

El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares

The intercultural approach in finding good school practices

Teresa Aguado Odina

Resumen

La escuela sigue siendo una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. El enfoque intercultural se delimita y propone como una mirada hacia la diversidad de los estudiantes, familias y comunidades que reconoce dicha diversidad y asume un compromiso por la igualdad de oportunidades y una escuela buena para todos. El artículo muestra cómo adoptar dicho enfoque al identificar y generar prácticas escolares que respondan a estos presupuestos y modelo de escuela. Para ello, se han elaborado unos instrumentos para la observación; guías y procedimientos para la observación que han sido aplicados en contextos específicos. El artículo delimita el enfoque intercultural, describe los instrumentos elaborados y expone las prácticas escolares identificadas mediante su aplicación en centros escolares españoles.

Palabras clave: Educación intercultural, buenas prácticas escolares, guías de observación, formación de profesores, escuelas para todos.

Abstract

The school is a meaningful way for people to reach the main educational objectives in societies promoting participation and social justice. The intercultural approach is defined and proposed as a look at the students', families and communities' diversity. This diversity is recognised and the approach defends an engagement for equity and a school for all. The article deals with how to adopt this approach when identifying and generate school practices according with this school model. So that, some instruments for observation have been elaborated and they are exposed in the article: guides and procedures for the observation in schools. The article exposes the intercultural approach, the instruments elaborated and some practices identified in Spanish schools by the implementation of this instruments and procedures.

Key words: Intercultural education, best school practices, observation guidelines, teachers education, schools for all

La escuela sigue siendo hoy

La escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. La obligatoriedad de la enseñanza se deriva de esta creencia, que la escuela sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Si todos están obligados a asistir a la escuela, ésta obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión.

La evidencia aportada por la investigación y nuestra propia experiencia como profesores y madres o padres de escolares, nos hacen pensar que las escuelas no están respondiendo adecuadamente a estas exigencias. Nos preguntamos acerca de cómo las escuelas que conocemos piensan y actúan en relación a la diversidad cultural de los estudiantes. Es frecuente asociar los temas de diversidad cultural con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Ponemos énfasis en alejarnos de esta mirada adoptando un enfoque intercultural al analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y comunidades (Grupo INTER, 2010; Abdallah-Pretceille, 2006).

Este artículo delimita el enfoque intercultural como una metáfora de la diversidad en educación y propone adoptarlo para comprender qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias. Así, se describe y analiza lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural recurriendo a algunos de los resultados de dos estudios realizados por el Grupo INTER (www.uned.es/grupointer), publicados por la UNED (2005) y el Ministerio de Educación/CIDE (2010), respectivamente.

Las prácticas que se describen tienen que ver con cuatro dimensiones de las seis que se analizaron en dichos trabajos: concepción de diversidad, los centros como escenarios; procesos de enseñanza-aprendizaje, diagnóstico y evaluación de los estudiantes. Finalmente, se ofrecen sugerencias para que las escuelas y los profesores analicen sus prácticas en función del enfoque intercultural propuesto, para que formulen vías de acción y pensamiento sobre la educación.

El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hacen hacer y decir unas cosas y no otras. Al mismo tiempo esas metáforas o formas de pensar sobre algo nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2003). Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles.

“...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto.”

(Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas)

En este sentido la reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo social condicionan nuestras acciones y discursos. Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías de acción y pensamiento en educación. Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y culturalidad de culturas. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico al mismo tiempo. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar sobre y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. Desde esta perspectiva no es posible hacer y decir determinadas cosas en relación con lo que hay que hacer o no en determinadas situaciones sociales y educativas (Aguado, 2010).

Lo cultural como representación

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las “características culturales” no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la “puesta en escena” de la vida cotidiana. (Goffman, 1956: 45). No

deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Es la única vía para aprehender la complejidad cultural de las sociedades y escenarios escolares actuales. Como señala Abdallah-Preteille (2003), se llega a una paradoja: en el mundo en el que estamos, en nuestra sociedad se pone de nuevo de manifiesto la importancia de la variable cultural y, del concepto mismo, es necesario superar ese concepto. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

2.2. Lo intercultural es una práctica, es comunicación y relación

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la cultura, y más sobre el sujeto que actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica.

No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Los signos culturales son polisémicos y sólo se les puede dar sentido evitando recurrir a un repertorio semiótico. Es lo mismo que traducir con un diccionario, de forma literal, palabra a palabra, o hacerlo interpretando, contextualizando e interactuando.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. Así, es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Sería preciso dejar de utilizar la “diversidad” como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral.

Una estrategia muy efectiva a la hora de “legitimar” los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la “acción social” en lo que podemos llamar los no-lugares: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad”; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba.

¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados sociales?

Es preciso deconstruir/reconstruir los conceptos “tradicionales” desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que los miembros de la comunidad internalizan.

“...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de *regularidades euclidianas*...” Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios étnoculturales. Si todos somos iguales todos debemos tener acceso directo a los servicios públicos sin intermediarios. También la de evitar juicios temerarios sobre las familias y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente.

3. El análisis de las prácticas escolares a través de las guías de observación

Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas... combinándose de maneras que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos. En segundo lugar, las escuelas refuerzan y reproducen estas desigualdades... mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y de evaluación en la vida cotidiana de las aulas, las escuelas desempeñan un papel muy importante en el mantenimiento- si no en la generación – de estas desigualdades... Los supuestos y las prácticas de sentido común de muchos educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, etc., han generado de una manera “natural” unas condiciones y formas de interacción que tienen unas funciones latentes (Apple, 1979, 64-65).

En este punto se describen y analizan las prácticas que se desarrollan en centros educativos de niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria en relación con la diversidad cultural (Grupo INTER, 2005, 2010). Este análisis es el resultado de preguntarnos acerca de qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y en qué medida eso que sucede resiste un análisis desde la perspectiva intercultural. Hemos recogido información mediante entrevistas y guías de observación en 25 centros educativos de primaria y secundaria situados en seis Comunidades Autónomas. El hecho de que los centros mantuvieran una cierta filosofía que resistiera un análisis intercultural básico ha sido el principal criterio de elección de los mismos.

Las guías de observación son escalas ya utilizadas en estudios previos; las cuales se han revisado y actualizado para el estudio que aquí se comenta (Aguado, 2010). Su finalidad es analizar los

procesos que se desarrollan en el centro y en el aula para establecer en qué medida lo que sucede se ajusta a un enfoque intercultural. Se analizan varias dimensiones:

- **El clima escolar**, entendido como el “ethos” del centro, el conjunto de factores y procesos que modulan las interacciones, la forma en que se entiende la diversidad de los estudiantes y de sus familias.
- **Los procesos didáctico-organizativos**, que la/el profesor/a lleva a cabo en el aula con los estudiantes: a) concepción de la enseñanza y el aprendizaje; b) motivación y afectividad; c) disciplina; d) tipo de actividades; e) organización de la clase.
- **El diagnóstico y la evaluación**, describe los procesos y criterios aplicados al diagnosticar y evaluar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes. Incluye aspectos como premisas generales en la evaluación y el diagnóstico, estrategias de evaluación utilizadas, comunicación de la evaluación, y evaluación y lenguaje.
- La **competencia comunicativa del estudiante**, describe la competencia al establecer interacciones eficaces en grupos de iguales diversos culturalmente, de forma específica, en relación con las habilidades comunicativas verbales y no verbales necesarias para establecer una comunicación efectiva en situaciones multiculturales.

Cada una de estas dimensiones son descritas mediante ítems que delimitan acciones concretas de estudiantes y profesores en el centro/aula. Un ejemplo de esta descripción sería:

Dimensión 1. Estrategias didácticas: concepción de la enseñanza y actividades.

1.1 Concepción de la enseñanza y el aprendizaje

El profesor como facilitador / mediador 1. El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos 2. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/ de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
3. Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
4. Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
5. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro.	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo

Para disponer de información más completa, puede consultarse “Diversidad cultural y logros de los estudiantes. Lo que sucede en las escuelas” (Aguado, 2010). En el presente artículo la exposición se centra en cuatro dimensiones de las analizadas con la escala y, de forma específica, en la información cualitativa obtenida a partir de dichas escalas y las entrevistas realizadas durante el estudio:

- Cómo se entiende la diversidad.
- Los Centros escolares como escenario.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diagnóstico y evaluación de los estudiantes.

4. ¿Cómo se entiende la diversidad?

Las escuelas, en general, adoptan una mirada monolítica hacia la diversidad pues se define en términos de excepcionalidad, dificultad, problema, minoría, grupos especiales, necesidades específicas, compensación educativa. Es frecuente que diversidad se asocie en el discurso y en la práctica escolar con características derivadas de pertenecer a determinado grupo social.

En entrevistas con representantes de la Administración (Comunidad de Madrid), y con equipos directivos de los colegios, respecto de las medidas estructurales dirigidas a la diversidad cultural, se deduce en general, que (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2006; Grupo INTER, 2010):

1. **La diversidad se identifica principalmente con un problema o una dificultad**, resuelta a través de grupos de apoyo y clases compensatorias. Todos los estudiantes se clasifican de acuerdo con su año de nacimiento, presuponiéndoles un mismo nivel académico, así que es habitual que se lleven a cabo prácticas especiales “para compensar” lo que se considera una falta de logros y de conocimiento académico en ciertos estudiantes a quienes se “agrupa” con otros, cuyas circunstancias específicas son igualmente vistas como barreras para conseguir los estándares, como puede ser los que tienen alguna disfunción física. Dichas “prácticas especiales” pueden clasificarse en dos grupos diferentes, aunque relacionados:
 - a) aquellas cuya meta es compensar el conocimiento del idioma español; y
 - b) las tienen como finalidad compensar un “deficiente” nivel académico.
2. **De un modo más concreto, la diversidad está asociada con la inmigración de un cierto perfil social y económico**, con gitanos y con familias consideradas como poseedoras de características especiales. Muchos de los profesores que hacen manifestaciones acerca de la igualdad y del valor de las diferencias, acostumbran en su práctica a etiquetar y discriminar a alumnos de acuerdo con las categorías anteriores. En los casos donde esta clase de grupos no está presente en la escuela, la población estudiantil se considera “culturalmente homogénea”. Algunas veces, en conversaciones informales y en entrevistas formales, observamos que la “diversidad cultural” está asociada con “problemas lingüísticos”, falta de fluidez en el idioma español.

Sólo en algunos casos nos encontramos con un reconocimiento explícito de la diversidad de capacidades, habilidades y madurez de los alumnos.

La tarea del colegio se plantea como una “labor de artesanía” en la que cada alumno es una “pieza única”. La directora es hija de la fundadora del centro; hay un fuerte componente de tradición familiar y vocación por la enseñanza. Afirma que mantener un colegio de estas características no resulta fácil y desde luego no es económicamente rentable. Han pasado por varias crisis y han estado a punto de cerrar sus puertas en alguna ocasión; si no lo han hecho ha sido gracias al apoyo de los padres de alumnos, a los que define como “esforzados” (Entrevista a la directora de un centro privado de la Comunidad de Madrid).

Las denominadas “Aulas de Enlace” reflejan bien esta idea de diversidad asociada a características y categorías específicas. Forman parte de un programa institucional de la Comunidad de Madrid que empezó a funcionar en febrero del 2003 para atender a estudiantes inmigrantes recién llegados. Se trata de un programa experimental. El texto del programa ofrece la siguiente información como introducción:

“<Escuelas de Bienvenida> es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para preparar propuestas pedagógicas integradoras e interculturales, que se pondrá en marcha experimentalmente dentro de la red madrileña de centros escolares financiados con fondos públicos. Su meta es incorporar estudiantes de fuera de España en el sistema educativo de Madrid en las mejores condiciones para garantizar su éxito académico y adaptación social, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales para que puedan hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes como ciudadanos.[...]. Este Modelo de Intervención está basado en cuatro pilares diferentes: las “aulas de enlace”; una propuesta de inmersión y adaptación de los estudiantes en el sistema escolar, la sociedad, la cultura y el idioma, pero respetando al mismo tiempo su identidad cultural; el desarrollo de una convivencia activa; y los programas de formación del profesorado”.

Algunos profesores de diferentes Departamentos de Orientación desapruaban esta medida, y nos hablaron del descontento de los padres con el programa. Su principal argumento contra estas “aulas” es que no facilitan la integración, por el contrario, agrupan y mantienen a los estudiantes en un ambiente artificial, preparándoles para entrar en las aulas regulares a las que aún no se les permite acceder. Otro argumento en contra se relaciona con la distribución de los fondos asociados a estas aulas de enlace: se critica que muchas de ellas se hayan colocado en centros escolares privados concertados; de esa manera los fondos públicos una vez más se desviarían hacia el sector privado, que atendería sólo “temporalmente” a estos alumnos, destinados finalmente a otras escuelas públicas ya sin ninguna dotación adicional de fondos para atender a sus necesidades.

Una consecuencia negativa de las “aulas de enlace” es que alumnos y profesores integrados en ellas se consideran “especiales y raros” y tienen dificultades para ser aceptados por colegas y compañeros. Se sienten seguros en estas aulas especiales y evitan participar en otros grupos (del Olmo, 2010).

De forma excepcional, en algunos casos se han observado profesores que trabajan de forma orientada hacia la inclusión, en coherencia con su implicación personal en los principios de la educación progresiva. (Dewey, Freire, Escuela Nueva).

El profesor está muy motivado por su trabajo en el aula. Reconoce que es muy escasa su formación especial en educación intercultural para atender apropiadamente las necesidades de estos estudiantes aunque manifiesta que siempre ha estado involucrado en materias de naturaleza social. Piensa que los enfoques de la Escuela Nueva no están lejos de la filosofía que debe guiar este tipo de iniciativa. No tiene mucha fe en las “recetas.” Es profesor suplente y espera continuar con su clase el año próximo. De acuerdo con su modo de pensar, cuando tenga que encararse a nuevos alumnos inmigrantes, enfocará la dinámica de la clase desde un punto cero, puesto que los niños serán distintos, con características diferentes de los de este año y por eso tendría que adaptar su trabajo a las necesidades de la clase. (Extraído de la transcripción de una entrevista a un profesor de Aula de Enlace en una escuela primaria).

No obstante, de forma muy general, en los centros visitados, los niños y niñas a los que se diagnostica un atraso de dos años respecto del currículo o aquellos que no hablan español reciben clases compensatorias durante una hora a la semana. El resto del tiempo asisten a las clases ordinarias. Los procedimientos de evaluación varían. De acuerdo con las normas, son seleccionados de antemano por el tutor y evaluados por el profesor de compensatoria.

La profesora de compensatoria me explicó que en este aula (grupo desdoblado) hay ocho alumnos, la mayor parte de ellos son gitanos, sólo hay un alumno payo. Se explica que el grupo de referencia de estos alumnos (el aula de la que proceden) es exactamente igual que los alumnos de desdoble. Según ella, la ventaja principal que el profesorado encuentra en este tipo de recurso es la reducción del grupo de alumnos, de forma que cada uno por su parte son más “manejables”; el gran inconveniente es que los alumnos de este aula se sienten –lógicamente- discriminados, ya que ellos son los señalados como “deficitarios” (presentan un desfase curricular de, al menos, un año) y sus compañeros, siendo igual que ellos, permanecen en las aulas ordinarias. (Registrado en una escuela de primaria).

A nivel de educación Secundaria Obligatoria se propone diversificación curricular, es decir, adaptación del currículo a las necesidades específicas de aprendizaje a través del establecimiento de grupos flexibles.

Los grupos de diversificación curricular cuentan con ocho alumnos (prácticamente todos son inmigrantes latinoamericanos). De acuerdo con la orientadora, no encajan bien en lo que ella considera debería ser el alumno con diversidad curricular. En otras palabras, un niño o una niña con dificultades de aprendizaje pero con interés y deseo de superarlas. (Registrado de una entrevista a una orientadora escolar en un centro de Secundaria).

La vía de acción parece ser casi exclusivamente el formular programas específicos para grupos específicos; centros especiales para programas específicos (bilingüe, de alta capacidad, de compensatoria, de bienvenida, de refuerzo curricular, de apertura al entorno, etc.). Lo que debería preocuparnos es cómo enseñar mejor a todos o la mayor parte de nuestros estudiantes proporcionándoles unas experiencias de aprendizaje ricas y variadas en las aulas “ordinarias”.

Los Centros escolares como escenarios.

En la mayor parte de los centros observados la “atención a la diversidad” se incluye entre los objetivos del centro como parte del proyecto de centro y en las adaptaciones curriculares. Se atienden las necesidades específicas de alumnos diagnosticados como NEE. Se realizan fiestas interculturales y se celebran efemérides como el día de la paz y fiestas gastronómicas.

Los profesores, a título individual, participan en actividades de formación, como cursos en los Centros de Profesores y en proyectos de innovación. Los posibles conflictos entre estudiantes o grupos se resuelven en tutoría y en programas específicos como “mejora de la convivencia”. Las relaciones entre familia, estudiantes, profesores y otros implicados se concretan en reuniones trimestrales, tutorías personales y participación en el AMPA. En algunos casos existe escuela de padres y se celebran talleres y charlas.

La atención a las características y necesidades de los estudiantes implica atención individualizada y apoyos específicos: profesor de compensatoria, logopeda, asistente social, psicólogo, profesor de pedagogía terapéutica, personal de los EOEPS, técnico de servicios a la comunidad. La atención a la diversidad se da de forma aislada y puntual asociada a problemas, conflictos y depende de la iniciativa de los profesores. Las respuestas que se ofrecen son la formación de grupos específicos de apoyo fuera del grupo/clase ordinario. La diversidad de los profesores y otros profesionales que ejercen su función en el centro se refiere a su origen territorial, lengua materna y nivel de estudios. La diversidad territorial se asocia tanto al origen por nacimiento y experiencias tempranas, como por el lugar en el que han estudiado y se han formado como profesores. La lengua materna es prioritariamente el castellano, pero también el catalán y vasco. El nivel de estudios establece diferencias entre los diplomados, licenciados, especialistas en un área u otra, cursos de especialización.

El centro como tal no participa en actividades de formación sino que son los profesores a título individual, de forma puntual y en ocasiones durante sus vacaciones los que deciden o no implicarse. En general no se abordan las experiencias personales de los profesores, padres y estudiantes debido a lo que se estima falta de formación del profesorado y límites en la participación de las familias. En el caso de alumnos extranjeros, se obtiene información sobre lugares de escolarización previa. Se da interacción entre profesores y estudiantes, también entre profesores y padres; pero no entre profesores, estudiantes y padres.

Afrontar el racismo y la discriminación se asocia con actividades en clase mediante juegos, charlas, asambleas, películas, grupos de trabajo. Ante todo, depende del profesor, el cual se implica en este tipo de actividades voluntariamente. Estas iniciativas se circunscriben a las horas

de tutoría y como parte de la tarea del tutor/a. La preocupación fundamental es hacer cumplir las normas prefijadas. Los acontecimientos, situaciones y conflictos no se interpretan desde diferentes presupuestos e intereses; más bien se trata de aceptar la visión transmitida por los libros, las opiniones de los profesores y las normas del centro. La formación en relación con la diversidad cultural se considera cuestión individual de cada profesor. En ocasiones la formación la imparte el orientador y se dirige fundamentalmente al profesorado “específico”: compensatoria, aula de enlace, apoyos, etc.

Las relaciones escuela/familia se limitan a las entrevistas en tutoría, en primaria; y en secundaria no siempre, depende del profesor. La lucha contra el racismo y la discriminación se consideran una cuestión personal de cada profesor y se reconoce el peso de los prejuicios que el alumno trae de su casa. El pluralismo lingüístico se valora y promueve de forma muy limitada. Se impone la lengua oficial de la escuela y, en algunos casos, la cooficial (valenciano y catalán). No se utilizan expresiones de otras lenguas, si bien no se prohíbe a los alumnos utilizarlas. La prioridad es aprender español lo antes posible para poder empezar a aprender otras cosas. La práctica casi exclusiva es aislar a estos alumnos en grupos específicos que reciben enseñanza de la lengua oficial algunas horas dentro del horario escolar, o bien en las aulas de enlace en las que permanecen durante seis meses antes de integrarse en el colegio público que les corresponda.

Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas que se han observado más ajustadas a una mirada intercultural muestran al profesor explicando la lección o tema, ayudando a comprender el contenido, explicando individualmente, tratando de hacer fácil el aprendizaje y transmitiendo la idea de que es fácil aprender. El profesor tiene en cuenta la adaptación curricular individual, utiliza ejemplos y experiencias de los alumnos para introducir los temas, se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores, se realizan pruebas de nivel y entrevistas, o bien conoce personalmente a los alumnos y genera empatía. Los ritmos de trabajo de cada uno se atienden mediante las adaptaciones curriculares y el permitir “dejar tarea para casa”; la realización de algunos trabajos en grupos o individualmente y, de forma excepcional, el permitir que algunos alumnos realicen trabajos propios si no siguen el ritmo de la clase. Algunos profesores secuencian los temas según el nivel de dificultad y las características de los estudiantes, establecen diversas pruebas de nivel para plantear planes de acción tutorial y tienen en cuenta las ideas previas que los alumnos tienen respecto a los conocimientos que se van a explicar.

La idea de enseñar de otra manera a todos los estudiantes y no a algunos marcados de antemano como especiales se encuentra poco ejemplificada. Cuando aparece es en relación con la utilización de variedad de materiales y la flexibilidad en la organización del aula que evite formar grupos cerrados. La motivación intrínseca del estudiante no se promueve intencionalmente pues es el profesor quien establece las actividades a realizar y propone los temas. A partir de sus planteamientos sí que se intenta que los alumnos expongan temas que les sugieran, realicen trabajos voluntarios o elijan temas para redactar. El profesor intenta facilitar el trabajo del grupo, pero no se tiene muy claro si esta intervención ha de ser más marcada o simplemente de carácter orientativo, dejando al grupo que desarrolle sus propias conclusiones.

En algunos casos, el profesor anima a charlar y a hacer trabajos en equipos; se realizan dinámicas de grupo que favorezcan el intercambio de ideas. En algún caso se especifica que este tipo de actividades es más frecuente en conocimiento del medio, pero no en otras asignaturas. Se explican las dudas individualmente (especialmente en secundaria); se asigna tarea extra al que termina antes; se siguen las adaptaciones curriculares ya establecidas; se consulta a la psicopedagoga cuando tienen dificultades de aprendizaje o conducta; se ofrecen clases de apoyo o refuerzo cuando el alumno “no sigue la clase”. En el caso del aula de enlace se atiende prioritariamente a cada estudiante como individuo y no como perteneciente a un grupo u otro. Este reconocimiento es más evidente que en otras clases.

La idea mayoritariamente asumida es que los alumnos deben poseer las habilidades cognitivas necesarias para seguir los temas del programa, para ello es preciso evaluar en qué medida las poseen y decidir si necesitan apoyos especiales en grupos distintos al aula ordinaria. El concepto de habilidad cognitiva se entiende de forma restrictiva e imprecisa y se asocia a nivel de conocimientos o nivel académico. En general no se cuestiona si el temario del libro de texto se ajusta a las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes. Ni siquiera si lo propuesto por el texto se ajusta al currículo oficial establecido en la normativa vigente.

En uno de los centros observados se trata de fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes se colocan en grupos, generalmente de cuatro, aunque también de ocho, tres o dos. También se realizan actividades que agrupan a alumnos de diferentes cursos.

La profesora introduce un concepto para que los alumnos trabajen sobre él: porcentajes, en este caso. No les explica el significado. En su lugar, les pregunta su opinión sobre lo que representan, cómo pueden expresarse, dónde o para qué se podrían usar y problemas en los cuales tendrían aplicación. La participación del alumnado es activa, ninguna idea que surja es desechada o despreciada. Más bien se busca un consenso general. Después los trabajos hechos en casa se evalúan en grupo. Cada grupo compara sus resultados y si estos no coinciden buscan el error. Si no lo encuentran preguntan al grupo más cercano, y sólo si hay duda y desacuerdo preguntarán a la profesora, quien mientras tanto pasea entre las mesas. Finalmente ellos evalúan su propio trabajo. (Observación en una clase de matemáticas en sexto curso de una escuela primaria).

Profesores de inglés de secundaria y tercer grado organizan actividades de alternancia y reunión: lectura o conversación. Con los estudiantes de ambos cursos, se forman dos grupos. Y los estudiantes pueden elegir a cuál de los dos quieren pertenecer. También se forman grupos de diferentes cursos durante la residencia en campamentos y granjas. (Extracto de cuaderno de campo).

Los niños se colocan en grupos que varían a lo largo del año académico, basándose en diversos criterios: se mezclan diferentes niveles académicos, de manera que en cada grupo haya por lo menos un alumno que pueda ayudar a los otros. También se tienen en cuenta las afinidades personales a fin de evitar comportamientos que disturben. Dice la profesora que es difícil, que las decisiones se toman colectivamente como un equipo y se conservan estadísticas para analizar la forma de operar de anteriores agrupaciones y estudiar posibles cambios. (Extracto de cuaderno de campo).

En otro de los centros visitados se ponen en práctica cambios que pueden alterar la manera de transferir el conocimiento y la motivación estudiantil.

Al menos dos veces por semana, en todos las aulas de 1° a 6°, se trabaja en lo que denominan “grupos interactivos”. El profesor cuenta con un grupo de 4 adultos entre los que se encuentran madres y padres, voluntarios de asociaciones, ONGs o grupos vecinales, profesionales de otros ámbitos –mediadores, profesores de apoyo-, que entran en clase y se responsabilizan de la coordinación de una actividad concreta relacionada con la materia a tratar durante la hora de clase. Las actividades suele prepararlas el profesor, aunque a veces son los propios voluntarios/as los que las elaboran y sugieren, y se reparten de acuerdo a las preferencias de éstos. Los estudiantes se reúnen en grupos de 5 ó 6 y trabajan con uno de los adultos durante unos 10-12 minutos, realizando la actividad coordinada por éste. A continuación van rotando de voluntario en voluntario hasta completar las 5 actividades previstas. Los grupos de estudiantes se forman con la intención de favorecer el intercambio y la cooperación entre alumnos diversos atendiendo a varios criterios, sobre todo a las diferentes aptitudes y/o capacidades, y a las habilidades sociales. El adulto a cargo del grupo comienza explicando la actividad y a continuación interviene lo menos posible en la tarea, dejando que sea el grupo a través de la deliberación y la cooperación, el que resuelva las dudas y dificultades que vayan surgiendo. Se observa un desorden controlado, un murmullo constante a pesar del que los estudiantes logran mantener un alto nivel de concentración en la tarea. El profesorado destaca el alto rendimiento de los grupos interactivos: en el tiempo que habitualmente se dedicaría a una sola actividad en gran grupo, los alumnos realizan cinco distintas con mucha más profundidad. Señalan además que la motivación de los estudiantes aumenta considerablemente: todos prefieren trabajar en grupos interactivos. Y, lo que consideran más importante, al mismo tiempo que la materia de que se trate –matemáticas, lengua, idioma- trabajan valores fundamentales como la cooperación, el respeto y la valoración del otro, la solidaridad, etc. Y esto no sólo en relación con sus compañeros, sino también con los adultos voluntarios, con los que mantienen una excelente relación. Los voluntarios y voluntarias se muestran también muy satisfechos de su trabajo en los grupos interactivos. Para algunas madres resulta una actividad muy gratificante, mejoran sus relaciones con la escuela y también con sus hijos, que se muestran orgullosos de su participación. Lo mismo ocurre con el resto de los voluntarios y voluntarias: una de ellas, una joven marroquí integrante de una asociación de mujeres musulmanas, relata cómo su trabajo en los grupos interactivos le ha animado a comenzar sus estudios de Magisterio (Extracto de cuaderno de campo).

Se fomenta el aprendizaje significativo e interdisciplinario. Se da importancia a la experimentación y a la manipulación.

En clases sucesivas de geometría se dibujan líneas paralelas y perpendiculares, ángulos, esferas y poliedros. El profesor utilizará juguetes y objetos de la vida diaria para introducir los conceptos básicos de la geometría. Por ejemplo dibujará en la pizarra un plano imaginario del vecindario. Los alumnos pondrán el nombre de las calles y luego,

por turnos, pretenderán ser turistas y preguntar y responder por direcciones, usando indicaciones paralelas y perpendiculares. Otro juego consiste en encontrar varios ángulos rectos, agudos y obtusos en la anatomía humana y en el aula: piernas abiertas, codos doblados o ventanas. Discuten sobre por qué se dice de las personas que son agudas u obtusas. En el caso de los poliedros y cuerpos esféricos, la tarea consiste en traer de casa objetos con esas características (Observación en varias clases de matemáticas de cuarto curso en escuela primaria).

En uno de los centros de primaria se recurre a la asamblea de aula al comienzo y al final de la semana, la primera para organizar el trabajo de los próximos días y la segunda para valorarlo. Además la asamblea se utiliza para discutir y tratar de resolver conflictos, trabajar aspectos como la responsabilidad (cada día un alumno/a ejerce de moderador), o compartir experiencias con los compañeros/as. No obstante, la mayoría de los profesores apelan a la clase magistral, es decir, llevan la enseñanza de manera lineal y unidireccional.

Las actividades de acogida y, en general, la prevención de posibles dificultades de adaptación no se practican habitualmente. Cuando se hace es porque existe en el centro un programa específico, una especie de protocolo de acogida. Las actividades más comunes son la visita al centro y la presentación en el aula. Las prácticas dirigidas a provocar interacciones entre estudiantes diversos son: la ayuda mutua entre estudiantes y la formación de grupos por sorteo para realizar actividades diversas. Se insiste en que se pretende mejorar las relaciones sociales.

Diagnóstico y evaluación de los estudiantes.

La atención a las específicas necesidades de los alumnos, a sus ritmos y a las dificultades que van encontrando está vinculada a profesionales también específicos: orientadores, mediadores, logopedas, profesores de compensatoria. Las adscripciones a grupos específicos se realizan lo antes posible, en cuanto el estudiante llega al centro. En algún caso, poco frecuente, cada estudiante tiene un itinerario o plan de estudios.

Las estrategias de evaluación son los exámenes y pruebas, de forma excepcional se realizan entrevistas a los estudiantes. Estas entrevistas se orientan a analizar los errores cometidos por el estudiante. La evaluación continua está generalizada si bien asociada a recuperación de suspensos, es decir, a oportunidades continuas de realizar el examen y aprobar. El lenguaje utilizado para comunicar los criterios y resultados de la evaluación es sencillo y claro para que pueda ser comprendido por familias y estudiantes. Se realiza en la lengua escolar y no en la lengua materna del estudiante. Los resultados de las evaluaciones son utilizadas para comprobar lo que el alumno sabe y en algunos casos para que el profesor se plantee la utilidad y conveniencia de algunas actividades. Los recién llegados se incorporan poco a poco a la clase, si bien se les apoya para que se incorporen al ritmo general cuanto antes. Se valora la mejora en aspectos concretos según las características de los estudiantes. En la mayor parte de los casos la evaluación sirve para reflejar lo que el alumno sabe y para detectar cuáles son los fallos, las dificultades o los errores que se les plantean.

Las tareas y criterios de evaluación los establece el profesor y no se discuten. En algunos casos, se les explica para que las conozcan, tanto ellos como sus padres, pero no se discuten. Respecto a las decisiones que se toman de adscribir a los alumnos recién llegados a clases específicas, se indica mayoritariamente que las decisiones educativas derivadas del diagnóstico no se suelen aplazar. Normalmente no se practica la autoevaluación, el alumno no participa en el proceso de evaluación y cuando lo hace es de manera puntual, en casos concretos o en determinadas áreas.

La reflexión sobre los procedimientos de evaluación se limita a las reuniones de calificaciones en las que cada profesor ofrece su valoración sobre cada alumno y expone sus criterios. En algún caso el centro utiliza estadísticas de calificaciones como información sobre resultados de los estudiantes y dificultad de las asignaturas. No hay conciencia del sesgo cultural de las pruebas de diagnóstico utilizadas habitualmente. El estudiante no participa en el proceso de evaluación ni se promueven fórmulas como el contrato de aprendizaje. Las familias reciben un boletín de calificaciones con notas numéricas y observaciones. Los resultados se comentan con las familias cuando éstas lo solicitan o en caso de dificultades graves del estudiante. La calificación en lengua no se separa de las que se conceden en otras áreas. Es decir, el dominio de la lengua escolar condiciona dramáticamente los resultados en todas las áreas del currículo.

No se dispone de instrumentos o procedimientos que tengan en cuenta la diversidad cultural. Exámenes de diagnóstico estandarizado se usan en general para asignar los estudiantes a grupos específicos. Se aprecia un avance en términos específicos, comparado con el nivel diagnosticado inicialmente.

El diagnóstico de si el alumno tiene o no necesidades educativas especiales se hace a través de exámenes - tests que tienen tan poco que ver con sus necesidades reales como con la escuela más convencional. Por ejemplo el test WISC todavía se usa para evaluar madurez. (Entrevista con un profesor de pedagogía terapéutica en una escuela primaria).

Empiezo por decir que no soy profesora de educación compensatoria, sino de infantil ...y como estoy de suplente, esto es lo que encontré. La primera cosa que hice fue ver qué tipo de alumnos tenía: su nacionalidad, cultura, religión...a continuación hice algunas evaluaciones iniciales para saber donde estábamos y adaptar apropiadamente... Los he ido agrupando por niveles, los de cuarto grado, los de sexto grado, algunos muy atrasados.... después de ver qué idioma hablaban,los agrupé por niveles, cero para los niños que no han aprendido a hablar; luego los que no hablaban español, los recién llegados a España.. ...y tengo alumnos que saben un poco de español pero están muy atrás del nivel que corresponde a su edad.. (Entrevista con una profesora compensatoria en una escuela de primaria).

Para superar estas diferencias, se hace una propuesta "flexible": adaptar el currículo y contratar un logopeda y un psicólogo. Se hace una evaluación preliminar de cada nuevo alumno en términos de capacidades y autonomía personal "desde un punto de vista práctico" (Directora de escuela primaria).

No se presta atención a las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus habilidades, experiencia escolar previa o conocimiento del idioma de la escuela. A veces se practica sistemáticamente la autoevaluación de los estudiantes, pero no hemos encontrado evidencia que pruebe que esta evaluación personal influye en la evaluación final del alumno. La práctica es utilizada más bien como medida del grado de coincidencia entre el criterio del profesor y el del alumno. No se acostumbra a “negociar” estos criterios y revisarlos de acuerdo con el juicio del alumno respecto de su propio trabajo.

En un centro de primaria no se hacen exámenes, y el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea de tal modo que la evaluación continua forma parte del mismo, fomentándose la autorregulación en el aprendizaje y por tanto también en la evaluación. Los criterios de evaluación del alumnado, en consonancia con la filosofía y objetivos educativos del centro, recogen una valoración global sobre aspectos como actitudes y valores, relación con iguales y adultos, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, lectura y áreas curriculares.

Los profesores consideran que cuando los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje es debido preferentemente a razones internas al alumnado (esfuerzo, atención y motivación, comprensión de los conceptos) y al apoyo y atención que los alumnos reciben de sus familias, o bien a una combinación de ambos factores. Respecto a las razones por las cuales no se consiguen niveles adecuados apenas varían respecto a la anterior cuestión: la mayoría habla de razones que residen en el alumno: falta de esfuerzo, desmotivación, y/o a la falta de apoyo familiar. No se reconoce una influencia directa entre lo que el profesor hace y lo que el estudiante consigue. La idea que se transmite es que la tarea del profesor no incide en el éxito o fracaso del estudiante.

Los apoyos a los alumnos de compensatoria o atendidos por los servicios de orientación se realizan en espacios especiales, en clases aisladas y en horarios específicos. En algún caso las clases de compensatoria se imparten “donde se puede”, ya sea biblioteca, jefatura de estudios, sala del AMPA, aula de informática. Cuando se requiere ayuda especializada, por ejemplo, debido a dificultades logopédicas, los alumnos son enviados a profesionales ajenos al centro. Las tareas que realizan con los alumnos son repasar lo que hacen en clase, practicar hábitos de trabajo, realizar fichas y libros específicos para compensatoria.

El papel de estos profesionales en la evaluación de los alumnos a los que atienden es marginal. Lo que manifiestan es que “defienden” a los alumnos, hacen ver a los tutores sus progresos. En algunos casos les ayudan a preparar el examen, les dan instrucciones y explicaciones sobre las cuestiones que pueden plantearse.

5. Las prioridades de la escuela desde un enfoque intercultural

Lo que las escuelas pueden hacer desde un enfoque intercultural es revisar sus propias prácticas y decidir si lo que hacen es aquello que quieren hacer o que creen estar haciendo. A partir de ahí, establecer líneas de acción y formas de pensar en relación a tres cuestiones básicas: cómo se entiende la diversidad cultural; qué debería hacer el Centro escolar como tal; qué pueden hacer los profesores en relación con la enseñanza y la evaluación.

5.1. Sobre la idea de diversidad cultural.

Las visiones predominantes en las escuelas se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos explícitos de clasificación y jerarquización social. Habitualmente se establecen diferencias y se “reconocen” grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre la diversidad cultural de dichas personas.

Los resultados escolares de los estudiantes en enseñanza obligatoria están condicionados por los criterios y procedimientos de evaluación que los profesores aplican. Hay una falta de congruencia evidente entre lo que se establece como objetivos valiosos en la enseñanza obligatoria y lo que el profesor evalúa cuando adjudica unas calificaciones. Entendemos que es necesario que los profesores y otros profesionales del centro hagan algo que hoy por hoy es excepcional en las escuelas, esto es, discutir sobre procedimientos y criterios de evaluación. La evaluación, tal y como hemos visto que se lleva a cabo en los centros escolares de enseñanza obligatoria, se centra casi exclusivamente en evaluar (calificar) al estudiante. Se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe, para identificar sus lagunas y errores. Es una evaluación individual, diagnóstica, utilizada para decidir qué tipo de ayuda o/y refuerzo necesita el estudiante. Se decide si es capaz de aprender o no. Las calificaciones se explican por el dominio de la lengua escolar y el nivel académico de los padres de los estudiantes.

Parece evidente que las escuelas deberían evaluar la enseñanza que imparten, la calidad y eficacia de los métodos, las actividades, los recursos, los procesos, las interacciones; y que dicha evaluación debería tener como criterio el que todos los estudiantes, más allá de lo esperable por su dominio de la lengua o nivel académico de sus padres, logran de los objetivos propios de la escolaridad obligatoria. Para lograrlo es preciso que los centros escolares sean lugares seguros para los estudiantes, espacios orientados a garantizar experiencias de aprendizaje y enseñanza.

5.2. Oportunidades y retos para la escuela y el profesorado.

La prioridad para la escuela debería ser lograr los mejores resultados en todos, es decir, la eficacia y al mismo tiempo la equidad. Considerar la diversidad como la materia misma de la que están hechas las interacciones educativas. Es urgente superar la visión restrictiva que asocia diversidad con necesidades especiales, conflictos, días especiales, actividades de tutoría, profesores especiales, inmigración o pobreza. Las interacciones significativas entre personas, ya sea profesores, estudiantes, padres, madres, voluntarios, no se dan porque sí, de forma natural o espontánea; al menos no hay que esperar que sea así. Se precisa intencionalidad, definir para qué y cómo establecerlas, averiguar si están sirviendo para lo que se pretendía.

Cada decisión que se adopta en el centro es importante en cuanto al tratamiento que damos a la diversidad cultural de los estudiantes y no parece haber conciencia de cómo, cuándo, por qué, a

quién se discrimina. En muchos casos, se elude la evidencia de conductas racistas o discriminatorias creyendo que es lo mejor que puede hacerse. Con esto se contribuye a perpetuarlas y se envía el mensaje de que no es algo que importe, no es algo de lo que hablar, no tiene que ver con estudiar y aprender.

Situar el aprendizaje del estudiante en el foco mismo de todo lo que sucede en la escuela es casi una obviedad cuando hablamos de conseguir lo máximo de cada alumno; sin embargo, las escuelas no lo practican, al menos no mayoritariamente. Lo visto y oído nos alerta acerca de algo: el foco de lo que sucede en la escuela está en lograr el control de las conductas (tanto estudiantes como profesores y familias) mediante fórmulas de enseñanza muy estructuradas centradas en el contenido de los libros de texto. En la mayoría de los casos, el énfasis en lograr los mejores resultados no va unido al compromiso de conseguirlos en todos los estudiantes, sean cuales sean sus características sociales y culturales.

Con carácter general sería recomendable aprender de lo que se hace ya en las llamadas clases de refuerzo o especiales. Es allí donde los profesores hacen lo que creen que los estudiantes necesitan para aprender; para aprender lo que “no son capaces” de aprender en su clase. El conocimiento de los profesores acerca de cómo ayudar a sus alumnos deberían tenerse en cuenta y transferirse. Llama la atención que alguno de los profesores entrevistados nos dijera que “algunas de las cosas que hago por el bien de mis alumnos no son de maestra”. Se refería a saltarse temas del libro, “perder” tiempo hablando con ellos, visitar a sus padres en casa cuando no van a la escuela. Reconocer el multilingüismo como algo valioso que se promueve mediante programas específicos.

Las escuelas deben promover la implicación de personas que reflejan la diversidad del alumno(a) y promover el diálogo entre profesores de diferentes niveles y áreas, profesores con diferente formación y experiencias. Cada profesor es consciente de algunas limitaciones y de las cualidades que le ayudan a enseñar a sus alumnos. No obstante, en general, atribuyen poca importancia a la influencia que lo que son y hacen con sus estudiantes tiene sobre ellos y sus logros. Es frecuente que el profesor acepte el papel que parece tener reconocido en estos momentos: ayudar, facilitar el manejo del libro de texto, servir de ejemplo, controlar la conducta, sancionar lo que el alumno sabe. Las mismas fuerzas que llevan a los profesores a aceptar estas funciones son las que llevan a los centros a promoverlas.

5.3. En busca de prácticas interculturales

Comprender cuáles son las fuerzas que nos alejan de conseguir los mejores logros de nuestros estudiantes sería lo prioritario. En primer lugar, están las creencias acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar. Muchos de ellos se sienten incapaces de enseñar a sus estudiantes; sin embargo, eso no es cierto. Esta sensación de incompetencia tiene que ver con sentirse aislados y, por tanto, sin poder para influir, para cambiar las cosas. Probablemente también tiene que ver con las propias experiencias por las que cada uno ha pasado para llegar a ser profesor. Cada uno de nosotros pertenece a un determinado perfil sociocultural y económico; ha pasado por determinados procesos de selección y formación (¿de-formación?).

Tiene que ver con las concepciones que se tienen sobre qué es enseñar y aprender; sobre cómo se enseña y aprende. El profesor es el núcleo mismo junto con el estudiante de todo proceso educativo. Lo que los profesores hacen o lo que hacen que suceda en la clase es decisivo para explicar lo que los estudiantes aprenden.

Asumir que todos los estudiantes son capaces de aprender y que el profesor es capaz de enseñarles. No es una labor en solitario, sino con otros: colegas, estudiantes, familias, entre otros. Lo que los alumnos son y saben es conocimiento útil. El conocimiento cambia, muestra diferentes enfoques, lo que se aprende tiene relación con lo que se vive y se piensa. Se promueven interacciones que permitan comunicarse, aprender con otros. Se aplazan las decisiones sobre necesidades especiales o adscripción a grupos específicos al menos dos años después de su llegada. Se es consciente de los diversos ritmos, intereses, formas de comunicarse y aprender. Equidad significa cambiar la forma de enseñar a todos los estudiantes, pero no significa “enseñar a todos de la misma manera, las mismas cosas, al mismo tiempo”.

El profesor puede motivar a los estudiantes haciendo que éstos elijan las actividades y temas a estudiar, es decir, dando oportunidades para participar. La disciplina requiere explicar, comunicar, compartir las normas de conducta y los planes de trabajo. Las asambleas, el reparto de responsabilidades son practicadas por los profesores. Sería necesario tomar conciencia del papel que desempeñan en el logro de resultados académicos y no sólo como fórmulas de control de la conducta. Las normas de conducta tienen sentido si se orientan a favorecer el aprendizaje de aquello que se valora al calificar a los estudiantes.

Los procedimientos que el profesor utiliza para enseñar deberían ser variados y responder a diferentes formas de aprendizaje: por analogía, resolución de problemas, cooperación, deducción, manipulación, etc. La expresión, la exploración activa, la indagación, los proyectos deberían ser centrales en el desarrollo de las clases y no excepcionales o marginales. El teatro, las películas, lecturas, dramatizaciones, debates y asambleas son buenos ejemplos a utilizar para presentar la información, clarificar valores, analizar estereotipos, convertirlos en actividades centrales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La organización del aula implica prioritariamente construir el grupo/clase como lo que es, un grupo que aprende junto. Cooperar es una de las competencias que la escuela debe promover y eso supone aprender cooperando con compañeros y profesores. Trabajar en un grupo y hacerlo en cooperación requiere clarificar la función del grupo, la adscripción de tareas, la función de cada uno en el grupo y la implicación del profesor en el mismo.

Finalmente, volvemos al principio; esto es, a la evaluación. El diagnóstico de los estudiantes mediante pruebas de ejecución o capacidad, la evaluación mediante pruebas escritas de forma casi exclusiva detecta lo que el estudiante no sabe hacer y puede convertirse en coartada para justificar lo que no somos capaces de enseñar. Esto es así porque el tipo de aprendizaje que se promueve no es el más adecuado para todos sino para algunos. Una maestra nos preguntaba ¿qué hacer con los lentos? pensemos sobre cuál es la velocidad de aprendizaje que imponemos y a quiénes estamos beneficiando con nuestra enseñanza. Se requiere evaluar qué y cómo enseñar escapando de la tiranía impuesta por el abuso del libro de texto. La autoevaluación de la enseñanza mediante la aplicación de instrumentos como los utilizados en este estudio sería una fórmula para mejorarla y hacerla más adecuada a la diversidad cultural de los estudiantes.

Algunas de las prácticas que hemos analizado contribuyen a perpetuar una visión estigmatizadora de la diversidad y a legitimar medidas que discriminan a unos estudiantes respecto a otros. Al mismo tiempo, también hemos presentado algunos ejemplos de iniciativas comprometidas con ofrecer experiencias educativas valiosas para todos, sin recurrir a catalogar a los estudiantes en función de características que poco o nada nos dicen de lo que son, piensan o cómo se relacionan (nacionalidad, religión, lengua, género, clase social, etc.).

Una de las limitaciones más serias de los estudios aquí comentados fue el uso de una rejilla de observación, es decir, unas escalas previamente fijadas, las cuales nos permitían detectar algunas prácticas, pero también nos impedían ver muchas cosas de las que pasaban en el centro simplemente porque no correspondían con los ítems de las escalas. Nos preguntamos si la homogeneidad vista en las escuelas sería en parte debida al instrumento de registro utilizado; el cual llevaba identificaba ciertas pautas, pero se perdía gran parte de la complejidad de lo que sucede en las escuelas.

Por ello, a partir de estas consideraciones, el trabajo emprendido por el grupo ha sido ir en busca de “buenas” prácticas, allí donde estuvieran y describirlas de forma contextualizada dando cuenta de toda su complejidad. Como vemos en este estudio y publicaremos en el siguiente sobre: “Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de prácticas en centros de educación obligatoria”.

Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar. Hannah Arendt.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, Martine. (2006): *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ed. Catarata.
- Aguado, T. (coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Aguado, T. y del Olmo, M. (2010): *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.
- Ballesteros, B. y Gil Jaurena, I. (en prensa): *Diversidad y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Del Olmo, M. (2010): *Re-Shaping kids. The Welcome classes*. Viena: Navreme Eds.
- INTER Project (2005): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.
- Lizcano, Enmanuel (2004): *Metáforas que nos piensan*. Traficantes de sueños. www.traficantesdesueños.com
- Proyecto INTER (2004). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. www.uned.es/interproject.