

## Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas

**Mayka García García**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

**Cristina Goenechea Permisán**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

### Resumen

Este artículo presenta un conjunto de rasgos distintivos de buenas prácticas interculturales que se identifican través de la interpretación de las dimensiones cultura, política y prácticas que inspiran la educación inclusiva. Es el resultado de un estudio multicaso, que se ha abordado a través de una metodología etnográfica. El diseño y desarrollo de esta investigación cualitativa ha estado orientado por el análisis documental, la entrevista y la observación. Además, aporta ideas, en las últimas páginas, para la construcción de una propuesta intercultural inclusiva.

**Palabras clave:** Educación intercultural, educación inclusiva, diversidad cultural, política educativa, prácticas educativas.

### Abstract

This paper presents distinctive keys of the best intercultural practices identified through the interpretation of the dimensions of culture, politics and practices underlying inclusive education. It is the result of a study multicase, which has been oriented through an ethnographic methodology. The design and development of this qualitative research has been guided by the documentary analysis, interviews and observation. They also provide ideas on the back pages, for the construction of an inclusive intercultural proposal.

**Key words:** Intercultural education, Inclusive education, Cultural diversity, Educational policy, Educational practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural existente en una sociedad compleja como la actual tiene un reflejo creciente en la Escuela, por lo que la acción educativa intercultural se ha constituido en ámbito de atención preferente. Tras más de dos décadas de propuestas educativas interculturales consolidadas cabe empezar a extraer lo que podrían ser ejemplos educativos susceptibles de ser transferidos a otros contextos, es decir, buenas prácticas. Es ahí donde se enmarca este trabajo, en el seno de un proyecto denominado "Análisis de Buenas Prácticas en Educación Intercultural"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Desarrollado por el grupo de Investigación HUM – 230<sup>1</sup> de la Junta de Andalucía y financiado por la Dirección General de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, Referencia 2008 / 117. Han participado como investigadores/as en el citado proyecto: Rafael Ángel Jiménez Gámez (coordinador), José Antonio Ayuso Marente, Rafael Bartel Díaz, Manuel Cotrina García, Carmen García Cuadrado, Mayka García García, Concepción García Romero,

Esta investigación trata de desentrañar, a la vez que poner en valor, propuestas que abordan elementos culturales, políticos y/o prácticos de la atención educativa desde una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) de la Educación Intercultural. En este sentido cabe enraizar el abordaje de la cuestión en relación con una educación Intercultural como promoción del

conocimiento crítico sobre la cultura y de competencias en múltiples culturas (Jiménez Gámez, 2004), como un proyecto político y social (Besalú, 2010) y como una práctica donde emerge la coherencia entre pensamiento y acción (Porras, García y Cotrina, 2009).

A través de este artículo se presentan los resultados de la investigación citada, que se ha desarrollado a través de un estudio multicaso. Inicialmente se contextualizará el estudio situando el estado de la cuestión actual de la educación intercultural, para pasar, en un segundo momento a definir los aspectos metodológicos más sobresalientes de la investigación. Un tercer momento lo constituirá la presentación de los resultados de investigación, abordando distintas claves que definen la inclusividad de las buenas prácticas interculturales. Analizaremos, pues, aspectos como los factores que motivan la puesta en marcha del proyecto de interculturalidad, si éste presenta un enfoque intercultural o compensatorio, en qué grado está presente la interculturalidad en el currículum del centro (en concreto la lengua y cultura de origen de los alumnos extranjeros y el fomento de valores interculturales), la participación democrática ligada al proyecto, los factores del proyecto relacionados con la organización escolar, las estrategias didácticas interculturales y la convivencia intercultural en el clima de centro. Finalmente, presentamos una serie de conclusiones del estudio, así como ofrecemos una propuesta de medidas educativas que guiarían el diseño y desarrollo de un buen proyecto educativo intercultural.

## **2. ALGUNAS PINCELADAS SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA**

La llegada de extranjeros a España ha sido relativamente rápida si la comparamos con la que se ha producido en otros países europeos, lo que ha provocado una rápida reacción por parte del sistema educativo español. Prácticas educativas de muy diverso signo e incluso opuestas entre sí han sido englobadas bajo el paraguas del término "intercultural". Casi todo lo que se hacía como respuesta a la recién descubierta multiculturalidad de los centros recibía esta etiqueta, incluso algunas prácticas educativas claramente asimilacionistas o etnocéntricas (García Castaño, 2002; García Fernández y Goenechea, 2009), contrarias a los principios interculturales. Como ejemplo de las primeras citaremos las clases de español que en algunos casos recomendaban paralelamente a las familias el abandono de la lengua materna. Dentro de las segundas, de tipo etnocéntrico, se enmarcarían las que tratan las culturas extranjeras de un modo inadecuado, ya sea paternalista, superficial o folclórico. Desde la perspectiva de estudio de la pedagogía de la diversidad las prácticas interculturales se han identificado con modelos compensatorios o integradores y modelos inclusivos; incluso existe la visión de quien va más allá e identifica la inclusividad auténtica con la interculturalidad (López Melero, 2008).

La actualidad de la investigación intercultural apunta, de un lado, a los estudios sobre identidad, lenguaje y cultura y, de otro, hacia la identificación de qué prácticas son congruentes con los principios interculturales, considerándolas "buenas prácticas". En esta línea se trabaja se centra nuestro estudio. Hay que apuntar que la investigación sobre educación intercultural en España cuenta ya con dos décadas de desarrollo. Si en un principio predominaron los estudios descriptivos de la nueva realidad del sistema educativo, actualmente tienen un mayor interés aquellos que señalan pautas de actuación concretas para mejorar la integración escolar del

alumnado extranjero o que remueven la escuela para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas. En esta línea se centran las investigaciones que tratan de identificar buenas prácticas en centros educativos concretos, en la creencia de que su difusión posibilitará la extensión de sus beneficios a un mayor número de centros.

Del mismo modo, se ha pasado de un mayor énfasis en los estudios cuantitativos en el campo de la educación intercultural a un predominio de los que incluyen información cualitativa, ya sea única o complementariamente. Nuestro trabajo se enmarca en las dos tendencias anteriormente expuestas.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que aquí se presenta se define como una investigación multicaso de corte etnográfica, evaluativa y orientación cualitativa, que ha dado respuesta a los siguientes objetivos:

- 1) Identificar centros y aulas intra y extraescolares que realizaran Buenas Prácticas en Educación Intercultural.
- 2) Analizar las variables contextuales y personales que han propiciado el diseño y la puesta en práctica de la Innovación en Educación Intercultural.
- 3) Describir los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de las Buenas Prácticas en cada uno de los casos.
- 4) Hacer propuestas e itinerarios de mejora en cada uno de los casos.
- 5) Analizar las tareas de formación del profesorado que se han realizado a través de cada una de las Buenas Prácticas.
- 6) Elaborar una ruta de Buenas Prácticas a partir de la síntesis de los estudios de caso.

El multicaso ha estado conformado por seis centros educativos de la provincia de Cádiz (dos de Educación Infantil y Primaria, dos de Educación Secundaria y dos de Educación de Adultos, todos ellos de titularidad pública) cuyos proyectos de interculturalidad destacaban por su calidad, siendo al mismo tiempo accesibles para el equipo. Trabajamos, como se puede apreciar, con un muestreo intencional, en el que hacíamos una elección explícita basada en juicios expertos sobre quién debe incluirse exactamente en la muestra. Este tipo de muestreo no busca la representatividad, como lo haría el probabilístico o aleatorio, sino que su propósito era la variabilidad, ya que teníamos por objetivo lograr profundidad antes que generalidad de la información. En concreto, este, es un muestreo intencional estratificado, en el que se determinan subgrupos en función de un criterio fundamental: la presencia de buenas prácticas en educación intercultural y las facilidades de acceso. Para detectar la existencia de buenas prácticas el equipo de investigación (expertos teóricos) revisó, junto a responsables del CEP de Cádiz (expertos prácticos), los proyectos de educación intercultural llevados a cabo en la provincia en los últimos años. Como criterio secundario se tuvo en cuenta el nivel educativo (Primaria, Secundaria y Adultos). El resultado de este proceso fue la selección de seis escenarios educativos diversos.

Los estudios de caso de corte etnográfico se caracterizan (Rodríguez, et al, 1998) por su carácter cualitativo, y un proceso de recogida de información que implica una presencia prolongada en el centro, así como recurrir a fuentes variadas para triangular los datos. Esta investigación responde a esas características. Además, ha habido una continua triangulación de los datos obtenidos por los investigadores de cada caso y momentos de reflexión sobre los datos obtenidos para reorientar el proceso de recogida de información. Dado que el propósito general de la investigación ha sido

conceptualizar y caracterizar las prácticas educativas en relación con la educación intercultural que se lleva a cabo en cada uno de los casos, los procedimientos y fuentes utilizados para la recogida de información fueron variados y complementarios. En este sentido, se han realizado numerosos *análisis documentales*, tanto de documentos oficiales de los centros, como las

Finalidades Educativas, el Proyecto Curricular, el Plan Anual, el Plan de Convivencia, etc., así como los Proyectos de Interculturalidad y las Memorias de los mismos que se han llevado a cabo en varios de los casos. Además se han analizado otros documentos no oficiales, pero relevantes para nuestra indagación, algunos en formato digital, como blogs, páginas web, etc. Por otra parte, se erigió en técnica fundamental de recogida de información la *entrevista semiestructurada* como herramienta para recoger datos sobre la vivencia de los proyectos y actuaciones en sí, desde la perspectiva de los-as participantes. Además se utilizaron conversaciones informales para recabar información o datos sobre la marcha. Algunas de las entrevistas al alumnado y a las familias han sido grupales. La práctica totalidad de las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Por último, se ha llevado a cabo la *observación sistemática* de procesos y acontecimientos que aportaran información complementaria de las otras fuentes, la cual aparece en los cuadernos de campo de los-as investigadores-as o en imágenes y documentos gráficos.

En la siguiente tabla se resumen cuantitativamente las fuentes analizadas en cada caso y el total del proyecto.

**Tabla 1.** Resumen de las técnicas e instrumentos de recogida de información.

Fuente: elaboración propia

FUENTES	CASOS						TOTAL
	1	2	3	4	5	6	
<b>ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>	15	7	7	9	9	7	<b>54</b>
<b>Documentos oficiales</b>	3	4	3	6	4	3	<b>23</b>
<b>Proyectos y Memorias de Interculturalidad</b>	8	2			3		<b>13</b>
<b>Otros documentos</b>	4	1	4	3	2	4	<b>18</b>
<b>ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS</b>	7	20	19	5	6	14	<b>71</b>
<b>Profesorado</b>	5	13	7	3	4	8	<b>40</b>
<b>Alumnado</b>	2	2	12	1	2	6	<b>25</b>
<b>Familias</b>		3		1			<b>4</b>
<b>Otros informantes</b>		2					<b>2</b>
<b>OBSERVACIONES</b>	-	5	9	5	-	6	<b>25</b>

Por su parte el análisis de datos se llevó a cabo a través de un doble proceso, de un lado un diario colaborativo de grupo que permitió el intercambio de información y la focalización de temas durante la recogida de información, y de otro, un análisis de contenido *a posteriori* de la recogida de información, que partió de las categorías de análisis establecidas para el común de los estudios de casos, aunque dada la evolución y contenido diferenciados de cada caso el

resultado final reflejado en los seis informes presenta cierta variabilidad por el ajuste a los datos y circunstancias específicas analizados. Podemos hablar de categorías semi-emergentes en cuanto que los focos de atención orientaron la indagación pero no determinaron el análisis de datos. Se emitió un informe de resultados conformado por siete capítulos, dedicados el primero al estudio multicaso y los seis restantes a la presentación en profundidad de los resultados de cada uno de los estudios de caso.

#### 4. IDENTIFICANDO BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CLAVES QUE EMERGEN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se quiere destacar los principales resultados que emergen de los estudios de caso y que pueden servir, de igual manera, para concretar las buenas prácticas identificadas.

##### 4.1. Clave 1: existencia de un proyecto de interculturalidad y el enfoque de los mismos

Existe una evolución en el origen del alumnado inmigrante residente en Cádiz. Si hace años se diseñaba una respuesta educativa que tuviera en cuenta a una población fundamentalmente marroquí, hoy conviven en las aulas de Primaria, Secundaria y de Adultos personas de distintas nacionalidades, lo cual, en sí, supone un enriquecimiento, pero también pensar y llevar a la práctica opciones más complejas que sean capaces de ajustarse a las distintas necesidades. Un ejemplo de ello es que antaño, el asunto de la lengua era un foco de atención importante, sin embargo hoy en día, teniendo en cuenta la procedencia de los y las estudiantes (con frecuencia latinoamericanos-as) no lo es tanto. En este sentido el principal asunto a abordar es el choque cultural. Los factores desencadenantes del proyecto de Interculturalidad son diversos, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 2. Factores “desencadenantes” del proyecto de interculturalidad.

Fuente: elaboración propia

<b>Caso 1</b>	<b>Demanda familia de clases de religión islámica y lengua árabe para sus hijos. Voluntad de sistematizar prácticas educativas relacionadas con la interculturalidad que ya se estaban llevando a cabo de forma dispersa. Convocatoria CEP proyectos interculturalidad.</b>
<b>Caso 2</b>	Convocatoria del CEP de proyectos de interculturalidad. Existencia de alumnado extranjero en el centro.
<b>Caso 3</b>	Existencia de alumnado extranjero. Sensibilidad especial en el equipo directivo y el profesorado hacia estos alumnos, que hace que se matriculen más (centro de adultos).
<b>Caso 4</b>	Llegada de alumnos extranjeros al centro, que previamente ya contaba con un alto porcentaje de alumnos de etnia gitana.
<b>Caso 5</b>	Inquietud personal del coordinador del centro por el tema de la inmigración. Es destacable que en este caso el centro no cuenta con un número importante de alumnos extranjeros.

**Caso 6** Existencia de alumnado extranjero con necesidades formativas específicas, especialmente ligadas al aprendizaje del español

A pesar de lo anterior, más que apoyar la gestión de la diversidad cultural en el aula ordinaria a través de medidas y estrategias, así como la construcción de un currículo intercultural, se sigue apostando por un apoyo lingüístico como medida estrella para el desarrollo de la Interculturalidad. Los formatos son diversos si bien se pueden resumir en aulas de interculturalidad y ATAL. Cuando estas medidas se desarrollan en horario escolar y suponen la ausencia del/la estudiante del aula ordinaria pueden suponer una medida más integradora que inclusiva que cumple una función de compensación.

Los proyectos estudiados oscilan en gran medida entre un enfoque compensatorio y uno inclusivo. Si en el primer tipo los centros tratan sobre todo de compensar las carencias propias del alumnado inmigrante, tanto a nivel lingüístico como de contenidos, en el segundo se acepta la diversidad como un rasgo consustancial de la persona y el esfuerzo se centra en adecuar la enseñanza a todo tipo de diversidad.

Podemos decir que, aunque a nivel de discurso, los centros se esfuerzan por situarse en la segunda de las perspectivas mencionadas, la mayoría de sus prácticas corresponden más a un enfoque compensatorio. Todos los centros estudiados ponen en marcha medidas dirigidas al alumnado inmigrante que son claramente compensatorias, ya que pretenden paliar un déficit (fundamentalmente lingüístico, pero también curricular) en los alumnos extranjeros. Otros proyectos superan esta concepción del alumno inmigrante como portador de un déficit y se centran en adaptar la enseñanza a las distintas características y circunstancias de los alumnos, sean o no inmigrantes.

#### 4.2. Clave 2: interculturalidad en el currículo

La construcción de un auténtico currículo intercultural dista aún de ser una realidad aunque existen ya dignas excepciones que abarcan el currículo del aula, en acciones puntuales, pero también aterrizan desde la perspectiva de centro en el diseño del proyecto curricular. Pueden tratarse distintos elementos de la interculturalidad en los proyectos estudiados. Analizaremos aquí tres elementos clave en todo proyecto intercultural:

- **La lengua:** todos los proyectos estudiados incluyen recursos específicos para enseñar la lengua española a los alumnos inmigrantes. Un paso definitivo en el camino de la interculturalidad se da en aquellos centros en los que se imparten clases de la lengua materna de los alumnos extranjeros. En cuatro de los casos estudiados se dan clases de árabe, ya sea en horario lectivo o en horario extraescolar.
- **El fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural:** todos los casos estudiados incluyen en mayor o menor medida actividades de sensibilización hacia la problemática de la inmigración y de fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Estas actividades van desde las típicas "semanas interculturales" hasta la lectura de cuentos que tratan sobre la experiencia vital de un inmigrante o charlas directas de personas inmigrantes.
- **Introducción de contenidos de las culturas de origen de los alumnos extranjeros en el currículo ordinario:** consideramos que la introducción en el currículo ordinario de contenidos de la cultura de origen del alumnado inmigrante constituye el rasgo distintivo de un proyecto de verdadera interculturalidad. Esto se debe a que la interculturalidad no puede traducirse sólo como tolerancia o respeto por el otro; sino que debe implicar también

un intercambio cultural que origina cambios en la cultura de todos los implicados, no sólo de los "recién llegados".

### **4.3. Clave 3: participación democrática ligada al proyecto**

La influencia de los distintos proyectos en el desarrollo de una cultura de participación democrática en el centro ha sido variable, dependiendo del tipo de acciones que se han propuesto pero, sobre todo, de la ideología de partida sobre las posibilidades y los espacios de participación que corresponden a cada uno de los colectivos que integran la comunidad escolar. Así, en aquellos centros donde se da un papel relevante a la participación del alumnado en la construcción de lo que acontece en el aula o en el centro en sí, en las actividades se les ha dado un papel más activo. Al menos esa ha sido la intención. Lo mismo ha ocurrido con respecto a otros colectivos, lo que viene a apuntar que la participación, al menos desde la intención, tiene que ver con cómo se entiende la misma y de manera particular con la idea de comunidad.

Los proyectos exitosos son aquellos en los que se da una colaboración intensa entre el profesorado. En este sentido también es importante el liderazgo pedagógico ejercicio por directores-as. El peligro reside en que en algunos casos existe un excesivo liderazgo, de utilidad para impulsar el proyecto y las prácticas, pero que debiera diluirse en la madurez del proyecto para apoyar procesos de responsabilidad compartida.

La participación de los estudiantes en el ámbito de los proyectos ha tenido que ver sobre todo con ser beneficiarios directos de las actividades previstas, pero destacan algunas acciones donde ellos han sido motor y han tenido voz en la toma de decisiones. En el caso 1, por ejemplo, se implicaron de forma efectiva en acciones de sensibilización a través de la elaboración de cartelería, o en las actividades de cuentos del mundo, desarrollada a través de parejas. En el caso 2 existe una Junta de Delegados que no ha funcionado, pero que desde la Jefatura de Estudios quiere dársele impulso en cursos sucesivos. En el caso 5 cabe destacar la elaboración de la revista y de las exposiciones o la dinamización del foro en Internet. El caso más significativo de impulso a la participación del alumnado es el caso 6 donde existe un programa formativo orientado al fomento de la participación ciudadana activa, lo que se encuentra indiscutiblemente ligado a la participación democrática.

La participación de las familias ha sido decisiva en otros. En el caso 1 algunas de las actividades que se han consolidado a través de los proyectos de interculturalidad, como la clase de árabe, encuentran su origen en el activismo de las familias de niños y niñas árabes, quienes incluso fueron las que orquestaron los recursos humanos para que fuera posible. Las familias parecen caracterizarse por la escasa implicación, exceptuando un grupo reducido, normalmente de madres, con una implicación muy activa, normalmente ligadas a la Asociación de Padres y Madres (caso 2 y caso 5). Cuando estas se implican lo hacen de manera muy efectiva. Así, en el caso 2 dicha implicación ha generado recursos de apoyo al centro en forma de programa PARCES, articulado a través de refuerzo en el aula; y en el caso 5 ha apoyado el desarrollo del proyecto de interculturalidad, a través del AMPA y del Consejo Escolar.

### **4.4. Clave 4: Organización escolar y proyectos interculturales**

Un buen indicador sobre la incidencia de un proyecto de Interculturalidad sobre el centro es la influencia que este ha tenido en sus documentos de planificación y gestión, dado que así se

presenta como se vivencia la diversidad cultural y como se articula una comunidad educativa en torno a ella.

A lo largo de este estudio se ha examinado, a tenor del objeto del mismo, la presencia de la interculturalidad y los rasgos asociados a la misma en los documentos de los centros. En unos casos se ha observado la presencia de este indicador. En el caso 2 encontramos una Finalidades Educativas impregnadas de valores significativos para la interculturalidad, como el respeto o la tolerancia y de la misma forma acontece en el caso 6. En el caso 3, a través de diversos documentos de centro se presenta una organización escolar abierta al entorno y dispuesta a enriquecerse de éste a través de la participación escolar de diversos colectivos que ofrecen un espacio educativo transversal y complementario. En el caso 4 se pone de manifiesto la importancia otorgada a la Interculturalidad desde el punto de vista de la procedencia de su alumnado, lo que lleva a justificar incluso la existencia de un proyecto de educación compensatoria. Pero en este caso la interculturalidad no es una excusa para la compensación. La presencia de valores asociados al respecto a la diferencia de género, etnia o religión o, la solidaridad supone el ideario del mismo y se presenta en el plan anual. Es en el caso 1 donde podemos apreciar más claramente la influencia del proyecto en los documentos de planificación y gestión. En términos curriculares viene a acontecer lo mismo que hemos señalado en el caso 4, la experimentación con un curriculum intercultural, pero además se presenta un análisis de las aportaciones de la interculturalidad al desarrollo de competencias básicas y otro de la presencia de la interculturalidad en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de Educación Primaria.

Otro aspecto susceptible de ser interpretado como indicador de la atención a la diversidad cultural de un centro es el carácter flexible de su organización escolar. La atención a la diversidad implica necesaria flexibilidad en aras de configurar una respuesta, también diversa a las necesidades e intereses del estudiantado. Esa ha sido una de las características que han impregnado los distintos proyectos de interculturalidad que de una u otra manera han incidido en dicho aspecto. Formalmente la flexibilidad se ha concretado en los grupos, los contenidos, pero también los tiempos. Dicho de otra forma, en la organización escolar a nivel micro y macro (aula y centro). Así, ha sido característico de los centros de adultos estudiados la existencia de la flexibilidad, como referente en el diseño a nivel de centro, condición *sine qua non* para atender a un alumnado que ha de conjugar la formación con otras actividades propias de la edad adulta, el trabajo y la vida familiar (caso 3). Esta flexibilidad impregna hasta tal punto la vida escolar que es el centro quien se acerca al alumnado, al barrio, se diseña el horario en función de estos lo que tiene su desarrollo en grupos paralelos inter e intra aula o en los programas se proponen y ejecutan para dar respuesta a las necesidades que el alumnado presenta.

Una diferencia significativa entre proyectos es la articulación o ausencia de medidas de acogida. Por su parte, los sistemas de refuerzos han sido articulados, mayoritariamente, desde una perspectiva inclusiva, al buscar su desarrollo desde opciones lo menos restrictivas posibles, desde el punto de vista de quien acude, cuándo acude y en qué términos. Son medidas útiles para todos los estudiantes no sólo aquellos de origen inmigrante y a los que se les supone un desfase lingüístico o curricular. Así, el refuerzo lingüístico se ha desarrollado en algunos casos a través de opciones compensadoras - a través del ATAL-; pero en otras se han llevado a cabo refuerzos en horario extraescolar, a través de programas normativamente regulados como el Programa PROA.

En este apartado vamos a sintetizar las diversas estrategias de intervención didáctica que los diferentes casos estudiados han utilizado o utilizan para intentar lograr unas buenas prácticas en educación intercultural. Aunque las estrategias compensatorias no cumplen plenamente con el requisito de un curriculum intercultural, que debe de ofrecerse a todo el alumnado, creemos que

si son puntuales, tienden a desaparecer cuando han cumplido su misión y no se eterniza su acción sobre los alumnos inmigrantes pueden complementar las intervenciones inclusivas.

Entre las *estrategias compensatorias* más destacadas destaca las Aulas de Español para Extranjeros en los dos centros de adultos estudiados, sobre todo en el caso 3. En esta aula existe una gran diversidad de niveles que es considerada como positiva por parte de la profesora, que es coautora con otros profesores de adultos de Andalucía, de un material específico elaborado para estas aulas. El trabajo que se realiza en el aula es colectivo, aunque tenga en cuenta el nivel individual de los alumnos, sin embargo, en el caso 6, la heterogeneidad es considerada un handicap. Parece haber un trabajo más individual que individualizado, apenas se realizan actividades colectivas, aunque se utiliza, en la medida de lo posible, la ayuda entre compañeros, sobre todo los de la misma lengua de origen. La permanencia puntual del alumnado que, por lo menos en el caso 3, se incorpora a algunos de los programas del centro es un indicio de la temporalidad limitada de esta estrategia que la inclina hacia la inclusión. El inconveniente, tanto en el caso 3 como en el 6, es el absentismo del alumnado por causas laborales.

No es tan apreciada por los docentes de Primaria y Secundaria otra medida de las puestas en marcha: las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)<sup>2</sup>. En el caso 1, el profesorado no está de acuerdo con el escaso tiempo que el profesor itinerante permanece en el centro. En el caso 2, la coordinación con la profesora de ATAL es escasa, sólo está dos sesiones de dos horas en el centro a la semana. Sólo se relaciona con los tutores de los alumnos que atiende, aunque aquella se sienta cada vez más reconocida e integrada en el centro.

En Primaria y Secundaria tres de los cuatro centros estudiados ofrecen varias estrategias compensatorias que no son específicas para los alumnos inmigrantes, sino que se ofrecen a todos los estudiantes con dificultades, a distintos niveles de inclusión, consistente en refuerzo lingüístico y escolar.

Las estrategias didácticas interculturales auténticamente inclusivas podemos dividir las en las que inciden en la organización flexible de las aulas que permiten que todos los alumnos, inmigrantes y autóctonos, puedan participar de la mayoría de las actividades curriculares y aquellas que, aunque no haya alumnado inmigrante en el centro, se refieren a los contenidos didácticos, más insistentemente que a los actitudinales y que se dirigen hacia la sensibilización antirracista. También mencionaremos las actividades que algunos centros estudiados ofrecen para tratar de superar la asimilación con el alumnado inmigrante y que se ofrecen a también al alumnado autóctono y que encuadraríamos dentro de lo que se denomina Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Entre las primeras destacamos la organización a nivel de aula y centro que se produce en los dos centros de adultos estudiados (caso 3 y caso 6). En ambos casos el alumnado inmigrante está totalmente *normalizado*, en el caso 6 se destaca como una alumna marroquí participa en un Programa de Emprendedores y en caso 3 pudimos observar como el alumnado inmigrante es tratado como uno más. En uno de los centros de Primaria estudiados (caso 2) se plantean estructuras organizativas de atención a la diversidad como las *Adaptaciones Curriculares Individualizadas* (ACIs) para alumnos con dificultades, del mismo modo, hay casos en los que el profesorado adapta las tareas o los exámenes, o bien prepara actividades a distintos niveles de dificultad para grupos de estudiantes con problemas de aprendizaje. También hay casos de *tutoría entre iguales*, en los que alumnos aventajados en alguna asignatura ayudan a otros/as más retrasados, sin que sea ésta una práctica sistemática ni generalizada. Una medida

---

<sup>2</sup> Sobre esta estrategia compensatoria en la provincia de Cádiz este mismo grupo de investigación realizó una investigación durante los años 2007 y 2008, subvencionada también por la Dirección General de Políticas Migratorias. Puede consultarse en <http://www.uca.es/grupos-inv/HUM230/docs-del-grupo/Publicaciones/>

estrella ha sido y es la formación de *grupos flexibles* en Lengua y Matemáticas. Con la participación del profesorado del Departamento de Orientación se dividen los tres cursos de cada uno de los dos primeros niveles de la ESO (1º y 2º) en tres grupos: avanzado, medio y retrasado. En éste último suele entrar el alumnado con necesidades educativas especiales. El paso de un grupo a otro se hace en el momento en que el profesor/a responsable de ese grupo estima que debe cambiar, tanto hacia arriba como hacia abajo.

En cuanto a las estrategias de sensibilización antirracista, que se encuentran explicadas detalladamente en los estudios de caso, se destinan a prevenir o a tratar los estereotipos xenófobos, mostrando la diversidad cultural como enriquecedora.

En el caso 1 se han puesto en marcha la biblioteca intercultural, la inclusión de contenidos interculturales en el curriculum escrito del centro y una serie de actividades denominadas: *La Navidad y el Año Nuevo en el mundo*, *Juegos del mundo*, *Cine del mundo*, *Música y baile en el mundo*, *Cuentos del mundo* y *Artesanías del mundo*. En otros casos, las actividades son más particulares de algunos profesores, como la inclusión de contenidos en algunas asignaturas o el intercambio del alumnado con un centro francés o puntuales, como la celebración de semanas interculturales.

#### **4.5. CLAVE 5: LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EL CLIMA DEL CENTRO**

La convivencia intercultural es muy positiva en todos los centros estudiados. La construcción de la sensibilización y el clima de convivencia no ha sido cosa de un día, ha costado trabajo, pero se ha logrado, así se manifiesta en el informe del caso 1. En este caso también se manifiesta que existe una convivencia armónica entre chicos y chicas de distintas culturas, lo que no quita que existan las discusiones o conflictos habituales entre el alumnado, pero nunca el origen está en la diferencia cultural. Es muy similar a lo que ocurre en el centro de adultos del caso 3, en el que los problemas de convivencia son generacionales, aunque en algún momento haya habido algún incidente xenófobo.

Por otro lado, aunque en el caso 2 "las relaciones entre profesorado y alumnado generalmente se basan en el respeto y son pocos los casos en que los conflictos entran en terrenos personales, sino que suelen ser por conductas disruptivas relacionadas con la falta de seguimiento de las tareas académicas". Como en este mismo centro se manifiesta y, de modo generalizado, en todos los estudiados, los conflictos son mínimos y apenas aparecen dificultades de convivencia, incluso este buen clima trasciende al ámbito familiar (caso 4). En este centro de secundaria (caso 2) se diseña un Plan de Convivencia, aunque un sector del profesorado plantea dudas de su necesidad, se le achaca ser demasiado teórico y que el diseño del mismo se justifique por la existencia de alumnado inmigrante, cuando este no es especialmente conflictivo ni su presencia añade más dificultades de convivencia de las habituales en cualquier otro centro. Antes bien hay quien piensa que buena parte de la responsabilidad en la existencia de conductas disruptivas recae sobre la forma de impartirse la enseñanza.

La cuestión más destacada en las relaciones interculturales, que aparece con claridad en el centro de adultos del caso 3, es que, a pesar de que el profesorado se esfuerce por ser especialmente receptivo a la hora de acoger al alumnado inmigrante, evitando estereotiparlos y etiquetarlos, se promueva su autoconfianza y se logre un clima positivo dentro del centro, como afirman alumnos y docentes, las relaciones entre autóctonos e inmigrantes apenas se producen fuera de él. Algunos profesores y muchos alumnos inmigrantes observan que las relaciones

interculturales apenas se mantienen más allá de los muros del centro. En la vida cotidiana seguimos teniendo prejuicios y estereotipos con "los otros".

## 5. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA

A través de esta investigación cabe destacar que las mejores prácticas encontradas son aquellas:

- en las que se ha optado por la flexibilización del currículo y de la organización escolar como fórmula para permitir el acceso al currículo del estudiantado, para desarrollarlo y consolidarlo. Es decir, han influido sobre la política educativa del centro.
- donde se han articulado medidas de sensibilización y acogida que se refieren a la dimensión cultural del centro.
- y se ha optado por el desarrollo de apoyos (refuerzos) dentro del aula y se ha construido un currículo que contempla el contenido intercultural más allá de lo folclórico.

Por tanto, se puede apreciar que las mejores prácticas interculturales son aquellas que abordan, desde una lógica interactiva, el desarrollo de un modelo inclusivo. Esto es, teniendo en cuenta la dimensión cultural, política y práctica de la educación intercultural. Pero este estudio ha servido, igualmente, para ilustrar que cada centro es idiosincrásico en las formas en las que aborda la atención a la diversidad cultural, si bien existen una serie de rasgos (claves) que apuntan el éxito. Una acción puntual no reconstruye una realidad, pero sí un conjunto de ellas con sentido, de ahí la importancia de la dimensión "proyecto". Un liderazgo democrático en el centro es básico, pero también un conjunto de educadores-as comprometidos que trabajan de manera colaborativa. La Interculturalidad no se puede olvidar del entorno, ni de las familias porque éste y éstas animan el desarrollo del centro y orquestan los fines educativos, así como la captación de recursos.

Como resultado de la investigación hemos concretado un conjunto de buenas prácticas en cada centro. Lo transferible en unos casos es un activad, en otros supone algo más amplio, de más calado, la asunción de una cultura intercultural inclusiva. No obstante somos conscientes de que la clave de la acción intercultural sigue siendo la propuesta que se articule y que, escolarmente, se traduce en su diseño. Ello supone su transcripción política a través del Proyecto Educativo. A continuación recogemos, a modo de propuesta o guía, algunas medidas que se han identificado en los casos estudiados y que han contribuido en buena parte a la presencia de un proyecto de educación intercultural destacado. Hay que hacer la salvedad de que lo habitual es que los proyectos las recojan parcialmente, incluyendo sólo algunas de ellas. Por ejemplo, algunos centros hacen sólo actividades de la semana intercultural o únicamente desarrollan clases de lengua para los-as alumnos-as extranjeros-as recién llegados-as. Cuántos más componentes de los incluidos a continuación aparezcan en un proyecto, interactuando con las claves referidas en el apartado anterior, podemos decir que éste tendrá una mayor consistencia desde el punto de vista de la educación intercultural.

- **Medidas dirigidas a promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural y la inmigración:** en primer lugar debe fomentarse la consciencia en los alumnos de vivir en una sociedad multicultural. Esto puede hacerse con cualquier ejemplo cotidiano, incluso aunque en la zona en la que se ubica el centro no tenga mucha población extranjera. Se trata de visibilizar esa realidad y considerarla algo normal y enriquecedor para todos. También deben

incluirse actividades de sensibilización hacia la problemática de la inmigración y de fomento de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Estas actividades van desde las típicas “semanas interculturales” hasta la lectura de cuentos que tratan sobre la experiencia vital de un inmigrante o charlas directas de personas inmigrantes. Concienciar al alumno de las desigualdades que originan las migraciones sur-norte y de la dureza de las condiciones de vida para muchos inmigrantes, tanto en sus países de origen como a menudo también en España. Lo óptimo es combinar el aprendizaje experiencial con el cognitivo. En los centros en los que no hay muchos extranjeros son convenientes los intercambios –virtuales o reales– con chicos/as de otros países así como la visita de alguna persona inmigrante.

- **Medidas para dar a conocer la cultura de origen de los alumnos extranjeros:** consideramos que la introducción en el currículum ordinario de contenidos de la cultura de origen del alumnado inmigrante constituye el rasgo distintivo de un proyecto de verdadera interculturalidad. Esto se debe a que la interculturalidad no puede traducirse sólo como tolerancia o respeto por el otro; sino que debe implicar también un intercambio cultural que origina cambios en la cultura de todos los implicados, no sólo de los “recién llegados”.
  - *A nivel superficial o folclórico:* se trata de presentar elementos característicos de distintas culturas, a través de diferentes actividades, en ocasiones con la colaboración de las familias de los alumnos inmigrantes. Frecuentemente, la presentación de este tipo de contenidos se realiza a través de las semanas interculturales o actividades del tipo “Bailes del mundo”, “Juegos del mundo”, “Cuentos del mundo”, “Cine del mundo” etc. Consideramos valiosas este tipo de experiencias, que dan a conocer al conjunto del alumnado una parte –aunque pequeña– de la cultura de los chicos que han venido desde muy lejos y ahora están sentados junto a ellos diariamente en las aulas. Por otra parte, estas actividades pueden reforzar la autoestima de los inmigrantes, protagonistas por un día de las actividades del centro. Sin embargo, debemos ser cuidadosos y evitar caer en los estereotipos y la imagen monolítica de cada cultura.
  - *A nivel profundo:* se debe trabajar la cultura de “los otros” en todos los ámbitos curriculares, destacando las aportaciones científicas de otros pueblos y planteando el currículum desde un punto de vista más universal, incluyendo por ejemplo textos de algún escritor árabe entre las grandes obras de la literatura que los alumnos estudian. Se trata de ampliar el foco de atención, haciéndoles ver que el mundo es grande y diverso. Otra opción es centrar todos los contenidos “interculturales” del currículum en una sola cultura, por ejemplo la marroquí, para poder estudiarla en profundidad. En este caso debería trabajarse esta cultura transversalmente en todas las materias. Esta es la opción más complicada y la que exige un mayor compromiso por parte de la comunidad educativa, pero también es la que puede considerarse más auténticamente intercultural.
- **Medidas específicas para el alumnado extranjero.** En el caso de que haya alumnos extranjeros en el centro, deben incluirse algunas medidas en el Plan de Interculturalidad dirigidas específicamente a este colectivo. Cabe destacar aquí que aunque lo normal es que los proyectos de interculturalidad se realicen en centros con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes, realmente esto no es una condición necesaria para poner en marcha un programa de este tipo ya que todos los alumnos viven en una sociedad multicultural y deben estar preparados para ello. Por tanto, los alumnos que no conviven en sus aulas con

alumnos extranjeros necesitan tanto o más que los que sí lo hace una educación basada en principios interculturales.

- *Planes o medidas de acogida para los alumnos extranjeros recién llegados.* Su objetivo es facilitar la llegada de este tipo de alumnos, su primer contacto con el centro y el entendimiento de las familias con el centro. Debe poder aplicarse todo el año, puesto que estos alumnos se caracterizan por llegar en cualquier momento del curso académico.
- *Medidas compensatorias,* para tratar de paliar el déficit especialmente lingüístico pero también curricular que tienen algunos alumnos extranjeros. Se trata de las ATAL para enseñanza de la lengua española y también de las clases de apoyo en lengua española, bien sean sólo para extranjeros o en general para todos los alumnos con dificultades en éste área. Para que estas medidas puedan ser consideradas interculturales deben ser temporales, mantenerse sólo mientras sean imprescindibles. No deben separar al alumno completamente –durante todo el horario- de su grupo ordinario, pues esto dificultaría en buena medida su integración. Por otra parte, la asistencia de los alumnos extranjeros a este tipo de aulas no debe suponer un etiquetamiento de estos alumnos. Tampoco deben asistir por el mero hecho de ser inmigrantes, su asignación a estas aulas debe partir siempre de una evaluación inicial individualizada. Es relevante hacer notar que el hecho de que un centro ponga en marcha medidas de este tipo no implica necesariamente que sus planteamientos educativos puedan considerarse interculturales. Estas medidas constituyen sólo un primer paso en la construcción de un buen proyecto de educación intercultural.
- *Medidas dirigidas a mantener la identidad cultural del alumnado inmigrante.* Un buen proyecto de interculturalidad debe proponerse integrar a los alumnos extranjeros, no asimilarlos. Por tanto, el objetivo no es “que se parezcan cuanto antes a los alumnos españoles” sino que vivan con nosotros armónicamente manteniendo su cultura de origen y adoptando voluntariamente los elementos de la cultura española que sean de su interés. No estamos planteando aquí una postura basada en el relativismo cultural, no todo vale por el mero hecho de estar inscrito en una tradición cultural. Los límites del mantenimiento de la cultura de origen vienen dados por el respeto a las leyes españolas. Las medidas más frecuentes en este ámbito son las dirigidas al mantenimiento de la lengua y cultura de origen –especialmente el árabe, a través de los programas de ELCO del gobierno marroquí pero también de actividades impulsadas por los propios centros- y las clases de religión islámica o evangélica.

La educación intercultural no supone tanto aplicar una batería de medidas en un centro sino más bien, tratar de identificar que barreras al aprendizaje y a la participación (Ainscow, 1999) se están reproduciendo o generando en el contexto y articular una propuesta coherente en el plano cultural, programático y práctico, que desarrolle al máximo las propuestas educativas que venimos implementando, junto a otras que respondan a este ámbito de interés. La educación intercultural inclusiva, por tanto, puede conceptualizarse como un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Cada centro es idiosincrático, por tanto, debe encontrar su propio camino para trabajar estos temas, según sus intereses, su historia y las inquietudes de los participantes. Algunas propuestas innovadoras y arriesgadas, que superan lo expresado a través de estas buenas prácticas ya se están formulando

(Sales, 2010), asentadas sobre la investigación-acción. Esto implica que queda mucho camino por andar. Pero en este caminar no podemos obviar que uno de los grandes retos de la educación intercultural inclusiva que andamiaría su puesta en acción es la formación del profesorado. La apuesta de su incorporación como competencia profesional en el marco de los nuevos planes de estudio de magisterio reconoce la importancia del tema que nos ocupa. A la par sitúa la identificación de buenas prácticas interculturales como una línea emergente de investigación que alimente el desarrollo profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Álvarez, J.L. y Batanaz, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Besalú, X. (2010). La interculturalidad como proyecto político y social, su relación con la educación. *I Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural*. Málaga. Universidad de Málaga.
- Booth, T y Kingston, D. (2002). *Index para la Inclusión*. Bristol: CSIE.
- Comité de las Regiones. (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea: actividades locales, regionales e interregionales, ejemplos de buenas prácticas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- García Castaño, F.J. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales: una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. Checa (ed.), *Las migraciones a debate: de las teorías a las prácticas sociales*, (pp. 209-256). Barcelona: Icaria.
- García Castaño, F.J., Rubio, M. y Bouachra, A. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. Madrid: MEC.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009) *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Jiménez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Llevot Calvet, N. (2006). *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- López Melero, M. (2008). Didáctica de la escuela inclusiva. En A de la Herrán y Paredes. *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 333 - 358). Madrid: McGraw-Hill.
- Porras Vallejo, R., García García, M. y Cotrina García, M.J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz, *Revista de Educación inclusiva* 2 (1), 11-28.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sales, M.A. (2010). La formación intercultural ilclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 65-82. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf> [COnsulta: 25/02/2011].

Soriano Ayala, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

Vázquez Aguado, O. (2009). *Buenas prácticas interculturales. El caso de Andalucía*. Granada: Comares.