabes, de países del este, de... bueno ya no digo sudamericanos porque se supone que como tienen un comprensión del idioma no la necesitan y empezando por ejemplo por Comunidades como ésta te puede tocar en una zona de Asturias donde se hable más Asturiano que Castellano, porque bueno, aquí el idioma oficial es el Castellano, pero bueno, tenemos ésta mezcla, ellos también pueden tener más dificultad, pero a lo que voy es que en un aula de inmersión hay diferentes, también hay diferentes niveles, no comprenden lo mismo castellano que los chinos y que los paquistanís por ejemplo, entonces tenemos, trasladamos, el mismo problema que no nosotros tenemos en nuestras aulas a las propias de inmersión que eran donde tendrían que solucionar ese problema (...).

Yo sé por ejemplo que, en Cataluña me parece que hay algo en éste sentido, porque claro ellos tienen muchísimos alumnos sobre todo de países árabes y claro pues, no se puede incorporar así a un nivel a un curso, no sé exactamente cómo tienen la administración ahora estipulado eso pero en cuanto un alumno viene de fuera con determinada edad no te lo incorporan a primero de ESO, porque claro ellos se supone que a los 18 ya tienen que tener terminada la etapa educativa, entonces bueno, todos éstos problemas que muchas veces no son nuestros problemas, son problemas que tiene que organizar desde otros ámbitos, claro.

Anexo V.

Entrevistas en profundidad a familias autóctonas



Familia autóctona 1. Entrevista realizada el 24 de junio de 2014. Lugar: IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?** Bueno yo, mi opinión desde mi experiencia que tengo aquí una hija pues es que, creo que hay cuatro clases, o sea hay cuatro primeros, hay dos primeros en los que están metidos todas las clases culturales, interculturales, repetidores, clases de colectivo gitano y tal y hay otras clases que están los bilingües y entonces creo que puede ser que haya un poco de discriminación, desde mi punto de vista hacia esa minoría, ese alumnado que entra en el colegio desde mi punto de vista. Creo que se podría mejorar eso relacionándose más unos con otros.
2. **¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?** No, yo más bien creo que opino lo contrario; igual a lo mejor podrían enriquecerse más porque pues si los profesores o el profesorado pues dedican cada día, no cada día, dedican en tiempos concretos a que cada alumno que viene de otro país pueda comunicar con sus otros compañeros cómo es su cultura, qué hacen, que no hacen pues sería enriquecedor para los nuestros.
3. **¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?** Mis hijos se relacionan con todo el mundo, es decir, con todos. Mi hija está ahora bilingüe pero quiero decirte que, por ejemplo, los chicos que le gustan son los *chicos estos de la gorrita*, chicos que vienen emigrantes de fuera; y bueno, pues tiene muchos amigos así, *tiene un amigo pues de color* que, es en fin..., no sé y luego tiene a sus amigas. Mis hijos y otro que tengo de siete años, también, igual. Se divierten con todos los niños y nunca me han dicho como: *¿esto por qué es así?*
4. **¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)? ¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿qué aportaría?** Si hombre, a mí me gustaría, claro que sí. Sí por el bien de mis hijos si para que vean otras cosas y para que escuchen de otras culturas y ya que no nos podemos a veces trasladar nosotros a otros países si tenemos la oportunidad de que esos niños vengan aquí y que esos niños puedan hablarnos de su país y de todo lo que hay en su país, pues mira.

Pues no se (...), igual que no se, que cada uno un día trajera la comida típica de su región a lo mejor o no sé un día en el que se puedan escuchar o hacer bailes tipos cada uno de su zona o de su país o..., no sé, intentar más que nada que estén entre todos relacionados ante todo, y bueno, que puedan aportarse los unos a los otros pues no sé, algo gastronómico.



5. ¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?

Igual trajes típicos puede ser, un día de trajes típicos de cada país; porque supongo que cada persona o cada madre tienen el traje típico de su país normalmente vamos, entonces pues no se sería algo bonito o en cuanto a música, un poco que alguien trajese de cada país pues su música típica y que cada uno estuviera escuchando; así algo más concreto no sé qué decirte.



Familia autóctona 2. Entrevista realizada el 26 de junio de 2014. Lugar IES Alfonso II.
Lugar: Sala de visitas.

- 1. ¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?** Me parece absolutamente normal y en el país que estamos, país intercultural como España me parece absolutamente normal que haya presencias de todo tipo de minorías sea gitano que digamos es lo más próximo a nosotros o de cualquier otro país. En éste instituto por mi hijo sé que hay muchos de todos los países y me parece absolutamente normal, y es más me encanta que lo haya porque así ellos conocen a gente que nosotros en nuestra época era raro un chico de color o de otra etnia era raro, precisamente porque estaban contados. Me parece genial; genial que haya gente; que contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo.
- 2. ¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?** No, no, para nada todo lo contrario. Creo que, o debería, en el caso de mi hijo, debería hacerle ver que él es (...) no es que sea más listo, pero que él se defiende mucho mejor en el país que está que no tiene ninguna tal; y en cambios éstos chicos que vienen de fuera tienen que buscarse la vida con el idioma, con la forma de ser, con las costumbres de aquí para intentar aclimatarse a la juventud en éste caso al contacto con jóvenes de aquí, pero que me parece estupendo.
- 3. ¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?** Pues que yo sepa tiene alguna amistad con gente que (...) no sé yo, ahora mismo, de que país son. Sé que se trata con gente de otros países pero no tengo ni idea de donde, jóvenes entre ellos del Instituto pero, vamos, me parece que alguno ha venido a casa, es Hispanoamericano pero no sé si es venezolano, colombiano, ecuatoriano, no sé exactamente de dónde es.
- 4. ¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)? ¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿qué aportaría?** Sí, me parecería bien. Todo lo que fuera dar a conocer nuestra cultura, no solo lo que vienen los chavales contando que creo que además son chavales jóvenes y entonces quizá vienen aquí con unas ideas prefijadas infantiles de cuando vivían en otros países, y entonces quizá vienen aquí. Aquí intentan relacionarse con la gente de aquí pero no saben lo que han dejado allí, y la forma de ser de aquel país de donde vienen a veces es muy importante y ellos lo cuentan de otra manera, y se lo cuentan a nuestros hijos de otra manera que ellos crean un mundo diferente y piensan que ese país es diferente a como, creo que sí que sería importante, que sería importante pues que no sé, que un ecuatoriano nos dijera como se vive allí, un chino o un japonés les dijera a ellos pero, un adulto, no un chico joven, un adulto les explicara eso.



Yo la verdad lo que no tengo es tiempo; ahora que, si le enseñan a mi hijo y que le hagan ver que esto es así, así y así, y la vida en éstos países es así y así y así, y mira aquí vives de ésta manera, pero en el país esto sucede y no podemos hacer esto , esto y esto ; eso sí sería muy interesante, para que viera en qué país vive y que viera las ventajas de vivir en éste país y no vivir en otro donde esto pueden estar (...) bueno, con falta de muchas cosas, o sufriendo muchas consecuencias , antes políticas y económicas y demás.

5. **¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?** Pues básicamente eso, charlas, charlas y explicarles que la vida es como es, que hay que trabajar en todos los sitios, que previamente hay que estudiar para luego poder trabajar y que en algunos países te permiten estudiar todo lo que te gustaría, gracias a eso se lo que se pero, en otros países, no puedes estudiar porque no hay medios, o no te dejan y bueno, por eso muchos, hacerles ver a los de aquí que por eso hay mucha gente viene de otros países a estudiar aquí y a vivir aquí, precisamente, porque en su país eso no puede. Básicamente eso.



Familia autóctona 3: Fecha de realización de la entrevista 3 de julio de 2014. Lugar: IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?** Bueno, pues yo opino que a ver, a mí no me da más pero también me interesa más que haya más gente de éste país que no haya tanta gente de fuera porque tiene otro tipo de cultura que bueno, me interesa, pero me interesa más gente de aquí, que está viniendo mucha gente de a fuera, que vamos, no me gusta.
2. **¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?** Sí, porque tienen otra forma de pensar, tienen otra cultura, tienen otra forma de expresarse y aunque estén viviendo aquí no tienen la forma de los que están viviendo aquí entonces para mí si lo condiciona, bastante.
3. **¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?** Buenísima; son todas las amigas de fuera, muy buena porque todas las amigas son amigas de fuera, la mayoría.
4. **¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural? ¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿qué aportaría?** Sí; pues aportaría parte de la cultura de aquí un poco, un montón de ideas de la cultura que tenemos aquí de cómo pensamos nosotros, cómo nos expresamos.
5. **¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?** Pues mostraría el habla, la música, muchas cosas; la gastronomía.



Familia autóctona 4. Entrevista realizada el lunes 15 de septiembre de 2014. Hora: 11:00. Lugar. Facultad de Formación del profesorado y Educación. Despacho del Profesor

1. **¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?** Bueno, hay poco que decir, no es opinable; más que opinión es una realidad que está ahí. Quizá, es un poco, porcentualmente, poco ajustado a la realidad. No refleja (...) no es el mismo porcentaje de alumnado inmigrante que entra en la sociedad, en el conjunto de la población de Asturias, ni siquiera en el barrio. Esto está distorsionado por la administración, porque hay una deriva de este tipo de alumnado con una casuística problemática, una realidad distinta que hay que atender y que se está centralizando en el Alfonso. Supongo que haya (porcentualmente) mucha más que en otros centros.
2. **¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?** Condiciona su realidad, como la condiciona cualquier otra circunstancia. En todo caso no creo que la entorpezca, ni mucho menos, porque sobre todo como hay esa realidad –esa separación entre los bilingües y no bilingües– se están creando dos mundos paralelos, dos mundos con escasa interferencia. Otra cosa es que también sirve como referente equívoco a los dos en ambos casos: los inmigrantes ven a los otros como con un nivel por encima y los nacionales, tienen un referente de que ellos, bueno, como superan a los otros, ya se creen superiores. Hay un poco de distorsión de percepciones.
3. **¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?** Pues de algunos sí (son amigos) pero también son grupos que tienden a formar, lógicamente, grupos cerrados que son de escasa sociabilidad entre ellos, quizás se tienden pocos puentes pero, en el caso de que se relacionen, se relacionan con total normalidad.
4. **¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)?** Sí. Estaría a favor de ese tipo de cosas ya que siempre ayudan pero habría que integrarlo quizás habría que integrarlo con más naturalidad, en el currículo, integrar sus realidades y, por ejemplo, en lugar de dar historia de España, pues igual habría que dar historia de Colombia.
5. **¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿qué aportaría?** Podría colaborar sin ningún problema.
6. **¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?** Música, cine intercultural.

Usted, antes de comenzar esta entrevista también me comentó que había sido docente en el centro así que su visión como docente, también puede ser de gran ayuda ya que nos aportar cosas muy interesantes para este estudio.



¿Me podría dar una opinión general que usted como docente tiene desde el otro lado, desde el profesorado?

Sí, primero de todo decir que yo fui alumno del centro, después fue profesor del centro y son padre del centro. El centro forma parte de mi vida. La realidad social de un centro cambia por muchas cosas. Primero por el claustro y luego por el alumnado y este centro ya no es el que era; hubo muchos centros, hay muchos institutos Alfonso II como hay otros muchos centros. Generacionalmente va cambiando, pero quizá el mayor cambio que se haya producido es que actualmente se trata de un centro que recibe, preferentemente, a este tipo de alumnado que nuestra sociedad necesita atenderlos.

Hay que atenderlos de forma diferente para favorecer la integración pero que al mismo tiempo ha transformado tanto el carácter del centro que ya no es el mismo centro y no sé si será fácilmente recuperable. Según el nivel de matrícula, el alumnado medio de hace algunos años ahora está en la concertada, se ha derivado a la concertada.

La imagen del centro es una imagen en la que pesa demasiado la inmigración, es decir, ese componente de inmigración y no sé si será fácilmente...

¿Y eso afecta un poco a la dinámica del centro?

Sí, si... desde luego. Desde un profesorado que va allí buscando destino, reputado o prestigioso pero, probablemente, no ese tipo de trabajo (no es vocacional). También hablamos de un profesorado que está destinado allí, con destino definitivo que probablemente tenía otra imagen del centro, la imagen anterior y no esta y hace falta un desempeño que tiene mucho de vocacional.

Con este tipo de alumnado y una problemática concreta, requiere también un profesorado específico, no cualquiera. Entonces eso da lugar a disfunciones que no son culpa de nadie y que son un sistema que no se adapta a una realidad nueva (...) hay un factor humano que no casa, es difícil y va a generar tensiones siempre. Y luego, también es muy importante el tema de los dos mundos y las dos aceras con dos características muy concretas: una socioeconómica y otra intelectual y eso también es algo tremendo. Es una quiebra ahí que, lógicamente marca al centro y marca a los alumnos del centro y es de muy difícil solución.

El inmigrante tenía que ser alguien normal, no tendría que ser una excepción. Tendría que ser alguien integrado con muchísima normalidad y probablemente por excesivo número, aquí ha provocado el efecto contrario. En lugar de integrar es marcar.



Familia autóctona 5. Entrevista realizada el lunes 15 de octubre 2014. Hora: 17:15.
Lugar IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Qué opina usted acerca del aumento de alumnado inmigrante que se observa en el centro?** Creo que hay demasiado, y eso reduce también bastante porque claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel.
2. **¿Piensa usted que la presencia de alumnado inmigrante y de otros grupos culturales en el centro condiciona de alguna manera el rendimiento escolar de sus hijos?** Sí; influye.
¿Positivamente o negativamente? Negativo
3. **¿Cuáles son las relaciones que sus hijos/as mantienen con compañeros de otras nacionalidades y grupos culturales?** Mucha
¿Son amigos o colegas? Súper-amigos.
4. **¿Le gustaría que se llevara a cabo algún programa o propuesta (charla, jornada, cursos, semana intercultural con actividades de educación intercultural)?** Bueno, pues mira, yo no soy racista ni nada pero, me gustaría que ellos (...) primero, vienen con un nivel más bajo, entonces ellos como ven a los “otros” que no estos no saben ni esto, ni lo otro, ni lo de más allá., pues ellos tampoco (...) ¿Para qué? Entonces no sé, me gustaría no que hay un programa ni nada por el estilo, simplemente pues que, tuviéramos otro nivel.
5. **¿Estaría interesado/a en participar en la elaboración de dicha propuesta? ¿qué aportaría?** Yo estoy muy liada (...) pues va a ser que no.
6. **¿Podría mencionar alguna actividad concreta que le gustaría que formara parte de dicha propuesta?** Dado que en la anterior pregunta me respondió negativamente, esta pregunta no es apropiado hacerla.

Anexo VI.

Entrevistas en profundidad a familias extranjeras



Familia 1: procedente de Guinea Ecuatorial. Entrevista realizada el lunes 30 de junio de 2014. Lugar IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?** Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy dificultoso pero, adaptarse bueno (...) poco a poco nos fuimos adaptando.
2. **¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?** El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse.
3. **¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?** Pues no estaría mal la verdad porque estaría bien que así como nosotros al llegar aquí conocemos vuestra cultura así aprendáis también un poco de la nuestra cosas de la nuestra, de Guinea Ecuatorial.
4. **¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?** No se... sí. Por ejemplo el instituto en el que estaba mi hermano antes se hacía cosas así; se ponían banderas de todos los países y cada uno podía hacer algo típico de su país, pues estaba bien, bastante bien.
5. **¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?** No sé, no sabría decirte la verdad, pues un poco de mi dialecto, lugares, no se (...) Hay una planta en mi país no sé si la hay aquí también creo que la hay aquí en un museo; es de esas que cuando la tocas te duerme, o algo así no sé cómo se llama, pero es una planta que siempre está abierta, pero si la tocas y se duerme.
6. **¿Qué cosas fueron las más difíciles?** El clima sobre todo, porque en invierno hace muchísimo frío y con el calor que hace en mi país pues demasiado frío, es difícil adaptarse si y con el frío despertarse por las mañanas con el frío es muy difícil la verdad. Allí también se va a clases por las mañanas, lo único que...no sé, el horario es el mismo, el horario no cambia, lo único es el clima y la gente las costumbres soy muy diferentes.



Familia 2: procedente de Paraguay. Entrevista realizada el lunes 12 de septiembre de 2014. Lugar IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?** No hubo ningún inconveniente, fue bueno.
2. **¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?** Yo no lo llamaría como problema. Yo lo llamaría como una adaptación a costumbres distintas, que se nota la diferencia. Se nota mucho la diferencia de uno a otro y desde mi punto de vista bueno, el chico que yo estoy teniendo también, no es un chico que está al mismo nivel que están ellos, por motivos de infancia y todo eso (...). No puedo yo dar una opinión exacta de...
3. **Se refiere usted a que a veces los sistemas educativos de otros países son diferentes al nuestro y en ese sentido el choque cultural es grande... y claro, es difícil la adaptación** No se trataría de eso (...) Cuando tengan el mismo nivel porque conozco a otros familiares o a otras familias que como tienen que estar debidamente en ese aspecto no hay diferencia.
4. **¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?** Sí, sería muy positivo.
5. **¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?** Sin ningún inconveniente
6. **¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?** Seguro que sí. Habiendo una actividad de este tipo siempre sale alguna idea.



Entrevista 3: Familia procedente de Rumanía. Entrevista realizada el lunes 20 de octubre de 2014. Hora: 17:15. Lugar IES Alfonso II. Lugar sala de visitas.

1. **¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?** De muy parte fue muy mal. La niña lo pasó muy muy mal. No teníamos ayuda y, de hecho, cuando empezó en septiembre, ella no sabía hablar ni nada y resulta que a final de curso, ella ha sacado la mejor nota de todo: 10, 10, 10. Y la profesora dice: “es que tiene que repartir”, y yo digo: “¿por qué?” Y dice: “es que hay una ley que aquí todos los extranjeros el primer año tienen que repetir”. Yo no sabía que aquí no existía esta ley, dónde tengo que preguntar; yo no sabía nada, (...). A mí ningún Director me dijo: “mira: esto no es verdad”. Lo otro que me pareció mal que dijo: “no puede ser una extranjera que sabe más que una española”. Y le digo: “usted tiene que estar orgullosa, porque esta niña estudió con usted y sacó la mejor nota”; da igual si es extranjera o no; si una niña quiere estudiar, eso da igual si es extranjera.

Y, por eso, la niña lo pasó muy mal; pero la niña lo pasó peor por los niños que por parte de los profesores. Pero, claro; si los profesores veían cómo los niños la trataban, ninguno la protegía, ninguno.

¿Pero eso, fue en este centro, fue en otros centros, fue en todos los centros?
Bueno, problema tuvimos en dos centros, pero lo peor fue cuando vinimos, hace 8 años, cuando empezó.

2. **¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?** Sí, sí; sí. Me dijo la tutora del otro centro, antes de cambiarla aquí. Me dijo la profesora; me llamó un día, entonces, empezaron problemas y a mí nadie me llama (...) lo que me pasó en otro centro fue una cosas muy rara; que yo tenía que llamar, que me dan cita para ver a la tutora (...). Cuando me recibe me dice que la niña no iba al colegio, que no estudiaba (...) pero esto fue en enero y yo le pregunto: pero ¿desde cuándo es así? Me responde: “desde septiembre” Y yo digo: “septiembre, octubre, noviembre, diciembre, enero” 5 meses esperaste a que yo llamara. Me dice: “es que no podemos conectar con usted.”

Digo: “si no podéis por teléfono, tenéis mi dirección. Si estáis tan interesadas, si estáis tan dolidos, si esta fuera mi alumna yo no me quedaría sentada esperando a que me llamara la madre” (...) si tanto queréis a las alumnas. Si cobras un sueldo, pues defiéndelo por qué lo cobras (...) y cosas de estas, por ser extranjera, muchísimo.

A continuación, la madre cuenta una anécdota (no está transcrita).



3. **¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?** Si claro. Ustedes y nosotros somos lo mismo. La única diferencia es que hablamos lo mismo pero por lo menos nosotros luchamos, aprendemos un idioma hasta defendernos y “vosotros” no nos queréis. No nos comprendéis, o no queréis. Yo llevo 11 años luchando y hablando y estudiando para aprender este idioma. Lo que quiero decir: “para defenderme” y resulta que me dicen: “es que todavía no te entendemos”. Yo pienso: “Es que quizás no me queréis entender: eso es otra cosa”. A mí me gustan muchas cosas en España, que no quiero que sea todo negativo. Pero lo que yo he pasado (...). A mí me ayudaron solo 3 personas. De tantos años de lucha solo 3 personas: fue Tina, Araceli y también Cristina. La mayoría de las tutoras “pasaban” como que fue: “quítala de aquí; que se marche”. Es lo más fácil, pero yo no quiero que se marche mi hija. Yo quiero que sea educada, por eso viene aquí; pero ella (su hija) no quiere y digo: “pues eres tu quien tiene que ser responsable, que tienes que mostrarle la manera de que se interese. Yo tampoco quiero limpiar culos pero los limpio, porque es mi trabajo. ¿Entonces? cada uno tiene que ser responsable de su trabajo.

Es que todo esto es muy diferente, toda la cultura, toda la manera de trabajar. (...) Es que vosotros decís: “vale, no te preocupes, te llamo”, pero luego nunca ponéis nada concreto: ni que semana, ni que mes ni qué año y esto, en mi país, jamás puede pasar. Si quieres llamar te mueves y llamas; entonces parece como un poco falsas algunas cosas (...) te pasan tantas veces lo mismo que entonces empiezas a no creer, a no fiarte de la gente (...) y hacemos como vosotros, como nosotros: “si veis uno, pues entonces somos todos iguales”. Pero yo no soy así, yo siempre doy una oportunidad porque a mí también me gusta hacerlo. Cuando yo voy a un sitio, me gusta que me den una oportunidad, que no me juzguen igual por todos. Como decía un señor donde yo trabajaba: “en cada saco de garbanzos hay uno negro”. No todos son malos, ni todos son buenos (...).

Si están tan preparados (...) no te figo que estudien la cultura de mi país, no, no, pero; que te intereses. Tú, por ejemplo no tienes 30 personas de Rumanía en tu clase o de Bulgaria o de Francia. Tienes uno o dos de Rusia o de (...) pues estudia, si a ti te interesa. Eres tú la tutora de estos niños, pues preocúpate tú dónde están, donde viven (...) bueno; por lo menos saber cómo se llama la capital donde viven. Que no te diga ella que es de Bulgaria y tú no sabes ni quién es y nuestro rey vive aquí, es primer amigo de vuestro rey. (...) que tantos estudios tenéis que tenéis una carrera, que tengo una tesis y no sé qué (...) pues no me lo muestras; pero, si uno no quiere, no se puede obligar.

Lo que me extraña a mí es que “vosotros” siempre fuisteis extranjeros, los españoles; siempre lo fuisteis, toda la vida. Por el tiempo de Franco, siempre fuisteis a Suiza, Alemania (...) y a vosotros nunca os gustó cómo os trataban, entonces ¿por qué tratáis así a los extranjeros? eso es lo que yo me pregunto.



4. **¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural (...) etc. junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?** Sí, sí, sí, claro, y sobre todo del respeto, porque hay cosas muy interesantes de nuestra cultura que no sabéis, pero en nuestra cultura, cuando estamos cenando, no se empieza a cenar hasta que no entre el mayor de la familia. Es una forma de respeto. Otra cosa: nunca jamás chilles delante de tu madre, nunca (...) ni fumar delante de tu madre. En mi país, no ha por la calle gente que fuma, no hay. Yo; la primera vez que bien y vi tantas mujeres (...) es que es muy raro que veas a un hombre; pero cuando ves a mujeres (...). No te digo que todo lo tengamos bueno. Tenemos muchas cosas malas, pero para nosotros la familia es sagrada (...). Si alguien me dice: “tengo que ver cuándo invito a mi madre para que venga a comer” a mí, me extraña, porque mi madre viene a mi casa cuando ella quiere, no hace falta que yo la invite para que venga a comer: “si ella no viene cuando le da la gana; ¿quién va a venir a mi casa? (...). Sobre todo el respeto. Cuando no conocemos a una persona le hablamos de “usted” da igual que tenga 18 años como 88 (...). Aquí se dicen muchas palabrotas y lo que es peor es que en la tele, también, porque yo todo lo que aprendí lo aprendí de la tele (...)
5. **¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?** Pues no lo sé, no está mal pero; viendo cómo van los chavales jóvenes ahora (...) pero cuando uno quiere (...) pero ahora como que los chicos jóvenes no tiene interés por nada. Tienes que educarlos, primero en casa, primero en casa y luego la tutora tiene que ser una pedagoga (...) No le puede faltar el respeto. No la puede humillar, no le puede hacer daño. Si yo la dejo venir aquí, es para que la respeten y, por supuesto, ella también tiene que respetar pero si no respeta hay muchas maneras de hacerlo, pero no humillarla, eso es lo que yo quiero: que no me humillen a mí, ni a mi hija.

Porque yo no he faltado el respeto a nadie. En mi país eso no lo hacen. Sobre todo siempre respeto (...) por eso yo empiezo a no fiarme de la educación.

Igual hay que dar esa oportunidad a la que hacías alusión antes (...) Después de tantos años (...) y lo peor es que hubo muchos centros que me contestaron lo mismo: “pues mándala a Suiza con su padre” (...) Y digo: “pero; esto es lo más fácil, pero yo no lo quiero”. Es que yo quiero que se quede aquí conmigo. No estoy con muchas cosas de acuerdo, pero yo quiero que se quede aquí.

No digo que toda la culpa sea de los profesores, también es de ella, eh. Pero ella empieza a portarse aquí como se portan los niños. En mi casa ella no se porta así: “¿me vas a faltar el respeto a mí en mi casa?”. “¿me vas a levantar la voz y me vas a decir: fuera, fuera”?, jamás (...). Bueno, no se sabe, ya aprendió muchas cosas que a mí me gustan y ahora no hay manera de cambiarla.



Entrevista 4: Familia procedente de Brasil. Entrevista realizada el lunes 3 de noviembre de 2014. Hora: 19:00. Lugar IES Alfonso II. Lugar: sala de visitas.

1. **¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?** Mis hijos vinieron pequeños entonces no hubo complicación para hablar el idioma.
2. **¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?** No creo (...) yo les pregunté y nunca me dijeron nada.
3. **¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?** Eso ya (...) me da un poco ya Lo que hay es lo que hay.
4. **¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural (...) etc. junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?** No
5. **¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?** Tampoco.



Familia 5: procedente de Argentina. Entrevista realizada el miércoles 26 de noviembre de 2014. Lugar de realización: IES Alfonso II. Sala de visitas.

1. **¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de sus hijos al centro y la acogida recibida por parte del mismo?** La integración ha sido buena. Mi hija se integró muy bien aquí y tiene amigos/as. Se lleva muy bien con las compañeras.
2. **¿Considera que sus hijos/as tienen algún problema en el centro por el hecho de ser extranjeros/as o por su pertenencia a grupos culturales?** No, mi hija no ha tenido ningún problema. Para mí, los primeros años unas de las principales dificultades que tuve tienen que ver con aspectos lingüísticos, porque me decían una cosa y yo pensaba que era otra, pero bueno, me lo explicaban y (...) algo nuevo que aprendí.
3. **¿Le gustaría que el centro pusiera en marcha algún tipo de iniciativa: jornada cultural, programa de educación intercultural en el que puedan participar profesorado, alumnado y familias?** Sí, estaría bien. Intercambio cultural.

¿Cree usted que la convivencia entre diferentes culturas en el centro, enriquece la vida en el centro? Sí, porque se aprenden cosas de otras culturas y eso es bueno.
4. **¿Estaría usted interesado en participar en actividades educativas (charlas, cursos formativos, semana intercultural...etc junto a otras familias y el profesorado del centro relativas a la interculturalidad?** Si estaría interesada en participar. Si coincide que puedo venir, sí.
5. **¿Propondría algún tipo de actividad concreta, además de las mencionadas anteriormente, que considera usted interesante que el centro pudiera realizar?** Lugares, características del clima.

Anexo VII.

Grupos de discusión con el alumnado de la ESO

Grupo de discusión 1.

DÍA: 11 DE JUNIO: Grupo 4º de ESO. Participantes: 18 Estudiantes. Hora: 11:25.

Contexto: El grupo de alumnado está compuesto por 18 estudiantes. La hora en la que realizamos el grupo de discusión se corresponde con la clase de Educación Física. Por este motivo, el grupo de discusión, transcurre en las instalaciones deportivas –pabellón deportivo–. Nos situamos en un banquillo del gimnasio y el alumnado está sentado en círculo para que todos y todas nos veamos las caras. En este grupo hay una niña con rasgos orientales y rápidamente pienso que es de China. Sus padres lo son, sin embargo, ella es española, ya que ha nacido aquí en España y siempre ha vivido aquí por lo que el idioma, la lectura y la escritura en castellano, nunca han supuesto para ella ninguna dificultad y, de hecho, habla perfectamente el castellano. En el grupo también hay un alumno procedente de Uruguay. Al principio este alumno se muestra un poco distante y poco participativo, aunque atento a lo que opinan sus compañeros. En el caso de este alumno, tal vez, por su acento, se puede deducir que procede de algún país de Latinoamérica ya que por su aspecto físico, nada nos diría que se trata de un alumno procedente de otro país y, por tanto, con otra cultura. El grupo de discusión con el alumnado ha girado en torno a unas preguntas previamente elaboradas, sin embargo, cabe destacar que en el grupo-clase también han “emergido” temáticas de interés y en ese sentido podemos señalar que la riqueza que el propio grupo de alumnos y alumnas nos ha proporcionado algunos temas emergentes que representan temáticas de gran interés y que, por tanto, hemos aprovechado. A continuación pasamos a comentar las cuestiones que se trataron en este grupo de discusión con el alumnado.

1. ¿Qué opinión os merece que haya compañeros de otros países?

Podemos señalar que, en principio, no parece que el alumnado autóctono se haya preguntado –en alguna ocasión– por las causas de la presencia de alumnado extranjero en sus clases. Se percibe la sensación de que el alumnado no da una especial importancia a la presencia de alumnado extranjero. Es por ello que ante esta primera pregunta, nos encontramos respuestas del alumnado del tipo:

“Una persona más... ya está” (Al₂)

“Ninguna” (Al₃)

“Otro más” (Al₄)

Una de las primeras observaciones que hacemos ante esta pregunta es la escasa importancia que el alumnado autóctono, en general, otorga a la presencia de alumnado de otras culturas en las aulas. También es llamativo el hecho de que el propio alumnado perteneciente a otras culturas, prefiera pasar desapercibido y sentirse ser uno más del grupo, llegando en ocasiones a intentar “ocultar su identidad cultural”.

También encontramos, entre el alumnado autóctono, algunas respuestas que hacen referencia a posibles problemas relacionados con las dificultades de comunicación con algunas personas extranjeras por falta de conocimiento –por parte de algunos extranjeros– de la lengua castellana. También hay opiniones del alumnado autóctono que apuntan aspectos relacionados con el rendimiento académico como las que señalamos a continuación.



“Problemas para comunicarse” (Al₅)

“Es difícil hablar con ellos, porque hay algunos que no saben nuestro idioma” (Al₆)

“Nivel más bajo” (Al₈)

2. ¿Crees que la existencia de alumnado de diversas culturas en las aulas es algo positivo? ¿Por qué?

La tendencia del alumnado autóctono es a hablar, por un lado, de las dificultades de comunicación con determinados grupos culturales y, por otro, la pertenencia a un grupo cultural o el simple hecho de ser extranjero, es asociado por el alumnado autóctono a determinados comportamientos “de grupo”.

“La gente de otras culturas no se comunica” (Al₁₀)

“Los ecuatorianos van a los suyo...” (Al₈)

“Los chinos no salen...” (Al₇)

A raíz de esto y dado que llama nuestra atención el hecho de que hablen en tales términos, –a nuestro modo de ver, demasiado generalistas– preguntamos al grupo-clase por aquello que se les viene a la cabeza cuando nombramos determinados grupos culturales. Ante esta pregunta cabe destacar que empiezan a surgir algunos comentarios de los alumnos y alumnos relacionados con el escaso conocimiento de las culturas pero, al mismo tiempo, unido al escaso conocimiento también nos encontramos con que existen algunos estereotipos culturales. Partimos de la base de que ningún estereotipo cultural debe ser un rasgo identificativo de una cultura pero, mucho menos aún, si tales estereotipos solamente reflejan aspectos negativos, como así podemos ver a continuación:

“Rumanos: roban” (Al₂)

“Colombianos y mejicanos: droga” (Al₈)

“Brasil: favelas” (Al₇)

“África: pobreza y desnutrición” (Al₉)

Esto también es llamativo, aunque, no tanto por la tendencia del alumnado o alumna a utilizar estereotipos culturales puesto que partíamos de la base de que el alumnado puede percibir las culturas de una forma estereotipada. Lo que quizás es más llamativo, es que el alumnado solamente visualiza estereotipos negativos. Es decir, podría identificar una cultura en base a estereotipos más positivos: por ejemplo en Brasil, en lugar de identificarlo con favelas, se podría identificar con los carnavales o el fútbol, en el caso de África se podría haber identificado con la sabana o con animales exóticos y, en el caso de Colombia con las plantaciones de café, etc.

3. ¿Qué os parece la idea de aprender de ellos y de sus culturas y que ellos aprendan de la nuestra?

En general al principio esta pregunta parece que pasa un poco desapercibida o no despierta un especial interés en el alumnado. Tal vez sea porque éste nunca se ha planteado las ventajas del intercambio cultural, o también, tales contestaciones en principio tan poco motivadoras, estén sobre la base de la percepción que tiene el



alumnado acerca de otras culturas ya que al no conocer en profundidad otras culturas, es difícil o imaginar las ventajas de tal intercambio cultural. Así pues, y a pesar de que no se puede hablar de una total indiferencia, tampoco podemos afirmar que esta cuestión haya despertado gran interés entre el alumnado. Es por ello que nos encontramos respuestas del tipo:

“Estaría bien” (A1₁₁).

“Bien, así podemos conocer curiosidades del país” (A1₁₂).

“Conocer su día a día...” (A1₉).

Sin embargo surge, nuevamente, la cuestión de la lengua y los aspectos comunicativos y éstos se transforman en una de las dificultades que principalmente señala el alumnado autóctono. La lengua del alumnado extranjero, en ocasiones, representa para el alumnado autóctono una barrera lingüística como así se pone de manifiesto en las siguientes expresiones:

“Si le entiendes...; porque a veces es difícil” (A1₂).

“Es que yo a los rusos no los entiendo, el idiomas es un problema” (A1₅).

“Es difícil hablar con ellos, porque no entendemos su idioma” (A1₆).

4. ¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?

Esta cuestión no dio mucho juego en este grupo dado que la mayoría de alumnado que componía el grupo-clase, era autóctono y con relación a los alumnos cuya procedencia – al menos la de sus familias– es extranjera, tampoco supuso una gran problemática dado que ya llevaban tiempo en nuestra comunidad autónoma y su integración en el centro educativo se produjo con normalidad. Hay que tener en cuenta que nuestro estudio está centrado en la etapa de secundaria, y que nos encontramos en un grupo de 4º de la ESO, sin embargo, el procesos de integración del alumnado extranjero presente en este grupo, se produjo en el etapa de primaria –hace ya muchos años– y ni los propios alumnos/as

5. ¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as?

A pesar de que esta cuestión despierta cierto interés en el alumnado y que, en ese sentido, parece que los alumnos y alumnas están abiertos al intercambio cultural, sin embargo, parece que el propio alumnado no saben muy bien cómo, ni cuándo podría darse el momento propicio para que tenga lugar dicho intercambio cultural. Así pues nos encontramos cuestiones del tipo:

“Si, estaría bien, porque así existe un intercambio de información” (A1₉).

“Pocas veces surge la oportunidad” (A1₁₂).

“Si, podría hablar de cosas de la cultura China” (A1₁₅).

“La cultura sudamericana es importante y pocas veces se habla de ella” (A1₁₆).

6. ¿En los libros que estudias, has encontrados cosas relacionadas con diferentes culturas?

Esta pregunta tampoco llama mucho la atención del alumnado y simplemente dicen que en los libros de texto, normalmente, no se encuentran cosas de otras culturas. Sin



embargo, destacan que la profesora de Educación Física sí que les habla de otras culturas y de que en su asignatura –Educación Física– han tenido la oportunidad de hacer un trabajo sobre juegos y deportes de otros países. Esta actividad es recordada por el alumnado como algo muy interesante y al mismo tiempo divertida.

“Esta profe siempre nos habla de otras culturas” (A1₉).

“Hicimos un trabajo sobre los juegos y deportes de otros países” (A1₁₀).

“Estuvo muy bien y aprendimos de otros juegos y de otras culturas” (A1₂).

Si bien el alumnado autóctono, en general, no se sorprende de que en los libros de texto no aparezcan otras culturas, sin embargo, destacan con cierto interés que en la asignatura de Educación Física han tenido la oportunidad de conocer aspectos de otras culturas, en este caso, relacionados con el deporte y los juegos y hacen referencia a que su profesora siempre les habla de otras culturas. Por otra parte, el alumnado extranjero de este grupo, tampoco se sorprende que en los libros de texto no aparezcan referencias a otros países y culturas o, mismamente, de la suya propia.

7. ¿Qué cosas conoces de la cultura Asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?

En general, tanto el alumnado autóctono como extranjero destaca cosas de la cultura asturiana relacionadas con el paisaje, las fiestas de nuestra región y las costumbres. A pesar de destacar estos aspectos culturales, llama nuestra atención que el propio alumnado autóctono lo menciona de forma genérica, es decir, como si tampoco fuera muy conocedor de su propia cultura, así pues, cuando habla de que le gusta un paisaje, no sabe decir uno que le guste especialmente y lo mismo sucede cuando menciona que le gustan las fiestas o una costumbre, lo hacen sin saber especificar ninguna concreta.

“Lo que más me gusta son los paisajes” (A1₁₈).

“Las fiestas” (A1₉).

“Las costumbres” (A1₆).

8. ¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias? ¿Y en otros países?

Al ser un grupo formado por mayoría de alumnado autóctono, esta cuestión tampoco despierta gran interés en el alumnado, sin embargo, llama la atención que hay alumnado autóctono que opina que hablar asturiano es de “paletos” como así aparece reflejado en algunos de los siguientes comentarios hecho por el alumnado. En este sentido, podemos señalar que las lenguas minoritarias, como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren diglosia. Por otra parte, parece que la lengua inglesa se constituye como una “lengua internacional” que facilita la comunicación entre el alumnado o así es cómo lo perciben ellos:

“Hablar en asturiano es de paletos” (A1₉).

“Si sabes hablar inglés, es más fácil que te puedas comunicar con otras personas” (A1₃)

“Hoy todo el mundo habla en inglés” (A1₇)



Grupo de discusión 2

DÍA: 11 DE JUNIO: Grupo 4º de ESO. Participantes: 21 estudiantes. Hora: 12:40.

Contexto: El grupo de alumnado está compuesto por 21 alumnos/as. También es la hora de la clase de Educación Física. Por este motivo el grupo de discusión transcurre en las instalaciones deportivas. Nos situamos en un banquillo del gimnasio y el alumnado está sentado en círculo para que todos/as nos veamos las caras. En este grupo de alumnos/as hay varias personas pertenecientes de otras culturas, así pues hay un alumno procedente de Perú, otro alumno de Colombia, tres alumnos procedentes de Cuba y otro procedente de China. El resto de alumnado es español.

El grupo de discusión con el alumnado ha girado en torno a unas preguntas previamente establecidas, sin embargo, cabe destacar que también han *emergido* temas de discusión así pues, la riqueza que el propio grupo-clase nos ha brindado es de gran relevancia para nuestro estudio y por ello también hemos abordado tales cuestiones que consideramos sumamente interesantes y que a continuación relatamos:

1. ¿Qué opinión os merece que haya compañeros de otros países?

El alumnado de este grupo muestra una visión positiva de la convivencia con diferentes culturas y lo contemplan desde una perspectiva positiva, sobre todo, en cuestiones relativas al intercambio cultural. Es por ello que ante esta primera pregunta, nos encontramos respuestas del alumnado del tipo:

“Se aprenden cosas de otras culturas” (Al₁₉).

“Está bien..., me gusta que haya gente de otras culturas” (Al₂₀).

“Es positivo y me gusta conocer cosas diferentes” (Al₂₃).

También encontramos algunas respuestas que hacen referencia a que depende de las actitudes del profesorado de cara a la interculturalidad así pues hay profesorado que en clase tiene en cuenta la presencia de alumnado de otras culturas y hay otros que no tienen en cuenta tal diversidad o la tienen en cuenta en mucha menor medida; así pues el alumnado es plenamente consciente de las actitudes del profesorado:

“Depende... de las clases que tengas” (Al₁₉).

“No todos los profesores son iguales” (Al₂₄).

“Hay diferencias entre los profesores” (Al₂₅).

Ante estas respuestas proporcionadas por este grupo-clase, parece ser que en la percepción del alumnado influye también la forma en la que el profesorado aborda la diversidad cultural presente en el aula. Por las opiniones del alumnado también se deduce que no todos los docentes hacen el mismo tratamiento.



2. ¿Crees que la existencia de alumnado de diversas culturas en las aulas es algo positivo? ¿Por qué?

Ante esta pregunta el alumnado, en general, muestra una actitud positiva ante la existencia de alumnado de diversas culturas y hacen especial hincapié en cuestiones relacionadas con el intercambio cultural.

“Si, porque hay intercambio cultural” (Al₂₆).

“Es positivo..., porque así conozco a gente diferente” (Al₁₈).

“Me gusta que haya gente de otras culturas..., a mí me caen bien” (Al₁₉).

Este grupo-clase recuerda con agrado una actividad que les propuso la profesora de Educación Física en la que tenían que hacer un trabajo relacionado con juegos tradicionales de otras culturas y dicha actividad les ha permitido conocer aspectos de otras culturas.

“Está bien, porque hicimos una actividad y conocimos juegos tradicionales de otras culturas”. (Al₂₀).

“Fue una actividad muy divertida e interesante” (Al₂₈).

“Si, estuvo muy bien y aprendimos cosas de otros países y sus culturas” (Al₂₂).

3. ¿Qué os parece la idea de aprender de ellos y de sus culturas y que ellos aprendan de la nuestra?

Esta pregunta despierta gran curiosidad e interés en el alumnado. Es una idea con la que el alumnado, que participa en este grupo de discusión, se muestra muy favorable

“Estaría muy bien, a mí me gustaría” (Al₂₂).

“Sería interesante y divertido” (Al₂₉).

“Si, a mí me gustaría; me parece que está bien” (Al₃₀).

Por otra parte también hay alumnado que manifiesta que a pesar de que tienen algunos conocimientos acerca de otras culturas, sin embargo, al mismo tiempo también reconocen que una parte de tales conocimientos son estereotipados. Estas que señalamos a continuación son algunas de las “asociaciones” que hace el alumnado:

Colombia lo identifican con: mafia, café y la droga.

Cuba lo identifican, principalmente con: calor, Fidel, puros, comunista.

China: muralla china, arroz, chinos.

Perú: Machu Pichu.

Hay que destacar que muchos de estos aspectos que señalan los alumnos y alumnas de este grupo clase, como también cabía esperar, parten de los conocimientos previos que tiene el alumnado y, lejos de ser “meros estereotipos”, son aspectos que hacen referencia a dimensiones sociales, culturales, políticas, artísticas, climáticas, etc.



4. ¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?

Dado que en este grupo-clase había bastantes alumnos extranjeros parece que esta cuestión resultó de gran interés para el alumnado y dio bastante juego en el grupo de discusión. Cabe señalar, además, que el interés del alumnado fue por partida doble: por un lado, el propio alumnado extranjero podía hablar de aquellas cosas que le habían resultado más difíciles así como de aquellas otras que le resultaron más fáciles cuando llegan a un instituto nuevo. Esta dinámica permitió compartir tales experiencias con el resto de compañeros y compañeras y hay que decir que éstos escuchaban atentos y por primera vez los relatos de sus compañeros y parecía que lo hacían con mucha atención.

En general, para el alumnado procedente de países como Cuba, Perú, Colombia el idioma, lógicamente, no fue una barrera, pero si otras cosas como así relata el alumno procedente de Perú:

“Todo fue difícil: el viaje fue muy duro, luego cuando llegué a España yo venía con ilusión pero... pasaron de mí (de esto hace ya 5 o 6 años) entonces yo pasé de todo y repetí” (Al₄₀).

Para el alumno de China, una de las mayores dificultades fue el idioma, pero no es la única, como así comenta a continuación:

“Lo más difícil para mí, ha sido el idioma y también acostumbrarme a los horarios”. (Al₃₈).

Otros alumnos que vienen de Cuba ven el cambio como algo positivo:

“Fuera de Cuba, todo es mejor. En mi país no tenemos muchas cosas que aquí sí que tienen”. (Al₃₇).

En general una de las cosas que ha resultado más fácil para el alumnado extranjero es, sin lugar a dudas, el contacto con el alumnado y la facilidad para hacer amigos:

“Enseguida hice amigos..., eso ha sido lo más fácil” (Al₃₇).

“Con mis amigos nunca tuve problema” (Al₁₉).

Otras cuestiones que el alumnado saca a relucir están relacionadas también con aspectos diferentes; por un lado, relacionados con el clima y, por otro, relacionados con el carácter de las personas. En ambos aspectos el alumnado extranjero encuentra diferencias notables respecto a su país de origen:

“En Cuba la gente es mucho más alegre” (Al₃₇).

“Aquí la gente es más seca; por ejemplo, no hablan mucho con sus vecinos” (Al₄₀).

“Aquí la gente cuando habla, parece que está enfadada” (Al₁₉).

“El clima es muy diferente: me costó mucho acostumbrarme” (Al₃₂).

“Siempre está lloviendo” (Al₃₆).



5. ¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as?

Esta cuestión provoca, sobre todo en el alumnado extranjero, cierta “timidez” en cuanto que no ven con claridad qué cosas podían mostrar de sus respectivas culturas a sus compañeros asturianos dando la sensación, incluso, de que no hay nada interesante que mostrar de sus países o de su cultura y llegando incluso a “renunciar” a sus culturas de origen o la de sus familias en favor de la cultura a la que llegan. Veamos a continuación algunos comentarios del alumnado:

“Pero, si yo soy español” (alumno hijo de familia de inmigrantes colombianos) (Al₃₆).
“No sé qué les puedo contar a mis compañeros de mi país” (alumno de China) (Al₃₈).

También hay otros alumnos que si estarían disponibles a hablarles de su país a sus compañeros:

“Yo les hablaría de la historia de Perú-España y del descubrimiento de América” (Al₄₀).

6. ¿En los libros que estudias, has encontrados cosas relacionadas con diferentes culturas?

Por otra parte esta pregunta también ofreció una variedad de opiniones del alumnado que a continuación comentamos:

Es una cuestión que para una parte del alumnado pasa un poco desapercibida, sin embargo, hay una parte del alumnado que se muestra muy interesada. También está la visión del alumnado de que conocer cosas de otras culturas, implica, entre otras cosas tener que estudiar más contenidos o tener que estudiar más cosas por lo que en ocasiones provoca *cierto rechazo* entre el alumnado que se muestra temeroso ante la posibilidad de que se incrementen los contenidos a estudiar. Algunos alumnos, por ejemplo, aluden a la falta de tiempo –se entiende que dentro de los contenidos del currículo– para aprender cosas de otras culturas. Relacionado con lo anterior, también parece existir “cierta pereza” sobre todo si ello implica un esfuerzo añadido al estudio y por eso nos encontramos con expresiones del tipo:

“No hay tiempo para aprender cosas de otras culturas” (Al₂₅).
“Aprender de otras culturas... uf... uf” (Al₂₈).
“Conocer sin darse cuenta” (Al₂₉).

Sin embargo también nos encontramos con otros alumnos principalmente de procedencia extranjera a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

“Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí” (Al₃₇).

También encontramos opiniones críticas, en las que el alumnado refleja que los contenidos de los libros están contados únicamente desde un punto de vista, como así se pone de manifiesto en la siguiente opinión:



Universidad de Oviedo

“Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no?” (A140).

En este grupo-clase no nos da tiempo a abordar más cuestiones que teníamos preparadas dado que debido al elevado número de alumnos y alumnas que componían el grupo-clase unido al tiempo que dedicamos a determinadas cuestiones, no pudimos abordar el resto de las preguntas previstas.



Grupo de discusión 3

DIA 12 de Junio: Grupo de 4º de ESO. Participantes: 12 estudiantes. Hora. 12:40

Contexto: este grupo de discusión se lleva a cabo en el recinto de las instalaciones deportivas, aprovechando la clase de Educación Física. Mientras llegan los alumnos/as la profesora y yo charlamos de forma distendida. Según van llegando al pabellón deportivo, los alumnos y alumnas *se ponen a calentar* así es que mientras llegan todos, ya hay estudiantes que están corriendo, haciendo estiramientos, etc. Cuando ya han llegado prácticamente todos, la profesora de Educación Física les agrupa y les avisa de que vamos a realizar una actividad. Al principio, los chavales, ponen cara de disgusto “*jooooo, profe*” exclama un alumno. La verdad es que no es de extrañar dado que es normal que los chavales, a estas edades, prefieren correr y hacer ejercicio físico antes que sentarse y hacer una actividad, por muy divertida que esta sea. Tal vez, por este motivo, al principio, cuesta un poco romper el hielo. En este grupo hay alumnos y alumnas procedentes de países como: Brasil, China, Uruguay, Ecuador y Paraguay. Siguiendo la dinámica planteada en otros grupos de discusión, comenzamos planteando las preguntas inicialmente previstas, aunque, al igual que en otras ocasiones, tenemos margen por si “emergen” temáticas de especial interés para el alumnado.

1. ¿Qué opinión os merece que haya compañeros de otros países en las aulas?

Podemos confirmar que, al igual que en otros grupos de discusión, esta cuestión tampoco despierta un especial interés en el alumnado. La presencia de alumnado extranjero en las aulas asturianas, en principio, no despierta un especial interés entre el alumnado. También es cierto que para estos alumnos de 4º curso de la ESO, es algo habitual y a lo que están acostumbrados desde los primeros cursos de la secundaria.

“*Nada*” (Al₄₁).

“*Es un alumno más*” (Al₄₂).

“*No me merece ninguna opinión*” (Al₄₄).

Como decíamos esta pregunta, apenas despierta interés o curiosidad en el alumnado. Da la sensación de que es posible de que haya alumnos o alumnas de procedencia extranjera que han pasado desapercibidos ante sus compañeros y el propio alumnado, ante este tipo de iniciativas –grupo de discusión– es cuando se da cuenta de que hasta ahora nunca se habían preguntado determinadas cuestiones y se dirigen a sus compañeros y amigos de clase con preguntas del tipo: ¿pero tú, de dónde eres: de Brasil o de Colombia?

Es llamativo, también, el hecho de que a estas alturas de la etapa y siendo alumnos de 4º curso, todavía, no sepan con claridad el lugar de procedencia de algunos de sus compañeros de clase.



2. ¿Crees que la existencia de alumnado de diversas culturas en las aulas, es positivo? ¿Por qué?

Con relación a esta cuestión, podemos confirmar, sin lugar a dudas que en general los alumnos y alumnas valoran positivamente la presencia en las aulas asturianas de alumnado procedente de otras culturas. También se deduce, por las expresiones empleadas, que existe buena relación de convivencia y de amistad entre ellos como así queda reflejado en los siguientes comentarios:

“Si, está bien que haya alumnos de otras culturas” (Al₄₅).

“Si, porque puedes aprender cosas de sus culturas” (Al₄₆).

“Si, me los paso bien con ellos..., son mis amigos” (Al₄₇).

3. ¿Qué os parece la idea de aprender cosas de ellos y de sus culturas y que ellos aprendan cosas de la nuestra?

Podemos decir que, en general, esta cuestión que les planteamos a continuación es bastante sugerente para el alumnado y en ese sentido, surgen varios temas de interés. Este tema despierta gran interés en el alumnado, así que abrimos un turno de intervención y el alumnado va diciendo qué cosas les gustaría aprender de otras culturas. Curiosamente los alumnos y alumnas de este grupo-clase se encuentran interesados en diversas temáticas como mostramos a continuación:

“Estaría bien, porque nos pueden enseñar idiomas” (Al₄₈).

“Pues a mí me gustaría que me enseñaran su escritura” (Al₄₉).

“A mí me gustaría conocer sus costumbres” (Al₄₄).

“A mí me gustaría conocer los lugares donde viven, sus casas” (Al₅₁).

“Conocer la religión” (Al₄₁).

“Conocer las maneras diferentes de convivir” (Al₄₂).

“A mí me gustaría conocer los deportes” (Al₄₃).

“Conocer sus fiestas y tradiciones” (Al₄₇).

“La política de ese país” (Al₄₅).

“Las comidas y platos típicos” (Al₅₀).

4. ¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?

Esta pregunta está dirigida al alumnado extranjero y al principio les costaba un poco participar y expresarse delante de sus compañeros pero, una vez roto el hielo, poco a poco, fueron saliendo algunas cosas. Tal vez es porque estas cuestiones son poco tratadas en las aulas y los alumnos y alumnas no están habituados a hablar de estos temas.

“Me sentí diferente...” (Al₄₈).

“Es difícil; pero hay que adaptarse” (Al₄₉).

“Todo es muy diferente” (Al₅₀).

“Lo más fácil; pues... hacer amigos y conocer gente” (Al₅₁).



Estas respuestas, lejos de *caer en saco roto* despiertan nuevamente el interés de algunos de sus compañeros, sorprendidos ante las experiencias que tímidamente cuentan sus compañeros” también les preguntan algunas cosas.

Es la primera vez que se habla de estos temas y que los alumnos autóctonos son conscientes de algunas de las dificultades que han podido tener sus compañeros más cercanos. También es cierto que muchos alumnos extranjeros –o sus familias– llevan varios años viviendo en España, por lo que su proceso de integración no se ha producido en la etapa de secundaria, sino que ha sido más bien en la etapa de primaria, así es que en la etapa de secundaria no han tenido mayormente dificultades de integración.

5. **¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as?**

Se produce un fenómeno relacionado con lo anterior así es que, a pesar de que hay alumnado procedente de otras culturas en el grupo, éstos ya están plenamente integrados en la cultura española y en cierto modo “desconocen” o no son conscientes de las cosas de sus culturas de origen o que podrían enseñar a sus compañeros.

“no sé qué cosas les puedo enseñar a mis compañeros” (Al₄₈).

“no se me ocurre nada interesante” (Al₅₀).

“no sé..., cosas” (Al₅₁).

6. **¿En los libros que estudias, has encontrados cosas relacionadas con tu cultura?**

Esta cuestión que les planteamos, también les llama la atención ya que comentan que normalmente, en los libros de texto, no encuentran cosas de sus culturas o de su país. A pesar de una primera reacción de “sorpresa” ante tal descubrimiento, no dejan de percibirlo como algo normal o natural.

“No, no hay nada” (Al₄₈).

“No”. (Al₅₀).

7. **¿Qué cosas conoces de la cultura Asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿y lo que menos?**

Esta pregunta, vuelve a despertar el interés en el grupo y nuevamente nos lleva a algunos estereotipos. Para el alumnado extranjero lo que más les gusta de asturianos son las siguientes cuestiones:

“Son divertidos” (Al₄₉).

“Y buenos amigos” (Al₅₂).

“Lo que menos me gusta es que son un poco gritones” (Al₄₈).

“A veces son un poco secos” (Al₅₀).

Asimismo el alumnado autóctono con relación al alumnado extranjero en cuestiones relativas a lo que más y lo que menos les gusta, destacan lo siguiente:



“*A veces son un poco cerrados*” (Al₄₂).

“*Van a su aire*”. (Al₄₃).

Tal vez, falte un poco de entendimiento y conocer algunas de las principales causas de determinados comportamientos así es que, por ejemplo, si para el alumnado extranjero el cambio es muy grande y todo le resulta diferente, es natural o al menos es más fácil entender que tenga un comportamiento que le haga ser *más cerrado* que el resto de sus compañeros.

8. ¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias?

Se produce una situación que llama la atención, ya que el alumnado extranjero se encuentra cómodo con la lengua asturiana. Algunas de las expresiones que utiliza el alumnado extranjero respecto a esta cuestión es que, por la forma de hablar, los asturianos les parecen “simpáticos”.

Por otra parte, también les resulta llamativo e interesante el uso de algunas palabras asturianas tales como: “*chiscar*”, *tajalápiz*” y, al tiempo se encuentran cómodos con el uso de diminutivos: “*paisanin*” “*señorina*”. En ese sentido el propio alumnado extranjero (sobre todo el de habla hispana) es más consciente de las diferencias lingüísticas que el alumnado autóctono. Tales diferencias lingüísticas son incorporadas por el alumnado extranjero sin ningún problema y con total normalidad.

9. ¿Conocéis algo de la Llingua Asturiana? ¿Qué os parece?

El propio alumnado extranjero –habla hispana y no hispana– valora la lengua asturiana positivamente y vuelven a poner ejemplos de palabras que les han llamado la atención. Es, sin embargo, el propio alumnado autóctono quien menos se pronuncia en torno al uso que hace de la lengua asturiana.



Grupo de discusión 4

DIA 13 de Junio: Grupo de 1º de ESO. Participantes: 15 estudiantes. Hora. 10:30

Contexto: este grupo de discusión se desarrolla dentro en un aula ordinaria. Es la hora de tutoría y el tutor se encuentra en el aula. Es un grupo-clase con el que ya habíamos coincidido ya que habíamos estado presentes durante una simulación en un proceso de mediación –ver diario de campo 23 de mayo de 2015, p. 13–.

Una vez en el aula con el grupo-clase explicamos a los alumnos y alumnas en qué consiste la actividad que vamos a realizar. Somos conscientes de que es alumnado de 1º de ESO y de que debemos adaptarnos un poco más a las características de este grupo. Una cosa que es llamativa es que en el grupo hay 15 estudiantes de los cuales hay 14 procedentes de otras culturas diferentes a la española. En este grupo solamente hay una persona que es española y hay alumnado procedente de diversos países, la mayoría latinoamericanos así que nos encontramos en un aula con representación de países tales como: Ecuador, Brasil, Paraguay, Colombia, Rumanía, República Dominicana, Uruguay, Argentina y España.

Dadas las peculiaridades y características del grupo-clase en el que nos encontramos y teniendo en cuenta que están en 1º de ESO, planteamos el grupo de discusión, aunque, con algunas preguntas diferentes a los grupos de discusión realizados hasta el momento.

1. ¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?

En ese sentido el alumnado parece estar de acuerdo en que dos son las mayores dificultades: una de ellas tiene que ver con el idioma. En el caso de alumnado procedente de países de habla no hispana, lógicamente, el aprendizaje de la lengua castellana representa una primera dificultad. Pero también hay que señalar que, en el caso del alumnado procedente de Latinoamérica, la cuestión de la comunicación, también representa un problema, sobre todo en lo que se refiere a las formas de comunicarse, el uso de expresiones, la forma de comunicarse, etc. y por lo tanto, el alumnado procedente de Latinoamérica, también manifiesta que tiene problemas para entender “el idioma”.

“Aprender el idioma” (A1₅₃).

“Entender las cosas” (A1₅₄).

“El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo” (A1₅₅).

La otra cuestión que representa una dificultad para el alumnado; según este grupo de alumnos y alumnas, tiene que ver con las costumbres. Con relación a las costumbres, el alumnado también menciona que muchas de nuestras costumbres son muy diferentes a las suyas. Otras cuestiones que destacan y que para el alumnado representa una *dificultad* son las diferencias climáticas, así es que el clima también supone una barrera en el proceso de adaptación. Esto es algo que señala, principalmente, el alumnado procedente de Latinoamérica.



Para ellos en nuestra región, Asturias, siempre está lloviendo o hace frío y en muchas ocasiones, adaptarme al clima es lo que más me ha costado. Continuando con el grupo, teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en el aula, e intentando que todos y todas participen, les preguntamos lo siguiente:

2. Ya que estamos en un lugar donde hay mucha diversidad de culturas: ¿qué es lo que os gustaría aprender de otras culturas?

Esta pregunta nuevamente despierta interés en el alumnado y poco a poco el grupo-clase se va abriendo a participar, así es que van proponiendo varios temas que despiertan interés en el alumnado. Aquí mostramos los siguientes temas de interés:

“A mí me gustaría conocer cómo viven en otros países” (Al₅₃).

“Conocer sus tradiciones y sus mitos” (Al₅₄).

“La arquitectura” (Al₅₅).

“Conocer la música” (Al₅₆).

“Las formas de convivir y cómo son las familias” (Al₅₇).

“Las lenguas que hablan” (Al₅₈).

“Las ciudades y sus monumentos” (Al₅₉).

“Las formas de entretenimiento” (Al₆₀).

“Las comidas típicas y las bebidas” (Al₆₁).

“Los carnavales” (Al₆₂).

“Las películas” (Al₆₃).

“Los juegos de otros países” (Al₆₄).

“Las tradiciones culturales” (Al₆₅).

Para acabar con el grupo de discusión y dado que la anterior pregunta nos había llevado bastante tiempo, les planteo una última pregunta:

3. ¿Cuáles son las cosas que más os gustan de la cultura asturiana?

Es una pregunta que nuevamente vuelve a despertar interés en el alumnado de este grupo. Los alumnos responden, principalmente, con cosas que forman parte del folclore, las comidas y bebidas, así como con otras cuestiones que tiene que ver con la diversión (cómo por otra parte, también cabía esperar). A pesar de la corta edad de algunos alumnos señalan cosas como:

“Las castañas” (Al₆₇).

“La sidra” (Al₆₀).

“El bollu preñado” (Al₅₃).

“Las fiestas” (Al₅₅).

“Los bolos” (Al₆₆).

Es muy significativo que el alumnado extranjero valore de forma positiva cosas de la cultura asturiana, así como diversos aspectos que tienen que ver con nuestra cultura. En ese sentido se aprecia un interés por parte del alumnado extranjero por conocer cosas de nuestra cultura así como de las de otros países y culturas presentes en el aula.



Grupo de discusión 5

DIA 16 de Junio: Grupo de 4º de ESO. (Diversificación) Participantes: 8 estudiantes. Hora. 13:30

Contexto: Hace un día espectacular y cuando llegamos al polideportivo del centro los chavales están jugando al baseball en el patio exterior. La profesora está sentada en el banco y de vez en cuando les anima o les da alguna indicación deportiva. Me siento junto a ella en el banco y charlamos unos instantes acerca de los grupos de discusión realizados en los últimos días y acerca de la necesidad de hablar acerca de todas estas cuestiones. Ella, desde su punto de vista, lo considera sumamente necesario y además comenta que a raíz de esto está aprendiendo cosas de sus grupos de alumnos y alumnas. También me comenta que está sorprendida o, más bien, emocionada, porque más de un alumno extranjero se ha acercado estos días y le ha agradecido el hecho de que se haya preocupado por ellos y por saber si se sentían bien. Mientras estamos sentadas en el banco del patio, estamos viendo a los chavales hacer deporte, y aprovechando para comentar cosas del estudio. En este caso, es un grupo más reducido de estudiantes –son de 4º curso de diversificación curricular– y son menos chavales que en anteriores ocasiones. Tras unos minutos, la profe llama a sus alumnos y alumnas. Los chavales se acercan, se sientan en círculo y una vez que están todos les planteo la actividad que vamos a realizar. Los detalles de esta sesión, se muestran en el apartado correspondiente a los grupos de discusión con el alumnado. Cuando toca el timbre, los chavales recogen y guardan sus cosas y la profe de educación física y yo nos quedamos conversando unos minutos. En este grupo de alumnos nos encontramos con alumnos procedentes de Cuba, también con alumnos españoles de Ecuador y procedentes de países como Argentina, Rumanía, Rusia y de República Dominicana.

1) **¿Qué opinión os merece que haya compañeros de otros países en las aulas?**

En general, esta cuestión no ha despertado mucho interés en el alumnado, tal vez, porque ni ellos mismos se han parado a reflexionar acerca del entorno multicultural en el que se encuentran; o tal vez porque lo ven como algo normal y a lo que están habituados. Recordamos que nos encontramos en un grupo de 4ª de ESO (de Diversificación y por lo tanto ya tienen una larga trayectoria en el IES. Sin embargo, cuando estamos en el grupo y delante de ellos hago mi recuento para saber cuánto alumnado de otras culturas hay, es como si en ese mismo momento se dieran cuenta de que en su grupo-clase, hay alumnos de 7 culturas diferentes y, es en ese momento cuando, por los gestos que hacen, y sus exclamaciones, se sorprenden. Sin embargo sus respuestas son escuetas y, respondiendo a nuestra pregunta dicen:

“Nada” (Al₆₈).

“Me parece bien” (Al₆₉).

“Bien” (Al₇₀).

No se obtienen más respuestas del grupo.



2) **¿Crees que la existencia de alumnado de diversas culturas en las aulas, es positivo? ¿Por qué?**

En general el alumnado valora positivamente la diversidad cultural existente en el grupo clase, principalmente porque se llevan bien con sus compañeros y compañeras, sin embargo hay alumnos y alumnas autóctonos que opinan que la diversidad cultural puede influir en el ritmo de aprendizaje como así lo reflejan a través de los siguientes comentarios:

“Está bien que haya alumnos y alumnas de muchas culturas; además, nos llevamos bien” (Al₆₈).

“Ralentizan la clase” (Al₇₀).

“Bajan el nivel” (Al₇₁).

A raíz de estos comentarios, hay risas entre ellos y algunos “se sorprenden” de que su compañero haga esos comentarios, todo ello lo hacen de forma distendida y con la confianza de un compañero del grupo-clase, aunque con “cierta ironía”:

“¿Cómo que bajo el nivel?” (Al₇₃).

“Eh!... eso no es verdad” (Al₇₄).

3. **¿Qué os parece la idea de aprender cosas de ellos y de sus culturas y que ellos aprendan cosas de la nuestra?**

En general esta pregunta tiene buena acogida y el alumnado y ello se demuestra en sus reacciones diciendo cosas positivas pero, sin tener una idea clara formada al respecto:

“Está bien, se aprenden cosas nuevas de otras culturas” (Al₆₈).

“Bien, me divierto con mis amigos” (Al₆₉).

“Es interesante conocer cosas de otras culturas” (Al₇₀).

En realidad estas contestaciones, ponen de manifiesto que el alumnado, a pesar de que es consciente de que la riqueza de la diversidad cultural, tampoco tiene muy claro las ventajas que tal intercambio cultural podría reportar al grupo-clase.

4. **¿Qué es lo más difícil cuando llegas a un instituto nuevo? ¿Y lo más fácil?**

En este sentido, una de las cosas que nos llamó la atención, y también a sus propios compañeros del grupo-clase tiene que ver con las cosas de las que habla el alumnado extranjero, es decir, aquellas que han representado más dificultades para ellos. Una vez salvadas las diferencias lingüísticas, que lógicamente representan una dificultad, el alumnado extranjero menciona cosas de índole social y cultural de las que se sorprenden hasta sus propios compañeros. Ante esta pregunta, el propio alumnado extranjero dice lo siguiente:

“Nosotros somos más familiares” (Al₇₂) (alumno cubano).

“Acomodarse al ritmo de hablar” (Al₇₃) (alumno de Ecuador).

“Aquí las cosas se hacen muy lentas” (Al₇₄) (alumno ruso).



“Una de las cosas que más me cuesta es entender el sentido del humor” (Al₆₈) (alumno de Rumanía).

“La forma de vida” (Al₆₉) (alumna República Dominicana)

Seguramente habría sido muy interesante profundizar en algunas de estas contestaciones pero, por cuestiones de tiempo, no ha sido posible pero, desde luego, habría sido muy enriquecedor.

5. ¿Crees que puedes enseñar cosas de tu cultura a tus compañeros/as?

Ante esta pregunta los alumnos y alumnas contestan afirmativamente pero, nuevamente y relacionado con dicha cuestión, surge la siguiente pregunta:

6. ¿Qué conocéis de las culturas de vuestros compañeros?

Nuevamente, como así nos había sucedido en otros grupos de discusión, emergen ciertos estereotipos. Con relación a determinados estereotipos de Cuba, el alumnado cubano destaca, entre otros, los siguientes:

“Dictadura, Fidel Castro, pobreza, ron”. (Al₇₂).

Por una parte también hay otros alumnos que manifiestan que ellos no tienen ningún conocimiento acerca de determinados países;

“A mí, me dices Cuba y no se me ocurre nada”. (Al₆₈).

Por otra parte, el alumnado cubano, ante esta afirmación le dice a sus compañeros:

“Yo les podría enseñar cosas de la historia de Cuba” (Al₇₂).

Fue un momento en el que el alumnado, percibió, que sus compañeros vienen “con historias de vida” y con cosas interesantes que contar. En medio de un pequeño “alboroto” e intercambio de comentarios y “ya con el tiempo encima”, pasamos a la siguiente pregunta.

7. ¿En los libros que estudias, has encontrados cosas relacionadas con tu cultura?

El alumnado extranjero responde de forma rotunda ante esta pregunta lo siguiente:

“no” (Al₇₂).

“nunca” (Al₆₉).



8. ¿Qué cosas conoces de la cultura Asturiana? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿y lo que menos?

El alumnado extranjero, en general, parece haber empatizado bien con la cultura asturiana y destacan cosas que les gustan como las siguientes:

“Me gustan las fiestas” (Al₇₄).

“La comida” (Al₇₂).

“Los días libres” (Al₆₉).

Por otra parte, lo que menos gusta al alumnado extranjero de nuestra región son las cuestiones que tienen que ver con las condiciones climáticas:

“No me gusta el clima” (Al₇₂).

“Aquí hace frío” (Al₆₉).

“Llueve mucho” (Al₇₃).

9. ¿Cómo habéis percibido la manera de hablar en Asturias?

Ante esta cuestión el alumnado, principalmente, responde que una de las cosas que más les gusta es “el acento”.

10. ¿Conocéis algo de la Llingua Asturiana? ¿Qué os parece?

Con relación a esta última cuestión, el alumnado extranjero, no era capaz de decir una palabra asturiana. A pesar de que seguramente en los procesos de comunicación con sus compañeros utilizan unas cuantas, tal vez no son conscientes del uso que hacen de ellas.

Por otra parte, el propio alumnado autóctono tampoco ha sabido decirnos una palabra propiamente asturiana, tal vez, y al igual que sus compañeros de origen extranjero, porque desconocen su procedencia a pesar de que las usen, prácticamente, a diario.

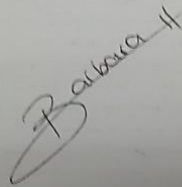
Anexo VIII.

Documentos personales del alumnado

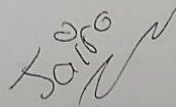
Reunidas aquí mediadores Barbara Bango y Jairo Medina
el 23-05-2014 con las dos personas que han tenido
un conflicto: Allan Riet y Tomás Bell. de 10 de
la ESO ACUERDAN: &

1. Allan no volverá a acercarse demasiado a la Pequeña Margaret y a mantener con ella una relación de amistad
2. Tomás no volverá a marginar a Allan mientras cumpla el acuerdo previamente mencionado

Firmado:

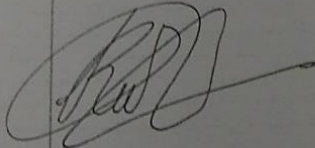


Barbara Bango

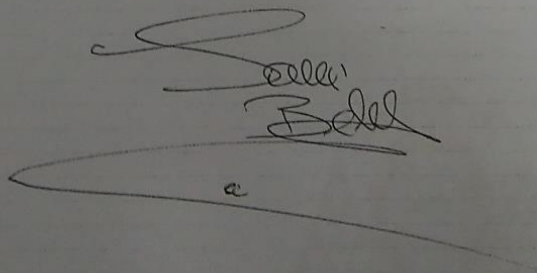


Jairo Medina

Allan Riet



Tomás Bell



Fecha de reunion: 11 de junio del 2014

2º Descanso en el departamento de mediación.

Anexo IX.

Trabajo del alumnado: Aula de Inmersión Lingüística

HANZA
YASSIN WH

ALIMENTACIÓN

~~ALIMENTACIÓN~~

Clasificación de alimentos	Tiendas	profesiones	envases y Medidas	Cubiertos y utensilios de cocina
Verduras patata zanahora cebolla	frutería	frutería	kg - litro - litro - 1/2	
Frutas plátano mandarina naranja fresa	frutería	frutería	kg - gramos Medida kilo - 1/2	
Cereales pan galletas pasta	panadería super mercado	panadero	kg - gramos Medida kilo - 1/2	
Carnes carne de vaca carne de cerdo pollo	Carnicería	CARNICERÍA	Kilo Litro	
Lácteos leche manteca yogur queso	Supermercado	NADA	litro diciendo	

Cubiertos: cuchara, tenedor, cazo, cucharilla
Vaso, plato, copa

Algodón, Sardin, café, té, ollu
Kilo, litro, taza

Anexo X.

Propuesta inicial de actividades de educación intercultural para la ESO

PROPUESTA INICIAL DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA ESO



Introducción

Esta propuesta inicial contempla una serie de actividades relacionadas con la educación intercultural, diseñadas para su puesta en práctica en la Etapa de la Educación Secundaria. El planteamiento de nuestra propuesta como de las diferentes actividades que en ella se proponen, está en coherencia con los principios y fines que inspiran nuestro sistema educativo, es decir, nuestra propuesta de actividades de educación intercultural es coherente con los objetivos educativos de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria establecidos en la LOE (2006). Es conveniente señalar además que tales Objetivos educativos se mantienen en la LOMCE (2013).

El planteamiento de dicha propuesta inicial de actividades de educación intercultural, también estaría en coherencia con los principios y fines establecidos en el Decreto 74/2007 de 14 de Junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias y con el principio de autonomía pedagógica de los centros para plantear propuestas educativas y dar una respuesta a la diversidad del alumnado.

Como recuerda el Grupo Eleuterio Quintanilla (2006) el objetivo central de una educación intercultural relevante culturalmente, comienza por hacer reflexionar a los estudiantes acerca de su propia herencia cultural, sus creencias, sus actitudes, sus hábitos y modelos de comportamiento, etc. La educación intercultural, debería ser como también plantea el Grupo Eleuterio Quintanilla (2006) una iluminación de todo el currículo y que a través de una dimensión global la interculturalidad impregne todas las materias del currículo para que desde las distintas áreas curriculares se contribuya a la construcción de una convivencia igualitaria entre las personas, siendo el objetivo final que el alumnado sea alfabetizado en más de una canon cultural.

Es necesario consultar materiales y al mismo tiempo, elaborar otros nuevos que aborden temáticas y situaciones actuales y que se tenga en cuenta las propuestas del profesorado, del alumnado y de las familias.

Algunos principios que integran la propuesta inicial de Educación Intercultural siguiendo planteamientos formulados por diversos autores (Freire, Besalú, Pulido).

- Es una propuesta pensada y dirigida a todo el alumnado.
- Tiene en cuenta los intereses del alumnado, sus preocupaciones y problemáticas.
- Promueve la utilización de estrategias metodológicas y didácticas orientadas a la adquisición de las competencias básicas.
- Pretende desarrollar actitudes en los alumnos y las alumnas que ayuden a favorecer la convivencia entre culturas fomentando actitudes de tolerancia hacia *“el otro”*.
- Es una propuesta cuyas actividades también están orientadas a la mejora de la autoestima y autoconcepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado. Tales actividades también están orientadas a favorecer la motivación y el interés del alumnado.
- Busca desarrollar la curiosidad profunda en el alumnado de modo que permita profundizar en el conocimiento de situaciones reales y cotidianas que afectan a los seres humanos.

- Busca estimular el pensamiento crítico del alumnado y fomentar la utilización de diferentes fuentes de consulta de información para indagar acerca de diversidad de problemáticas sociales.
- Es una propuesta que pretende que todo el alumnado tenga éxito.

Principales características teniendo en cuenta las aportaciones de la Pedagogía de Paulo Freire.

Entender la diversidad cultural como un valor enriquecedor de nuestra cultura y la de los demás. Nos encontramos en un mundo multicultural. Por este motivo en nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural se pretende mostrar al alumnado la diversidad cultural existente, mostrando la diversidad de culturas –dando prioridad a las culturas con representación de alumnado en el IES–. Es una propuesta de orientada a que se valore la identidad cultural del alumnado.

1. *Concepción antropológica de la cultura.* Reconocimiento de que cada grupo cultural tiene características diferentes. Es necesario “*liberarse*” del etnocentrismo que nos impide ver aspectos positivos de otras culturas o que no nos permite entender determinadas costumbres y creencias culturales. Es necesario liberarse de un etnocentrismo que nos hace creernos superiores a “*los otros*” o a los que son diferentes. Es necesario trabajar todos estos aspectos con el alumnado teniendo como principal referente el marco de los Derechos Humanos.
2. *Diversidad lingüística.* Es una propuesta que entiende la diversidad lingüística como un factor enriquecedor de la cultura. Se parte del principio de que no existe multilingüismo fuera de la multiculturalidad. La lengua materna con la que el alumnado extranjero llega a la escuela debe ser valorada y mantenida.
3. *Problematiza acerca de situaciones reales:* Esta propuesta de actividades de Educación Intercultural contempla diversidad de actividades en las que se trabaja con el alumnado y se problematiza acerca de situaciones actuales. Así pues, algunos temas centrales de la misma, están relacionados con es al análisis de las causas de la inmigración, aspectos relacionados con el reparto de la riqueza en el mundo. Asimismo, se abordan otro tipo de problemáticas sociales como la violencia de género, el consumo responsable, el medio ambiente, etc.
4. *El docente es un mediador y facilitador de contextos de construcción de conocimientos.* El papel del docente, en esta propuesta inicial de actividades de educación intercultural, es la de un mediador y facilitador de aprendizajes. Nos se trata, por tanto, de depositar contenidos en el alumnado sino de crear y favorecer las condiciones para la construcción de conocimientos.
5. *El diálogo como método de conocimiento.* Se trata de una propuesta en la que se favorece el diálogo y se establece como uno de los principales métodos para la construcción de conocimiento. El diálogo entendido como una forma de conocer y planteado desde el respeto hacia los demás.
6. *Propuesta inspirada en la posibilidad del cambio y de la mejora.* Es una propuesta pedagógica inspirada en la posibilidad del cambio y en la posibilidad de la construcción de un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos. Es una propuesta formulada con esperanza y partiendo de la base de que el cambio es urgente y necesario pero, además, es una propuesta formulada con el convencimiento de que tal cambio, a pesar de que es difícil, es posible.

7. *Es una propuesta en la que ha de participar el profesorado, el alumnado y las familias.* Es una propuesta que busca la implicación y participación de la comunidad educativa, principalmente (profesorado, alumnado y familias). Es una propuesta abierta a la participación de toda la comunidad educativa.

Algunos Principios metodológicos: el diálogo como método de conocimiento.

- *Se entiende el diálogo como método conocimiento, por ello esta propuesta inicial de actividades de Educación Intercultural es una propuesta centrada en el diálogo. Un diálogo que se produce con respeto por “el otro”.*
- *Utilización de diversidad de recursos y materiales:* material audiovisual, nuevas tecnologías –internet, Tablet, móvil– así como otros materiales: imágenes, vídeos, textos, canciones, saberes populares, música, fotos en papel, periódicos, libros, enciclopedias, revistas escolares, revistas científicas, artículos, libros de la biblioteca, legislación, etc.
- *Diversidad de actividades:* se plantean diversidad de actividades –debates, simulaciones, vivenciar situaciones, exposiciones, trabajo individual y grupal–
- *Diferentes metodologías de trabajo* –individual, grupal, trabajo cooperativo–. Se plantean diversidad de actividades poniendo especial interés en favorecer la motivación e interés de los estudiantes.

Algunos principios de la evaluación

- ✚ *Evaluación Diversificada.* Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado así como los diversos ritmos de aprendizaje.
- ✚ *Evaluación como revisión de la práctica docente.* Una evaluación orientada a aprender de la propia práctica, aprender del alumnado y de su relación con el contexto. Una revisión de la práctica docente que permita disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Que nos acerque a la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica docente.
- ✚ *Evaluación como mejora de la propia práctica docente.* La evaluación entendida como un proceso sistemático de recogida de información a través de diferentes procedimientos e instrumentos. Se entiende la evaluación como un proceso orientado a la revisión y mejora de la propia práctica docente.

A modo de ejemplo presentamos algunas Unidades Didácticas que configuran nuestra propuesta inicial de actividades de educación intercultural. Tal propuesta debe entenderse como un recurso abierto en cuanto que, se plantea trabajar con temas de actualidad y, estos, son cambiantes por lo que siempre hay que buscar noticias recientes y de actualidad. También es flexible en cuanto que habría que tener en cuenta las características del grupo-clase; y en función de ello, nos podemos decantar por un tipo de actividad u otra y, por último, se trataría de una propuesta inacabada, debido a que las que temáticas que se podrían trabajar, son muchas más y por lo tanto aquí presentamos una muestra. Para elaborar nuestra propuesta contamos con abanico de recursos propios así como otras fuentes como las publicadas en la página web de la Consejería de Educación Cultura y Deporte del Principado de Asturias: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/enlaces#otras> .

(Imagen de la portada: Luiz Carlos Cappellano)

1) LA DIVERSIDAD CULTURAL

INTRODUCCIÓN. Esta unidad que aborda la diversidad cultural se estructurará en cuatro bloques que abarcarán las siguientes temáticas: 1) La diversidad cultural: el valor de la diversidad cultural. 2) Declaración Universal de los Derechos Humanos. 3) Normas y costumbres de otras culturas 4) El pueblo gitano: historia y características del pueblo gitano.

OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA UNIDAD: 1) Entender la diversidad cultural como un valor enriquecedor de la propia cultura y la de los demás. 2) Reflejar semejanzas y diferencias entre distintas culturas. 3) Reflexionar acerca de la igualdad. 4) Valorar la diversidad cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS. 1) Conocer, respetar y valorar la existencia de otras culturas. 2) Reflexionar acerca de las diferencias culturales. 3) Identificar y analizar rasgos culturales de otros pueblos, sus normas y sus costumbres. 4) Observar e identificar semejanzas y diferencias culturales. 5) Conocer diferentes tipos de familias de otras culturas, familias mistas y mestizas. 6) Fomentar la participación activa de todo el alumnado en la actividad que se presenta. 7) Favorecer la reflexión crítica del alumnado relacionada con problemáticas sociales.

CONTENIDOS: 1) La diversidad cultural: el valor de la diversidad de culturas.

MATERIALES DIDÁCTICOS. Para el desarrollo de esta primera actividad vamos a trabajar inicialmente con textos y fotografías de familias de diferentes culturas. Enlace de obtención de las imágenes: <http://www.1000families.eu/1000families/photos.php>

Actividades: 1) Lluvia de ideas para escuchar las opiniones del alumnado: partir de sus conocimientos previos. 2) Trabajo en equipo. 3) Exposición de cada grupo al resto de la clase. 4) Debate Final: el valor de la diversidad cultural. **Desarrollo.** Inicialmente y tras mostrar al alumnado las diferentes fotografías, se planteará una lluvia de ideas. En esta fase, el docente recogerá las impresiones y opiniones iniciales del alumnado. Seguidamente se planteará una actividad a través de una metodología participativa y grupal, a través del trabajo en equipo, fomentando la participación de todos los estudiantes en la actividad. Se hacen diferentes grupos de alumnos/as intentando que los grupos sean heterogéneos y a cada grupo se les reparte una fotografía en la que está representada la imagen de una familia acompañada con un pequeño texto. A partir de las fotografías, cada grupo tendrá un tiempo para trabajar en equipo y dialogar. Según las peculiaridades del grupo clase, nivel de la E.S.O. en el que nos encontramos, se pueden plantear diferentes actividades tales como: investigar la cultura a la que pertenece esa familia y definir sus principales rasgos y características, identificar semejanzas y diferencias con su propia familia, inventar una historia, situar en el mapa el país del que procede la familia, etc.

METODOLOGÍA: Participativa y grupal, se fomentará el trabajo colaborativo del alumnado. Se pueden facilitar diferentes recursos para que los alumnos, además de la información facilitada, busquen, consulten y contrasten información (Internet, libros, revistas, textos).

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: Competencia en comunicación lingüística, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, tratamiento de la información y competencia digital.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

2) LOS DERECHOS HUMANOS

INTRODUCCIÓN. Antes del comienzo de la sesión, el docente realizará una lluvia de ideas previa para tener un conocimiento de los conocimientos previos del alumnado relacionados con el tema. En dicha lluvia de ideas, se anotarán en la pizarra las cosas que dice el alumnado. Seguidamente, el docente realizará una breve y sencilla aproximación al concepto de Derechos Humanos teniendo en cuenta el nivel de la ESO.

OBJETIVO PRINCIPAL. Reflexionar acerca de la necesidad de la existencia de una norma universal que regule la convivencia entre las diferentes culturas. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Analizar los procesos a través de los cuales conocemos y asumimos las normas propias de la cultura en la que vivimos. 2) Observar que las normas y valores cambian de una cultura a otra. 3) Identificar casos y situaciones en las que se vulneran los derechos humanos. 4) Entender la necesidad de establecer una norma que regule la convivencia entre las distintas culturas. 5) Favorecer la reflexión crítica del alumnado. 6) Conocer y reflexionar acerca de la declaración universal de los derechos humanos y su cumplimiento

CONTENIDOS. Los Derechos Humanos y de los pueblos.

MATERIALES. Ejemplares de la Declaración Universal de Los Derechos Humanos (original o en versión simplificada, según el caso). <http://www.un.org/es/documents/udhr/pedagogy.shtml>. Declaración Universal de los derechos humanos: <https://www.un.org/es/documents/udhr/> Derechos de la infancia: <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

MATERIALES ESPECÍFICOS: Periódicos, fotografías, vídeos e imágenes reales de los hechos que han tenido lugar en la frontera de Ceuta.

Actividades: 1) Lluvia de ideas previa a la actividad 2) visionado de vídeo de los derechos humanos. 3) Trabajo en equipo: análisis de la noticia y los hechos que han tenido lugar en la frontera de Ceuta. 4) Debate y puesta en común. **Desarrollo.** Según las características del grupo-clase y teniendo en cuenta el nivel del alumnado, debemos trabajar con diversos materiales. Primeramente, se hace el visionado de del recurso audiovisual propuesto y después se organiza la clase en pequeños grupos, se reparte un texto de la declaración a cada uno para que puedan trabajar con dicho texto. Podemos escoger una noticia (15 personas muertas en la frontera de Ceuta) y, facilitando a los alumnados diferentes recursos: prensa, fotos, vídeos, etc; se les entrega a cada grupo unas preguntas dejando un tiempo para trabajar sobre ellas. Finalmente se hará una puesta en común y debate en el que el grupo clase, debe

METODOLOGÍA. La metodología participativa y grupal, tiene el objetivo de favorecer la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la actividad.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMETENCIAS BÁSICAS: Competencia social y ciudadana. Competencia en comunicación lingüística. Competencia integración en el mundo físico. Competencia de la información y competencia digital.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

3) NORMAS Y COSTUMBRES DE OTRAS CULTURAS

INTRODUCCIÓN. El docente realizará una breve presentación del tema, poniendo el foco en la diversidad de normas y costumbres que tienen las diferentes culturas. Seguidamente y a modo de conocer la opinión previa del alumnado se hará una lluvia de ideas, para tener una primera opinión acerca de los conocimientos previos de los estudiantes o si conocen alguna pauta cultural de otro pueblo, cultura, etc. Dependiendo de las características del grupo-clase se plantearán diversas actividades y tendrán una duración de 2-3 sesiones.

OBJETIVO PRINCIPAL: Analizar nuestra tendencia a considerar adecuado lo propio sin respetar a los otros grupos culturales (etnocentrismo cultural). **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**
1) Conocer que las diferentes culturas tienen normas y costumbres diferentes. 2) Identificar pautas culturales de nuestra propia cultura. 3) Reflexionar críticamente acerca de algunas pautas culturales (de nuestra cultura y de otras culturas). 4) Comprender determinadas pautas culturales desde el punto de vista de otras culturas. 5) Analizar determinadas pautas culturales desde el marco regulador de los derechos humanos. 6) Favorecer la reflexión crítica del alumnado.

CONTENIDOS: Normas y costumbres de otras culturas.

MATERIALES DIDÁCTICOS: Películas, vídeos, reportajes, noticias de prensa, artículos.

Actividades: 1) visionado de la película: “*La selva esmeralda*”. Seguidamente el alumnado dividido en grupos, trabajará en grupo sobre unas preguntas previamente planteadas y después se hará una puesta en común en el aula. 2) visionado de la película: *Flor del desierto* (esta actividad, estaría pensada para trabajar con el alumnado de 4º de ESO). Después del visionado de la película, se podrán realizar diversos ejercicios relacionados con la temática central de la película (mutilación genital femenina). Se facilitarán diversos artículos y textos para el trabajo en grupo (cada grupo responde a unas preguntas facilitadas para hacer la reflexión) igualmente se realizará un debate reflexionando sobre los diferentes enfoques: el etnocentrismo, el relativismo cultural y el enfoque de los derechos humanos 3) Análisis de un caso real que ha salido en los medios de comunicación: se niega la entrada de una niña en un centro educativo por llevar el hiyab. Puede consultarse en: <http://www.publico.es/espana/306769/najwa-debe-escojer-entre-su-hiyab-o-su-instituto> . La actividad se puede plantear en torno a realizar un análisis de la noticia. Se hacen grupos de trabajo y se abordan los hechos desde diferentes enfoques: etnocentrismo, el relativismo cultural y el enfoque de los Derechos Humanos. 4) Presentación con un recurso Audiovisual en el que se habla de la mujer en el mundo islámico, el velo islámico, significados. Tras la presentación se organiza la clase en grupos y se les facilita unas preguntas para el debate. Después de un tiempo de trabajo en grupo se hará una puesta en común.

METODOLOGÍA: La metodología participativa y grupal, tiene el objetivo de favorecer la participación de todo el alumnado en el desarrollo de la actividad.

CONTRIBUCION A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Comunicación lingüística, información y competencia digital, competencia social y ciudadana.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

4) LA CULTURA GITANA

INTRODUCCIÓN. El docente explicará al grupo clase, brevemente lo que se va a trabajar en dicha sesión. Inicialmente se realizará una lluvia de ideas, en que el docente preguntará al alumnado lo que cada uno/a piensa cuando hablamos de la cultura gitana. ¿Qué cosas se nos vienen a la cabeza? Un alumno/a se encargará de tomar nota de lo que los diferentes alumnos/as piensan. Esta información igualmente la deberá de tener en cuenta el docente para adecuar las diferentes actividades propuestas, ya que, en función de los prejuicios o estereotipos del alumnado, se pueden plantear unas actividades u otras.

OBJETIVO GENERAL: Identificar y reflexionar acerca de los prejuicios y estereotipos que sobre los gitanos funcionan en la sociedad asturiana. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Conocer ideas y actitudes que el tema gitano despierta entre el alumnado. 2) Reflexionar acerca de las causas que han generado los prejuicios y estereotipos. 3) Conocer la historia del pueblo gitano. 4) Valorar las aportaciones del pueblo gitano a nuestra cultura. 4) Reflexionar acerca del tratamiento de la cultura gitana en los manuales y libros de texto. 5) Descubrir prejuicios y estereotipos vinculados a su cultura.

CONTENIDOS: El pueblo gitano: historia y características del pueblo gitano.

MATERIALES: Información pueblo gitano. http://www.unionromani.org/pueblo_es.htm
Artículo: Los gitanos en España: <http://www.unionromani.org/histo.htm> Vídeo sobre la historia del pueblo gitano: [Historia del pueblo gitano:](http://www.yorokobu.es/gitanos-estan-entre-nosotros/) Enlace de interés: <http://www.yorokobu.es/gitanos-estan-entre-nosotros/> **Actividades:** dependiendo de las características del grupo-clase se pueden plantear diferentes actividades. 1) Visionado de vídeo educativo: “*Encasillado*”. Trabajo en pequeño grupo y debate en el aula. 2) Reparto de artículos y documentos: la historia del pueblo gitano. Trabajo grupal: elaboración de un mural en la que se refleje la historia del pueblo gitano y exposición posterior en el aula. 3) Realización de dinámica: “*sentir la discriminación*” y puesta en común posterior acerca de cómo se siente una persona cuando la discriminan. 4) La cultura gitana: a partir de diferentes textos el alumnado deberá identificar los principales rasgos que caracterizan a la cultura gitana y ponerlos común con el grupo-clase. 5) Análisis de imágenes en libros de texto. Se les facilitará a cada grupo diferentes libros de textos de la etapa de primaria (actuales) e identificará si en estos manuales aparece alguna imagen o texto que haga referencia a un gitano/a. el alumnado deberá analizar las imágenes que aparecen en los libros de texto y analizarlos en base a unas características básicas: sexo/ étnica o cultura/ representación y sus características. Dependiendo del grupo-clase se pueden plantear líneas de debate para la reflexión.

METODOLOGÍA: Participativa y grupal, favoreciendo la reflexión crítica del alumnado.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: Competencia social y ciudadana, competencia lingüística, competencia cultural y artística,

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

5) LA CULTURA RUMANA

INTRODUCCIÓN. El docente explicará al grupo en qué va a consistir la actividad que se va a trabajar en la sesión. Un alumno/a será el encargado de apuntar en la pizarra las opiniones que tienen sus compañeros acerca de la cultura rumana así como todo lo que sepan o se les venga a mente sobre sus usos y costumbres, modo de vida, gestos o modales, o si conocen algún juego rumano. Esta información igualmente la deberá tener en cuenta el docente para adecuar las diferentes actividades propuestas, ya que, en función de los prejuicios o estereotipos del alumnado, se pueden plantear unas actividades u otras.

OBJETIVO GENERAL: Conocer y explorar características de la cultura rumana.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Mostrar las costumbres regionales e historia de Rumanía. 2) Explorar y conocer aspectos de la geografía de Rumanía. 3) Descubrir las formas de vida en Rumanía. 4) Reconocer los gestos y modales de los rumanos. 5) Descubrir curiosidades de la población Rumana. 6) Promover el conocimiento de otras culturas a través de juegos grupales.

CONTENIDOS: La cultura rumana. Características y costumbres.

MATERIALES: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/paises-de-origen/rumania>

Gente y lugares: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/gente-y-lugares-rumania> Gestos y modales: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/gestos-y-modales-rumania>

Actividades: Teniendo en cuenta las características del grupo-clase se plantearán distintas actividades. 1) Situación de Rumania en el mapa y sus diferentes ciudades. 2) Entrega de documentos: gestos y modales. Trabajo grupal: A cada grupo se le repartirá un gesto o modal que tendrá que poner en práctica dentro de su propio grupo y a continuación ejemplificarlo delante de toda la clase para luego ponerlos en común con el resto de sus compañeros y comentar sus impresiones. 3) Modo de vida: a partir de distintos textos el alumnado por grupos trabajará aspectos relativos a la familia, el tiempo libre, fiestas, alimentación, educación y el arte en Rumanía. 4) “*Juego de equipos*”. Se establecen dos grupos en el aula. A cada uno de ellos se le entrega un documento en el que aparecen diferentes curiosidades relacionadas con la cultura rumana. Entre ambos grupos se planteen preguntas al equipo contrario con tres posibles respuestas (de las cuales solo es válida una). Si el otro grupo acierta ambos grupos ganan. Se pueden hacer representaciones, escenificaciones, etc.

METODOLOGÍA: Participativa y grupal, fomentando la atención y colaboración del alumnado.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: Competencia social y cívica, Competencia en sentido de iniciativa, competencia en aprendizaje colaborativo, competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico, competencia cultural y artística, competencia en comunicación lingüística.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

6) LA CULTURA MARROQUÍ

INTRODUCCIÓN. El docente explicará al grupo que realizarán varias actividades en las que van a descubrir cómo es la cultura que existe en Marruecos. Dos alumnos/as serán los encargados de tomar nota en la pizarra de las opiniones que tienen sus compañeros/as acerca de la cultura Marroquí así como de su gente y lugares, historia, gestos y modales sociedad y costumbres culinarias. Esta información igualmente la deberá de tener en cuenta el docente para adecuar las diferentes actividades propuestas, ya que, en función de los prejuicios o estereotipos del alumnado, se pueden plantear unas actividades u otras. Deberá tener en cuenta las características del grupo clase y contexto en el que se encuentra.

OBJETIVO GENERAL: Percibir y reflexionar sobre la cultura de Marruecos aproximando a los alumnos/as tanto a conocer la gente y lugares como su modo de vida y sociedad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Explorar los modos de vida que existen en Marruecos. 2) Mostrar la sociedad existente en Marruecos. 3) Conocer características de la geografía de Marruecos. 4) Conocer los gestos y modales actuales de Marruecos. 5) Descubrir curiosidades de la población Marroquí. 6) Mostrar la cocina Marroquí. 7) Expresar opiniones personales.

CONTENIDOS: Características culturales y sociedad marroquí.

MATERIALES: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/modo-de-vida>

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/2012-12-05-12-53-12/paises-de-origen/marruecos> y otros recursos para obtener información <http://www.ilusionporviajar.es/index.php/cultura-de-marruecos.html> **Actividades:** Teniendo en cuenta las características del grupo se realizarán diferentes actividades. 1) Situación de Marruecos en el mapa. 2) Modo de vida: a partir de distintos textos el alumnado; por grupos, conocerá la gente y lugares, curiosidades sociedad, gestos y modales y cocina Marroquí. 3) Juego: “Adivina qué lleva”. Se hacen diferentes grupos en el aula y cada grupo tendrá que encontrar características relacionadas con la preparación de alimentos y sus condimentos así como determinadas especias que existen en los diferentes platos. 4) Estudiamos la sociedad marroquí. Se hacen 3 grupos de trabajo y a cada uno de ellos se le encomienda la tarea de buscar y consultar información relacionada con los siguientes aspectos: gobierno, dinero y economía y el transporte. A cada grupo se les facilita algunas fuentes: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/index.php/sociedad> pero también dispondrán de otros recursos (internet, libros, documentos, etc) para consultar información. La actividad consistirá en elaborar un recurso audiovisual que tendrán que exponer ante el grupo-clase.

METODOLOGÍA: Participativa y grupal, fomentando la actividad y cooperación del alumnado.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: Competencia social y ciudadana, competencia matemática, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

6) LA CULTURA SENEGALESA

INTRODUCCIÓN. El docente explicará al grupo que realizarán varias actividades en las que van a descubrir cómo es la cultura senegalesa. Es importante partir de los conocimientos previos que tiene el alumnado. Para ello, inicialmente el docente pregunta al grupo de estudiantes sobre los aspectos que ellos conocen de dicha cultura. Dos estudiantes serán los encargados de tomar nota en la pizarra de las opiniones que tienen sus compañeros/as acerca de dicha cultura. Así como de su gente y lugares, historia, gestos y modales sociedad y costumbres culinarias. Esta información igualmente la deberá de tener en cuenta el docente para adecuar las diferentes actividades propuestas, ya que, en función de los prejuicios o estereotipos del alumnado, se pueden plantear unas actividades u otras. Deberá tener en cuenta las características del grupo clase y contexto en el que se encuentra.

OBJETIVO GENERAL: Conocer diversidad de aspectos de la cultura senegalesa, características de sus gentes, lugares, modo de vida y sociedad. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Explorar los modos de vida que existen en Senegal y mostrar la sociedad existente 2) Ver la geografía de Senegal 3) Conocer diferentes costumbres de los senegaleses 4) Descubrir curiosidades de la población de Senegal 5) Expresar opiniones personales. 6) Conocer aspectos lingüísticos de los senegaleses: si idiomas, formas de expresión. 7) Identificar posibles prejuicios y estereotipos. 8) Conocer y practicar una lengua que se habla en Senegal.

CONTENIDOS: La cultura senegalesa: características y curiosidades

METODOLOGÍA: activa, participativa y grupal, fomentando la actividad y cooperación entre el alumnado.

Actividades: 1) Visionado de cortometraje: “*Vetusta la Nueva*” **dirigido por la autora asturiana: Lores Barrio** (2009) donde aparecen personas que por determinadas circunstancias han tenido que emigrar de sus países y actualmente viven en Oviedo. Reflexión y puesta en común relacionada con aspectos que aparecen en el reportaje. 2) Actividad: *¿y tú qué esperabas?* Se presenta un vídeo al grupo-clase en el que se abordan temáticas relacionadas con el racismo y los estereotipos. Tras la presentación de dicho recurso se hace un debate guiado en torno a dicha temática. 3) Conocemos la cultura senegalesa. Se hacen diferentes grupos de trabajo en el aula y a cada uno de ellos se le facilita información acerca de diferentes temáticas (aspectos geográficos, sociales, culturales, etc) y también se les deja que busquen y consulten otras fuentes de información (Internet, libros, etc.). Cada grupo, elaborará un mural en el que se especifique el ámbito que le ha tocado trabajar y que tendrá que presentar su trabajo al grupo-clase. 4) Hablamos Wolof. A partir de una dinámica escogemos unas palabras y practicamos hablando. Se plantean diversas actividades para practicar dicha lengua.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: competencia en comunicación lingüística, conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, Competencia tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) Cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

7) ¿CÓMO ESTÁ REPARTIDO EL MUNDO?

INTRODUCCIÓN. Breve explicación al alumnado acerca de los contenidos que se van a trabajar en la sesión. Igualmente y antes de comenzar la actividad, el docente realizará un sondeo previo para tener conocimientos de los conocimientos previos del alumnado.

OBJETIVO PRINCIPAL: Conocer el desigual reparto de la riqueza en el mundo y reflexionar acerca de las causas de la pobreza en países subdesarrollados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Identificar posibles causas del desigual reparto de la riqueza. 2) Analizar las causas que genera el desigual reparto de la riqueza. 3) Conocer los problemas del desigual reparto de la riqueza. 4) Reflexionar acerca de posibles soluciones a conflictos interculturales. 5) Reflexionar acerca de las causas que generan las desigualdades. 6) Identificar las consecuencias del desigual reparto de la riqueza en el mundo. 7) Buscar y debatir sobre posibles soluciones que eviten el desigual reparto de la riqueza.

CONTENIDOS. El reparto de la riqueza y las desigualdades en el mundo.

MATERIAL NECESARIO: Grupo mínimo de 15 personas. Se necesitarán tantas sillas como participantes. Tablas ITECO de población y de riqueza. http://www.obrasocialncg.com/docs/galeria/juego_sillas.pdf Datos Oficiales acerca de la distribución de la riqueza en el mundo. Se utilizará como marco de referencia el Informe anual sobre el desarrollo humano de la ONU (2013) http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR_2013%20Report%20Spanish.pdf.

Actividades: 1) Lluvia de ideas acerca de las opiniones que tienen acerca de las causas de este reparto. 2) Dinámica: El reparto de la riqueza en el mundo. Dinámica de grupos. A través de una dinámica de grupo se pretende que el alumnado tenga una visión global sobre cómo está configurado el reparto de la riqueza en el mundo. Igualmente se propiciará el debate y la reflexión crítica del alumnado. Una vez que se haya realizado la dinámica, el docente, tomando como referencia diferentes documentos actuales, por ejemplo: el Informe anual sobre el desarrollo humano de la ONU Y con datos objetivos, formulará diferentes preguntas que servirán para orientar el debate y la reflexión. Según las características del grupo clase, se pueden plantear diferentes preguntas para orientar el debate. Por ejemplo. ¿Hay alguna relación entre el desequilibrio mundial y las migraciones? ¿Crees que es justo el reparto de la riqueza en el mundo? 3) Debate del grupo.

METODOLOGÍA: participativa y grupal, dinámica de grupos.

CONTRIBUCIÓN AL LAS COMPETENCIA BÁSICAS. Competencia lingüística, competencia social y ciudadana, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

8) LA INMIGRACIÓN: ANÁLISIS Y CAUSAS DE LA INMIGRACIÓN

INTRODUCCIÓN. El docente hará una breve introducción al tema en la que explicará alomando los contenidos que se van a trabajar. Deberá tener en cuenta las características del grupo clase y contexto en el que se encuentra. Cuidará especialmente si se encuentra en un aula con alumnado extranjero.

OBJETIVO PRINCIPAL: Tomar conciencia sobre el fenómeno de la inmigración

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Conocer y analizar las causas de la inmigración. 2) Analizar tópicos, estereotipos y prejuicios relacionados con la inmigración. 3) Analizar críticamente diferentes noticias aparecidas en diversos medios de comunicación. 4) Realizar una reflexión crítica sobre cómo los diferentes medios de comunicación presentan el fenómeno de la inmigración. 5) Contrastar la información con otras fuentes de datos y cifras de la población inmigrante. 6) Imaginar y construir una historia relacionada con la inmigración. 7) Reflexionar acerca de los sentimientos.

CONTENIDOS: el fenómeno de la inmigración: análisis y causas de la inmigración.

MATERIALES: [Noticias y recortes de la prensa](#). Reportajes de otros medios de comunicación. Datos y cifras del observatorio de inmigración <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>

Actividades. Según las características del grupo clase y de la etapa educativa del alumnado, se pueden plantear diferentes actividades para trabajar en el aula. Algunas de ellas, y adaptándose a sus características, podrían ser las siguientes: 1) Lluvia de ideas acerca del concepto de inmigrante. Esta actividad se deberá plantear siempre, ya que permitirá al docente partir de los conocimientos previos del alumnado e identificar prejuicios y estereotipos sobre los que posteriormente podrá trabajar. 2) Dinámica para trabajar en pequeño grupo: análisis de las posturas ante la inmigración. Se divide por grupos al alumnado y partiendo de 4 posturas diferentes, cada grupo trabajará sobre ellas y seguidamente se hará una puesta en común en el que el docente tendrá unas preguntas guía. 4) Construir una historia y representar (vivenciar) esa historia. 5) Elaborar una carta: desde otro mundo. Se le plantea al alumnado que se ponga en situación de tener que marchar a otro país y que en una carta tienen que escribir cómo se sienten ante esta situación; incluso y, teniendo en cuenta las características del grupo clase, se pueden hacer representaciones y vivenciar lo expresado en la carta. 6) La inmigración en el muro: análisis de *graffitis* sobre la inmigración.

METODOLOGÍA. Metodología participativa y grupal. Dinámica de grupos. Juegos de simulaciones y de vivenciar situaciones.

CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. Competencia social y ciudadana. Competencia en comunicación lingüística, competencia cultural y artística, autonomía e iniciativa personal.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

9) VIOLENCIA DE GÉNERO

INTRODUCCIÓN. La violencia de género es una de las grandes lacras sociales tanto en nuestra sociedad como en otras sociedades y culturas. Para abordar esta temática es muy importante partir de los conocimientos previos del alumnado para conocer los posibles prejuicios y estereotipos o mismamente la información que tiene el alumnado. Por este motivo, antes de comenzar con las actividades es recomendable hacer una lluvia de ideas con el alumnado para comprender los conceptos que éstos tienen acerca de la igualdad de oportunidades. Los conocimientos previos del alumnado serán un punto de partida para el docente y una referencia para plantear posibles actividades que deberán estar adaptadas a las características del grupo-clase y teniendo en cuenta esto se pueden plantear diversas actividades.

OBJETIVO GENERAL: Abordar la problemática de la violencia de género e identificar principales componentes de la violencia hacia las mujeres. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Favorecer la reflexión crítica del alumnado relacionada con la problemática de la violencia de género. 2) Identificar situaciones de violencia hacia las mujeres. 3) Analizar cómo es tratada la violencia de género por los medios de comunicación, principalmente televisión y prensa. 4) Prevenir conductas violentas hacia las mujeres 5) Favorecer la reflexión crítica del alumnado relacionada con el tratamiento de la violencia de género por parte de los medios de comunicación.

CONTENIDOS. La violencia de género.

MATERIALES: 1) Texto de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 2) Cortometraje nominado a los Goya: “Propiedad privada” dirigido por la **directora y realizadora asturiana: Ángeles Muñiz Cachón**. 3) Documento del Instituto de la mujer sobre la presentación de la violencia de género en los medios de comunicación. 4) Periódicos, internet, revistas. **Actividades:** 1) Lluvia de ideas: opiniones y conocimientos previos del alumnado sobre la violencia de género. 2) Visionado del cortometraje: “Propiedad Privada”. 3) Trabajo en equipo y planteamiento de diferentes actividades para que el alumnado reflexione: análisis de imágenes, análisis de situaciones relacionadas con la violencia verbal, agresión sexual. 4) puesta en común y debate del grupo clase. 5) Analizar el texto de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, e identificar aspectos mejorables en dicha ley. El docente facilitará algunas referencias clave para hacer el análisis de la misma. 6) Análisis del tratamiento de la violencia de género en los medios de comunicación. Trabajo en grupo: consulta y búsqueda de noticias relacionadas con la temática y análisis del tratamiento de las noticias en base a unas preguntas previas. Exposición final del trabajo hecho.

METODOLOGÍA. Participativa y grupal. Se fomentará el trabajo en equipo, la reflexión y la participación activa del alumnado en las diferentes actividades planteadas y debates.

CONTRIBUCION COMPETENCIA BÁSICAS. Competencia social y ciudadana, comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia autonomía e iniciativa personal.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

10) PROBLEMAS SOCIALES

INTRODUCCIÓN. Nos encontramos en una sociedad compleja en la que existe desigualdad. Por otra parte la coyuntura social, política y económica, así como la situación de crisis, es una de las temáticas que se pueden abordar con el alumnado. Teniendo en cuenta las características del grupo-clase se pueden plantear diferentes actividades. Es fundamental partir de los conocimientos previos de los estudiantes así es que inicialmente y antes de trabajar las actividades planteadas en la presente unidad, se puede hacer una lluvia de ideas en la que los estudiantes manifiesten sus opiniones. Esto será una referencia fundamental para el docente ya que le aportará una visión de las opiniones de los alumnos y alumnas que deberá tener en cuenta para el desarrollo de las actividades.

OBJETIVOS GENERALES: 1) Conocer aspectos de la coyuntura social y económica del momento. 2) reflexionar acerca de las circunstancias que genera tal coyuntura social. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1) Identificar problemáticas sociales que tienen lugar en estos días. 2) Reflexionar acerca de diversas problemáticas sociales y comprender las circunstancias que viven las familias. 3) Analizar el origen de las causas de determinadas problemáticas. 4) formular posibles propuestas de mejora.

CONTENIDOS: Contexto social y económico del momento.

Materiales: Utilización de prensa escrita (diferentes periódicos) y otros recursos elaborados por el Grupo Eleuterio Quintanilla <http://www.equintanilla.com/documentos/la-gran-estafa/pdf/exposicion-crisis.pdf> **Actividades:** 1) Análisis de imágenes y reflexión acerca de situaciones. Se hacen grupos en clase y se reparten diferentes imágenes. Cada grupo debe vivenciar la situación que se representa en dicha imagen y hacer una representación ante el grupo clase. 2) Hacemos una puesta en común. Se selecciona una de las imágenes y tomando como referencia unas preguntas guía, se hace una puesta en común en el grupo-clase. 3) Hacemos grupos con los estudiantes y consultamos diferentes periódicos y buscamos noticias recientes que hablen acerca de temáticas sociales. Seguidamente debemos buscar entre las imágenes facilitadas, alguna que podría identificarse con dicha noticia y cada grupo, debe explicar al resto de clase las posibles relaciones existentes. 4) Análisis de la imagen. Se hacen grupos de trabajo y a cada grupo se le reparte una imagen y se le facilita una ficha que les ayudará en la tarea de realizar un análisis de la imagen facilitada. Tras el trabajo en grupo, cada uno de ellos, expondrá en la clase el análisis de la imagen que han efectuado. 5) Construimos una historia. A partir de una imagen, construimos una historia que tenga un final positivo.

METODOLOGÍA. Participativa y grupal. Se fomentará el trabajo en equipo, la reflexión y la participación activa del alumnado en las diferentes actividades planteadas y debates.

CONTRIBUCION COMPETENCIA BÁSICAS. Competencia social y ciudadana, comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia autonomía e iniciativa personal.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: Participación de activa del alumnado en el desarrollo de la actividad, interés y motivación en el desarrollo de la actividad, grado de reflexión del alumnado.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 1) Hoja de observación en el aula para la recogida de información de la observación directa en el aula. 2) Se puede elaborar una rúbrica en la que se especifiquen, con claridad, cómo se van a valorar tales criterios de evaluación. 3) cuestionario de autoevaluación dirigido al alumnado.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIO SANCHÍS, L. (2009). *Vetusta Nueva*. [Documental inédito]
- BESALÚ, X. (s.f). *Aspectos generales de la diversidad cultural y educación intercultural*. (Universidad de Girona). Recuperado de: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf
- ESPAÑA: Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004).
- ESPAÑA: Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 1990).
- F.A.E.A. (2006). Proceso de elaboración de materiales didácticos para la educación de personas adultas, pp 481-499. En: MONFERRER, D; APARICIO, I.; MURCIA, P y APARICIO, P. *Forum Paulo Freire V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida* (Instituto Paulo Freire) Recuperado de: http://www.institutpaulofreire.org/downs/libro_c.pdf
- FREIRE, P. y FAUNDED, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Título original: *Por una pedagogía da pergunta* [Traducción: Clara Berenguer Revert]. (1ª Edición. Buenos Aires: Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno editores).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2006). *Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula*. (Madrid: TALASA Ediciones S.L.).
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2013). *Entre Palabra y Voces Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. Recuperado de: <http://www.equintanilla.com/Documentos/entre-palabras-y-voces.pdf>
- HESSE, S. (2012). *La migración en el muro. El potencial del graffiti en la construcción de la paz*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ TEN, L.y TUTS, M. (2006). *Derechos humanos, mujer e inmigración: hacia una educación intercultural en el aula*. [Colaboración con el Instituto de la Mujer]. Recuperado de: http://www.oei.es/genero/documentos/docentes/Guia_dhumanos_mujer_inmigracion.pdf
- MUÑIZ CACHON, A. (2006). *Propiedad Privada*. [Cortometraje finalista a los Goya, 2006].
- O.N.U. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- O.N.U. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Naciones Unidas.
- PRINCIPADO DE ASTURIAS. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Página Web Acogida de diversidad cultural. Recuperado de: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>

