



TESIS DOCTORAL

2013

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA POBLACIÓN NEGRA E
INDIGENA DE SANTA MARTA Y PALENQUE Y LA POBLACIÓN DE
MALAGA.

Adiela Ruiz Cabezas

Licenciada en Filología Francesa

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
DIDÁCTICAS ESPECIALES**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Antonio Medina Rivilla

Director

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
DIDÁCTICAS ESPECIALES**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA POBLACIÓN NEGRA E
INDIGENA DE SANTA MARTA Y PALENQUE Y LA POBLACIÓN DE
MALAGA.

Adiela Ruiz Cabezas
Licenciada en Filología Francesa

Dr. Antonio Medina Rivilla
Director

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer:

A mi madre, por sus oraciones, ejemplo de vida y apoyo constante.

A mi director de tesis, por sus enseñanzas, orientaciones y ante todo por su excepcional calidad humana.

A Paco, mi esposo, por la paciencia y las palabras de ánimo.

A Caro y Fran, mis maravillosos hijos, por las risas y el amor incondicional.

A Génove, mi hermano, a los que están en el alma y en el pensamiento.

A Meri, Sandra y Lida, mis hermanas, por las vivencias compartidas.

A Rubiela, mi gemela, compañera de vida, por su generosidad.

A todas las personas que, de manera desinteresada, han hecho posible la culminación de este trabajo.

INDÍCE GENERAL

	INTRODUCCION	1
	PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
1.	UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE CULTURA	5
1.1.	Introducción	5
1.2	Revisión histórica	6
1.3	Hacia una concepción dinámica de la cultura	10
1.4	Componentes culturales	15
1.5	Identidad y cultura: la identidad cultural como proceso y relación	18
2.	DIVERSIDAD CULTURAL: EL DISCURSO MULTICULTURAL	23
2.1	ANTECEDENTES	24
2.1.1.	Estados Unidos	24
2.1.2.	Europa	28
2.1.3.	América Latina	30
2.2	MODELOS EDUCATIVOS FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL	34
2.2.1.	Propuesta de Mauviel (1985)	34
2.2.2.	Propuesta de Banks (1986-2009)	35
2.2.3.	Propuesta de Verne (1987)	36
2.2.4.	Propuesta de Grant y Sleeter	37
2.2.5.	Propuesta de Le Metais (2002)	37
2.2.6.	Clasificación propuesta por Bartolomé (1994-1997)	37
2.2.7.	Relación entre los diferentes enfoques y modelos	43
3.	MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD	47
3.1	LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	52
3.2	FACTORES CLAVES PARA EL AVANCE DEL CONOCIMIENTO INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS	57
3.2.1.	Formación del profesorado en educación intercultural	58
3.2.2.	Clima escolar intercultural	67
3.2.2.1	currículum intercultural	70
3.2.3.	Valoración y percepción de la diversidad cultural: planteamiento educativo intercultural	74
3.2.4.	Estrategias educativas (actividad, materiales y recursos)	78

4.	EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL	87
4.1.	INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	88
4.1.1	Investigaciones sobre modelos educativos y propuestas didácticas	90
4.1.2.	Investigaciones sobre identidad y ciudadanía intercultural	94
4.1.3.	Investigaciones sobre formación del profesorado en educación intercultural	95
4.2.	LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL MARCO EDUCATIVO DE ANDALUCÍA	99
5.	EL ESTADO DE LA INVESTIGACION EN EL CONTEXTO COLOMBIANO	109
5.1.	EVOLUCIÓN EN LOS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN	110
5.1.1.	Desarrollo de investigaciones y prácticas docentes etnoeducativas	113
5.1.2.	Tendencias en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)	119
5.1.3.	La etnoeducación en el ámbito de la Educación Superior	127
5.2.	LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REGIÓN ATLÁNTICA COLOMBIANA	144
	SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	156
1.	DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	157
1.1	Situación en España	157
1.2.	Situación en Colombia	160
1.2.1	La etnoeducación	162
1.2.2.	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)	163
1.1.1.1	Objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	166
2.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	169
2.1	Objetivo general	169
2.2	Objetivos específicos	169

3.	METODOLOGÍA	170
3.1.	Descripción de la muestra	170
3.1.1.	Distribución general de la muestra	170
3.1.1.1.	Distribución conjunta de la muestra por género	170
3.1.1.2.	Distribución conjunta de la muestra por años de experiencia docente	171
3.1.1.3.	Distribución conjunta de la muestra por titulación	172
3.1.1.4.	Distribución conjunta de la muestra por grupos de edad	173
3.1.2.	Distribución de la muestra por contextos	174
3.1.2.1.	Distribución de la muestra por contexto y género	174
3.1.2.2.	Distribución de la muestra por contexto y años de experiencia	175
3.1.2.3.	Distribución de la muestra por contexto y titulación	176
3.1.2.4.	Distribución de la muestra por contexto y grupo de edad	178
3.2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	179
3.3.	Instrumentos de recogida de la información	180
3.3.1.	Cuestionario	180
3.3.1.1.	Fiabilidad y validez	181
3.3.2.	Entrevista	182
3.3.3.	Grupos de discusión	183
3.3.4.	Observación	184
4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	185
4.1.	Análisis de los resultados del cuestionario, las entrevistas, los grupos de discusión y las observaciones	185
4.1.1.	Dimensión I: formación en educación intercultural	185
4.1.1.1.	Análisis de los resultados del cuestionario	185
4.1.1.1.1.	Análisis del contraste de los resultados obtenidos en ambos contextos: Colombia-España	192
4.1.1.2.	Análisis de las entrevistas y grupos de discusión	197
4.1.1.2.1.	Contexto colombiano	197
4.1.1.2.1.1.	Entrevistas y grupos de discusión	197
4.1.1.2.2.	Contexto español	206
4.1.1.2.2.1.	Entrevistas y grupos de discusión	206
4.1.1.3.	Triangulación de los datos obtenidos	216
4.1.2.	Dimensión II: clima escolar	218
4.1.2.1.	Análisis de los resultados del cuestionario	218
4.1.2.1.1.	Análisis del contraste de los resultados obtenidos en ambos contextos: Colombia-España	239
4.1.2.2.	Análisis de las entrevistas, grupos de discusión y	252

	observaciones	
4.1.2.2.1.	Contexto colombiano	252
4.1.2.2.1.1	Entrevistas y grupos de discusión	252
4.1.2.2.1.2	Observaciones	262
4.1.2.2.2.	Contexto español	271
4.1.2.2.2.1	Entrevistas y grupos de discusión	271
4.1.2.2.2.2	Observaciones	284
4.1.2.3.	Triangulación de los datos obtenidos	293
4.1.3.	Dimensión III: Valoración y percepción de la diversidad cultural: planteamiento educativo intercultural	299
4.1.3.1	Análisis de los resultados del cuestionario	299
4.1.3.1.1.	Análisis del contraste de los resultados obtenidos en ambos contextos: Colombia-España	318
4.1.3.2.	Análisis de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones	327
4.1.3.2.1.	Contexto colombiano	327
4.1.3.2.1.1	Entrevistas y grupos de discusión	327
4.1.3.2.1.2	Observaciones	339
4.1.3.2.2.	Contexto español	347
4.1.3.2.2.1	Entrevistas y grupos de discusión	347
4.1.3.2.2.2	Observaciones	359
4.1.3.3.	Triangulación de los datos obtenidos	366
4.1.4.	Dimensión IV: Estrategias educativas (actividades, materiales y recursos)	372
4.1.4.1.	Análisis de los resultados del cuestionario	372
4.1.4.1.1.	Análisis del contraste de los resultados obtenidos en ambos contextos: Colombia-España	400
4.1.4.2.	Análisis de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones	406
4.1.4.2.1.	Contexto colombiano	406
4.1.4.2.1.1	Entrevistas y grupos de discusión	406
4.1.4.2.1.2	Observaciones	418
4.1.4.2.2.	Contexto español	428
4.1.4.2.2.1	Entrevistas y grupos de discusión	428
4.1.4.2.2.2	Observaciones	442
4.1.4.3.	Triangulación de los datos obtenidos	450
5.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	459
5.1	CONCLUSIONES	460

5.1.1.	Formación en educación intercultural	461
5.1.2.	Clima escolar intercultural	463
5.1.3	Valoración y percepción de la diversidad cultural y planteamiento educativo intercultural	466
5.1.4.	Estrategias didácticas (Actividades, materiales, recursos)	470
5.2.	LIMITACIONES	474
5.3.	PROPUESTAS	476
6	BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB	478
6.1	Bibliografía	478
6.2.	Sitios web	489
ANEXOS	Ver CD/DVD	490

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Patrón universal de las cultura	9
Tabla 2. Finalidades y objetivos del currículum intercultural	71
Tabla 3. Competencias y actitudes del profesorado ante los retos de la interculturalidad	75
Tabla 4. Investigaciones realizadas sobre modelos educativos y propuestas didácticas en educación intercultural	90
Tabla 5. Investigaciones sobre identidad y ciudadanía intercultural	93
Tabla 6. Investigaciones realizadas sobre formación del profesorado en interculturalidad	95
Tabla 7. Ejes de las estructuras curriculares de las licenciaturas en etnoeducación	133
Tabla 8. Distribución general de la muestra	170
Tabla 9. Distribución del número de profesores de la muestra por género	170
Tabla 10. Distribución del número de profesores de la muestra por años de experiencia docente	171
Tabla 11. Distribución del número de profesores de la muestra por titulación	172
Tabla 12. Distribución del número de profesores de la muestra por grupo de edad	173
Tabla 13. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y género	174
Tabla 14. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y años de experiencia docente	175
Tabla 15. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y titulación	176
Tabla 16. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y edad	178
Tabla 17. Estadísticos de fiabilidad	182

Tabla 18. Estadísticos descriptivos ítem	185
Tabla 19. Estadísticos descriptivos ítem 2.1	186
Tabla 20. Estadísticos descriptivos ítem 2.2	187
Tabla 21. Estadísticos descriptivos ítem 2.3	188
Tabla 22. Estadísticos descriptivos ítem 3	189
Tabla 23. ANOVA Colombia-España. Dimensión I	192
Tabla 24. Media de los ítems 1, 2.1 y 2.3	193
Tabla 25. Estadísticos descriptivos ítem 4	219
Tabla 26. Estadísticos descriptivos ítem 5	220
Tabla 27. Estadísticos descriptivos ítem 6	221
Tabla 28. Estadísticos descriptivos ítem 7	222
Tabla 29. Estadísticos descriptivos ítem 8	224
Tabla 30. Estadísticos descriptivos ítem 9	225
Tabla 31. Estadísticos descriptivos ítem 10	227
Tabla 32. Estadísticos descriptivos ítem 11.1	229
Tabla 33. Estadísticos descriptivos ítem 11.2	230
Tabla 34. Estadísticos descriptivos ítem 11.3	231
Tabla 35. Estadísticos descriptivos ítem 12	233
Tabla 36. Estadísticos descriptivos ítem 13	237
Tabla 37. ANOVA Colombia-España. Dimensión II	240
Tabla 38. Media de los ítems 5, 6, 7p, 8, 9v, 11.1, 11.2 y 11.3a	241
Tabla 39. Estadísticos de las observaciones. Dimensión II. Colombia	262
Tabla 40. Estadísticos de las observaciones. Dimensión II. España	285
Tabla 41. Estadísticos descriptivos ítem 14	299
Tabla 42. Estadísticos descriptivos ítem 15	300

Tabla 43. Estadísticos descriptivos ítem 16.1	301
Tabla 44. Estadísticos descriptivos ítem 16.2	302
Tabla 45. Estadísticos descriptivos ítem 16.3	302
Tabla 46. Estadísticos descriptivos ítem 16.4	303
Tabla 47. Estadísticos descriptivos ítem 17	304
Tabla 48. Estadísticos descriptivos ítem 18	305
Tabla 49. Estadísticos descriptivos ítem 19	306
Tabla 50. Estadísticos descriptivos ítem 20	307
Tabla 51. Estadísticos descriptivos ítem 21	308
Tabla 52. Estadísticos descriptivos ítem 22	309
Tabla 53. Estadísticos descriptivos ítem 23	311
Tabla 54. Estadísticos descriptivos ítem 24	311
Tabla 55. Estadísticos descriptivos ítem 25	314
Tabla 56. ANOVA Colombia-España. Dimensión III	317
Tabla 57. Media de los ítems 16.1, 16.2, 18, 19, 20 y 21	319
Tabla 58. Estadísticos de las observaciones. Dimensión III. Colombia	340
Tabla 59. Estadísticos de las observaciones. Dimensión III. España	359
Tabla 60. Estadísticos descriptivos ítem 26.1	373
Tabla 61. Estadísticos descriptivos ítem 26.2	374
Tabla 62. Estadísticos descriptivos ítem 26.3	375
Tabla 63. Estadísticos descriptivos ítem 26.4	376
Tabla 64. Estadísticos descriptivos ítem 26.5	377
Tabla 65. Estadísticos descriptivos ítem 26.6	378
Tabla 66. Estadísticos descriptivos ítem 26.7	379
Tabla 67. Estadísticos descriptivos ítem 27.1	382

Tabla 68. Estadísticos descriptivos ítem 27.2	383
Tabla 69. Estadísticos descriptivos ítem 27.3	384
Tabla 70. Estadísticos descriptivos ítem 27.4	385
Tabla 71. Estadísticos descriptivos ítem 27.5	386
Tabla 72. Estadísticos descriptivos ítem 27.6	387
Tabla 73. Estadísticos descriptivos ítem 27.7	388
Tabla 74. Estadísticos descriptivos ítem 28.1	390
Tabla 75. Estadísticos descriptivos ítem 28.2	391
Tabla 76. Estadísticos descriptivos ítem 28.3	392
Tabla 77. Estadísticos descriptivos ítem 28.4	393
Tabla 78. Estadísticos descriptivos ítem 28.5	394
Tabla 79. Estadísticos descriptivos ítem 28.6	395
Tabla 80. Estadísticos descriptivos ítem 28.7	396
Tabla 81. Estadísticos descriptivos ítem 28.8	397
Tabla 82. ANOVA Colombia-España. Dimensión IV	401
Tabla 83. Media de los ítems 26.6, 26.7, 27.5, 28.3 y 28.7	402
Tabla 84. Estadísticos de las observaciones. Dimensión IV. Colombia	419
Tabla 85. Estadísticos de las observaciones. Dimensión IV. España	442

ÍNDICE DE GRÁFICOS	Pág.
Gráfico 1. Distribución del número de profesores de la muestra por género	171
Gráfico 2. Distribución del número de profesores de la muestra por años de experiencia docente	172
Gráfico 3. Distribución del número de profesores de la muestra por titulación	173
Gráfico 4. Distribución del número de profesores de la muestra por edad	174
Gráfico 5. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y género	175
Gráfico 6. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y años de experiencia docente	176
Gráfico 7. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y titulación	177
Gráfico 8. Distribución del número de profesores de la muestra por contexto y edad	178
Gráfico 9. Ítem 1. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos. Colombia-España	194
Gráfico 10. Ítem 2. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	195
Gráfico 11. Ítem 2.3. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	196
Gráfico 12. Ítem 5. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	242
Gráfico 13. Ítem 6. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	243
Gráfico 14. Ítem 7 profesores. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	244
Gráfico 15. Ítem 7 alumnos. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	245
Gráfico 16. Ítem 8. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	246
Gráfico 17. Ítem 9 entrevistas. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	247
Gráfico 18. Ítem 9 visitas. Contraste de las frecuencias entre ambos	248

contextos	
Gráfico 19. Ítem 11.1. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	249
Gráfico 20. Ítem 11.2. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	250
Gráfico 21. Ítem 11.3 afiches. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	251
Gráfico 22. Ítem 16.1. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	321
Gráfico 23. Ítem 16.2. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	322
Gráfico 24. Ítem 18. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	323
Gráfico 25. Contraste de las frecuencias en ambos contextos	324
Gráfico 26. Ítem 20. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	325
Gráfico 27. Ítem 21. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	326
Gráfico 28. Ítem. 26.6. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	402
Gráfico 29. Ítem. 27.5. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	403
Gráfico 30. Ítem. 28.3. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	404
Gráfico 31. Ítem. 28.7. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos	405

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Iceberg de la cultura	17
Figura 2. Modelos y enfoques de educación intercultural	40
Figura 3. Actitudes a fomentar en el aula	86
Figura 4. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión I. Colombia.	198
Figura 5. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión I. España.	206
Figura 6. Representación gráfica del análisis del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión II. Colombia.	253
Figura. 7. Representación gráfica del análisis del análisis de las observaciones. Dimensión II. Colombia	263
Figura. 8. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión II. España	272
Figura 9 Representación gráfica del análisis del análisis de las observaciones. Dimensión II. España	287
Figura 10. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos discusión. Dimensión III. Colombia.	328
Figura 11. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión III. Colombia	342
Figura 12. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión III. España	348
Figura 13. Representación gráfica de las observaciones. Dimensión III. España	360
Figura 14. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos discusión. Dimensión IV. Colombia.	407

Figura 15. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión IV. Colombia	420
Figura 16. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión IV. España	429
Figura 17. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión IV. España	443

INTRODUCCIÓN

La presencia de estudiantes de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres exige del profesorado y de la comunidad educativa en general, la adopción de nuevas actitudes y estrategias metodológicas que respondan a estas necesidades.

El reto planteado por la interculturalidad, en cualquier sociedad, requiere de un modelo holístico que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado, decir, que plantea el medio escolar como totalidad en un sistema integrado por factores identificables, como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de evaluación, el currículo y los materiales de enseñanza (Banks, 2009).

Las instituciones educativas deben convertirse en nuevos ecosistemas multiculturales, lo cual implica un compromiso de respuesta a través de una reestructuración y adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de materiales didácticos acordes con la realidad de los contextos pluriculturales (Dominguez, 2006; Medina, 2009).

A lo largo de los diferentes cursos que hemos seguido durante el periodo de docencia hemos realizado sobre educación intercultural, trabajos en los que hemos tenido la oportunidad de conocer modos y maneras de abordar el fenómeno intercultural frente a los nuevos escenarios sociales en el ámbito educativo.

Nos hemos cuestionado acerca de los enfoques y modelos que han sido llevados a la práctica para dar respuesta a las necesidades de fomentar el diálogo y la complementariedad en las sociedades multiculturales a través de la educación; nos hemos preguntado si existe un verdadero compromiso por parte de la comunidad educativa para dar respuesta al proceso intercultural a través de una reestructuración y adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Indagamos acerca de las actitudes, las concepciones y las imágenes que como docentes tenemos de las diferentes culturas y sobre la forma como interactuamos en ellas a nivel de aula, de la escuela y de la comunidad.

La diversidad cultural es una realidad presente en muchos contextos y los sistemas educativos deben dar respuesta a este reto, para ello se requiere de un docente que no se limite al dominio de los contenidos, sino que indague y reflexione sobre el conocimiento profundo de los valores y las aportaciones de otras culturas, sobre la necesidad de establecer relaciones empáticas y emocionalmente significativas entre los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Sin duda, se requiere enfoques metodológicos en los que el respeto, la tolerancia, la empatía generen climas de intercambio y de reconocimiento entre las culturas, evitando que ese encuentro no implique una mera asimilación, sino que conlleve al enriquecimiento de todos: de la cultura mayoritaria y minoritaria.

El presente trabajo pretende indagar e identificar los enfoques y estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en contextos de gran diversidad cultural como Colombia y España, dado que, aunque por razones muy diferentes, la multiculturalidad es una realidad presente en estas sociedades; hecho que se extiende a todos los sectores; política, religión, sociedad, y por supuesto, al que nos ocupa, el sistema educativo.

Evidentemente, para que la escuela sea el lugar donde emerjan los cambios frente a la realidad multicultural de estas sociedades, es necesario que los métodos, estrategias y modos de enseñar se planteen desde un enfoque intercultural, por ello nos preguntamos:

- ¿Qué métodos o metodologías utilizan los docentes tanto en Colombia como en España para trabajar la educación intercultural?
- ¿Reflejan estos métodos los principios de la educación intercultural?
- ¿Podemos establecer relaciones de semejanza y diferencia entre ellos?

A partir de estas cuestiones, se pretende realizar un estudio comparativo entre poblaciones de Colombia y de España sobre los enfoques metodológicos utilizados por los docentes de ambos contextos y establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre ellos.

La investigación que presentamos a continuación se estructuró en dos partes; la primera parte corresponde a la fundamentación teórica y la segunda al estudio empírico.

En la primera parte exponemos la definición de cultura, realizando una revisión histórica del concepto, dado que, el discurso multicultural y el de la educación intercultural se articulan en él; introducimos los antecedentes del discurso intercultural en diversos ámbitos y los modelos educativos propuestos para atender la diversidad cultural.

Abordamos los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, presentando aspectos claves para el avance intercultural en las escuela: la formación del profesorado, el clima escolar, la valoración y percepción de la diversidad cultural: el planteamiento educativo acorde con esta realidad y las estrategias didácticas, actividades, materiales y recursos. Finalmente, en esta primera parte, abordamos el estado de la cuestión en ambos contextos: Colombia y España.

En la segunda parte correspondiente al estudio empírico, describimos el problema, abordando la situación en cada contexto; presentamos los objetivos, la metodología, en la que se describe y presenta la muestra, el diseño de la investigación y los instrumentos de recogida de información.

Presentamos los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos organizados por dimensión; el contraste de los resultados del cuestionario en ambos contextos y la triangulación de los datos obtenidos en cada uno de ellos.

Finalmente, se presentan las conclusiones por dimensión, las limitaciones y las propuestas.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE CULTURA

1.1. INTRODUCCIÓN

Consideramos necesario revisar el concepto de cultura en tanto que el discurso multicultural y el de la educación intercultural se articulan en él. La cultura, su defensa y su protección, constituye uno de los temas de mayor calado para muchos grupos frente a un mundo global e interdependiente. Supone además, el leit motiv de numerosos conflictos y se erige como una de las cuestiones que las sociedades del futuro, y también las del presente, habrán de resolver para preservar su cohesión.

Se puede entender la cultura como legado o patrimonio de la humanidad; es decir, como aquellos contenidos que los seres humanos han construido a lo largo de la historia. Esta idea de cultura, que situamos en el marco de la Ilustración y estrechamente vinculada a la noción de civilización, tiende hacia lo universal, en el sentido de que destaca como cultural las producciones humanas superiores.

O bien podemos concebir la cultura en tanto que estudio de los grupos y de sus características, de las identidades colectivas, como los estilos o maneras de hacer de las sociedades humanas. La interculturalidad se construiría teóricamente a partir de esta segunda acepción.

1.2. Revisión histórica.

Existe una amplia variedad de enfoques en el análisis cultural y es casi imposible revisar cada una de las acepciones del concepto de cultura utilizadas desde diversas teorías antropológicas y sociológicas¹ en la actualidad. Dado que el concepto de cultura se halla imbricado en la misma sociedad que lo genera y sujeto a sus cambios, contempla una enorme variabilidad de época en función del momento histórico y del ámbito en el que ha sido analizado.

Kottak (2011:60), sitúa a Tylor (1881), como uno de los primeros en dar una definición sistemática del concepto de cultura fue realizada, quien desde una posición evolucionista la entendía como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

Más adelante Boas (1947) se interesa primordialmente por tratar de entender el comportamiento humano individual con relación a factores determinantes de la propia comunidad; para la antropología Boasiana la tradición se transmite por aprendizaje en relación directa con los contactos sociales que tiene el miembro de la comunidad con la misma.

¹ A.L. Kroeber y C. Klockhon fueron los primeros antropólogos que intentaron sistematizar las diversas definiciones del término cultura en su obra *Culture. A critical Review of Concepts and Definitions* (1952), llegando a analizar más de 164 definiciones.

Para Kroeber (1952:10) el aprendizaje es básico, considerando que “la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos- y la conducta que provocan- es lo que constituye la cultura”. La cultura desde un sentido amplio es el resultado de la herencia social, afirma que se trata de una abstracción, localizada en la esfera de lo superorgánico y no se puede equiparar a comportamientos propiamente dichos.

En una posición paralela a Kroeber, Goodenouhg (1971) desde el estudio de las lenguas sostiene que “la cultura es aquello que necesitamos saber o creer en una determinada sociedad de manera que podamos proceder de una forma que sea aceptable para los miembros de dicha sociedad.” (Goodenouhg, 1971:36).

Para Goodenouhg, los diferentes modelos de cultura han sido desarrollados en función a su utilidad para interpretar y predecir comportamientos-que no son nada más que manifestaciones de la cultura- y que deben ser considerados correctos en el contexto donde se sitúa el sujeto.

En el ámbito europeo Kahn (1975:126), aporta la definición del término cultura hecha por Malinowski (1944):

“Una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente. La cultura capacita al hombre y amplía el campo de eficacia individual y del poder de la acción...transforma a los individuos en grupos organizados y proporciona a éstos una continuidad casi infinita.”

Para este autor, la cultura nace fundamentalmente de la satisfacción de una serie de necesidades biológicas y constituye la herencia social e incluye artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados.

En la segunda mitad del siglo XX se realiza un esfuerzo, desde la antropología cultural, por llegar a una definición amplia del concepto de cultura y así surgen una serie de figuras claves que tanto en los E. E. U.U. como en Europa siguen tratando de delimitar conceptualmente el tema.

Por una parte, White (1959) en los E.E.U.U. adoptó una definición comprensiva sobre cultura influenciado por los evolucionistas y las corrientes antropológicas surgidas después de Boas. Sin embargo, difiere de este último porque busca en su teoría ligar todos los aspectos de la cultura formulando leyes que la rijan. Para White, la cultura tuvo su origen cuando nuestros antepasados adquirieron la capacidad de simbolizar, es decir, de crear y dotar de significado una cosa o hecho, y, correspondientemente, captar y apreciar tales significados.

Este autor afirma que los sistemas sociales son una función de los sistemas tecnológicos y reconoce la influencia entre ellos: sistemas sociales y tecnología. Defiende la idea de la evolución cultural, sostenida por Taylor, considerando que ésta es un producto del cambio tecnológico.

Lévi-Strauss (1990) toma, desde Europa, otro enfoque y relaciona desde el concepto de cultura las estructuras sociales e ideológicas en función de las estructuras de las mentes de los individuos.

Es decir, mientras White intentaba aplicar un concepto de cultura más amplio y renovar el interés taylorista por la evolución, Lévi-Strauss estudia el tema a través de las diferentes estructuras mentales.

Harris (1993), especifica que las diferentes culturas responden a un mismo patrón estructural universal constituido por una infraestructura que comprende actividades e instrumentos mediante los cuales regula su subsistencia, una estructura que incluye actividades económicas y políticas que permiten regular, intercambiar, etc., bienes y trabajo y, por último, una superestructura que incluye aspectos lúdicos, intelectuales, religiosos, morales, etc. (Carbonell, 1995: 59-60).

Tabla nº 1. Patrón universal de las culturas (Harris, 1993:36)

LAS CULTURAS PATRÓN UNIVERSAL		
SUPER- ESTRUCTURA	Creatividad, ideología y valores	Ideología y valores religiosos. Valores éticos y morales. Valores estéticos. Actividades lúdicas, artísticas, creativas, expresivas, etc.
	Aspectos intelectuales y mentales.	Organización psicológica, cognitiva y afectiva. Organización y sistema educativo formal y no formal, etc.
ESTRUCTURA	Economías Políticas.	Relaciones externas. Sistemas de distribución y acceso al poder. Poder territorial, militar, judicial, etc.
	Economías domésticas.	Sistema familiar, parentesco, clan, papel de la mujer...relaciones intergeneracionales. Sistemas de consumo, ahorro, distribución, reparto, etc.
INFRA- ESTRUCTURA	Modo de reproducción	Regulación del crecimiento demográfico: técnicas y ritos de crianza y educación intrafamiliar.
	Modo de producción	Requisitos mínimos de subsistencia: artesanía, herramientas, vivienda, alimentación, vestuario, salud, recolección, agricultura, caza, pesca...

Por último, no podemos finalizar este repaso histórico –antropológico sin una mención expresa a otro antropólogo cuya influencia en el ámbito de los años 70 es comparable a la de Lévi-Strauss en los años 60 en el ámbito latino. Nos referimos a Geertz (1995) quien desde la llamada antropología simbólica considera que:

“La cultura es un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes frente a la vida.”

(Geertz, 1995:57)

Geertz otorga un sentido instrumental ya que considera la cultura como un conjunto de reglas, instrucciones, etc., que se constituyen en mecanismos de control que conducen y a la vez explican la actividad humana, sería un componente constitutivo del propio hombre que le diferencia de la especie animal.

1.3. Hacia una concepción dinámica de la cultura

Frente a la postura evolucionista de Taylor y a la antropología Boasiana, Carrithers (2010), considera que tales corrientes de interpretación de la cultura no contemplaron el carácter histórico de la experiencia social y de la interrelación humana. Creemos que en determinados ámbitos, aún se sigue considerando la cultura como un conjunto estable de peculiaridades de una determinada sociedad o comunidad, “la noción de cultura no sólo era ahistórica, sino en realidad,

antihistórica. Toda cultura tenía su propia fuerza causal y de conservación que subrayaba en cada generación y en cada ser humano concreto, su peculiar carácter distintivo” (Carrithers, 2010: 189).

Desde esta perspectiva la cultura constituye un todo organizado y cerrado sobre sí mismo que configurando la identidad y la pertenencia al grupo, ordena los procesos de similitud y diferenciación con los otros.

Definida de esa manera, consideramos la cultura como un concepto vacío, ya que éste debe ser pensado en relación con los procesos sociales en los que esté integrado. Sin embargo es importante destacar esa dimensión de la cultura que tiene que ver con el proceso de construcción de la identidad y con el sentido de pertenencia. Pensamos que en el discurso multicultural es relevante la forma en que se construyen los significados de semejanza y diferencia dentro y fuera de cada grupo a través de múltiples formas de participación, convivencia e intercambio.

No podemos olvidar que las diferentes culturas existen en tanto en cuanto viven personas concretas que son las portadoras y por ello están sujetas a cambios y evoluciones. La opinión de que son las personas las que producen el cambio y que dinamizan a la propia cultura está ampliamente extendida entre los antropólogos, alejando la idea, en un pasado defendida, de la cultura como algo eterno y que permanece inmutable en el tiempo.

Al respecto Hallowell (1945) subraya que:

“...nadie ha encontrado ni encontró jamás culturas en sentido literal. Lo único que existen son personas que se encuentran e interactúan, pudiendo producirse un fenómeno de aculturación, en el proceso de interacción desatado por el encuentro, y siendo los individuos los centros dinámicos de este proceso. (Hallowell, 1945:175)

Desde esta óptica queremos enfatizar en la función instrumental-adaptativa de los programas culturales y además en la condición dinámica y no estática de la propia cultura, como algo vivo que va cambiando en el tiempo y que evoluciona al compás de las necesidades cambiantes de sus respectivos ambientes. Es decir, nuevos problemas pueden dar lugar a inadaptaciones que deben ser contempladas en los programas culturales de los diferentes grupos sociales buscando soluciones de equilibrio que se ajusten a las nuevas necesidades planteadas. (Bullivant, 1989).

Para Juliano (1993), la cultura es una mezcla de legados y experiencias que se forman entre experiencias históricas diversas, todas ellas precarias, mutantes, contradictorias y por eso mismo legítimas; en esta misma línea Dumont (1987) indicaba que la cultura aparece como algo que no puede ser definido sin el riesgo de simplificarla excesivamente.

Bauman (2002), señala que la cultura se refiere tanto a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas

como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible.

Por otro lado Augé indica que además del carácter dinámico e histórico de la cultura, hay que contemplar también una cierta permanencia que hace que podamos preguntarnos cosas acerca de ella. Subraya, aun así, que ello no significa que la cultura pueda convertirse en algo sustantivo, sino que “la persona concreta no se realiza más que en la dimensión social, económica y política que le asigna sus límites. No constituye toda la cultura, en el sentido complejo y completo del término” (1996: 56).

Armengol (2003: 3) plantea que “la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen determinados modos de hacer”.

Defendemos una acepción extensa del término cultura, más allá de lo que establecían los evolucionistas, como una manera de ser de una comunidad. El modo como interpretan el mundo y se sitúan ante él como algo dinámico, cambiante y adaptativo, desde donde se hace inútil el establecer comparaciones y jerarquías, que derivan en una consideración desigual de las diferentes culturas en función a su pretendido desarrollo, pujanza, poder, prestigio, etc. (Luch y Salinas 1996).

Lo cultural es creado y recreado a través de los medios e instrumentos que utilizan las personas en su intercomunicación. Según Carrithers (2010), aquello

que dota de contenido a la cultura son las relaciones y la significación de las representaciones colectivas que éstas configuran. La cultura no puede pensarse más que como intercambios donde tienen cabida el conflicto y la incertidumbre, el autor denomina a este hecho, cambio frente a la permanencia del hecho cultural “según la teoría cultural, las personas hacen cosas en razón de su cultura; según la teoría de la sociabilidad las personas hacen cosas con, para y en relación con los demás, utilizando medios que podemos describir, si lo deseamos, como culturales” (2010: 58).

En este sentido, los elementos de la cultura son reinterpretados continuamente por los individuos a partir de la innovación y la constante aportación de nuevos significados. En otras palabras, las diferencias culturales y la diversidad surgirían de los modos distintos de interacción entre individuos y colectivos, de manera que los elementos culturales serían constantemente renovados.

Por ello, no consideramos la identidad cultural de un pueblo como algo estable, sino más bien, como un proceso dinámico, donde lo sustantivo del cambio, es la constante interacción y complementariedad con otras comunidades, otras realidades, otras maneras de vivir. Es el creciente contacto entre diversos grupos sociales, aunque de todos es sabido que estas influencias, en muchas ocasiones, no se producen de forma simétrica, sobre todo determinado por una diferencia en el poder socioeconómico, lo que se puede considerar como uno de los factores, por excelencia, dinamizador de las culturas actuales.

Consideramos que una noción dinámica de la cultura nos permite desechar tanto los modelos basados en una defensa radical de la diferencia cultural, como aquellos modelos que en nombre de la integración cultural, apuestan por el simple asimilacionismo. Creemos que en el análisis de la interculturalidad es necesario partir de la idea de que todas las formas culturales se hallan en continua evolución y sujetas a los cambios sociales, así como a las experiencias de los individuos que las integran.

Por ello, es fundamental que podamos entender las demás culturas, percibiendo previamente la nuestra como una más entre las otras y desde donde una valoración de la diversidad cultural pasa por el respeto de la personalidad individual del otro, desde todos los ámbitos, incluido el referente a su identidad cultural.

Por otro lado, debemos recordar que existen unos valores universales que son compartidos por todas las sociedades sea cual sea nuestra cultura, nos movemos por consiguiente, en el principio de la dignidad personal, concediéndole a la persona la condición de finalidad –como sostenía Kant- principio que deriva en un respeto a la conciencia, a la intimidad, a la diferencia, etc.

1.4. Componentes Culturales.

Los componentes de la cultura constituyen su contenido y cuando se hace referencia al mismo se debe tener en cuenta todo el abanico de fenómenos-tanto del comportamiento como del no comportamiento- que forman parte de la experiencia humana y que son objeto de aprendizaje (Kahn, 1975).

Como recordamos, Harris (1993:36) intentó realizar una taxonomía de estos componentes, diferenciando la infraestructura, la estructura y la superestructura, como categorías pertenecientes a un patrón universal para todas las culturas.

Sin embargo, hemos querido acudir a una clasificación más realista y pragmática de la clasificación de los componentes y para ello Ouellet (1988), establece una gradación de los diversos elementos que conforman la cultura de un grupo social según la mayor o menor implicación de los mismos en la dinámica de relaciones entre los miembros de una determinada sociedad.

Así, distingue en tres grandes bloques:

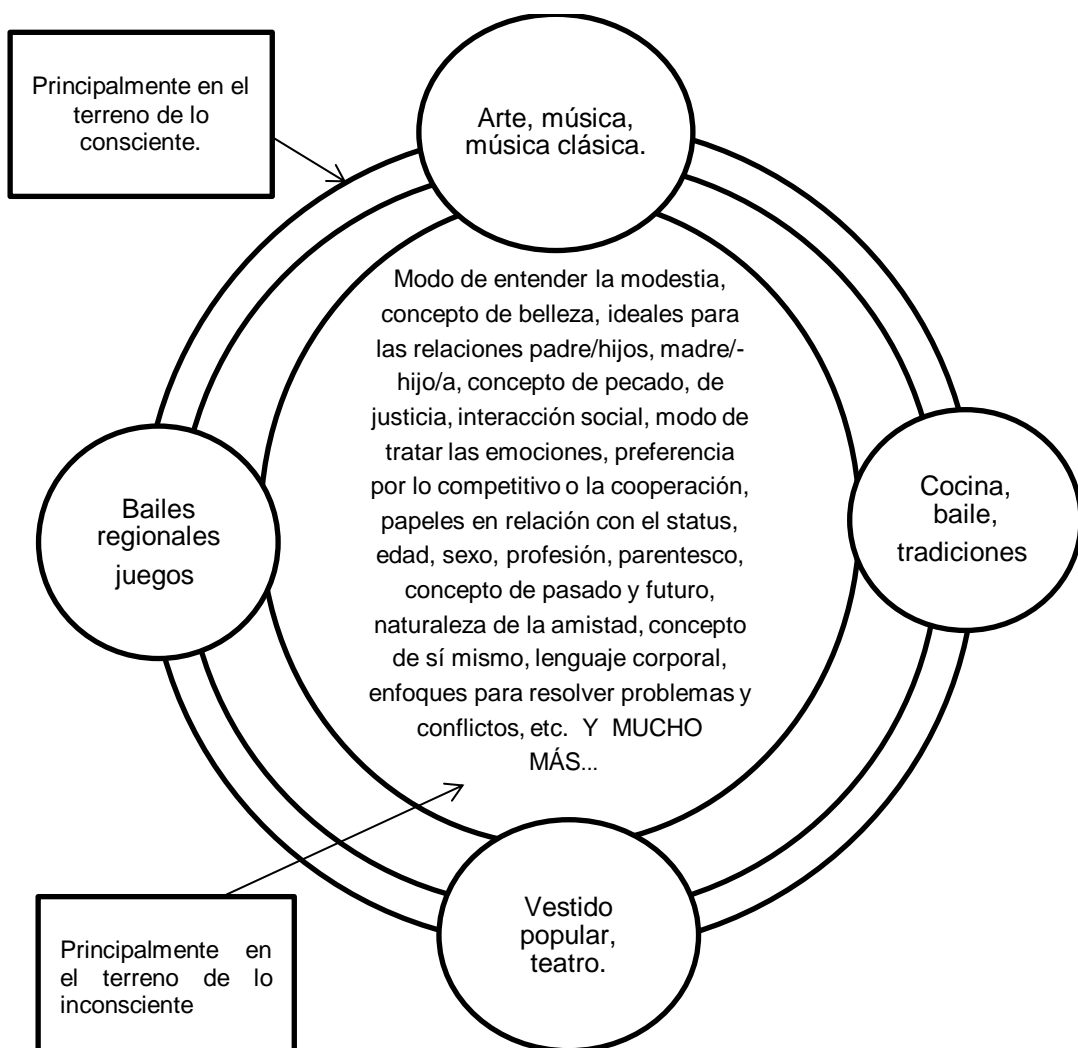
Valores fundamentales compartidos por la mayoría de los miembros de una sociedad, independientemente de su pertenencia a grupos socioculturales minoritarios en el seno de la misma sociedad. Así, dentro de este grupo se encuentran los grandes principios asumidos por la gran mayoría de personas y países, por ejemplo los Derechos humanos en la actualidad.

Las diversas producciones culturales propias de los diferentes grupos sociales: filosofía, literatura, arte, alimentación, vestidos, etc.

Y, Finalmente, un último grupo que estaría constituido por aquellos comportamientos, habilidades, actitudes, etc. propios del ámbito comunicativo, aspectos que, según Ouellet, se encuentran en la base del virtual éxito o fracaso en las interacciones socioculturales.

Cuando hablamos de componentes culturales podemos situarnos en el concepto de iceberg de la cultura, ya que es difícil precisar con exactitud todos los elementos, tendiendo a delimitar aquellos que se encuentran en el nivel consciente y que todos reconocemos, pero, sin embargo son muchos los que quedan en el terreno de lo inconsciente y que configuran el nivel profundo de nuestro modo de ser y situarnos en el mundo, así como la manera que tiene cada grupo humano para organizar su vida. (Elosúa et al., 1994: 9-10).

Figura nº1. Iceberg de la cultura, elaboración propia a partir de Elosua et al. 1994



A pesar de que estamos acostumbrados a reconocer como hechos pura y tradicionalmente culturales los que se sitúan en el plano de lo consciente, en realidad son mucho más numerosas las consideraciones culturales que subyacen en el inconsciente y que definen de una manera más tácita la definición y elementos conformantes de una cultura, cuya significatividad es más interesante al abordar el encuentro con otras culturas.

La cultura hace, por tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que implícita o explícitamente denotan normas que guían los significados y modos de hacer de los individuos y de las comunidades.

Bolívar (2000), considera al respecto, varios estratos: los artefactos y pautas de conducta, seguidos de las normas y principios, serían la parte más visible; mientras que las menos visibles serían los valores, las creencias y cogniciones y los presupuestos básicos (estrato más profundo).

1.5. Identidad y Cultura: La identidad cultural como proceso y relación.

El derecho al reconocimiento a la propia identidad es un tema importante en el discurso intercultural. En este contexto la identidad suele remitir a la cultura en el sentido de que la pertenencia a una cultura conforma una identidad individual y colectivamente determinada.

Sin duda, en este enfoque estático de la cultura subyace un modelo de identidad en el que se considera como algo que cada individuo posee, cultura e identidad se interrelacionan para formar una imagen en la que existe una plena

identificación entre un individuo y su cultura; en síntesis la identidad suele considerarse como efecto de la cultura quedando así definida por ella.

Al respecto Hall (2003) propone distinguir entre concepciones naturalistas y discursivas de los procesos de identificación; según la primera, la identidad se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o de algunas características compartidas con otra persona o grupo, o con un ideal. En la segunda concepción, la identidad es una construcción, un proceso que nunca se completa y que está siempre en marcha.

En esta misma línea, el interaccionismo simbólico (Mead 1967; Goffman, 1987), también puso de relieve la característica fragmentaria y continuamente construida y negociada del *self*.

Lévi-Strauss (1983: 331), afirma que “la noción de identidad no se trata tanto de afirmarla como de reconstruirla, bien por encima de la diversidad de las apariencias, o bien en un plano relacional, siempre dinámico y procesual”.

Foucault (1978), también cuestiona la identidad como certeza, subrayando que el individuo no es el centro del poder, sino uno de sus efectos, resituando la aparición del sujeto moderno occidental en su contexto histórico y político.

Bauman (2002), considera que es precisamente la concepción discursiva la que capta el verdadero carácter de los procesos de identificación modernos.

Para este autor, las identidades “solo retienen su forma distintiva en la medida en que continúan ingiriendo y despojando sustancia cultural que

raramente es de fabricación propia” (Bauman, 2002: 86), es decir, las identidades no descansan sobre la unidad de sus rasgos, sino que consisten cada vez más en maneras distintas de seleccionar, reciclar o redistribuir la sustancia cultural que es común a todos, o al menos potencialmente accesible a todos.

Coincidimos con este autor en que lo que asegura la continuidad de las identidades es el movimiento y la capacidad de cambio, no la habilidad para aferrarse a una forma y contenidos establecidos para siempre. Es decir, contrariamente a una estampa fija, la identidad se mezcla con muchos otros factores en el proceso de socialización a lo largo de toda la vida y de la misma manera que marca la continuidad indica lo complejo y fragmentario, (Ytarte, 2002). Debemos resaltar que en el marco del discurso intercultural la referencia a la identidad cultural debe hacerse, necesariamente, en términos de comunicación e intercambio.

Así, Ladmiral y Lipiansky (1989:9) precisan “si la noción de identidad implica una cierta unidad y una relativa homogeneidad, no excluye jamás una multiplicidad cultural real y una dinámica compleja entre fuerzas de asimilación y fuerzas de diferenciación, movimientos de repliegue y movimientos de abertura y tendencias de cambio”.

Finalmente, Ramírez (2011), utiliza algunas metáforas para definir la identidad; para la autora las identidades pueden ser un uniforme que nos viste de pies a cabeza en todo momento y circunstancia, regulando socialmente la mayoría de nuestra actividad y donde la flexibilidad reside sólo en cómo nos

colocamos una prenda, si hacia dentro o hacia fuera. O puede ser un kit de maquillaje que llevamos en el bolso y utilizamos para adornarnos en el momento en que creemos oportuno o nos obligan; o el hábito de trabajo que nos quitamos al llegar a casa; o al contrario precisamente esa ropa cómoda con la que nos vestimos en el hogar junto con los que consideramos nuestros.

En esta misma línea Camilleri (1999) nos habla de las estrategias utilizadas por los individuos para evitar los conflictos de identidad. El autor divide en dos las estrategias, aquellas en las que hay una sobrevaloración de la preocupación ontológica, en las que encontramos al individuo:

Conservador total que delega más o menos tácitamente en su entorno más próximo la misión de realizar las adaptaciones prácticas a la nueva cultura, con la cual él se evita comprometerse.

El individuo que consiente a jugar o asumir, cuando es necesario, algunos aspectos del modelo rechazado, sin poner interiormente en cuestión, aquel al que pertenece.

Por último aquel que acepta realizar la conducta contraria a la tradición pero de manera mínima y durante un tiempo.

En la segunda estrategia, según Camilleri, hay una sobrevaloración de la preocupación pragmática: las personas que ante todo desean adaptarse al medio en el que viven. En este caso encontramos la alternancia coyuntural de códigos o de registros en la cual el individuo pasa de un sistema a otro en función de la

situación dada; en estos casos el verdadero “yo” aparece solo en las situaciones en las que la persona se siente verdaderamente implicada.

Siguiendo las reflexiones anteriores podemos decir que contrariamente a una estampa fija, el sentido de la identidad llega desde la interacción, desde la relación que establece la frontera entre las semejanzas y las diferencias y nos dice, nos devuelve como un espejo la imagen de quienes somos: “la conciencia de sí, en tanto que identidad específica, individualidad singular, se constituye en una relación estrecha con otro” (Ladmiral y Lipiansky, 1989:120).

Al respecto Ramírez (2011), puntualiza que la identidad es una categoría, entre otras, de la clasificación y de la práctica, una construcción de representaciones, ordenaciones, interpretaciones e interacciones por las que nos relacionamos de maneras específicas con nosotros mismos y con los demás en términos de semejanzas y diferencias, proximidad y distancia.

Debemos tener en cuenta que todos tenemos una realidad personal que nos ha dado forma y continuaremos viviendo en ella enriqueciéndonos con nuevos conocimientos y experiencias, lo cual significa que en los procesos de aprendizaje intercultural tenemos que enfrentarnos constantemente con nuestro origen, con lo que hemos vivido y encontrado; tratar de conocernos y comprender a nosotros mismos, nuestra propia identidad, es un prerrequisito para el encuentro con los otros.

Nosotros podemos cambiar con este encuentro, pero quizá no cambie la realidad que nos rodea y eso supone un desafío; en consecuencia, tenemos que

saber manejar la responsabilidad, el potencial y los límites que implica el convertirnos en generadores de nuevos conocimientos.

2. DIVERSIDAD CULTURAL: EL DISCURSO MULTICULTURAL

La idea de multiculturalidad se asocia indistintamente a una serie de colectivos y situaciones muy diversas: inmigrantes, grupos minoritarios en estados pluriétnicos (el caso de países como Colombia), diferencias religiosas y culturales, etc. Las diferentes conceptualizaciones pueden referirse tanto a personas, situaciones o conflictos relacionados con la articulación de lo cultural, la identidad y la sociedad.

En líneas generales está asociada a:

Situaciones de encuentro cultural o conflictos de identidad, bien derivados de procesos de emigración, bien por formar parte de un grupo minoritario o socialmente excluido.

Sociedades que están formadas por grupos diferenciados que se encuentran o comparten un mismo territorio, o bien sociedades en las que se integran grupos minoritarios.

Desarrollo de programas y recursos orientados a resolver los conflictos culturales de convivencia en las sociedades actuales.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Estados Unidos

La aparición de discursos y prácticas multiculturales pueden reconocerse en el encuentro de una serie de movimientos sociales, comunidades, asociaciones e instituciones, que se constituyen mediante la acción colectiva de puesta en valor de la diversidad cultural, buscando que estados, países, ciudades promocionaran una política que reconociese su singularidad (Dietz, 2010), estos movimientos no buscaban el cambio global de las sociedades, sino la reacomodación de éstas a las reivindicaciones culturales y sociales de grupos olvidados, invisibles y marginados.

Estados Unidos fue uno de los primeros países en aplicar esta orientación después del fracaso de políticas asimilacionistas previas, en este país, la teoría multicultural es en su origen un movimiento educativo; es decir una propuesta de emancipación social a través de la educación.

El movimiento intercultural, que comenzó a finales de 1920 y duró hasta 1950 es también un precedente importante para la educación multicultural. Un movimiento de reforma ampliamente conceptualizado que incluía el mejoramiento curricular, programas y desarrollo profesional, y otros cambios institucionales. Este movimiento en sus años de apogeo reunió a más de 200 organizaciones dedicadas a su causa (Banks, 2004).

Es probable que este movimiento ganara mucha credibilidad, porque algunos de los principales intelectuales de las ciencias sociales de raza del país, participaron activamente en el mismo.

Este movimiento fue una respuesta a la diversidad racial y étnica en el país en un momento en que las tensiones derivadas del enorme aumento de la inmigración, principalmente de Europa, y la migración interna, especialmente de afroamericanos que se desplazaban desde el sur agrícola hacia el Norte industrial, a fines del 19 y principios de siglo 20. El incremento de las tensiones entre grupos étnicos, principalmente en la escuela, llevó a la creación de un servicio institucional llamado *Service Bureau for Intercultural Education* en 1934. (Nieto, 2009).

Las medidas desarrolladas estaban destinadas a toda la población y sobre todo intentaban reducir los prejuicios hacia los grupos minoritarios (afroamericanos) y generar la aceptación interracial e intercultural entre los grupos a partir del desarrollo de curriculum educativos y materiales que respondieran a este propósito. El movimiento intercultural está vinculado a la educación multicultural contemporánea a través de su insistencia en la necesidad de reducir los prejuicios y crear un entendimiento interracial e intercultural y el respeto, este movimiento fue uno de los primeros intentos educativos en estados Unidos para reconocer el carácter multirracial y multicultural de la nación.

Igualmente, Banks (1996), sitúa algunos de los antecedentes en el grupo Early Ethnic Studies y en el Movimiento por la No Segregación. Ambos grupos

defendieron la integración normalizada en el curriculum escolar de la historia y cultura específicas de los afroamericanos, de sus orígenes y su participación en la sociedad americana.

Podemos situar como uno de los antecesores de lo que en la actualidad conocemos como Educación Multicultural, el *Intergroup Education Movement*, grupo que elaboró un discurso crítico acerca del prejuicio y la discriminación en el sistema educativo americano. El objetivo de este grupo era la comprensión interracial y el entendimiento entre estudiantes de diferentes religiones, nacionalidades y razas.

Entre ambos movimientos existen algunas diferencias, el primero (The Early Ethnic Studies), se preocupó por desarrollar y recuperar la historia y la cultura afroamericana, con el objetivo de potenciar su comunidad. En cambio el segundo (Intergroup Education Movements), promovió lo que Banks denomina formas débiles de la diversidad, centrándose en el estudio de las relaciones entre grupos y en las teorías psicológicas del desarrollo de la identidad.

A partir de la década de los setenta, el grupo de estudios étnicos se denominó también de Educación Multicultural en el marco del Movimiento por los Derechos Civiles. En este mismo periodo surgieron grupos orientados al “poder de los negros”, las teorías segregacionistas y la implantación de estudios específicos de los afroamericanos. Su objetivo era contribuir a la realización de las comunidades negras y responder a las demandas de programas educativos particulares (Ytarte, 2002).

En una primera fase de implantación de programas multiculturales se favoreció la introducción en el curriculum educativo de las aportaciones de los grupos minoritarios en EE. UU. y de los denominados estudios étnicos. No obstante, en un segundo periodo, la incorporación de contenidos culturales se reveló insuficiente para producir una reforma profunda de la sociedad. Éstos no respondían a las necesidades de los grupos minoritarios, ni aseguraban un cambio en la distribución de las oportunidades. El objetivo fue entonces plantear la necesidad de un cambio en la totalidad del sistema educativo con la intención de diseñar una escuela equitativa para todos los grupos raciales.

Al respecto, Banks (2009), plantea que en todas las sociedades, desde los afroamericanos en Estados Unidos y la Primeras Naciones en Canadá, se comienza a tomar conciencia de la situación de exclusión y discriminación histórica y de la incoherencia con los principios de las sociedades democráticas en las que se encuentran. Un factor paralelo a lo anterior fue el proceso de descolonización vivido en Asia y África, lo que motivó a los grupos minoritarios a buscar la autonomía y a exigir el respeto a sus culturas, lenguas e identidades.

De esta forma se desarrollan demandas fuertes en torno a la necesidad de incluir contenidos étnicos dentro de los curriculum oficiales, e incluso, la creación de escuelas y universidades que atendiesen prioritariamente los “Black studies” en el caso de los afroamericanos; igualmente, surgen demandas similares en otros grupos minoritarios como puertorriqueños, mexicanos, nativos americanos y americanos asiáticos dentro del territorio americano y fuera de éste.

El origen de estas demandas se fundamenta en una perspectiva que plantea el énfasis en las diversas formas en que los grupos étnicos han sido victimizados por el racismo y la discriminación institucional. La propuesta educativa ya no se basaba en la exigencia de una convivencia armónica y respetuosa de todos los grupos culturalmente diferenciados en el país, tal como lo plantearon el movimiento de educación intercultural o intergrupala, ahora se exigía el análisis de las estructuras institucionales que habían permitido la exclusión de determinados grupos y su marginación respecto a los beneficios de una supuesta realidad política democrática. (Antolínez, 2011).

2.1.2. Europa

Por el contrario no será hasta mediados de los años 70 cuando el término multiculturalidad aparecerá con fuerza en Europa, siempre ligado al fenómeno migratorio, experimentando un desarrollo amplio y rápido que traspasó el ámbito educativo.

Realizando un breve repaso sobre el interés de las autoridades, en materia educativa, por la diversidad lingüística y cultural, encontramos que la comisión de la Comunidad Europea trata desde mediados de los años setenta el desafío de los movimientos migratorios frente a los sistemas educativos de la comunidad Europea.

Durante años, la Unión Europea ha promovido proyectos piloto que buscaban gestionar la enseñanza en clases lingüística y culturalmente diferentes (Alleman-Ghionda, 2009). La directiva nº77/486 del 25 de julio de 1977 de la CE

continúa siendo uno de los documentos claves para toda acción educativa en el contexto migratorio de la Unión Europea, este documento establece los derechos de los ciudadanos de los Estados miembros a tener una enseñanza en su lengua de origen en cualquier otro país de la Unión.

Es necesario señalar que actualmente la enseñanza de la lengua materna, solo aparece como uno más, entre los muchos aspectos de la compleja tarea que representa la gestión, en educación, de la diversidad lingüística y cultural derivada de la migración. El documento fue una verdadera innovación al punto que hasta hoy, aún no ha entrado en vigor en todos los países.

Si la Unión Europea se centró en el problema de la gestión de las clases heterogéneas, fue debido a la entrada masiva de niños de los emigrantes en las escuelas de países receptores de la Comunidad Europea en los años 70. A partir de allí los documentos de la Comisión Europea relativos al manejo de una población cada vez más diversa, han estado basados en una visión dominada por el fenómeno de la migración.

Es después de mediados de los años 70 que aparece el término “educación intercultural” que será durante mucho tiempo considerado como un medio útil para gestionar el fenómeno de la migración y no como lo definen muchos investigadores como una “educación para gestionar la diversidad cultural”, concepción mucho más amplia que involucraría a todas las personas y los contenidos implicados en el proceso educativo, sin que ello implique necesariamente la presencia de migrantes en la clase.

En 1993, en una resolución del Parlamento Europeo, aparece por primera vez una visión más amplia de la diversidad cultural, este enfoque no hablará únicamente de los déficits que hay que reparar, sino también de la riqueza que la diversidad lingüística y cultural representada en los inmigrantes aporta a las sociedades.

De esta forma la educación intercultural en Europa empieza a utilizarse en el discurso político como una educación acorde con las necesidades de respeto a la diversidad y búsqueda de la convivencia democrática que define las líneas políticas y educativa de la Unión Europea y los estados miembros.².

2.1.3. América Latina.

En Latinoamérica el concepto de multiculturalidad está estrechamente relacionado con la presencia de grupos minoritarios, indígenas y negros, en el seno de la sociedad latinoamericana. D

² Véase el Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994 sobre la educación de los hijos migrantes de la Unión Europea en que se plantea la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades denominadas multiculturales

El dictamen del Comité Económico y Social sobre la inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada (200/C 125/21) en el que se propone un Programa Marco Comunitario que promueva nuevas políticas educativas de integración social.

La Resolución (30 de enero de 1997) sobre racismo, xenofobia y antisemitismo.

La Declaración de Ministros de Educación europeos sobre educación intercultural en Atenas 10-12 de noviembre de 2003 en la que se aboga por la investigación conceptual sobre el término, el desarrollo de buenas prácticas y la necesidad de plantear la gestión de la diversidad a nivel social y no sólo escolar.

Dietz y Mateos (2008), plantean una posible migración de los discursos interculturales entre países anglosajones y europeos continentales y entre éstos y América Latina. Una de las formas de comunicación y transmisión de dicho discurso estuvo en la presión internacional para asentar dicho marco conceptual en el terreno³, así como en las reformas constitucionales de cada uno de los países que han modificado su Constitución siguiendo los dictámenes del Convenio 169⁴.

Otros autores, sostienen que el concepto de interculturalidad tiene su origen en diferentes contextos, entre ellos, los propios países latinoamericanos. López (2001), explica que hace casi tres décadas Mosonyi y González (1975) plantearon un “Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro” (territorio amazónico de Venezuela. Antolínez, 2011).

Hasta entonces, las propuestas educativas para los grupos indígenas planteadas desde los gobiernos y desde los organismos de cooperación internacional se basaban en la integración a la sociedad criolla nacional desde la aculturación y asimilación lingüística.

³ Véase el Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, la Declaración de los Derechos Colectivos de los Pueblos de 1990, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de la UNESCO en 1996 o la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural en 2001.

⁴ Este proceso tuvo lugar en México en 1990; en Colombia en 1991; en Perú en 1993 y en Argentina en 1994.

Obviamente estas propuestas se proponían uniformizar a más de 40 millones de indígenas (10% del total de la población) y en donde sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes (López y Küper, 1999).

La insatisfacción de la población indígena frente a este sistema educativo, dio lugar a las primeras reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a la apropiación de la lengua hegemónica, de ahí el carácter bilingüe que ha caracterizado a dicho modelo en América Latina. Así surge en primera instancia la educación bilingüe transitoria que “reconocía el uso diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como el código escrito de éste” (López, 2001: 7).

En los años setenta con el auge de los movimientos indígenas aparece un nuevo modelo de educación bilingüe, de mantenimiento y desarrollo que pretende ser “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (Ibídem: 7).

En la década de los ochenta surge la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y los movimientos indígenas más consolidados empiezan a exigir la modificación del currículo escolar par que se integren los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales de la población. De esta manera nace la educación intercultural bilingüe como “una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos abierta a la incorporación de elementos y

contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Es una educación vehiculada en un idioma natal y un segundo idioma que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas” (ibídem: 8).

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se desarrolla en diversos países: en México y Ecuador a través de proyectos de cobertura nacional; en Guatemala y Perú se plantea en programas de amplia cobertura, en Venezuela, Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile y Honduras a través de proyectos focalizados. En Nicaragua se han reconocido autonomías regionales multiétnicas en donde las lenguas son oficiales y la EIB se dirige a toda su población indígena. En Paraguay, casi el 90% de la población es bilingüe (castellano y Guaraní) y la EIB es de cobertura nacional y en una modalidad de doble vía, es decir, de aprendizaje tanto del castellano como del guaraní para todos. En Colombia, se adopta la noción de etnoeducación como política de atención educativa a poblaciones indígenas, afrodescendientes y población *rom* o gitanos.

Podemos decir que en Latinoamérica la interculturalidad como concepto, en principio, está vinculada con la población indígena que en un momento determinado plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-Nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio. Entre esas demandas la de mayor envergadura tiene que ver con propuestas educativas que respondan a las necesidades propias de los Pueblos Indígenas.

2.2. Modelos Educativos frente a la Diversidad Cultural.

La atención a la diversidad cultural ha traído consigo diferentes propuestas educativas como respuesta. Cada una de éstas origina un enfoque diferente identificable por sus características específicas y por supuesto programas y políticas de actuación. Diversos autores han escrito he investigado al respecto, entre ellos, Banks (1986, 2009), Verne (1987), Bartolomé, (1994), Le Metais (2002), Mauviel (1985), Muñoz Sedano ((2001). Es importante destacar que la mayoría de los autores desarrollan la clasificación partiendo de los paradigmas expuestos por Banks y Grant y Sleeter (2002).

2.2.1. Propuesta de Mauviel (1985)

Mauviel resume así los modelos:

- Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
- Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
- Educación para el pluralismo cultural.
- Educación bicultural y bilingüe.
- Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

2.2.2. Propuesta de Banks (1986, 2009).

- Aditividad o adición étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar.
- Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas, a través de la elaboración de unidades especiales de estudios étnicos que enfatizan la contribución de los grupos étnicos al desarrollo y construcción de la nación, así como de personajes famosos de las diferentes culturas.
- Compensación de privaciones culturales.
- Enseñanza de las lenguas de origen. A través de la implementación de programas bilingües-biculturales.
- Lucha contra el racismo, ya que las desigualdades de los grupos racializados se deben en gran parte a las formas individuales, culturales, sociales, institucionales y estructurales del racismo.
- Crítica radical que busca la reforma de la estructura social para ayudar a los estudiantes y profesores a entender los factores estructurales de la política económica que impiden la movilidad socioeconómica para que desarrollen un compromiso radical con el cambio socioeconómico.
- Reducir la amenaza de los estereotipos, a través de programas educativos y de la creación de ambientes que tengan grandes expectativas para ellos.
- Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.

- Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria o ecología cultural, que permite a las minorías étnicas marginadas ser asimiladas en la cultura dominante para llegar a ser estructuralmente incluidas.

2.2.3. Propuesta de Verne (1987).

Clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

- Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
- Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
- Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.
- Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
- Contratación de profesores o de para profesionales de culturas minoritarias.
- Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.
- Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

2.2.4. Propuesta de Grant y Sleeter (2002)

Proponen diversas concepciones:

- De compensación.
- De atención separada de grupos concretos.
- De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
- De educación multicultural.
- De reconstrucción social.

2.2.5. Propuesta de Le Métails (2002)

Señala los siguientes enfoques:

- Supervivencia. La principal finalidad educativa es el dominio de la lengua, sin olvidar el reconocimiento y la atención a la materna
- Asimilación.
- Pluralidad o multiculturalidad
- Inclusión.
- Interculturalidad.

2.2.6. Clasificación propuesta por Bartolomé (1994,1997).

Bartolomé analiza los grandes modelos desde una progresión histórica, tratando de exponer que en la práctica la educación para la atención a la diversidad cultural no ha sido, ni ha supuesto un proceso lineal, dado que han ido sucediendo a lo largo del tiempo, multitud de fluctuaciones ideológicas y políticas,

además de las situaciones propias derivadas de los movimientos migratorios vividos en los diferentes países.

La autora propone un resumen gráfico en 1994, que reproduce en un libro posterior en 1997, en el que presenta un cuadro síntesis que permite situar los modelos dentro de los grandes enfoques o tendencias.

El criterio fundamental para las clasificaciones de estos modelos es su finalidad última: qué se pretende conseguir con ellos. Aparecen cinco grandes opciones:

- Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- Avanzar hacia un Proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

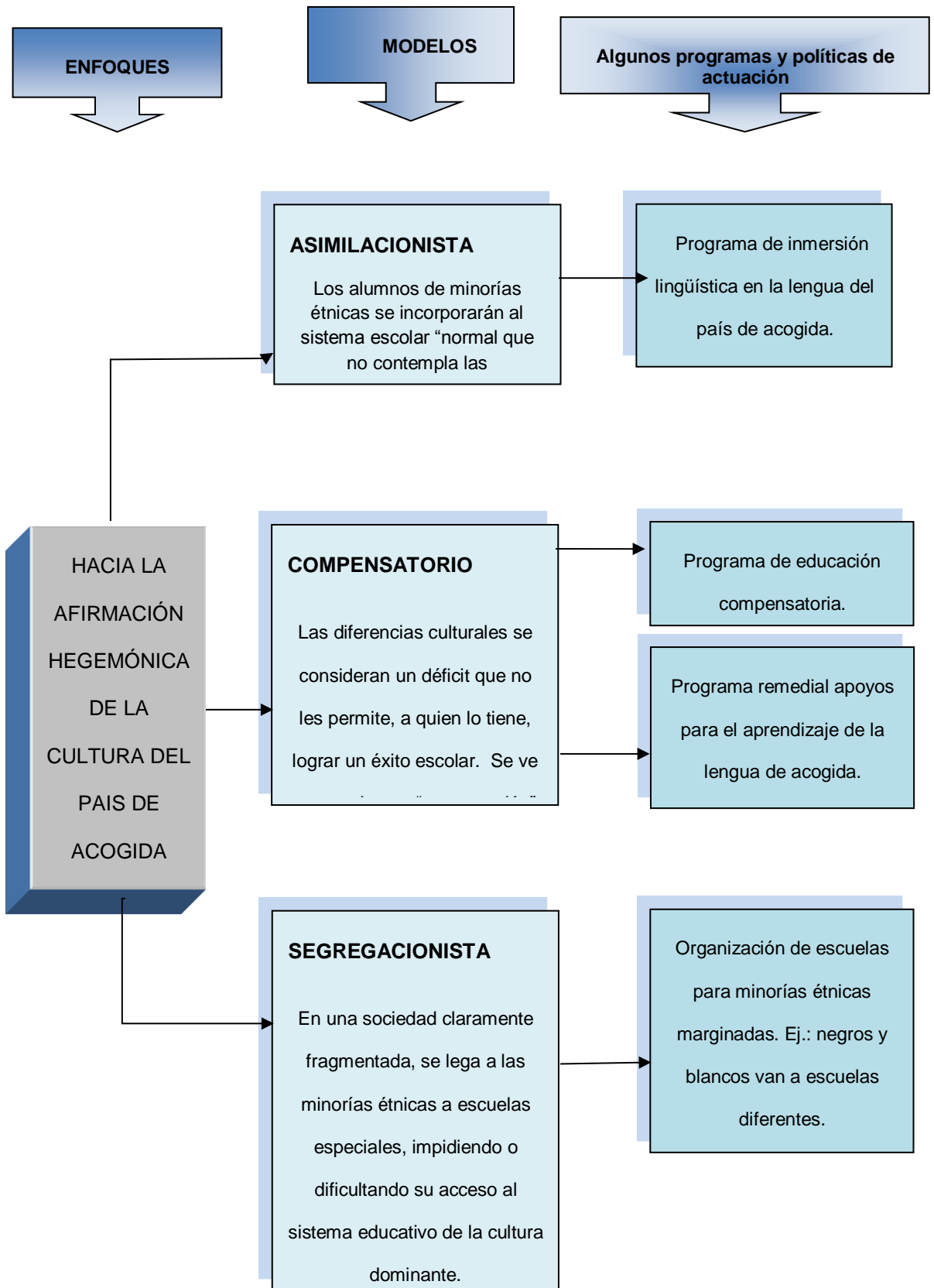
Los modelos difieren entre sí por las estrategias que utilizan para alcanzar una finalidad, por la población concreta a la que se dirigen (a todo el alumnado o sólo al de las minorías étnicas) y por la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar).

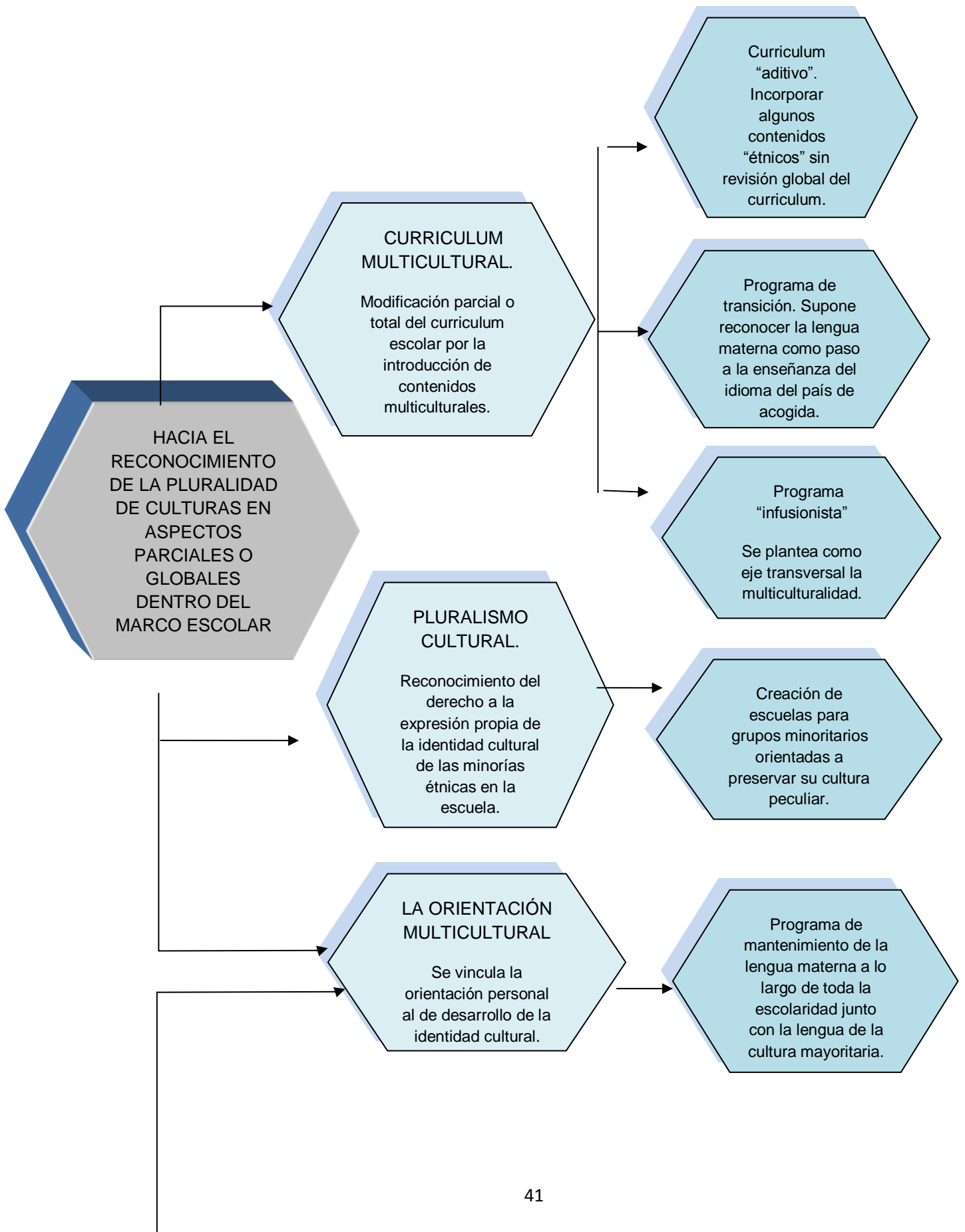
Algunos modelos pueden ser muy similares en algunas estrategias (por ejemplo el segregacionista, el pluralismo cultural o el radical, ya que en los tres se

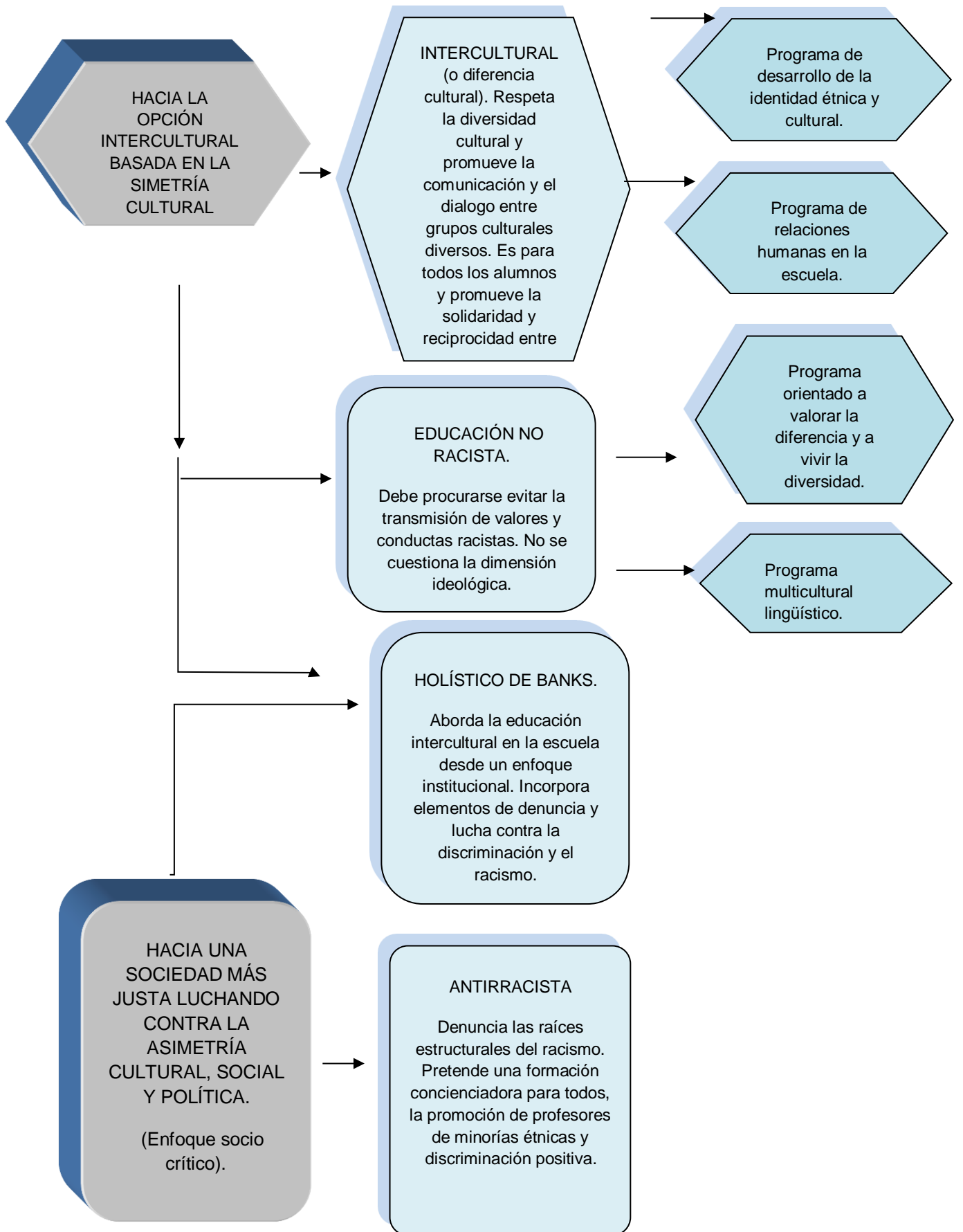
encuentra una acción educativa realizada específicamente con minorías étnicas). Pero su contenido y sus resultados son básicamente distintos al ser distinta su finalidad.

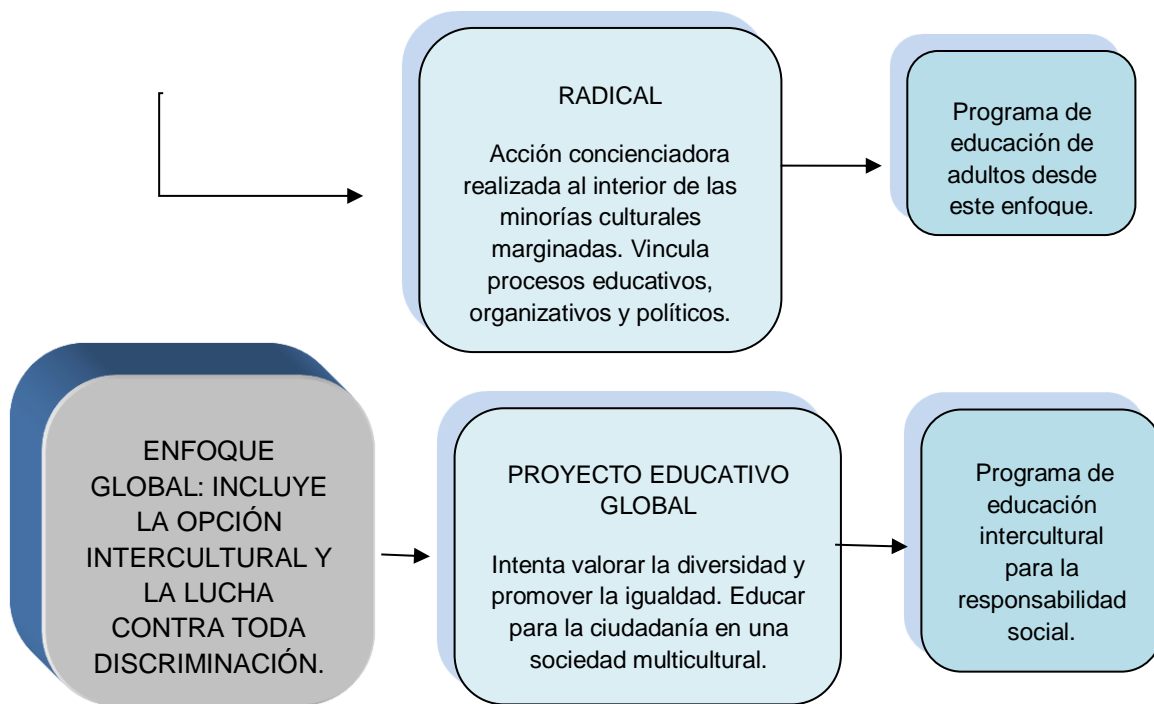
En el segregacionista hay una intencionalidad claramente marginadora, en el pluralismo cultural se pretende reconocer la identidad cultural peculiar de cada grupo étnico y en el radical la no fusión de la población escolar se lleva a cabo para permitir al alumnado de las minorías marginadas tomar conciencia de su propia situación para poder luchar contra ella.

Figura nº 2. Modelos y Enfoques de Educación Intercultural, de Bartolomé, M. (1994).









2.2.7. Relación entre los diferentes enfoques y modelos

Merino y Muñoz (1998) agrupan los diferentes programas en tres categorías: programas dirigidos por **políticas educativas conservadoras**, que se corresponde con los programas que Bartolomé (1997) ubica en los que afirman la hegemonía de la cultura de acogida: Modelo asimilacionista, modelo segregacionista, programas de educación compensatoria.

La finalidad de la educación desde esta perspectiva, sería asegurar un proceso de aculturación de todos los individuos en el modelo social mayoritario y en los valores que promueve. Por tanto, la identidad cultural y la diversidad, conceptualizadas como diferencias absolutas, significarían un obstáculo en el proceso educativo.

La mayoría de programas educativos que parten de este enfoque se orientan hacia la asimilación de la diversidad a través de la negación de las diferencias culturales, aunque en ese proceso acabe por visibilizarlas de forma estereotipada. En realidad las diferencias no son significativas en el proceso educativo, su objetivo es que éstas no aparezcan, ni entorpezcan una educación centralizada en torno a un conjunto de valores sociales que se entiende como excluyentes e incompatibles con cualquier otro modelo.

En realidad se trataría de un tipo de monoculturalismo. Kincheloe y Steinberg (1999), señalan que desde esta concepción unitaria y excluyente de la cultura, la diversidad se transforma en un indicador de los déficits seculares de ciertos grupos y de su imposibilidad de acceder a los niveles educativos y sociales de los grupos mayoritarios, de manera que en nombre de una cultura común las diferencias se entienden como problemas que impiden o dificultan la participación en la sociedad.

En segundo lugar se encuentran los enfoques que Aguado (2003) y Merino y Muñoz (1998) identifican como dirigidos por **políticas educativas neoliberales** que engloban tanto los enfoques que reconocen la pluralidad de culturas en el marco escolar, como los que optan por la interculturalidad desde posiciones de simetría cultural (propuesta de Bartolomé).

Se sitúan en este grupo los siguientes modelos: modelo de curriculum intercultural, modelo multicultural o de promoción del pluralismo cultural, modelo de orientación multicultural, que incluye el desarrollo del autoconcepto de los

estudiantes de las minorías étnicas, educación no racista y modelo de relaciones humanas, modelo de diferencia cultural o integración, modelo holístico de Banks.

Estos modelos hacen hincapié en la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades sociales a través de la educación y del reparto del éxito escolar. Sin embargo, al mismo tiempo entienden que es necesario el reconocimiento de la pluralidad cultural y de las diferencias individuales. De esta manera alrededor del modelo mayoritario, estructura espacios de diversidad para los grupos minoritarios de la sociedad.

Los programas iniciados desde esta perspectiva son básicamente aquellos relacionados con la enseñanza de la lengua y cultura de origen y en algunos casos, también con la compensatoria. Kincheloe y Steinberg (1999), denominan a este enfoque modelo liberal de multiculturalismo cuando acentúa la similitud y pluralista cuando el énfasis se ubica en el reconocimiento de las diferencias y la expresión de la propia identidad.

El denominado **enfoque crítico o sociocrítico**, presenta la institución escolar considerándola parte de las estructuras sociopolíticas, con su repercusión en el funcionamiento de las mismas. Intenta desarrollar una educación democrática y modificar tanto las estructuras como los contenidos educativos que suponen dominación ideológica o desigualdad. Pretende vincular los principios de diversidad e igualdad, a partir de las dinámicas identitarias y de los conflictos sociales y culturales. (Ytarte, 2002).

Desde esta perspectiva se intenta integrar la complejidad de los procesos sociales, fomentando la democracia y la expresión de la pluralidad, no sólo desde un enfoque culturalista, sino en todos los aspectos que modelan el proceso de construcción de la identidad. García y Saéz (1998), señalan que las aportaciones a esta corriente son variadas y en algunos casos contradictorias, pero que todas ellas apuntan a que es necesario un acercamiento global a los procesos interculturales y a la implicación de la educación en las problemáticas sociales de la diversidad. Como características generales de esta orientación, los autores señalan tres aspectos principales:

- Emancipadora: la educación intercultural no estaría orientada únicamente a la instrumentalización del proceso educativo para alcanzar los objetivos prefijados, sino que incluiría todas las opciones de las relaciones interculturales, incluidas las de tipo político que subyacen a toda práctica educativa.
- Abierta: la interculturalidad se define como una tarea abierta, por cuanto se desarrolla desde la interrelación de los sujetos implicados, desde una opción igualitaria y desde la complejidad de los procesos de identidad.
- Compleja: la interculturalidad no puede abordarse desde un modelo simple, sino que implica asumir las contradicciones y conflictos de los propios procesos en los que está inmersa. (García y Sáez, 1998: 136-137).

Los modelos sociocríticos proponen trabajar por una educación más democrática y plural acentuando la necesidad de diversificar el curriculum y a la

vez asegurar una práctica educativa igualitaria, dentro de estos se encuentran el antirracista y el radical.

Finalmente se presenta el enfoque denominado *global* que rescata elementos de los otros enfoques, incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.

3. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Como hemos señalado en el apartado anterior dentro del paradigma del pluralismo cultural, superador de modelos como el asimilacionista o de fusión, se originaron modelos de intervención denominados educación intercultural y educación multicultural. Ambos conceptos surgieron como una filosofía, un pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización.

Algunos autores consideran que entre los términos hay diferencias profundas que van más allá del hecho de ser más frecuente el uso del término multicultural en la bibliografía anglosajona o intercultural en la Europa continental y Latinoamérica. (Walsh, 2002; García Canclini, 2004; Gundara y Portera, 2008).

Desde la perspectiva de estos autores el término multiculturalidad es puramente descriptivo, expresa simplemente una situación de hecho, describe la yuxtaposición o coexistencia de personas diversas culturalmente compartiendo un mismo espacio o territorio, es decir hace referencia a la diversidad cultural

existente en nuestras sociedades no implicando, en principio, ninguna relación ni convivencia fecunda.

Consideran que detrás de esta postura se aprecia un relativismo cultural de fondo, directamente contrapuesto al etnocentrismo: todas las culturas se aceptan en términos de igualdad.

Sartori (2001:64), identifica el término multicultural con la intolerancia porque “rechaza el reconocimiento recíproco y hace prevalecer la separación sobre la integración”.

Gimeno (2011), considera una segunda acepción que pretende dar la idea de que existe un cierto orden y una sistemática diferenciación o separación entre culturas, a las que se les supone una coherencia interna que las hace distintas unas de otras, dependiendo del valor de hacerse respetar cada una de ellas en el contexto de un relativismo que tolera la autonomía e independencia de las mismas.

El modelo multicultural también ha recibido críticas como nueva ideología del postracismo o capitalismo global postcolonial como fórmula que tiende a la mera coexistencia sin potenciar la convivencia y la interculturalidad.

De esta manera se adopta una conceptualización estática de las culturas en contacto sin opción de dialogo e intercambio. Cada grupo étnico está concebido como separado de los otros reproduciendo separación tras separación en su propio capital cultural, sin que este se modifique o se enriquezca del contacto con otras tradiciones culturales (Provencal, 2002).

Para esta autor las políticas educativas basadas en la multiculturalidad tienen a veces un efecto no deseado: contribuyen a aislar unas comunidades de otras y a diferenciarlas jerárquicamente, ya que bajo el pretexto de salvaguardar las particularidades culturales de las minorías étnicas se discrimina socialmente y se pasa de forma imperceptible de la diferencia cultural al diferencialismo social.

Si bien bajo el nombre de interculturalidad también han aparecido formulas políticas y prácticas muy distintas, podemos decir que este término surge igualmente como respuesta o alternativa al asimilacionismo y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de la posible modificación mutua.

La acepción generalizada del término intercultural hace referencia a la interrelación entre culturas, a una convivencia mucho más profunda que la simple coexistencia física, busca una solución, el dialogo, la interaccion, el intercambio, la apertura y la solidaridad afectiva, así como el reconocimiento de los valores, de los modos de vida y de las representaciones simbólicas, entre los individuos, entre grupos y entre instituciones pertenecientes o procedentes de culturas diferentes, como base de una comprensión y aceptación recíprocas (Domínguez, 2006; Medina, 2009)

La educación intercultural supera a la educación multicultural en el sentido en que esta última refleja una postura estática afirmando la realidad multicultural existente, pero sin que exista posibilidad de transformación o cambio.

Es importante destacar que la noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura, implica una posición igualitaria entre todas las culturas y se centra en el contacto, la mutua influencia, el dialogo y la complementariedad. En definitiva, más que reconocer la evidente pluralidad cultural, se trata de crear espacios en los que las distintas culturas puedan interactuar, erradicando los estereotipos y prejuicios, tomando conciencia de las injusticias que produce el vigente código internacional y promoviendo cambios sociales que eviten las conductas discriminatorias y favorezcan las relaciones positivas.

La interculturalidad también ha tenido críticas, para Martínez (2005) la multiculturalidad supera a la interculturalidad ya que cuando se habla de ésta, en cierta medida se presenta la fusión de una cultura en otra donde generalmente, la cultura superior asimila totalmente a la otra que pierde su propia esencia; para este autor la multiculturalidad hace referencia a la cohabitación de ambas culturas que se combinan sin que ninguna de las dos pierda su propia esencia “algo que es consubstancial a todo individuo” (2005:301).

Otros autores desde una perspectiva progresista consideran que la interculturalidad y la educación intercultural no son suficientes para alcanzar la igualdad de derechos y oportunidades.

El reduccionismo cultural en el que toda diferencia o conflicto es atribuido a razones culturales y tiende al esencialismo (se supone que las culturas son por naturaleza sistemas cerrados y estáticos). De esta manera, se encapsula el tema

de la diferencia cultural en una jaula que no es realista, no deja espacio para el cambio y las contradicciones, ideas básicas de la educación intercultural. (Danzen y Perregaux, 2002).

Para algunos autores es necesario analizar como la sociedad y las instituciones educativas y en algunos casos la educación intercultural contribuyen a la etnización, la cual es una forma de reduccionismo y esencialismo que contribuye a la discriminación (Lorcerie, 2004).

La educación intercultural es vista por algunos pedagogos como una pedagogía que no tiene en cuenta los factores socioeconómicos; ya que éstos, en oposición a las diferencias culturales y de origen étnico, deben ser identificados como responsables del bajo rendimiento académico y de la “discriminación institucional” (Gomolla y Radtke, 2002). Una crítica similar encontramos desde el punto vista sociológico (Demorgon, 2005).

Por último, el enfoque en el que nos situamos, que supera la confrontación entre los dos enfoques y aboga por la combinación de los dos principios o modelos, ya que no son de ningún modo excluyentes sino complementarios y forman parte de la evolución del tratamiento educativo que se ha dado a la diversidad cultural a lo largo de las tres últimas décadas, como acertadamente lo señala Gómez (2011: 108), cultura y educación están íntimamente relacionadas , pues “ambas configuran los marcos de referencia de nuestra manera de pensar, actuar y nuestras creencias en la sociedad y la cultura como fenómeno lectivo no puede existir sin una transmisión y enriquecimiento mediante la educación”.

Fernández (2005), considera que las expresiones multiculturalidad e interculturalidad capta, cada una, uno de los aspectos del problema, pero ninguna de ellas es capaz de abarcar ambas por si misma; para esta autor la multiculturalidad es una situación dada y la interculturalidad una visión de futuro.

Consideramos que en una sociedad multicultural en la que encontramos personas con tradiciones, costumbres, religiones y pensamientos diferentes, las intervenciones educativas deber ser interculturales y como hemos mencionado antes, promover la interacción, el dialogo e intercambio; oportunidades de evolución más allá de posturas egocéntricas y etnocéntricas; y relaciones dialécticas y dinámicas, desarrolladas con un espíritu de comunicación, apertura y acercamiento entre las diferentes culturas.

3.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aunque en apartados anteriores hemos avanzado definiciones del concepto de educación intercultural, recogemos algunas que describen y sintetizan el alcance e importancia de este modelo en todos los ámbitos de la tarea educativa.

Jordán (1997) considera que la EI no es un simple ideal pedagógico humanista, tampoco se trata de una educación dirigida a los alumnos culturalmente minoritarios, por lo que no debe desarrollarse sólo en centros en los que haya un número significativo de alumnos minoritarios y, por último, su puesta en marcha no debe circunscribirse a una determinadas áreas de conocimiento, dado que ninguna de ellas es neutral a la perspectiva cultural.

Para Zabalza (1992) la EI debe impregnar todos los aspectos del funcionamiento del centro escolar desde las intenciones, propósitos, materiales creados y utilizados y prácticas utilizadas.

Domínguez (2006) conceptualiza la EI de la siguiente manera:

“La Educación Intercultural selecciona el contenido valioso con un enfoque integrado, holístico y adecuadamente interrelacionado, a la vez que desarrolla un conjunto de actividades, materiales y clima empático, que acepta y reconoce las aportaciones de cada una de las culturas participantes en el aula y centro, promoviendo actitudes de colaboración y estimulación positiva de las diferentes culturas, profundizando en la generación de un clima de convivencia y aceptación de las singulares formas de resolver los problemas y de respetar los derechos humanos como referente común a las distintas formas de ser y vivir”.(Domínguez, 2006: 31).

En la misma línea Medina (2006) define la EI como:

“Una interacción en empatía y confianza recíproca entre las culturas presentes en la clase, requiere para desarrollarse un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos

en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros”. (Medina, 2006).

Situándonos en la definiciones de Domínguez y Medina podemos afirmar que los contextos multiculturales dan lugar a implementar nuevos métodos educativos en los que la empatía y la colaboración son herramientas claves para que las relaciones entre iguales, que se dan en situaciones diversas de aprendizaje, emerjan desde el respeto y la tolerancia; por ello, la necesidad de analizar las identidades culturales del aula desde un punto de vista colaborativo requiere de nuevos modelos formativos, pautas, métodos y actuaciones didácticas enfocadas al trabajo formativo en el comportamiento social de los estudiantes dentro de la escuela y su proyección fuera de ella.

La convivencia intercultural en las aulas exige redefinir asimismo la educación como un proceso de intercambio cultural, de fusión de culturas por medio del diálogo genuino en el cual se pueda hallar y habitar un espacio común en el que se pueda producir el encuentro.

De alguna manera, se podría afirmar que los alumnos procedentes de otras culturas podrían convertirse en “recursos educativos” que enriquecen con sus aportaciones concretas el aprendizaje de sus compañeras y compañeros, mejorando así su autoimagen y sus expectativas, rompiendo estereotipos que conllevan el peligro de que el dialogo se interrumpa en el umbral de la diferencia y que ésta engendre intolerancia y prejuicios no ayudando a fomentar el respeto a la diversidad del aula.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo basado en una cultura de diálogo, empatía, colaboración y comunicación desde el que se inculque y se fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que facilitar la Educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del Proyecto Educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa, así se debe empezar por fundamentar el valor de los procesos interculturales y el significado de un currículum que promueva nuevas prácticas y procesos de enseñanza-aprendizaje inter y multiculturales.

Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en el sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen, etc.).

La Educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto curricular de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un Proyecto curricular tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio, en palabras de Medina, “Un currículum intercultural se asienta en la selección,

organización y secuenciación de las actitudes más valiosas que aporta cada cultura al centro-aula, en el que hemos de trabajar mediante el análisis de su identidad, estructuración, acomodación y ajuste integral a las nuevas necesidades y a la relación creativa entre todas las culturas” (Medina, 2006: 39).

Es importante que desde el Centro se desarrolle una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencias positiva, comprometida y enriquecedora de las relaciones entre las culturas. Los procesos interculturales han de aportar nuevas realidades colaborativas entre las culturas, basadas en la complementariedad y el enriquecimiento entre los grupos en interacción. (Medina, 2009).

La interculturalidad supone, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida o de las minorías nacionales a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias que deben tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

No podemos concebir la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente. Debemos trabajar la interculturalidad desde el descubrimiento permanente, el asombro perpetuo y el reconocimiento de que el otro no es un vacío que se ha de llenar sino una plenitud que se ha de descubrir. (Eberhard, 2008).

3.2. Factores claves para el avance del conocimiento intercultural en las escuelas.

Recogemos algunos de los núcleos que, de acuerdo con Medina (2006: 22), constituyen la base de la escuela intercultural:

- La realidad plural de las distintas culturas en convivencia y desarrollo permanente en el entorno escolar.
- La interacción creadora entre concepciones, valores y sentimientos diferentes.
- El modelo organizativo de la institución basado en la búsqueda de nuevos referentes y estilos de liderazgo.
- El clima emergente en la interacción de las diversas personas y comunidades que constituyen la escuela.
- El proceso didáctico desarrollado en las aulas y orientado desde la apertura a cada cultura y al saber de todas para iniciar y consolidar un escenario intercultural.

De esta manera, nos dice el autor, la comunidad escolar se configura como un ecosistema intercultural al potenciar nuevos estilos de reflexión y valoración de cada cultura, que permite avanzar en el conocimiento mutuo, en la reflexión profunda y en el análisis de la evolución de las culturas y su proyección hacia el futuro.

En esta misma línea Domínguez (2006), Bennett (2001), Banks (2009), Gil (2008), Sleeter y Grant (2003), Margevica (2003), entre otros consideran de vital importancia tener en cuenta dimensiones como: las actitudes y formación del profesorado, el clima escolar propicio a las relaciones interculturales, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los materiales y recursos educativos.

Para la realización de este trabajo hemos tenido en cuenta las cuatro dimensiones antes mencionadas al considerar que definen y sustentan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural.

3.2.1. Formación del profesorado en educación intercultural

Las interacciones interculturales se han convertido en parte de la vida cotidiana en nuestro mundo cada vez más globalizado, el papel que corresponde al profesorado en la educación no reviste ninguna duda y ante todo la necesidad de contar con profesionales dispuestos a atender y formar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.

El proceso formativo ha de aportar a los docentes los instrumentos y las claves para atender los retos cambiantes, las expectativas de los estudiantes ante una realidad plural, diversa y con crecientes exigencias.

Existe, igualmente, plena coincidencia (Medina 2009; Domínguez, 2006), sobre la convicción de que la tarea profesional del profesorado requiere de una amplia comprensión de los fenómenos y de los ecosistemas sociales en los que interactúan, necesitando especialmente auto conocerse y conocer a los estudiantes y comunidades con y donde se genera un diálogo continuo en un horizonte abierto a la utopía y a la posibilidad transformadora.

Diversas investigaciones coinciden en destacar la necesidad e importancia de formar al profesorado desde un enfoque intercultural para la mejora de la escuela (Domínguez, 2006; Gil 2008; Jordán, 2004; Medina 2009; Gómez, 2011), dado que en el nuevo modelo de sociedad y de escuela, el profesorado debe caracterizarse por su doble capacidad “el dominio del metalenguaje propio del área y la capacidad de transformación y adaptación a las peculiares y diversas formas de conocimiento y entendimiento de los estudiantes” (Domínguez, 2006:30).

Sin duda, es necesario generar cambios en la formación docente y apostar por una enseñanza culturalmente sensible y responsable que prepare a los futuros maestros para la diversidad cultural en las aulas, coincidimos con Melnick y Zeichner (1998); Chochran et al. (2004); Irvine (2003), Sleeter (2004), Gómez (2011), en que no basta con incluir una asignatura sobre educación intercultural en el curriculum inicial del profesorado, también es necesario desarrollar en los futuros docentes el conocimiento, la sensibilidad, la disposición y el interés para ser maestros efectivos en las aulas culturalmente diversas.

En esta misma línea Taylor (2002), define las características que han de contemplar los modelos de formación que trabajan con estudiantes de minorías étnicas:

- Conocimiento de los temas controvertidos o conflictivos.
- Adquirir una gran sensibilidad personal.
- Perseverar en el desarrollo profesional ante los permanentes cambios y modificaciones de la interculturalidad.
- Integrarlos en áreas globales en las comunidades, especialmente en la formación inicial, para facilitar la participación y desarrollar actitudes, caracteres y valores cívicos.

El diálogo y la complementariedad cultural demanda replantear los posibles modelos de formación docente, Medina y Domínguez (200), destacan la necesidad de diseñar modelos adaptados a los estilos de colaboración entre culturas y de integración entre las personas que se implican en los ecosistemas educativos. Así mismo, abundan en que estos modelos deben preparar al docente para atender a los retos concretos que debe asumir ante las expectativas de la interculturalidad; retos que van desde sus propias percepciones, creencias, actitudes y conocimiento profesional; hasta los retos que plantea la escuela, que si se desea intercultural, necesariamente deber ser abierta, colaborativa, integradora y transformadora.

Además de lo anterior, estos autores profundizan en un modelo de formación que capacite al docente para interactuar en un espacio de verdadera aldea global

y que considere la complementariedad cultural como una respuesta a la globalización asimétrica, para lo cual Medina y Domínguez (2008:28-29), consideran que esta formación debe realizarse teniendo en cuenta las siguientes reflexiones:

- La metáfora glocalizadora necesariamente es intercultural y representa la armonía entre lo global y lo local.
- La emergencia creadora de la identidad local abierta a la transformación de lo global.
- La interculturalidad es el respeto a lo local-comunitario enriquecido con lo global-multicultural.
- La identidad intercultural se forja en el dialogo transformador y en el respeto comprometido con todas las culturas.

Así, el docente debe estar formado y preparado para plantear mucho más que estrategias educativas, también para sacar a la luz los conflictos que subyacen en una sociedad cada vez más globalizada y como apuntan los citados autores, buscar la armonía entre ésta y lo local aportando soluciones innovadoras en y desde el ecosistema escolar a esos conflictos y problemas en una sociedad en que los fuertes imperativos económicos, tecnológicos, demográficos exigen avanzar en la competencia de las interacciones interculturales.

Por todo lo anteriormente expuesto, creemos que la formación de profesores debe tener carácter polivalente, lo que no significa que esos profesionales sean capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica y

práctica sea tal que les permita desarrollar variados tipos de estrategias de actuación en el aula, dadas las múltiples situaciones que se presentan en las Instituciones educativas.

Es importante construir en los futuros docentes, desde la formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarias para el trabajo intercultural.

Ya nadie duda de que las intervenciones e innovaciones educativas requieren del trabajo profesional colectivo, porque enriquecen mutuamente a todos al ofrecer distintos enfoques en la solución de problemas, aunque naturalmente, cada profesional desde sus funciones y competencias específicas.

Domínguez (2006), considera la cultura de colaboración como uno de los aspectos más importantes en la formación del profesorado para dar respuesta al reto de la interculturalidad. La autora destaca la importancia de crear un clima de colaboración “!como elemento que facilita el intercambio de ideas y expectativas entre el profesorado y el conjunto de culturas” (Domínguez, 2006: 143). Coincidimos en que los modelos de formación del profesorado partan de

estrategias de trabajo colaborativo ya que esto permite compartir experiencias, realizar proyectos compartidos, trabajar en equipo, crear un clima social empático-cooperativo y un sistema de interacción de toma de decisiones en común. (Medina, 2010).

Consideramos la competencia profesional no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida en la práctica profesional; los docentes deben aprender a reconstruir el conocimiento que en la práctica elaboran con los alumnos de diversas culturas, pero también de los compañeros con los que trabajará en los centros educativos y para ello, es fundamental el trabajo colaborativo.

El conocimiento surgido de la reflexión crítica entre alumnos de diferentes culturas a través del trabajo colaborativo utiliza gran parte de las estrategias interpretativas para relacionar a las personas y aproximarlas a metas comunes, compartir sentimientos y afectos y dar significado a sus actos, pero debe ir más lejos y propiciar que todo esto pueda llegar a generar un tipo de conocimiento con el que los alumnos de diversas culturas lleguen a ser más competentes, dialógicamente hablando, en la manera de plantear y solucionar los problemas no sólo personales sino también grupales y comunitarios; en definitiva lleguen a ser más críticas.

Para propiciar ese conocimiento, los futuros profesores deben ser formados en el dominio de estrategias de trabajo colaborativo. Si tenemos en cuenta lo anterior, debemos asumir que el profesor que trabaja en contextos pluriculturales

debe estar formado para tender puentes entre la cultura experiencial o cotidiana de la que son portadores los alumnos procedentes de otras culturas y la cultura 'oficial', facilitando la creación y recreación del conocimiento, en un ambiente que permita el intercambio, la confrontación y el consenso.

Otro campo de investigación en la formación del profesorado en contextos interculturales plantea la necesidad de formar a los docentes teniendo en cuenta enfoques como la crítica radical (Ouellet, 1991, Sleeter y Delgado, 2004; Banks 2009; Sánchez, 2013 en prensa), que tiene en cuenta la justicia, la equidad social y los factores estructurales que contribuyen a mantener la situación de opresión de ciertos grupos en la sociedad.

Desde esta perspectiva la formación docente para abordar la multiculturalidad debe dirigirse no sólo a cambiar las actitudes y comportamientos de los docentes, sino a cambiar el funcionamiento mismo de la institución escolar; es necesario que los docentes sean más conscientes de la opresión, de su posición y de su rol en un sistema que genera y mantiene esa opresión y la formación debe permitir al docente promover una escuela abierta a la diversidad y en contra de las desigualdades.

Este modelo de formación ha de promover que toda acción educativa llevada a cabo por los docentes sea inseparable de la proyección política y social; hacerla participe en la gran tarea y el compromiso de construcción de una sociedad fundada en valores como la justicia, la equidad y la paz.

Esta perspectiva concibe la institución educativa como un agente importante de interpretación y transformación de la sociedad, en la cual el profesorado debe estar preparado y formado para acordar intencionalmente y en equipo, la misión de formar desde y para la interculturalidad e inclusión, facilitando, en el resto de la comunidad educativa, el desarrollo de capacidades para explorar y comprender la complejidad de la realidad mediante razonamientos críticos, pero también propositivos que les ayuden a actuar sobre ella.

Un aspecto importante en la formación del profesorado en educación intercultural lo constituye el desarrollo de la competencia intercultural.

La formación en la competencia intercultural ha sido objeto de diversas investigaciones, Zhang y Dejaeguere (2008), Medina (2009), Franzé (2008), Domínguez (2006), Goodson y Crick (2009), Gómez (2011). Estas investigaciones han puesto de manifiesto que la formación de docentes se ha de concretar en modelos y métodos, que faciliten el dominio de las competencias y especialmente de la competencia intercultural, que en palabras de Medina y Domínguez (200), evidencia en su dominio y desarrollo la preparación de los seres humanos para avanzar en el mutuo conocimiento multicultural, la práctica dialógica y empática entre las culturas, afianzando los auténticos valores de entendimiento, colaboración y complementariedad entre las diversas culturas.

Así, La competencia intercultural se desarrolla mediante:

- Nuevos saberes y procesos de instrucción formativa y colaborativa integrados.

- Actitudes de apertura, empatía, mayor implicación y acercamiento entre las culturas, el diseño y desarrollo de proyectos educativos.
- Valores de búsqueda de sentido, reconocimiento de los derechos humanos y apertura creativo-crítica a nuevos estilos de colaboración entre las culturas.
- Prácticas basadas en el respeto e incorporación de estilos de ser y de compartir cada cultura y el conjunto simbólico de las presentes en cada escuela.
- Compromiso y avance en la competencia de naturaleza intercultural al generar vivencias, estilos de representación y de imaginarios favorables a la complementariedad cultural.

La formación del profesorado en la competencia intercultural se consolida al apoyarse en los valores de la colaboración entre culturas, el respeto a los derechos humanos, la generación de un nuevo estilo cultural y la incorporación de las diversas comunidades en microsociedades en red, (Medina, 2008). La construcción de esta competencia es un acto complejo, que se basa en el avance continuo en los procesos interculturales, el dominio del discurso y el desarrollo de acciones favorables a la complementariedad entre las culturas.

Es evidente que cualquiera sea el modelo de formación docente, debe tener en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural en complementariedad e integración con el resto de competencias, para poder diseñar proyectos educativos y prácticas de aulas transformadoras que ayuden a crear un clima de

empatía y colaboración entre las culturas, al generar prácticas transformadoras y de desarrollo de la interculturalidad.

La formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Sin embargo, esta preparación no ha de ir dirigida exclusivamente a los docentes, todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves para conseguir una adecuada atención a la diversidad cultural presente en las Instituciones educativas.

3.2.2. Clima escolar intercultural

Los diferentes marcos de convivencia y de relaciones que se generan en la escuela merecen especial atención en situaciones de pluralidad cultural, ya que es en este espacio donde emergen y se construyen los lazos para una convivencia solidaria de diálogo y de complementariedad entre las diferentes culturas en interacción.

Conceptualizar la escuela como un ecosistema (Banks, 2009; Medina, 2010; Domínguez, 2006) de convivencia y respeto a todas las culturas implica realizar cambios y adaptaciones en diversos aspectos como el currículum, estrategias, actitudes, estilos y prácticas de enseñanza-aprendizaje que permitan la emergencia de escenarios de reconocimiento y desarrollo de cada persona y comunidad en su singularidad.

La creación de un clima escolar basado en el reconocimiento y respeto a las diferentes culturas en interacción, en el que se facilite el diálogo y la

complementariedad entre ellas, como enfatiza Domínguez (2006), debe realizarse desde el modelo intercultural.

El clima escolar acorde con el modelo intercultural requiere el desarrollo, por parte de las escuelas, de proyectos comunes que acojan a todas las culturas en un plano de igualdad, Mandt (2008: 178), propone:

- Dar a todos los estudiantes las oportunidades para que desarrollen en un plano de igualdad sus talentos y habilidades.
- Estimular la curiosidad y el deseo de aprender.
- Impulsar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y capacidades de pensamiento crítico.
- Promover el fomento de la identidad y la adquisición de la conciencia crítica.
- Impulsar en el profesorado la asunción de modelos y estilos de actuación que configuren la conciencia intercultural y el diseño de nuevas tareas.
- Facilitar a las familias las claves para colaborar y estimular el trabajo de las escuelas, facilitándoles claves para un desarrollo plural e intercultural.
- Armonizar el dominio de la lengua común para todos, a la vez que estimular el cuidado y aprendizaje de la materna.

La realización de proyectos y prácticas formativas desde los planteamientos de Mandt requiere tener en cuenta los conocimientos básicos que las familias y cada cultura han desarrollado y adquirido a lo largo de la vida, los cuales han de ser tratados pedagógicamente como un recurso cultural para el aprendizaje en las

escuelas ((Moll, 2011; González y Amanti, 2005). Así, se pueden generar y construir de nuevo saberes en los que todas las culturas han de participar, aportando lo más valioso de su modo de conocer y resolver los problemas.

Siendo el acto didáctico una realidad esencialmente comunicativa Medina (2012), es de vital importancia la formación de los estudiantes desde un pleno bilingüismo armónico y cercano, al menos en dos lenguas, la mayoritaria y la de los estudiantes. En esta línea Moll (2011), propone cultivar el bilingüismo centrado en la riqueza diferencial de cada lengua, cultura y marco pluricultural en el que se han de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Medina (2009), aporta elementos que contribuyen a la mejora del clima del centro:

- Sistema metodológico-didáctico adecuado.
- Calidad del discurso y dominio de los códigos: verbal, no-verbal y paraverbal.
- Diseño adecuado de medios.
- Adaptación de los saberes y contenidos formativos a las realidades personales, sociales e institucionales.
- Mayor nivel de implicación y colaboración, ante el problema, de todos los miembros de la comunidad educativa y singularmente del profesorado y de la administración educativa.

Por otro lado, no podemos olvidar, como apunta Gairín (2004), que ninguno de los cambios y adaptaciones en los procesos y prácticas educativas, inherentes

a la generación de un clima escolar intercultural, son posibles sin un compromiso por parte de las Instituciones, y propone la inclusión en los proyectos institucionales de los valores y directrices interculturales.

3.2.2.1. El curriculum intercultural

Siguiendo esta línea, en la siguiente figura sintetizamos las finalidades y objetivos del curriculum intercultural propuesto por Medina (2006), que a nuestro juicio y en la línea de esta investigación, constituye un elemento de gran relevancia en la construcción de un clima escolar que refleje y posibilite la puesta en práctica de procesos formativos desde el modelo intercultural.

Tabla nº 2. Finalidades y objetivos del curriculum intercultural

CURRICULUM INTERCULTURAL	<p>Finalidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcanzar un desarrollo integral de las concepciones, modelos, teorías y valores que caracterizan las relaciones entre las culturas en el marco social y escolar. - Respetar las aportaciones singulares de cada cultura, analizando sus posibilidades y limitaciones para formar a los estudiantes y capacitar a los docentes como seres humanos en una sociedad intercultural. - Diseñar los escenarios más coherentes para la consolidación de la educación intercultural y el avance de los valores y las concepciones formativas entre las comunidades escolares. - Transformar los ambientes escolares en ecosistemas de consolidación y desarrollo integral de la interculturalidad. - Valorar los modelos y opciones interculturales aplicadas en las instituciones educativas. - Innovar las acciones y programas de formación cultural en las escuelas, configurando realidades educativas interculturales. - construir escenarios de mejora integral de las comunidades, las culturas y las escuelas, generando una línea de investigación acorde con las expectativas de las diversas comunidades.
	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir un modelo de comprensión de las culturas en interacción en la escuela y en las comunidades. - Aplicar el modelo de comprensión de la interculturalidad a varias comunidades y situaciones culturales plurales entre los estudiantes, familias y grupos diferentes. - Interiorizar alguno de los modelos para comprender la práctica e interacción entre culturas. - Aprender a observar los grupos culturales presentes en la clase y centro y proponer actuaciones para la mejora de la interculturalidad entre ellos. - Conocer los procesos interactivos más favorables para comunicarse con las diferentes culturas. - Desarrollar escenarios de análisis de los valores y contenidos formativos comunes a los grupos culturales de la clase. - Descubrir las señas de identidad de las culturas de la clase y afianzar una actitud abierta ante ellas. - Generar las capacidades, competencias y actitudes más pertinentes para entender y compartir los pensamientos, conocimientos, emociones y actitudes más coherentes con la práctica intercultural

Elaboración propia a partir de Medina (2006).

El autor propone la concepción del curriculum intercultural como elemento ligado a la integración y selección de los elementos más representativos de las culturas en acción, que representan el nuevo clima escolar. Este curriculum debe estar configurado como la síntesis plural y selectiva de las aportaciones más rigurosas y axiológicas de las culturas en colaboración, cuyos componentes se han de ajustar al contexto y peculiaridades de los participantes.

Sin duda no se trata de desestimar el curriculum oficial, pues los aprendizajes generados en este serán la fuente de las competencias que faciliten la convivencia y las bases para una comprensión crítica de la realidad (Aneas, 2010); se trata de adaptarlo y transformarlo para responder al sentido significativo y vivencial del alumno en comunidad, en su contexto, al tiempo que se reconoce, al incorporarlo al curriculum, otro tipo de bagajes y competencias que sean relevantes y pertinentes para el alumnado en su entorno, momento y cultura concretos.

La práctica formativa de naturaleza intercultural debe construirse mediante una relación de colaboración e interacción empática entre las diferentes culturas presentes en la escuela (Medina, 2009) incorporando tanto en el clima de la institución, como de aula las distintas aportaciones y los valores de cada cultura, potenciando las relaciones sociales, el diálogo y nuevos estilos de encuentro, en torno al proyecto común de las Instituciones educativas.

Coincidimos con los autores mencionados en que la generación de un clima escolar propicio al diálogo entre las diferentes culturas brinda, a los docentes,

alumnos, familias y comunidades implicadas, la posibilidad de analizar, comprender y considerar la realidad social en sus múltiples facetas y de dar forma a sus símbolos culturales de manera conjunta en función de sus respectivas vivencias, experiencias e intereses.

Esto permite a los estudiantes definir sus propias representaciones culturales, reajustar sus valores y concepciones y tomar conciencia de la dinámica de la interacción como un elemento de contacto, de comunicación con el otro y ante todo de desarrollo de relaciones de reciprocidad

Sin duda, todo esto requiere de la emergencia de relaciones de confianza, de respeto y la exploración de canales de comunicación creativos que propicien las relaciones empáticas y el diálogo.

Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas, donde en definitiva sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

Es fundamental gestionar el clima afectivo, el tiempo, el entorno físico y ambiental de la clase, de manera que los pensamientos, las sensaciones, percepciones y acciones circulen en armonía. Lo cual no quiere decir que deba huirse del conflicto y el caos ni de la controversia (Aneas, 2010), que forma parte de la realidad. Se deben asumir como un componente dialógico de la realidad

que el docente tiene la responsabilidad de guiar para el aprendizaje de los alumnos.

3.2.3. Valoración y percepción frente a la diversidad cultural: planteamiento educativo intercultural.

La interacción y el entendimiento intercultural demandan de los docentes el desarrollo de actitudes positivas como la empatía, la curiosidad, y el respeto hacia otras culturas (Hill, 2006) y un replanteamiento de sus creencias, concepciones, percepciones y prácticas en contextos multiculturales.

Así, Medina 2009, abunda en que la tarea docente en estos contextos debe ser de aceptación de las diferencias, de reconocimiento de las identidades y de acomodación y replanteamiento de la tarea formativa como elementos que favorecen la emergencia de un sistema de participación en las clases, basado en la igualdad, la tolerancia y la comunicación sincera entre todos los actores implicados.

Algunas actitudes, planteadas por este autor, que ayudan tanto a los docentes como a los estudiantes a prevenir las dificultades de interacción entre culturas y grupos humanos y que mejoran el clima de la institución son:

- Colaboración.
- Respeto.
- Tolerancia.
- Comprensión.

- Compromiso.
- Implicación.
- Apertura.
- Toma de decisiones fundamentadas y oportunas.

Sánchez (2006) nos muestra la clasificación de competencias y actitudes del profesorado ante los retos de la interculturalidad, adaptadas del pensamiento de autores como Garroll (1990), Gay (1993) y Jordán (1994).

Tabla nº 3. Competencias y actitudes del profesorado ante los retos de la interculturalidad.

Retos de la interculturalidad	Competencia	Actitudes
Apertura.	- Reconocer la identidad y atender a las necesidades educativas de todos los alumnos, considerando las necesidades educativas de cada uno de ellos.	- Sentimientos de eficacia, esta actitud por parte del profesorado contribuye a consolidar la capacitación del mismo para desarrollar y estar convencido de la docencia en estos contextos.
Flexibilidad.	- Reconocer los valores sociales y culturales que presentan los alumnos del aula como espacio intercultural y de apertura al resto de los alumnos.	- Compromiso de cambio", de nuestras propias actitudes cuando no son adecuadas para la realidad intercultural.
Comunicación.		- Actitud reflexiva, referida a la práctica educativa.
Aceptación.		-Expectativas positivas, induciendo sentimientos de capacidad, eficacia y responsabilidad del alumno.
Innovación.	- La capacidad de socialización e integración de culturas minoritarias, haciendo de los educandos colaboradores del aula intercultural.	- Actitud positiva hacia relaciones afectivas.
Empatía de/con diferentes culturas.		- Actitud flexible hacia el conocimiento de las diferencias tanto en el aula como en la sociedad. (Jordán, 1994).

Fuente: Sánchez, C. (2006)

Por otro lado, Abdallah-Preteille (2006), propone algunas pautas que pueden ayudar a los docentes y al grupo clase a prever los procesos pluriculturales y retos de la convivencia entre diferentes enfoques y grupos:

- Descentralizarse: es decir lanzar sobre sí mismo y sobre su grupo una mirada exterior. El objetivo es aprender a objetivizar su propio sistema de referencias, a distanciarse de él y a admitir la existencia de otras perspectivas.
- Ponerse en el lugar del otro: desarrollar capacidades empáticas, proyectarse desde otra perspectiva. Aprender una cultura, es ir más allá de una visión parcelaria y no reducirla a una enumeración de hechos y de características culturales, no clasificar ni generalizar.
- Comprender como perciben la realidad los demás: aprender a decodificar correctamente los mensajes emitidos. Para ello es necesario conocer un cierto número de informaciones sobre las claves de comportamiento del interlocutor.

En esta misma línea, Medina y Domínguez (2008), destacan la importancia del discurso intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje definiéndolo como un proceso de comunicación abierto y cercano entre las diversas culturas, que, reconociendo el valor de todas, busca un entorno de interrelación, comunicación y acercamiento entre ellas, a través de su característica más consolidada: la empatía, que facilita el entendimiento, la apertura y el compromiso crítico entre las culturas implicadas.

El uso de un discurso intercultural plantea retos a los docentes, ya que implica el dominio y la necesaria apertura al conocimiento de las culturas presentes en la institución y especialmente en la clase; por otro lado debe procurar que se genere un clima en el que la interacción colaborativa, empática y de plena confianza involucre a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, Medina (2002), señala que la responsabilidad docente se concreta en asumir un estilo de docencia esencialmente democrático y creador de relaciones de respeto profundo entre todas las personas del aula y la comunidad, sin duda una de las principales responsabilidades y exigencias del docente en una sociedad cada vez más plural es la apertura a las comunidades interculturales y a los desafíos que plantean las demás personas. “el proceso educativo demanda del profesorado una capacidad y una actitud de plenitud evolutiva, aceptación de las diferentes personas que se concreta en una posición abierta ante los problemas emergentes de los estudiantes y en las múltiples relaciones que se generan entre ellos.” (479).

El proceso de enseñanza- aprendizaje de naturaleza intercultural debe basarse en la construcción de actitudes que promuevan los valores y el encuentro entre las culturas, implicando a los estudiantes en la apertura, la empatía, el reconocimiento que les permitan entender las formas de reaccionar y de actuar de las culturas presentes en su entorno.

La actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la Educación Intercultural son imprescindibles para llevar a cabo

actividades dirigidas a fomentar actitudes positivas interculturales dentro de la organización habitual de la clase, ya que ellos son los verdaderos guías, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un ambiente motivador y acogedor a través de métodos socializadores que impulsen la participación y la colaboración.

Son importantes las orientaciones de Aneas (2010), sobre la relevancia de generar propuestas educativas que respondan y tengan sentido para el alumnado. Por ello, conocer al alumnado, su entorno, su sistema y su historia, así como darle voz para que lo explique es muy importante; la autora considera que esta actividad comunicativa, en la que se intercambia información y emoción entre todos los participantes en la actividad educativa, permite el fluir del sistema y complementa la perspectiva dialógica de todos los implicados.

La actitud del docente y la imagen abierta a las comunidades interculturales es probablemente una de las principales responsabilidades y exigencias del profesorado en una sociedad cada vez más plural y requerida de nuevas formas de identidad.

3.2.4. Estrategias didácticas (actividades, materiales y recursos).

El modelo didáctico de cada docente se hace realidad en las aulas y adquiere su verdadero significado en el desempeño de la acción educativa que se lleva a cabo en éstas, convertidas en lugares de encuentro, diálogo, empatía, colaboración y complementariedad entre las diferentes culturas.

Como hemos indicado en apartados anteriores la labor docente, en contextos multiculturales, ha de ser de naturaleza empática colaborativa de aceptación y valoración positiva de cada cultura, sentando las bases de un continuo enriquecimiento mutuo en el que las interacciones entre las culturas presentes en la clase, comunidad y entorno encuentren lo más valioso de cada una.

Las escuelas deben convertirse en sitios de trabajo que reconozcan y respalden las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos como base vital para el aprendizaje, sin olvidar que las relaciones con las familias también deben ser emocionalmente significativas, (Hargreaves, 2005). En síntesis, la buena enseñanza debe estar imbuida de placer, pasión, creatividad, desafío y júbilo y por ende también implica un trabajo emocional.

Flye Sainte Marie y Schneider (2004), plantean que en la educación intercultural se pueden encontrar orientaciones pedagógicas complementarias: una que se interesa en los contenidos y otra que toma en consideración las relaciones entre los grupos, en la clase y en el medio más inmediato. Situándonos en la última postura, es necesario que el docente adopte formas de aprendizaje tomando en consideración, de una parte, la diversidad de los perfiles, de los cuadros de referencia y de los contextos a los que pertenecen los alumnos y de otra, las interrelaciones en la clase valorando las actitudes de intercambio y de reciprocidad que favorezcan la relación intercultural.

La recuperación de los recursos del entorno, de lenguajes y canales diferentes a los utilizados tradicionalmente en la escuela y de la representación en los materiales de la diversidad cultural de la comunidad, manifiesta la necesidad de crear ambientes de aprendizaje y comunicación que favorezcan la igualdad de oportunidades para todos los grupos culturales que conviven en la escuela.

Kerzil y Visonneau (2004), consideran esencial la puesta en marcha de métodos activos en los cuales el trabajo se desarrolla en colaboración con los alumnos teniendo en cuenta la identidad personal, la cultura a la que pertenecen y las dificultades de aprendizaje de cada uno.

El objetivo de estos métodos es permitir a cada estudiante, no sólo, hacer un trabajo sobre sí mismo y sobre su cultura, sino ir más allá en el encuentro con los demás. El aprendizaje se lleva a cabo a través de experiencias prácticas y emocionales que son vividas de manera intrínseca por cada estudiante, lo cual les permite trabajar sobre sus percepciones frente a los demás. Sin embargo, los autores reconocen que cuando los estudiantes están acostumbrados a trabajar con una pedagogía tradicional, pueden tener dificultades para adaptarse a este tipo de métodos que se fundamentan, sobre todo, en la motivación y en la capacidad de los alumnos para adaptarse a este tipo de trabajo.

Con respecto a los materiales y recursos educativos, en muchos casos, los libros de texto están cargados de estereotipos, prejuicios y exclusiones culturales, por lo tanto el profesor tiene que saber trabajar de manera crítica con ellos, elaborar sus propios materiales, convirtiendo en material educativo, periódicos,

revistas, películas, canciones, exposiciones, prensa, radio, etc. (Abdallah-Pretceille, 2006).

Desde la perspectiva de (Goodson y Crick, 2009), la formación y marco curricular de los estudiantes debe estar basado en el aprendizaje mediante narrativas que los implique en escenarios multiculturales marginados y colonizados para formar su identidad y conocer más profundamente cómo entender su propia historia y sus valores, tanto promovidos como representados.

Este proceso ha de ser desarrollado a través de tareas que permitan exponer, explicar y compartir las vivencias más profundas, implícitas en el modo de vivir su historia, unidas a la identificación y reflexión ante el patrimonio y el entorno en su evolución.

Las narrativas crean y proporciona espacios para momentos pedagógicos en los que las personas conectan consigo mismas, con su propia cultura y tradición, sus esperanzas y aspiraciones.

Este enfoque formativo ya que permite a los estudiantes, que se han formado ajenos a sus auténticas raíces históricas y al modo natural de velar y trabajar por su medio, recuperar, reconocer y visibilizar su herencia ancestral que les permite entender su presente y proyectarse con seguridad hacia el futuro; a la vez que establecer relaciones de igualdad y reciprocidad con su entorno y las demás culturas.

En esta línea Medina (2012), profundiza en la generación de prácticas transformadoras y de desarrollo intercultural utilizando métodos como, estudio de

casos, problemas multiculturales y proyectos de desarrollo comunitario que deben desarrollarse a través de tareas de aula, entre las más pertinentes señala:

- Cuentos, que acumulan saberes y formas de participar las personas en la construcción, reconocimiento y avance integral de las culturas.
- Biografías destacadas de personajes diversos de las culturas, como poetas, artistas, profesionales, miembros de la etnia.
- Textos poéticos, que expresan el reconocimiento de los paisajes, escenarios, formas de vida y cuidado de la naturaleza compartida por las diversas culturas.
- Restos pictóricos, escultóricos y obras de arte de las culturas, como síntesis de los más valiosos estilos de colaboración y afianzamiento de procesos plurales y de complementariedad entre las culturas.
- Identificar historias representativas de cada cultura que superen los prejuicios y sitúen a los estudiantes y profesorado en unos procesos de integración y de reconocimiento de los resultados.
- Escenarios multiculturales, folklore, vivencias, etc., que indican los modos más característicos de expresar el uso del medio y del espacio, su focalización e interpretación.

Destacamos algunas actividades y estrategias (Medina, 2002; Gavilán, 2001) a desarrollar en el aula:

- Técnicas de diseño de fichas personalizadas. Permiten asistir a cada estudiante en su situación individual de aprendizaje.

- Calendario personal de aprendizaje, implica una atención singular al proceso de estudio y a las dificultades que presenta cada estudiante para superar el logro de las diferentes competencias.
- Análisis de las tareas realizadas por cada estudiante, permite valorar los logros y determinar los apoyos más adecuados en el proceso de aprendizaje.
- Programas de coaprendizaje en red. Posibilitan la creación de escuelas de aprendizaje ligadas a las instituciones del país de origen del estudiante, y comunidades entre los propios estudiantes del centro en torno al estudio del medio ambiente, proyectos de colaboración, etc.
- Proyectos de trabajo en colaboración, pueden ser formulados entre grupos de estudiantes, entre docentes del centro o con docentes de otros países de culturas presentes en la clase.

En lo concerniente al trabajo colaborativo Gavilán (2001), precisa:

- Formar grupos heterogéneos de aprendizaje.
- Asignar tareas de naturaleza cooperativa al grupo clase.
- Proponer situaciones de trabajo entre grupos, respetando la autonomía e iniciativa de cada estudiante.
- Tutorías en micro-grupo. Implica atender a los estudiantes asesorando el desempeño de las tareas en grupo, siguiendo las necesidades de interacción y diversidad de actividades entre los componentes del grupo.

- Selección de problemas y estudio de casos que preocupan a cada cultura en la nueva realidad intercultural, señalando los más representativos para el grupo.

El docente debe estimular las relaciones entre los participantes y promover los procesos de cambio e indagación en cada equipo, apoyándose en un talante abierto, maduro y paciente, a través de un estilo pacífico e integrador ante las diferentes perspectivas.

Son importantes los aportes de Feldhendler (2005, 2007), con respecto a la utilización de las producciones teatrales como herramienta para el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación intercultural ya que promueve actitudes propicias para la convivencia pacífica mejorando habilidades interpersonales básicas para la interacción y la comunicación: la escucha empática, aplomo y sensibilización, intuición intelectual y afectiva, apertura emocional, capacidad de percepción de uno mismo y de los demás, flexibilidad en la adopción de roles, creatividad y espontaneidad.

El autor considera que la producción teatral es un foro para el diálogo intersubjetivo, un vehículo para el conocimiento de la historia y además ofrece la oportunidad de ser el autor de su propia historia y para desarrollar una identidad colectiva.

La combinación del teatro y de historias de vida es una forma integradora de trabajo en la enseñanza y la acción investigación, utilizando talleres de escritura creativa en las clases, con objeto de animar a los estudiantes a participar en un

intercambio de sus historias personales, promover la reflexión y el crecimiento de vínculos entre ellos.

Así, trayectorias individuales de vida se convierten en colectivas, lo que lleva a la aparición de temas y áreas específicas que pueden ser exploradas: la percepción de uno mismo y los demás en un ambiente desconocido; el descubrimiento del sentido de la alienación y la otredad; experiencias interculturales en las distintas etapas de la vida; experiencias de socialización en las escuelas; experiencias de aprendizaje temprano (primeras y segundas lenguas, el multilingüismo).

Destacamos la relevancia de estos métodos generadores de instrumentos de análisis, de intervención y de cambio, actuando como espejos culturales y sociales, como reveladores y catalizadores relacionales para los implicados.

Retomamos el planteamiento de Medina (2009), en lo referente a la importancia de generar un clima propicio a las relaciones interculturales en el aula, el autor propone algunas actitudes que debe fomentar el docente como elementos necesarios para el diálogo y la complementariedad cultural. Las resumimos en el siguiente esquema:

Figura nº 3. Actitudes a fomentar en el aula



Se destaca la importancia de enseñar y compartir actitudes como base del desarrollo intercultural y de la acción formativa de la escuela, puesto que el desarrollo de estas actitudes nos hace más abiertos, sensibles y coherentes frente a la diversidad.

Los planteamientos de los autores citados en este apartado demuestran la importancia de introducir variedad de métodos y estrategias didácticas que respondan y otorguen legitimidad a la diversidad cultural. Estrategias que privilegien diversos tipos de lenguaje, que estimulen desafíos, permitan aflorar los diversos niveles de realidad y las diversas percepciones de ella. De esta forma, todos podrán sentir reconocida y legitimada la complejidad singular de cada

persona, de cada comunidad; así, la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones serán ejes básicos del quehacer en el aula.

4. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.

Desde la perspectiva de la educación, el sistema educativo, como elemento fundamental en la formación de los ciudadanos, es un buen instrumento para conseguir una estabilidad en el mestizaje cultural que caracteriza la realidad social de España.

La convivencia intercultural en las aulas exige redefinir la educación como un proceso de intercambio cultural, de fusión de culturas por medio del diálogo. De alguna manera, se podría afirmar que los alumnos procedentes de otras culturas podrían convertirse en “recursos educativos” que enriquecen con sus aportaciones concretas el aprendizaje de sus compañeras y compañeros, mejorando así su autoimagen y sus expectativas, rompiendo estereotipos y prejuicios y fomentando el respeto a la diversidad del aula.

En este sentido diversos estudios han puesto de manifiesto la necesidad de ocuparse, desde la investigación educativa, del diseño de currículos escolares que expliciten las competencias de los docentes, de la creación de recursos y políticas idóneas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes sea cual sea su origen cultural o étnico.

4.1. Investigaciones realizadas en los últimos años en educación intercultural.

En los últimos años la investigación sobre Educación Intercultural en España ha avanzado significativamente, tanto desde el ámbito de las administraciones educativas, Universidades y de otras entidades y colectivos sociales.

Así, se ha venido desarrollando una clara conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo y replantearse la situación de la minoría étnica y cultural más numerosa en España: los gitanos, y especialmente desde que España ha invertido, en las últimas dos décadas, la tendencia de ser país origen de emigrantes a alcanzar cuotas significativas de inmigración, situación que se viene plasmando en la vida de los centros educativos.

Sin embargo, no sería acertado el no hacer mención al camino recorrido en cuanto a estudios y experiencias realizadas en referencia a la minoría gitana, llevada a cabo por muchas asociaciones y colectivos, antes de que en España se hablara de Educación Intercultural.

Entidades como la Fundación Secretariado General Gitano, que a través del Programa PROMOCIONA busca facilitar la transición entre la educación primaria y secundaria obligatoria y la permanencia en el sistema educativo, crear y fortalecer las condiciones necesarias para el éxito académico en la comunidad gitana y, en general, en toda la comunidad educativa a través del trabajo con los diferentes actores: alumnos, familias, escuelas y otros actores sociales.

Además de la anterior, Enseñantes con gitanos, Presencia Gitana y otras asociaciones y ONGs, han contribuido a asentar las bases de una investigación en materia de atención a la diversidad y a las minorías étnicas.

Por otro lado en 1992, la Comisión Europea instó a los países miembros a elaborar un informe sobre la situación de la Educación Intercultural constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar el área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de las estructuras educativas a este fenómeno (Grañeras et al, 1999). La elaboración de este informe ayudó a estructurar la información, formalizarla y a dar a conocer datos, experiencias y proyectos que han servido como puntos de reflexión.

Como consecuencia, el gobierno facilitó algunos recursos y medios para la investigación sobre interculturalidad promovida fundamentalmente a través de las Universidades mediante sus correspondientes departamentos universitarios asignados a las tareas de conocimiento en Pedagogía, también a partir de Institutos de Ciencias de la Educación y a nivel central del CIDE.

Por otro lado, se han venido sucediendo, en los últimos años, seminarios, congresos, jornadas, etc. en un esfuerzo de incorporación de España al estudio y análisis del fenómeno intercultural.

Queremos reseñar los estudios, a nuestro juicio, más relevantes en el campo de nuestra investigación, que sintetizamos en la siguientes tablas, elaboradas a partir de Izquierdo (2009) y nuestras aportaciones de los trabajos más actuales.

4. 1.1. Investigaciones sobre modelos educativos y propuestas didácticas.

Tabla 4. Investigaciones realizadas sobre Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas en Educación Intercultural.

AUTOR	TÍTULO
Medina et al. (2012).	Formación de estudiantes adolescentes y jóvenes: Inclusión de personas de diversas culturas (romaní).
Alonso C. M ^a (2011)	Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas desde el enfoque intercultural.
Louzao, M. (2009)	Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de E. I. en un centro asturiano de Ed. Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso.
Gil, I. (2008)	El enfoque intercultural en la Ed. Primaria: Una mirada a la práctica escolar.
Peñaherrera, M. (2008)	Programa E-culturas: Diseño y evaluación de un programa de educación intercultural.
Vilà, R. (2008)	La competencia intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.
Leiva, J. (2007)	Educación y conflicto en escuelas interculturales.
Essomba, M.(2006)	Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.
Ortiz, M. (2005)	Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolares.
Quintana, A. (2003)	Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía.
Cabrera, A. (2003)	Acogida, escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería).
Martín, L. (dir.) (2003).	¿Asimilar o integrar?: Dilema ante el multilingüismo en el aula.
Broeder, P. y Mijares, L. (2003).	Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria.
Pérez, J. y Pomares, J. (2002)	El ATAL. Camino hacia la interculturalidad.

Parte de las investigaciones aluden a los distintos tipos de aulas para atender a las necesidades de incorporación a la escuela de los estudiantes inmigrantes.

Las posturas son divergentes desde quienes argumentan como Quintana (2003), que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria a quienes como Pérez y Pomares (2002), consideran que es necesario ya que el desconocimiento de la lengua mayoritaria por parte de los alumnos inmigrantes constituye uno de los problemas claves tanto en la integración como en el avance en el aprendizaje de estos alumnos.

No obstante, los autores concluyen que las ATAL no resuelven las cuestiones de la integración y de la convivencia entre el alumnado en el centro ordinario y recomiendan abordarlo desde el Proyecto Curricular de Centro y desde las programaciones de ciclo-aula.

La preocupación por saber qué hacer, no sólo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan, ha sido objeto de investigaciones, Martín et al., Broeder y Mijares (2003), ponen de manifiesto cómo no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes de origen extranjero ya que la Administración se decanta por el modelo de Compensatoria que está vinculado a ideologías marginadoras, no obstante en los Centros educativos tienden, hasta donde les es posible, hacia posturas más integradoras.

Los motivos sobre la adscripción de alumnos a clases especiales y la manera en que se selecciona y agrupa a los estudiantes, se entiende como algo determinante desde los trabajos de investigación que abordan este tema (Cabrera, 2003; Ortiz, 2005, Pérez y Pomares, 2002, Quintana, 2003), señalando que no debe perderse de vista que cualquier decisión debe tomarse abajo el criterio prioritario de garantizar el aprendizaje del estudiante. En esta línea, Essomba (2006) plantea otra serie de cuestiones que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico.

Otro aspecto importante en algunas investigaciones (Alonso, 2011; Gil 2008) es el análisis e identificación de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural atendiendo a diversos aspectos, como las estrategias, actividades de aula, evaluación, clima escolar, percepciones frente a la diversidad cultural, etc., Leiva (2007), además de recoger los aspectos antes mencionados incide en la forma como se aborda la resolución de conflictos derivados de la interacción cultural, a través de estudio de casos.

Con respecto a las investigaciones concernientes al diseño, puesta en práctica y evaluación de programas de educación intercultural, destacamos los realizados por Louzao (2009), cuya principal finalidad es promover actitudes interculturales en el alumnado, así como acercar la mirada de éste hacia temas sociales relevantes de su entorno, como la diversidad cultural; Vilà (2008), crea y aplica un programa de mejora y desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de 1er ciclo de Educación Secundaria Obligatoria,

partiendo de las necesidades detectadas a través de una prueba de diagnóstico; Peñaherrera (2008), diseña y aplica un programa de educación intercultural "E-Culturas" desde un enfoque cognitivista y estructuralista del aprendizaje y con un soporte de nuevas tecnologías.

Por último, queremos destacar el proyecto realizado por Medina et al. (2012), sobre la cultura romaní en el cual se ha diseñado y puesto en práctica un programa de formación, investigación e innovación, cuyo punto vital son las singularidades de esta cultura y los valores más representativos de su historia, encontrando un compromiso compartido entre la comunidad universitaria y la comunidad romaní.

4.1.2. Investigaciones sobre identidad y ciudadanía intercultural

Tabla 5. Investigaciones sobre Identidad y Ciudadanía Intercultural

AUTOR	TITULO
Soriano, E. (2008)	La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales.
Bartolomé, M. (2004)	La construcción de la interculturalidad en contextos multiculturales. Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural.
Massot, I. (2001)	Identidad y ciudadanía. Un reto a la E.I.
Caballero, Z. (2000)	Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo.

Las investigaciones relativas al concepto de ciudadanía intercultural e identidad cultural, no son abundantes, en este sentido reseñamos en este apartado las aportaciones de Izquierdo (2009).

Bartolomé (2004) y Soriano (2008), retoman el concepto de ciudadanía, no sólo ligado al concepto de nacionalidad, sino en el marco de la globalización. Bartolomé presenta los resultados de una investigación realizada en adolescentes en la cual se recogen las percepciones que tienen las chicas y chicos de 13 a 15 años sobre la ciudadanía, sus implicaciones, la comprensión de Europa, el sentimiento de pertenencia a Europa y los valores y expectativas unidos a Europa. La autora realiza una propuesta de articulación de los procesos de formación de identidad cultural, el desarrollo de la autonomía personal y los sentimientos de pertenencia a las distintas comunidades de los adolescentes.

Por su parte Soriano (2008), define y describe el concepto de ciudadanía intercultural desde una perspectiva educativa como un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr, considera que a través de la ciudadanía intercultural los Estados multiculturales evitarían la generación de grupos de personas excluidas de participación ciudadana, ayudaría a que se respeten las costumbres tradiciones de las culturas y se desarrolle al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia a la comunidad política del país de acogida; según la autora la ciudadanía intercultural debe estar amparada en valores como la cooperación y la solidaridad, el respeto, la aceptación y el reconocimiento, el pensamiento crítico, la democracia cultural, la globalidad ecológica y la justicia social.

El tema de la identidad multicultural es abordado por Caballero (2000), a través de un estudio sobre los niños marroquíes en Cataluña, en este trabajo se

propone interpretar y comprender los significados que tienen para las personas los procesos socioeducativos en la vida cotidiana.

El estudio de Massot (2001), describe tres modelos de desarrollo de competencias interculturales en los hijos de inmigrantes argentinos en Cataluña; la autora hace una descripción pormenorizada de los procesos por los que los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad personal en interacción con contextos diversos.

4.1.3. Investigaciones sobre formación del profesorado en EI

Tabla 6. Investigaciones realizadas en formación del profesorado e interculturalidad.

AUTOR	TITULO
Gómez, M ^a Isabel (2011)	La competencia intercultural en la formación inicial de maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla la Mancha.
Altarejos, M. (2010)	La educación intercultural: supuestos antropológicos en la formación del profesorado.
Cernadas, F. (2011)	A formación do profesorado en EI. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza.
Domínguez, M. C. (2006)	Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural.
Aguado, T. et al. (2004)	Formación de profesores en E.I. Análisis de necesidades.

Una importante línea de investigación sitúa al profesorado como un elemento clave en el desarrollo de las relaciones y diálogos entre cultura, Aguado et al. (2004), constata que la formación del profesorado en este sentido es optativa y puntual y no forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter

permanente. La autora sugiere integrar la formación del profesorado en EI en los planes de estudio como parte de las disciplinas obligatorias y proporcionar recursos de formación accesibles que permitan la autoformación del profesor y el acceso a recursos para analizar su práctica docente desde el enfoque intercultural.

En la investigación realizada en España y países latinoamericanos, Domínguez (2006), propone un modelo de formación para el profesorado de Ciencias Sociales de Educación secundaria ante la interculturalidad a partir de dimensiones como: identidad y autodesarrollo profesional; desarrollo colaborativo; desarrollo personal y afectivo-emocional; desarrollo del conocimiento didáctico y del saber-geohistórico del aula y centro; la formación como proceso de indagación personal y colaborativa; el saber geo-histórico generador de la formación integral: la intercultural y la actualización conceptual; y la implicación con el principio de interculturalidad explicitado.

En esta investigación Domínguez aporta nuevas bases para el diseño de un modelo de formación intercultural de los docentes y las claves para valorar la pertinencia de los programas actuales para la capacitación de docentes ante el reto de la interculturalidad.

La formación del profesorado en la competencia intercultural es abordada por Gómez (2011) en un estudio realizado con estudiantes de Magisterio (Educación infantil). Las conclusiones de esta investigación reflejan deficiencias formativas de los futuros maestros en el desarrollo de esta fundamental

competencia tanto a nivel teórico como práctico, otro aspecto importante tiene que ver con los planes de estudio en los que no se explicita la competencia intercultural y deficiencias en los criterios de transversalidad, interdisciplinariedad entre las asignaturas, los contenidos y los planteamientos del profesorado al abordarla.

Un aspecto importante, para el campo de nuestra investigación, son los resultados obtenidos en este estudio con relación a las actitudes percepciones y creencias que los futuros maestros de infantil tienen hacia la interculturalidad; Gómez, concluye que los estudiantes de Magisterio participantes en la investigación evidencian una valoración poco favorable, ya que “se detectó la existencia de actitudes y creencias prejuiciosas negativas, desde las formas más sutiles, hasta otras, en menor medida, claramente manifiestas hacia las personas de otras culturas, tales manifestaciones varían de una cultura a otra, dependiendo del lugar de procedencia” (2011:258).

Los resultados de la investigación muestran actitudes negativas hacia los padres de niños de otras culturas, al relacionar el origen cultural y el lugar de procedencia de los padres con el éxito en el aprendizaje de los niños, asociando las influencias negativas a factores de pobreza, valores culturales y religiosos.

No obstante, los resultados también muestran resultados positivos, ya que un porcentaje significativo de estudiantes, expresa agrado hacia las personas de otras culturas y no tener prejuicios hacia ellas y consideran que la diferencia cultural no es un factor determinante en el éxito escolar de los alumnos de infantil.

La línea de investigación seguida por Altarejos (2010), subraya la importancia de plantear, en la formación del profesorado, el hecho de que la educación intercultural no se resuelve sólo con métodos, técnicas especializadas ni programas educativos, sino a través del establecimiento de relaciones entre personas y que en última instancia es imposible educar si no es en constante referencia al otro y con él, es decir desde la interacción y el diálogo.

Por su parte, Cernadas (2011), concluye que la mayoría de los docentes valoran positivamente la presencia de alumnado inmigrante y percibe la necesidad de que las instituciones educativas se ocupen de gestionar la diversidad cultural a través de la realización de cambios en la organización de los Centros. Sin embargo, el autor enfatiza el hecho de que, en la mayoría de los centros objeto de la investigación, no se haya llevado a cabo la revisión de instrumentos educativos como el PEC, PCC, plan de acogida.

Otra conclusión de esta investigación, a nuestro parecer relevante, es que la Universidad debería asumir un mayor compromiso, no únicamente en la organización de cursos de postgrado para la formación de especialistas, sino liderando, además, en colaboración con los claustros respectivos, proyectos de intervención en los Centros Educativos.

Como podemos apreciar, la investigación en E.I. en los últimos años, ha pasado de ser un tema emergente a convertirse en un campo de investigación con identidad propia, cubriendo diferentes ámbitos y dimensiones.

4.2. La Gestión de la diversidad cultural en el marco educativo de Andalucía.

La educación intercultural en Andalucía está avalada por legalmente por diferentes instrumentos desde la Administración Educativa, entre los que se encuentran los siguientes: la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2 de diciembre de 1999) y el Decreto 167/2003, por el que se establece los procesos educativos que estimulan a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociados a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 23 de junio de 2003). En ambos casos, se hace mención a la interculturalidad como concepto y marco para la consecución de las aspiraciones de igualdad de oportunidades. Como podemos darnos cuenta, la interculturalidad en el sistema educativo andaluz tiene un fuerte componente de compensación educativa (Olmos, 2006).

En el ámbito de nuestra investigación merece especial atención la Ley de Solidaridad en la Educación que establece la necesidad del enfoque intercultural a partir de la presencia de una “nueva” diversidad cultural, o por la presencia de “otras culturas” distintas a la comunidad gitana, ya existente en la Comunidad:

“en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los Centros educativos el valor de la interculturalidad y que

desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios”. (Preámbulo de la Ley de solidaridad).

Así mismo esta Ley dedica un apartado específico a la atención educativa al alumnado perteneciente a las minorías étnicas y culturales (Capítulo V), donde encontramos medidas para favorecer la escolarización y las actuaciones educativas con un marcado carácter de compensación educativa. (Artículos 17 y18).

Desde la administración educativa existen otros programas destinados a avanzar hacia la interculturalidad, como el Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante y el Plan andaluz de educación para la cultura y la no violencia, ambos aprobados en el año 2006 y 2009 respectivamente y comprendidos en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. La importancia de estos planes radica en el hecho de reconocer que la educación intercultural no sólo debe trabajarse pensando en las minorías, sino que ha de desarrollarse en toda la población, aunque abarca también actuaciones de carácter compensatorio:

“la interculturalidad supone una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes, implica también facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas, adquiriendo un

carácter compensador” (II Plan para la Inmigración en Andalucía, p.86, 2007).

En la Ley de Educación de Andalucía se recogen principios claves para el desarrollo de la igualdad y la diversidad como base de la cohesión social:

“desde los proyectos educativos de todos los centros se procurará que inicialmente se reconozca el multiculturalismo existente como un factor enriquecedor y de desarrollo personal y colectivo y, posteriormente, tender a un proyecto educativo de interculturalidad y favorecer la integración de la población inmigrante mediante apoyos, refuerzos e implantación de aulas especializadas de atención lingüística para el aprendizaje del español. (p. 33).

Con miras a facilitar el aprendizaje del español de aquellos estudiantes no hispanohablantes se crean las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) cuyo propósito básico es facilitar a este alumnado un acceso rápido a la lengua española y acelerar en la medida de lo posible su integración en el centro escolar. Existen dos tipos de ATAL, las fijas y las itinerantes; las primeras, ubicadas en un centro a tiempo completo, se localizan en zonas que registran un elevado índice de población inmigrante, mientras que el profesorado de las ATAL itinerantes se desplaza para atender varios colegios de una misma zona o varios centros de una misma localidad.

Entre las características más destacadas de estas aulas podemos citar las siguientes (Soriano, 2004), la estancia del alumnado en esta aula es transitoria y no ha de superar los tres meses, siempre que el alumnado acceda al aula fija; si son atendidos por las ATAL itinerantes, el tiempo es mayor porque sólo acuden determinados días a la semana durante una hora. Durante el periodo de asistencia a la ATAL, el alumno aprende un mínimo de lenguaje oral y escrito que le va a servir para la comprensión y ser partícipe de la vida del centro y del entorno en el que va a convivir con el resto de compañeros ya que alterna la asistencia a tales aulas con la asistencia al aula ordinaria; existe una coordinación entre el profesor de ATAL, sobre los avances y necesidades específicas de los alumnos además los centros deben proporcionar el adecuado refuerzo educativo en las materias que el alumno requiera.

Por provincias el mayor número de profesores de ATAL se registra en Málaga y Almería con 176 y 132 respectivamente, seguidas, Cádiz y Granada con 126, Jaén y Córdoba 90, Sevilla 72 y Huelva 65.

En líneas generales las ATAL, además de atender al alumnado con dificultades en el manejo del español, colabora con los centros que atienden al alumnado extranjero en la acogida inicial y en la programación de actividades específicas dentro del aula ordinaria para favorecer la convivencia y valores como la tolerancia, la solidaridad, y el respeto mutuo entre distintas culturas.

Podemos decir que las ATAL están dando respuesta a una necesidad que se presenta en las escuelas cuando accede a ellas alumnado inmigrante. Sin

embargo, no se puede pensar que a través de ellas se ha dado respuesta a la educación intercultural ya que sería caer en un simple reduccionismo. (Olmos, 2006).

La educación intercultural es más profunda y compleja, no es sólo el aprendizaje de la lengua española para que el alumnado acceda a un aula y se incorpore y asimile un currículum que responde sólo a la cultura del país de acogida. Aunque las ATAL constituyen un recurso de apoyo educativo, clave para la inclusión del alumnado inmigrante no hispanohablante, no pueden ser vistas como una acción educativa intercultural si no lleva consigo otras apreciaciones y cualidades más complejas como el respeto a la identidad personal y cultural del alumnado inmigrante, o según Leiva (2008), la promoción no sólo de conocimientos sino de competencias y vínculos afectivos para el reconocimiento de la diversidad cultural como herramienta necesaria de aprendizaje significativo.

Fernández (2005), señala otras actuaciones llevadas a cabo en Andalucía para el fomento de la interculturalidad en el ámbito educativo, destacamos:

Elaboración de materiales curriculares adecuados y adaptados a las necesidades educativas que presentan los alumnos, centrados sobre en dos líneas: salvar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, y en orientar a los docentes en el diseño y desarrollo de actuaciones concretas para promover y facilitar la adaptación del alumnado inmigrante en el ámbito escolar y social donde se desenvuelve, incluida la interculturalidad como herramienta transversal dentro del currículum escolar.

Queremos destacar la importancia de la acción tutorial en las enseñanzas obligatorias como elemento clave para la ayuda educativa que necesitan los alumnos de origen inmigrante, así como la importancia de la transversalidad como elemento que impregna las diferentes áreas del curriculum para enriquecer los procesos de enseñanza –aprendizaje desde una perspectiva intercultural con todos los alumnos. Así, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas, las actividades grupales, la atención individualizada en determinadas momentos (Medina, 2009), son elementos fundamentales para facilitar la adquisición de competencias interculturales.

Propiciar la colaboración de las instituciones educativas y las asociaciones y entidades no gubernamentales.

Debemos destacar que esta colaboración y coordinación no siempre se consigue, Fernández (2005), subraya que desde los colectivos y entidades sociales, si parece haber cierta necesidad de concretar y reforzar el vínculo colaborativo, porque “dan respuesta a aspectos tales como la mediación, la información y la actuación con los colectivos de inmigrantes, respondiendo a su vez con mayor inmediatez al estar más cercanos y ser conocedores de la problemática cotidiana del colectivo de inmigrantes” (p: 98).

Con respecto a la comunidad gitana, el Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (BOJA de 20 de febrero de 1997), establece la necesidad de un enfoque intercultural en las escuelas, a través de la promoción de actividades de convivencia pluricultural, el fomento del estudio de la cultura gitana en la

formación del profesorado y cursos de formación al respecto, la inclusión de información positiva de esta cultura en los materiales escolares y curriculares.

No obstante y como afirma Olmos (2006:73), “en los últimos años cuando se habla de educación intercultural se trata mayoritariamente de educación a inmigrantes y dentro de ésta se habla de educación compensatoria y enseñanza de la lengua”.

Con respecto a la concepción que tiene el profesorado de la educación intercultural, no siempre los diseños y los discursos políticos de la educación se identifican con la labor que los docentes realizan diariamente en la escuela, en la investigación realizada por Olmos (2006), lo expresa de la siguiente manera:

“Cuando los profesores hablan de educación intercultural fundamentalmente hablan de fiestas. Para ellos la educación intercultural significa reconocer al otro en momentos festivos dentro del ámbito escolar. A primera vista parece una afirmación reduccionista, pero cuando se les ha preguntado por educación intercultural, la mayoría, ha contestado en este sentido. Todos los centros educativos que se dicen interculturales dan gran importancia a la organización de este tipo de eventos, y lo más peligroso es que bastantes se quedan sólo en eso” (p.5).

En el ámbito educativo andaluz, la gestión de la diversidad cultural tiene diferentes matices en función de la concepción que se tiene sobre la interculturalidad.

En muchos centros educativos la realización de actividades lúdico-festivas, forma parte de una concepción sobre la educación intercultural al considerar que a partir de ellas ,se pueden iniciar otros procesos y actuaciones más complejas, como el cambio de actitud hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como fuente de indudable riqueza para la reflexión educativa y el planteamiento de una convivencia escolar, donde la diferencia cultural sea vista como facilitadora de espacios plurales de entendimiento y encuentro (Soriano, 2008)

En estos casos los centros dan cabida tanto a fiestas que tradicionalmente se han celebrado en la escuela, como a otras celebradas por los niños inmigrantes en sus lugares de origen: la incorporación de Halloween o la festividad del Ramadán, con motivo de la presencia de alumnado musulmán.

Otros centros, recogen este tipo de actividades sin llegar a una reflexión profunda acerca de la potencialidad de la interculturalidad como herramienta para la dinamización crítica del escenario escolar.

Otro tipo de actividad (Baráibar, 2005) consiste en organizar convivencias entre grupos culturales diferentes, se plantea la necesidad de fomentar la convivencia dentro de un marco abierto y plural de diversidad cultural porque, en

muchos casos, se tiene la percepción de que los inmigrantes no se relacionan con los autóctonos, pero no se reflexiona en profundidad sobre si los autóctonos se relacionan con los inmigrantes.

Dentro de las actividades que se realizan, podemos observar la identificación que existe entre el fomento de la convivencia y el diálogo entre culturas con la celebración del día de la Paz y la No violencia. Son muchos los centros educativos que asimilan convivencia e interculturalidad como una manera de aunar esfuerzos para promover una cultura de paz y de diálogo.

Además, se plantea como una opción puntual para la generación de procesos de reflexión sobre la conveniencia de gestionar de manera colaborativa los conflictos o problemas que emergen de la interacción cultural, así como de impregnar de manera transversal la vivencia de los valores de la paz, la solidaridad y el respeto entre otros.

Además de los anteriores aspectos Caparrós (2005), identifica en la práctica de la interculturalidad en Málaga, el fomento de actividades innovadoras desde el cambio de mirada. En este sentido, la alusión a elementos estéticos y espaciales en los centros escolares, como carteles, fotografías y murales, pueden convertirse en auténticos recursos para el cambio de mirada o de actitud más favorable al enriquecimiento y a la diversidad cultural. En esta misma línea, la autora plantea la necesidad de un cambio en el curriculum escolar para facilitar el desarrollo de acciones educativas interculturales y críticas.

Aunque Olmos (2006:7), considera que “ese cambio es más pretendido que real, y tiene más que ver con aspectos compensatorios que con otros aspectos realmente interculturales”, es necesario señalar el esfuerzo y el trabajo de muchos docentes que consideran que la educación intercultural debe construirse desde la propia convivencia en el aula y en la escuela, a través de una propuesta de construcción y de innovación educativa que implica el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta clave del aprendizaje cooperativo y la convivencia en la educación (Leiva, 2007).

Consideramos que en Andalucía se está realizando un esfuerzo positivo en materia de educación intercultural, aunque el camino sigue siendo complejo y lleno de dificultades. A pesar del avance normativo y del discurso político y educativo, todavía persiste la idea de que la interculturalidad ha de trabajarse sólo en centros educativos con una gran presencia de alumnos inmigrantes. Sin embargo, hemos de reconocer los cambios positivos que ha traído consigo el surgimiento de una política de proyectos educativos en la línea de la Educación intercultural., impulsada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, apoyada por el trabajo de diferentes grupos de investigación universitarios (Málaga, Almería, Granada) así como de ONGs (Andalucía Acoge, Liga para la Educación Popular, etc.).

Persiste la identificación de proyectos de educación intercultural y proyectos de educación compensatoria, prácticamente la totalidad de los centros en los que

hemos realizado nuestra investigación, cuentan con profesorado de ATAL y proyectos de educación intercultural, son centros de Educación Compensatoria; este aspecto no tiene que ser necesariamente negativo ya que en muchos centros estos proyectos educativos pueden servir de referentes pedagógicos para la construcción de escuelas interculturales donde los alumnos compartan espacios y experiencias de convivencia, diálogo e interacción cultural, como claves para el fomento de la igualdad, la democracia y el pensamiento crítico en una sociedad cada vez más global y plural.

5. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.

5.1. Evolución en los enfoques de investigación

Los estudios e investigaciones de los últimos años están marcados por una clara tendencia a la especificidad en cuanto a temas, etnias, disciplinas y áreas de profundización; encontrando una mayor especialización a partir de 1998, ya que en los años previos se centraron en campos, que aunque son básicos para el sustento conceptual de los procesos educativos, no se relacionaban con su aplicación en la práctica.

Así, encontramos investigaciones sobre los pueblos indígenas y afrocolombianos elaboradas por antropólogos que dieron el primer aliento a los procesos de etnoeducación, tanto que, en algunos casos, y durante años fueron los únicos materiales de consulta para los docentes en las escuelas (Landaburu, 1996; Vasco, 1995; Enciso, 1991,1995, 1996; Nieto, 1996). En los trabajos

realizados a partir de 1998, encontramos un tratamiento más específico sobre la labor pedagógica y apuestas más políticas en cuanto a reivindicaciones de tipo particular.

Las investigaciones de (Sánchez Botero, 2004; Sánchez, 1996; Arango y Sánchez, 2004, Serrano y Enciso, 1998), se refieren a las políticas públicas para la atención a los grupos étnicos. En ellas sobresale la definición de los derechos legales, los procesos de actualización y replanteamiento normativo y la explicación, en algunos casos concretos, sobre la aplicación de las leyes que son ejemplarizantes para el resto de la población.

El resultado de las investigaciones de (Delgado, 2004; Londoño, 2002; Larrahondo, 2002), confirma la importancia de fortalecer la organización comunitaria, producir resultados y generar preguntas a partir de procesos concretos en los que la comunidad participa desde el comienzo y para beneficio de todos y no sólo de algunos sectores.

Al definir el sentido de la etnoeducación en la población indígena, las investigaciones de (Rojas, 1999; Vasco, 2000; OIA, 2003; CRIC, 2004; ONIC, 2004; Jiménez, 2004), incluyen referencias a los conceptos de educación propia y educación oficial escolarizada o educación propia y educación intercultural bilingüe. Hay referencias al diálogo de saberes y, de nuevo, a la importancia de que en estos procesos participen todos los sectores involucrados.

Rodríguez y Van der Hammen (1996), escriben sobre la investigación etnoeducativa y el diálogo de saberes en el campo de las ciencias naturales,

manifiestan que ésta debe incluir observación, comparación y clasificación según los criterios y necesidades del grupo étnico y de la sociedad occidental.

Las investigaciones sobre la etnoeducación afrocolombiana, se centran sobre todo, en el desarrollo y socialización de los principios de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Arriaga, 1999; Maya, 2002; García, 2000; Mosquera, 1999; Perea, 1992). Se encuentra, así mismo, documentación sobre experiencias educativas en algunas comunidades, desarrollo de los procesos, aplicación o no de políticas y propuestas (Palacios, 1998; García, 2000; Enciso, 2004, 2002).

Es notoria la producción sobre la convivencia interétnica que puede verse reflejada en algunos PEI (Proyecto Etnoeducativo Institucional) y PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario). El estudio realizado por investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, es uno de los más novedosos, al profundizar en las relaciones que se dan en las escuelas del Distrito Capital (Bogotá) entre estudiantes y profesores afrocolombianos y los que no lo son. (Arocha, Espitia et al. Centro de Estudios Sociales/CES-Programa RED 2001).

En la etnolingüística, el enfoque de las investigaciones realizadas en los últimos años, se dirige al manejo del discurso y su análisis; las políticas lingüísticas y su aplicación en la escuela (Serrano, 2003; Universidad Nal. Sede San Andrés, 2003; Trillos, 2003; Del Castillo, 1995); sigue siendo de gran importancia la escritura de las lenguas vernáculas de todas las etnias para el fortalecimiento de la educación bilingüe, la preservación cultural y la necesidad de una educación diferencial (García, 1996; Patiño, 1995; Ortiz, 2002).

Rojas, 2004; Enciso, 2004; Marino, Jiménez y Roeleus, 1994; PROROM, 2003; Dagua, Aranda y Vasco, 1998, entre otros, han realizado proyectos sobre historia oral y memoria colectiva, con participación de personas de los grupos étnicos; tales proyectos han sido la base para la elaboración posterior de material didáctico, además ayudan al fortalecimiento de la identidad cultural y permiten que las nuevas generaciones de los grupos étnicos, conozcan elementos de la tradición y hechos del pasado.

5.1.1. Desarrollo de investigaciones y prácticas docentes etnoeducativas.

Uno de los avances más representativos en los últimos años es la creación de institutos para jalonar los procesos educativos indígenas, siendo la formación de recursos humanos un tema de interés de líderes y autoridades tradicionales para la mejora de la educación.

Así, la Organización Indígena de Antioquia (OIA), creó el Instituto Departamental (provincial) para la Educación Indígena (INDEI), para orientar los planes de vida y tener un eje articulador de los planes y procesos educativos. El INDEI, ha adquirido una gran responsabilidad al liderar el desarrollo de la educación bilingüe e intercultural de algunos pueblos indígenas del Departamento (provincia) de Antioquia. Lo más relevante de este proyecto es la participación de la comunidad en su construcción y el enfoque integral que lo caracteriza:

“la búsqueda de una educación propia como asunto de todos: maestros, líderes, gobernantes, promotores, sabios, mujeres y niños, capaz de aportar y conducir una sociedad indígena de cara al futuro y en relación con otras

culturas, conocimientos, saberes y tecnologías, en condiciones difíciles y superar las condiciones de inequidad que se dan en nuestras poblaciones” (OIA/INDEI, 2003:9).

Los programas de formación y capacitación en diversos campos se llevan a cabo a través de un sistema denominado Red Educativa Indígena, que encadena los niveles regional, zonal, interlocal y local, agrupados en microcentros. El sistema liga, también, la educación forma, no formal y los niveles de educación básica, media y superior.

El consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), elaboró el Programa de Educación Bilingüe (PEB), que además de coordinar el proyecto en las diferentes comunidades, forma a los docentes y capacita a agentes educativos en diferentes campos. El PEB organiza cursos integrales y Diplomados que se articulan a los procesos comunitarios de diferentes pueblos indígenas del Departamento del Cauca.

Sin duda estos programas son útiles y funcionan porque los procesos de organización son fuertes y su capacidad de cohesión es amplia por su enfoque colectivo, de integración y de colaboración entre las comunidades.

Merece ser destacada la investigación desarrollada por la Expedición Pedagógica Nacional, concebida como un viaje al interior de la escuela colombiana, cuyo propósito es dar cuenta de la riqueza y diversidad de prácticas pedagógicas, de los desarrollos institucionales, de las formas de organización del magisterio, de los procesos de formación y calificación de los maestros, etc.

La Expedición ha constituido una acción colectiva de investigación de la realidad educativa colombiana y de producción de conocimiento, ha generado espacios propicios para interrogar por el método, por los roles de investigadores y docentes, por la relación de los maestros con la indagación de las prácticas escolares.

Esta iniciativa se ha convertido en un fenómeno de construcción colectiva que ha implicado el concurso de múltiples miradas y ha contado con la emergencia de fructíferas tensiones acerca de la naturaleza del saber pedagógico, de las posibilidades de construcción de cultura en la escuela o del status teórico del saber de los maestros.

Ha participado, además, en un debate continuo a propósito de las aproximaciones metodológicas que se requieren para indagar las formas de hacer escuela en una sociedad pluriétnica y multicultural, los modos de ser maestro, para recuperar el conocimiento pedagógico elaborado desde la institución escolar, para sistematizar las prácticas y para leer la sociedad colombiana en su diversidad y con sus contradicciones y conflictos; todo ello a partir del encuentro directo con los maestros, los jóvenes, los niños, las familias y las comunidades.

Con miras a realizar un balance de los procesos etnoeducativos y de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se llevó el Primer Foro Nacional de Etnoeducación Colombiana, organizado por el Ministerio de Educación en coordinación con la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras. El objetivo fue “promover el conocimiento y la apropiación de la etnoeducación

afrocolombiana, como un proyecto de educación intercultural para todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuye a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural”. A partir de la información recolectada se realizó el libro *Memorias Primer Foro Nacional de Etnoeducación Colombiana* (2002).

El tema de la etnoeducación afrocolombiana, según se consigna en el texto, toma nueva fuerza e importancia en la actualidad como propuesta y valoración de la diversidad étnica y cultural de la nación. Según la publicación, cada día existe mayor consenso en que los conflictos sociales entre grupos, comunidades, y naciones se generan principalmente por la intolerancia, falta de respeto, inequidad y exclusión. Por ello, “fundamentar la educación en el pluralismo, el respeto y el aprecio por todas las culturas es una estrategia que permite que la diversidad se transforme en un factor positivo de entendimiento. La educación es un medio de lucha contra la exclusión” (2002: 12).

De las intervenciones expuestas y consignadas en esta obra se destaca la hecha por Robinson (2002: 13), quien señala que “desde el Movimiento Social Afrocolombiano se cuestionó el papel de la educación formal basada en el supuesto de una cultura nacional homogénea, desconociendo así las culturas de los grupos étnicos, factor que ha contribuido a la pérdida de su identidad cultural”. De igual forma su texto concluye con la idea compartida por diversos sectores acerca de la necesidad de una etnoeducación para todos, que fortalezca la identidad étnica y cultural de los afrocolombianos al tiempo que contribuya a la

construcción de un sistema educativo intercultural, con lo que se propicia la formación de ciudadanos capaces de convivir en la diversidad.

Por otra parte, las Memorias compilan experiencias etnoeducativas y de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en contextos urbanos; Quiñones (2002) expone el caso de la maloca (vivienda de las comunidades indígenas) del colegio de San Francisco, en Ciudad Bolívar en Bogotá, zona afectada por un contexto de violencia generalizada, conscientes de que el aula escolar no puede ser ajena a la problemática social, económica y política de su población, los profesores de Ciencias Sociales, del citado colegio, emprendieron la tarea de que sus prácticas pedagógicas fuesen coherentes con la realidad vivida por la comunidad.

La idea de la maloca surgió en 1998 frente a la necesidad de los jóvenes de gozar un espacio físico-temporal propio para reunirse, y que rompiera con los esquemas de la escuela. Este espacio también se concibe como un escenario “democrático, participativo y cultural, donde se busca la interacción entre padres de familia, estudiantes, maestros y miembros de las comunidades indígenas y negras”. El proyecto de la maloca pretende impulsar acuerdos que permitan la convivencia social y armónica entre los miembros de la comunidad, con el fin de cumplir con la función formadora integral (Quiñones, 2002: 72).

Amaya (2002), abunda en el desfase existente entre el trabajo de las organizaciones de base y la academia, que creo que sería otro de los grandes temas de debate para el impulso real de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Surge una disociación, divergencia e incluso en muchos casos un conflicto, entre el saber que produce la academia (un saber en muchos casos basado en documentos escritos), y las apreciaciones que las organizaciones de base tienen sobre la labor que se realiza en los ámbitos universitarios.

Se expone la necesidad de que haya una política de Estado que busca recuperar la memoria: “El Estado tendría que tener una visión estratégica acerca de las políticas de la memoria y, dentro de eso, por supuesto, el patrimonio intangible, el cual tiene que jugar un papel fundamental” (2002: 104).

La Secretaría de Educación y la Alcaldía Mayor de Bogotá, publicaron un documento de orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad, 2004-2008. El documento fue realizado con docentes que orientan proyectos de Cátedra en instituciones de Bogotá; las orientaciones tienen como fin fortalecer el desarrollo e implementación de la CEA a través de un proceso pedagógico puesto en marcha en el 2004, evidenciando dos aspectos fundamentales en las prácticas pedagógicas: en primer lugar, la ciudad como espacio y expresión contemporánea de lo socio-cultural diverso y, en segundo lugar, las diversas formas de abordar la CEA en la ciudad, que contribuyan a continuar con el proceso de visibilización de los afrodescendientes. La elaboración de estas orientaciones para la Cátedra fue coordinada por la Red de Maestros y Maestras “Tras los hilos de Ananse”.

Los referentes teóricos y conceptuales, se concretan en un espacio para reflexionar desde un contexto particular, además de la propuesta en la que la

cátedra apunte a la descolonización de los contenidos educativos y las prácticas escolares. Se aborda el tema de la interculturalidad urbana, concebida como proyecto ético, político y epistemológico, que asuma las diferencias culturales y educativas en la ciudad. Considera que la Cátedra debe hilar el pasado y el presente para la construcción de sentidos de la cultura afro en la ciudad, y en el ámbito educativo debe plantearse desde nuevas rutas para la transformación de la educación para que se reconozcan, respeten y valoren las diferencias culturales.

La propuesta destaca el hecho de que la ciudad es un espacio donde convergen diversidad de prácticas y culturas, y se presenta un breve relato de la presencia afrocolombiana desde la conquista y la colonia hasta la actualidad; en este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es considerada como un escenario clave para abordar los estudios afrocolombianos, además de ser un proyecto interdisciplinario que abarca todas las dimensiones del conocimiento formal, en el que se recupere el conocimiento y las prácticas ancestrales mediante la investigación.

Vale destacar el hecho de que la propuesta haya sido elaborada por una red de maestros y maestras, lo que indica la capacidad de las organizaciones de docentes para incidir en las políticas públicas de la ciudad; además, el hecho de plantearse de manera específica el problema educativo desde el contexto urbano de la ciudad más grande del país, supone un avance significativo frente a la predominancia de propuestas pensadas y elaboradas desde contextos rurales. Además creemos que es una necesidad, dada la constante migración de la

población rural hacia las grandes ciudades, por diferentes motivos entre ellos el desplazamiento debido a situaciones de violencias que se viven en diferentes regiones del país.

5.1.2. Tendencias en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

A partir de 1995, luego de los cambios obligatorios de la Ley 115 (MEN Ley General de Educación, 8 de febrero de 1994. Artículos 55 a 63), los proyectos de educación básica y media, prestan especial atención a los siguientes aspectos: el enfoque de los PEI y PEC, el diseño curricular, la gestión administrativa, la enseñanza de lenguas vernáculas, las relaciones con la comunidad, la investigación y la producción de materiales escolares. (Enciso, 2004).

El enfoque de los PEI/PEC, se perfila cada vez más según las necesidades locales y dependiendo del concepto de etnoeducación. Hay una tendencia a la formulación de PEC, con énfasis en educación técnica agropecuaria, micro empresarial o agroambiental (Juan y Medio, San Basilio de Palenque), especialmente en las comunidades afrocolombianas, aunque la idea de que los centros educativos sean, auto sostenibles e incluyan prácticas tradicionales va calando poco a poco también en las comunidades indígenas como una manera de fomentar el diálogo entre culturas en lo concreto y en beneficio de todos.

En general en los PEI afrocolombianos y raizales, la etnoeducación es una asignatura más o es el eje del currículo. Las comunidades indígenas, casi todas

ubicadas en el ámbito rural, tienden más a lo segundo y a la construcción de PEC, basados en planes de vida.

En los PEI afrocolombianos, trabajan los temas de la cultura y la historia a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en los que elaboran planes de vida a partir de la implementación de la misma.

Hay comunidades que optan por construir PEI y diseños curriculares que se sustentan en proyectos Pedagógicos:

“El Proyecto Pedagógico (PP), es una nueva forma y estrategia de pensar, programar y desarrollar la educación bilingüe e intercultural, que articule lo propio y lo ajeno. Es un proceso que se estructura y se interrelaciona con las áreas obligatorias fundamentales y optativas de conocimiento y formación, con asignaturas y temas que buscan desarrollar potencialidades y valores de los jóvenes y adultos indígenas. El PP, busca vincular la escuela, la familia, la comunidad y el trabajo” (OIA, 2003:23).

En casi todos los proyectos se da gran importancia a la investigación cultural, a los fundamentos de la etnoeducación y al tema de los derechos étnicos. Los Proyectos Pedagógicos ligados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, siempre incluyen el componente investigativo y éste, a su vez, empieza a brindar elementos para la elaboración de materiales pedagógicos.

La investigación realizada por Rojas (2011), muestra que en algunos proyectos educativos se han creado e insertado asignaturas para dar a conocer

aspectos de la presencia histórica y contemporánea de los afrodescendientes en el país. La mayoría dentro del área de Ciencias sociales y en algunos casos acompañados de proyectos pedagógicos complementarios. La inclusión de esta asignatura en el plan de estudios garantiza la existencia de un espacio formal para incluir temáticas que de otra forma no serían incluidas. Además se logra que sean incluidas en el planeamiento académico, se le asigne labor a un docente y tengan una asignación específica de horas de clase.

Las experiencias mostraron trabajo básicamente en dos modalidades: como asignatura en el área de ciencias sociales y como asignatura 'independiente' en el plan de estudios, por fuera de las áreas obligatorias y fundamentales. En ambos casos, es posible que se organice en unidades temáticas, con contenidos, temáticas propuestas con objetivos y criterios de evaluación.

Probablemente por su vínculo con el área de Ciencia sociales, la mayoría de las experiencias trabajan sobre temáticas relacionadas con la historia; aunque en ocasiones se trabaja sobre saberes ancestrales, expresiones artísticas (música, literatura), o gastronomía, entre otras. El nombre dado a esta asignatura varía de una institución a otra, de tal manera que es posible encontrar asignaturas con el nombre de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en algún caso, o de etnoeducación o cultura propia en otros. (Rojas, 2011).

Otro grupo importante de experiencias trabaja con proyectos, de manera transversal en el grupo de áreas (materias o asignaturas) de ciencias sociales. Cada área puede incluir temáticas en relación con las culturas afrodescendientes

y en el diseño curricular se articulan por ejes y unidades temáticas con sus respectivos contenidos, objetivos y formas de evaluación.

Rojas (2011), enfatiza que en varias de estas experiencias la integración ha sido diseñada para afectar varias áreas, encontrándose propuestas en áreas tan disimiles como las matemáticas, las ciencias naturales y la informática. En estos casos se trabaja sobre proyectos como las etnomatemáticas, la investigación sobre plantas de uso medicinal y la creación de páginas web para la promoción y socialización de proyectos pedagógicos, además de actividades de clase ligadas a las tradiciones organizativas de los afrodescendientes, como los cabildos, la memoria colectiva y/o los personajes destacados de la localidad.

En la investigación llevada a cabo por el autor antes mencionado, también se encontraron experiencias en las que se trabaja sobre un proyecto macro, en ocasiones enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional o Comunitario (PEC), y se desarrolla desde diferentes áreas del conocimiento con temáticas articuladas que posibilitan la integración de las áreas a través de diferentes estrategias.

Adicionalmente, gran parte de estos proyectos se realizan con comunidades educativas en las que la mayor parte de la población es afrodescendiente, por lo cual es común que este tipo de proyectos se denomine de etnoeducación, afroeducación o etnoeducación afrocolombiana; no obstante, algunos de estos proyectos también son denominados como proyectos de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, lo que ilustra el hecho de que la denominación y

conceptualización de una y otra estrategia (etnoeducación y cátedra) no es rígida en la práctica.

Otras experiencias significativas en el ámbito de la etnoeducación afrocolombiana las encontramos en el Departamento del Chocó en la Costa Pacífica, con un 82,1% de población afrodescendiente, (datos del último censo de población realizado en 2005. DANE); Rojas (2011), destaca el trabajo realizado en el IEFMP (Institución Educativa Femenina de Enseñanza Media y Profesional), iniciado en 1996 con la preocupación de visibilizar y recuperar los valores culturales representados en su patrimonio material e inmaterial de las etnias, especialmente de los negros e indígenas.

En este marco y con la necesidad de difundir y aplicar la ley de las comunidades negras o ley 70 en toda la comunidad educativa, nació la idea de fortalecer la etnoeducación a través del Museo Natural e Histórico del IEFEMP y de conservar y divulgar las diferentes manifestaciones de la actividad humana, fortaleciendo la identidad, preservando el patrimonio natural, cultural e histórico del departamento del Chocó, rescatar la tradición material, oral y simbólica, incluido el patrimonio material e inmaterial de los negros e indígenas.

El museo es el laboratorio donde llegan todas las áreas y ponen en prácticas los conocimientos relacionados con los grupos étnicos, es decir, que la gran mayoría de los educadores de diferentes áreas van al museo a impartir conocimientos especialmente de los negros e indígenas.

La Institución Educativa Normal Superior Manuel Cañizales, ha puesto en marcha el proyecto “Mi cultura chocoana. Vigía del patrimonio cultural (sol naciente)”, a través del que dan a conocer y difunden la cultura del pueblo afro, de manera particular la del Chocó, ya que este se caracteriza por ser un departamento culturalmente muy rico; también se incluyen grandes personajes de la literatura, poesía, artesanía y orfebrería, los cuales han dejado huellas imborrables en la vida de los chocoanos y colombianos.

El proyecto ha sido escrito como un libro, en el que aparecen productos y plantas que sirven para medicina y como alimentos tradicionales. Algo muy importante en este escrito es ver la capacidad intelectual de la gente del Chocó, expresada en la literatura, oralidad, folclor, costumbres y tradiciones. (Rojas, 2011).

La necesidad de definir los PEI / PEC y lo que esto implica en términos de pensar la escuela, organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, conceptualizar la misión institucional en coherencia con los deseos y necesidades de la comunidad, perfilar mejor el diseño curricular de los programas etnoeducativos, obliga a clarificar los objetivos y las estrategias para lograrlos. El éxito de esta tarea, conlleva la preparación, capacitación y formación de los docentes; así, algunas Escuelas Normales Superiores, han comenzado a formar al profesorado de los grupos étnicos para el desarrollo de su práctica pedagógica y son varios los grupos étnicos que han elaborado currículos interculturales-integrales, ligados a los planes de vida, no es extraño encontrar asignaturas

como: comunidad y trabajo, salud y territorio, economía y producción, además de las correspondientes a la educación ordinaria.

Un aspecto importante es la producción de materiales educativos orientados a fortalecer la práctica pedagógica de los docentes. Algunos ejemplos son los textos de lectura en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) para diferentes áreas, elaborados por docentes del Departamento del César, las guías pedagógicas para docentes de la Amazonia, la gramática pedagógica de lengua Cofán, la cartilla de etnobotánica para profesores indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta o el Manual didáctico de afroeducación para implementar la etnoeducación afrocolombiana, elaborados por docentes de Santa Marta.

Las instituciones etnoeducativas suelen vincular a las familias a su vida cotidiana, sobre todo en la enseñanza de la cultura tradicional. En cierto sentido las formas de solidaridad familiar y comunitaria, propias de las comunidades afrodescendientes continúan en las escuelas. Así, se retoma la importancia de contar con los sabios y mayores de los grupos étnicos para que guíen la construcción de conocimientos tradicionales. El tipo de saberes asociados a la cultura ancestral y que por tradición eran enseñados por un mayor tiene que ver con la música, la cultura material, los signos de la naturaleza, los ritos, la historia, la medicina natural, los mitos, las prácticas religiosas y la cosmovisión en general.

Creemos que la incorporación de todo acervo tradicional: rondas, juegos, coplas, décimas, mitos, cuentos, leyendas, etc., al proceso educativo, desde una visión lúdica y estética, se convierte en un verdadero programa de recuperación

cultural. Las tradiciones populares debemos saber buscarlas y sobre todo utilizarlas; las escuelas, colegios deben abrirse para escuchar la voz de los adultos, de los abuelos, de los testigos del tiempo y de la historia.

Como puede verse, los proyectos mencionados hacen énfasis en la relación entre el patrimonio y la identidad, exaltando una serie de prácticas que consideradas como expresiones culturales de gran valor y que deben ser conservadas. Gran parte de ellas hacen referencia a la música y danzas, aun cuando también se incluye otro tipo de tradiciones como la literatura, la tradición oral, formas de organización y tradiciones culinarias.

En experiencias que no hacen explícito el trabajo pedagógico alrededor del patrimonio, también es posible encontrar propuestas que se refieren a estas tradiciones culturales probablemente debido al énfasis que durante mucho tiempo se hizo en la etnoeducación acerca de la importancia de incorporar la dimensión cultural en el trabajo educativo. Es así que encontramos gran número de proyectos educativos en los que la música y las danzas llevadas a los espacios escolares, además de la creciente insistencia en el conocimiento local, las prácticas medicinales, las tradiciones productivas y la oralidad, entre otros.

La etnoeducación requiere de profundas transformaciones en el diseño curricular, lo que no siempre resulta sencillo. Probablemente esta sea una de las razones para que un amplio número de experiencias comience –y a veces limite– su trabajo mediante actividades extracurriculares.

Aunque tal vez esta sea la forma más incipiente de trabajo, no son pocas las instituciones en que se desarrollan actividades con el propósito de dar a conocer manifestaciones culturales de los diversos grupos, tanto a nivel local como regional o nacional; entre ellas, expresiones artísticas o gastronómicas, festivales musicales, trabajos sobre la historia local, entre otros.

5.1.3. La etnoeducación en el ámbito de la Educación Superior

Los principales cambios tienen que ver con ajustes en los programas académicos de acuerdo a los requerimientos del CNA (Consejo Nacional de Acreditación), vinculación de egresados como docentes e investigadores, aumento en la producción académica, fortalecimiento de redes universitarias nacionales e internacionales, de grupos de investigación cada vez más especializados y establecimiento de convenios con organizaciones de base.

Los programas universitarios que atienden estudiantes de grupos étnicos son de dos tipos: licenciaturas en etnoeducación y carreras convencionales. Los programas de licenciatura fueron creados en las década de los 90 una gran parte son de modalidad semi presencial; estos programas son ofertados por las universidades del Cauca, Pedagógica Nacional, Abierta y a Distancia/UNAD, Tecnológica de Pereira, Guajira, Amazonía, Pontificia Bolivariana y Universidad Mariana.

Consideramos pertinente realizar una síntesis del enfoque de los programas de Licenciatura en etnoeducación, dado que de allí salen los futuros docentes encargados de promover, dirigir, coordinar y fortalecer los procesos educativos en

el marco de la interacción y el diálogo entre las diferentes culturas en los centros educativos y comunidades en general.

La investigación realizada por Mosquera y González (2011), a partir de los currículos de las licenciaturas en etnoeducación en las diferentes Universidades, muestra claramente que las propuestas educativas son elaboradas teniendo en cuenta el contexto social y cultural de las regiones en las que las Universidades están situadas, incluyendo asignaturas que permiten el estudio directo de la cultura de las comunidades étnicas de cada región, interactuando directamente con éstas y ayudando al fortalecimiento de las comunidades a las cuales atienden participando en la elaboración de propuestas educativas de acuerdo con las necesidades propias de cada contexto y comunidad.

Por otro lado, se promueve la inclusión y la buena interacción entre las diferentes culturas, velando por su preservación aportándoles herramientas pedagógicas que garanticen y fortalezcan la diversidad étnica y cultural proponiendo la apertura y el diálogo entre la escuela y el entorno comunitario como una manera de que ésta se adentre en las lógicas de construcción social de los distintos grupos y potencializar, de esta manera, la coexistencia de todos.

Los programas de licenciatura en etnoeducación están concebidos para formar formadores que ayuden a fortalecer las lenguas y las culturas y para ello es indispensable generar procesos de acercamiento y dominio de contenidos propios, endógenos y profundos de cada cultura.

Se busca posibilitar, a los futuros etnoeducadores, la comprensión del papel de la educación en la sociedad, del proceso histórico de la educación escolarizada y sus efectos en las culturas minoritarias, de los componentes de un proyecto educativo en sus lineamientos, fundamentos, contenidos, estrategias pedagógicas, formas de administración y evaluación. Igualmente desarrollar procesos de aprendizaje significativo que redunden en el replanteamiento de la práctica pedagógica en contextos de diversidad cultural, en la motivación, generalización de enseñanzas y desarrollo de movimientos pedagógicos que involucren a los distintos actores de las comunidades. (Vargas, 2006)

En estas perspectivas etnoeducativas, los aportes académicos del programa se materializan en la relación entre la investigación y el aprendizaje autónomo, en la redefinición del currículo, en el reforzamiento de la interculturalidad y en la transformación de los procesos pedagógicos.

Así, en la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de la Guajira, el currículo es planteado como “Etnoeducación, interculturalidad y diversidad”, desarrollando y planteando estos conceptos como fundamentos educativos, basado en la diversidad el programa incursiona en modelos y estrategias que se aplican a realidades interculturales. “Acoge la diversidad a través de dos estrategias: una pedagógica entendida como flexibilidad curricular y la sociocultural es la contextualización de los entornos (urbano, rural, indígena, afro), entendiendo la diversificación como el proceso mediante el cual el currículo se adapta a una realidad concreta” (Mosquera y González, 2011: 123).

De acuerdo con los objetivos de la formación de etnoeducadores, los programas de licenciatura articulan las dimensiones étnica, política, pedagógica y de gestión comunitaria para formar profesionales que respondan a las siguientes características:

- Líderes comunitarios.

Este rasgo permite señalar un aspecto predominante en el perfil de formación, porque centra a los sujetos en una dinámica de compromiso con sus comunidades, motivando la constitución de agentes educativos que promuevan procesos comunitarios de desarrollo y el fortalecimiento de las formas organizativas comunitarias.

- Gestores educativos.

Algunos programas buscan formar licenciados que desde una perspectiva integral sean capaces de desempeñar diversas acciones relacionadas con el diseño, ejecución, supervisión, evaluación y administración de programas curriculares para las escuelas indígenas. En otros casos, se busca que sean impulsores de propuestas educativas no sólo en ámbitos escolarizados sino de interés comunitario basadas en el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro.

- Investigadores.

En prácticamente todos los programas es claro el papel de la investigación como espacio de formación y transformación de la acción o la práctica, articulada a

procesos de interés comunitario tales como: lenguas, culturas, política, prácticas y saberes pedagógicos, problemáticas económicas, sociales y ambientales de las comunidades. Todo ello bajo el interés de formar en y desde una docencia investigativa.

- Sujetos interculturales.

Se busca fortalecer el reconocimiento de las particularidades étnicas, al igual que la capacidad para establecer relaciones interculturales y multiculturales que aporten en la construcción de sociedades más democráticas.

En cuanto a los planes de estudio, los programas existentes cuentan con los componentes de comunicación y lenguaje, pedagógico, investigativo; en cinco de ellos aparece lo relacionado con el ambiente y la naturaleza; en igual proporción aparece lo social y cultural; finalmente, en dos programas solamente se tiene el componente de gestión comunitaria, (ver tabla).

Todo parece indicar que el importante desarrollo alcanzado en cuanto al estudio de las lenguas, gracias a los postgrados de la Universidad de los Andes con el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes -CCELA, la Universidad Nacional de Colombia, y en menor grado las Universidades de Antioquia, Valle y Cauca (Triviño y Palechor, 2006), ha generado que el país cuente con la descripción de más de cuarenta lenguas, lo cual constituye un fundamento para el trabajo de formación en ese campo. Sin embargo, la ausencia de unas políticas claras frente al papel y uso de las lenguas en las escuelas hace que los procesos de educación bilingüe sean aún deficientes.

A lo anterior se une el debilitamiento en el uso de las lenguas indígenas y criollas en los espacios familiares y comunitarios por parte de los jóvenes, lo cual representa un serio riesgo dado que las nuevas generaciones cada día se ven más apartadas de la necesidad de comunicarse en sus lenguas maternas. Sin embargo, hay importantes iniciativas en favor de la recuperación y fortalecimiento de las lenguas. Es de anotar que otro aspecto problemático son los escasos avances en la construcción de metodologías que dinamicen las lenguas en sus múltiples funciones tanto en la escuela y como en los espacios comunitarios.

Como logro se puede destacar que algunos programas como los de las Universidades del Cauca y la Guajira han articulado la enseñanza de lenguas indígenas como parte del proceso de formación, lo que significa visibilizar las lenguas indígenas, sensibilizar a los estudiantes hacia estas lenguas y que los indígenas hablantes de una lengua tengan la oportunidad de conocer otras; también significa que se vinculen docentes bilingües a los programas.

Tabla 7. Ejes de las estructuras curriculares de las Licenciaturas en Etnoeducación.

Universidad de la Amazonía	U. Del Cauca	U. de la Guajira	U. Mariana	U. Téc. de Pereira	U. Pontificia Bolivariana	UNAD
Lingüístico y Comunicativo	Lenguaje y Comunicación	Etnolingüística	Lenguaje y Bilingüismo	Antropología y lingüística	Lingüística	Cultura y comunicación
Investigativo	Investigación para la Etnoeducación	Investigación				Investigación
Pedagógico	Pedagogía y Etnoeducación	Pedagogía y Didáctica	Saber Pedagógico y caminos de conocimiento	Pedagogía	Pedagogía e investigación	Pedagogía
Ecológico-tecnológico	Ambiente y comunidad		La naturaleza entre la ciencia y la cultura	Ambiental		Historia territorio y desarrollo
	Gestión comunitaria					Administración y Gestión Comunitaria
Etnológico-cultural		Socio-humanística	Cultura, historia e interculturalidad	Historia	Cultura y Humanidades	

Fuente: Triviño y Palechor, 2006:30

En relación con el componente de investigación, este ha sido considerado como uno de los pilares en todos los programas, tanto en el área pedagógica como en las áreas sociales, ambientales, culturales, lingüísticas y en la articulación de la escuela con saberes locales, a fin de adecuar el trabajo educativo a las realidades de los diversos contextos.

Aunque es el área que más puede aportar a los procesos de formación, no se cuenta con el apoyo suficiente para los costos que representa y para la dedicación de tiempo, convirtiéndose así en otro aspecto a fortalecer. Según los citados autores, existe poco desarrollo en investigaciones entre universidades y comunidades, de manera que permitan generar experiencias de investigación

colaborativa que contribuyan al desarrollo del diálogo de saberes y la generación de nuevos conocimientos.

A pesar de las limitantes planteadas, los egresados de los programas han desarrollado trabajos de investigación en temas pedagógicos, lingüísticos, ambientales y problemas socioeconómicos, entre otros. Igualmente algunos profesores de las diferentes universidades desarrollan investigaciones que aportan al conocimiento de los procesos etnoeducativos. (Triviño y Palechor, 2006)

El área ambiental y de territorio es compartida por cinco de los programas e influenciada por la estrecha relación de las poblaciones con los recursos naturales y su concepción de la naturaleza, así como por las actuales políticas y requerimientos ambientales a nivel mundial.

El componente de gestión comunitaria aparece de forma explícita solamente en dos programas. Sin embargo, en los perfiles de egresados de las otras universidades se les reconoce el rol de sujetos promotores de cambio frente a las problemáticas que aquejan a las comunidades. En este espacio de formación se evidencia la dimensión política de la etnoeducación como parte de las reivindicaciones y/o el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país.

Aunque el enfoque curricular que subyace en la mayoría de los programas parece ser un modelo integrado, el trabajo interdisciplinar, la articulación de otras formas de conocimiento y de otros actores es aún un reto por asumir, dado que

no es una práctica común en las universidades, e implica una armonización no sólo de los profesores, sino también de las directivas y la institución en general.

No obstante, en el funcionamiento de las licenciaturas en etnoeducación, algunas universidades, han trabajado con organizaciones sociales y entes territoriales a partir de convenios para el desarrollo de los programas, lo cual ha permitido que de manera descentralizada algunas universidades tengan mayor presencia en las regiones a través de los trabajos de investigación que realizan los estudiantes, y por las actividades de extensión de las universidades. Sin embargo, consideramos que después de haber transcurrido más de diez años de la creación de programas de Etnoeducación, sería muy importante evaluar los procesos desde su impacto en las comunidades y su pertinencia.

Como se puede advertir, los programas han tratado de articular diferentes elementos acorde a los planteamientos de las políticas existentes sobre formación de etnoeducadores, han hecho aportes importantes para el posicionamiento de la etnoeducación en Colombia; sin embargo, el alcance de este logro institucional ha producido un descentramiento de la relación y del rol que las comunidades y organizaciones deben jugar en los procesos de formación de recursos humanos (Triviño y Arévalo, 2006).

Es claro que la educación juega un papel fundamental en el control cultural de los pueblos, pero aún las relaciones son asimétricas, y aunque se continúe intentado transformar el espacio académico universitario hay todavía mucho camino por recorrer, lo cual genera tensiones. Por ejemplo, a nivel institucional se

acepta la participación de los sabedores indígenas no titulados, pero no su vinculación formal, dado que no cuentan con los requisitos que exigen las instituciones académicas.

La Etnoeducación ha tratado de seguir un modelo de formación integrado acorde con las demandas de los pueblos indígenas y afrocolombianos, no segmenta el plan de estudios en asignaturas, sino en ejes, en temáticas, que casi siempre convocan la articulación de disciplinas. Este esquema es afín a los programas que se desarrollan en las comunidades desde los Planes Educativos Comunitarios, pero riñe con las demandas de los concursos docentes actuales, que convocan campos de saberes específicos como matemáticas; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; ciencias sociales y ambientales, etc. Los concursos para etnoeducadores requieren en cambio de unos lineamientos especiales.

Los programas de Etnoeducación se ven abocados a nuevas realidades, tales como: la demanda de pobladores urbanos marginales y la presencia indígena en la ciudad motivada por problemas de orden público, entre otros, que exigen una actualización conceptual, metodológica y de unas relaciones con las organizaciones sociales.

Consideramos que para llevar a cabo un cambio en el panorama educativo colombiano, con respecto a una educación que refleje la diversidad cultural y fomente el diálogo entre los diferentes grupos étnicos es necesario formar a los docentes en el pensamiento de una nueva lógica que guíe el proceso de

enseñanza-aprendizaje, que se enmarque en el reconocimiento de esa diversidad en un plano de relaciones interculturales.

El reto para el Estado y la comunidad educativa en su conjunto es incorporar en todo el sistema educativo elementos de interculturalidad que permitan construir una comunidad verdaderamente multicultural; no se justifica que en un país reconocido como pluricultural sólo la población indígena y afrodescendiente sean las que reciban una educación intercultural.

A lo anterior, podemos agregar algunos de los puntos planteados por Triviño, Cerón y Ramírez (2005), en el Estudio sobre Formación de docentes para la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y/o Etnoeducación, quienes para mejorar el impacto de los programas de formación docente en la calidad de la etnoeducación, proponen:

- Establecer un sistema de información en etnoeducación sobre el contexto educativo, las experiencias y el contexto educativo y pedagógico que ofrezca elementos para la formulación de acciones institucionales en etnoeducación.
- Consolidar la articulación del trabajo de los diferentes estamentos nacionales e internacionales que tienen acciones en el campo de la etnoeducación (Entes territoriales, universidades, organizaciones no gubernamentales, organizaciones sociales, entre otras).
- Promover el posicionamiento de las diversas experiencias de formación de formadores, como parte importante de la interlocución nacional, para la

actualización de la etnoeducación como campo de saber y de práctica, y para la definición de políticas públicas.

- Construir una pedagogía para la diversidad cultural de América Latina.
- Afianzar la orientación de los programas hacia la estructuración de propuestas educativas alternativas que respondan a necesidades del contexto de diversidad cultural, antes que a la academización de los proyectos culturales.
- Consolidar programas de postgrado con base en las diversas problemáticas de la etnoeducación que aporten a la cualificación de recursos humanos indígenas y no indígenas y/o miembros de grupos étnicos y culturales.

En este sentido la Universidad del Valle ofrece, a partir de este año, un doctorado en humanidades cuya línea principal es “Historias, sociedades y culturas afrolatinoamericanas” que se ocupará del estudio de las realidades históricas, sociales y culturales de los afrocolombianos en el contexto latinoamericano, en especial, el Caribe y el Pacífico colombiano, en diálogo y comparación con el gran Caribe y el Brasil.

Los objetivos de esta línea son: desarrollar los estudios comparativos de la historia y la cultura de las sociedades afrocaribeñas y afropacíficas colombianas; propiciar desarrollos investigativos sobre la historia y la cultura afrolatinoamericana; construir diálogos y nexos con los estudios afrodiaspóricos en el mundo y en el continente en beneficio de los desarrollos específicos en el país; e inscribir los desarrollos investigativos en pro de una sociedad equitativa, justa, tolerante y sin racismo. (www.doctoradohumanidades.univalle.edu.co)

En lo que respecta a trabajos desarrollados por grupos de investigación universitarios y su proyección en la práctica educativa resaltamos la labor desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional en el Proyecto Valle de Tenza (Región Andina-central de Colombia), que se inició como una actividad de extensión en el año 2003 y dio lugar a la creación del Centro Valle de Tenza que actualmente realiza acciones de formación docente a nivel de pregrado, en modalidad presencial, desde finales de 2005.

Es relevante destacar la organización interdisciplinaria del equipo docente conformado por licenciados en distintas áreas del conocimiento, antropólogos, psicólogos, filósofos, lingüistas, sociólogos, entre otros, buena parte de ellos con ascendencia campesina e indígena, cuya selección se hizo con base en criterios de flexibilidad y apertura mental, así como experiencia en proyectos comunitarios.

El proyecto busca la construcción social de universidad en diálogo permanente con las comunidades, para generar acciones que respondan a problemáticas locales y regionales, para lo cual se han establecido vínculos no sólo con el sector educativo, sino también con los sectores políticos, sociales, económicos y productivos. Se propone aportar una educación que potencie las capacidades de los jóvenes, su sentido de pertenencia y liderazgo orientando acciones que contribuyen a la cualificación de los procesos educativos, políticos y culturales, mediante los cuales se pueda contribuir a su permanencia en su región. (Castaño, 2009).

El proyecto se ha venido desarrollando presencialmente mediante la realización de mesas de trabajo con los alcaldes, los líderes comunitarios, jóvenes, docentes, directores de núcleos educativos y rectores de los colegios, como forma de identificar las necesidades, las perspectivas, los imaginarios y los sentidos que se quieren dar al proyecto, en la idea de construcción conjunta.

Igualmente, ha venido fundamentando estudios en educación rural e intercultural, para consolidar inicialmente una universidad abierta a los problemas rurales, favoreciendo el intercambio de prácticas y saberes para el diseño de currículos pertinentes. Teniendo como base la experiencia desarrollada en la región de Valle de Tenza, en el año 2008 inició procesos en el Departamento de Amazonas con comunidades indígenas con un currículo basado en su plan de vida (Azicatch, 2008).

Castaño (2009), enfatiza la prioridad que se da en el desarrollo del proyecto a la formación inicial de docentes en contextos rurales desde un enfoque intercultural y propiciando distintos énfasis, dependiendo de las posibilidades y necesidades locales. “En esta perspectiva, el Centro Valle de Tenza inició una primera etapa de formación en pregrado inicialmente con las licenciaturas en Biología, Educación Infantil y Educación Física, Deporte y Recreación. En Chorrera se inició la licenciatura en Biología”. (Castaño, 2009:191).

Se busca una formación integral como ser humano, educador y licenciado en una disciplina; un intelectual investigador con capacidad transformadora, que favorece procesos de diálogo de saberes en una interlocución interdisciplinaria.

Se pretende favorecer la formación integral en la perspectiva de desarrollo local, visto desde la acción colectiva que a su vez se dinamiza con la formación disciplinar específica que le denota su particularidad profesional en el campo educativo.

En el plano investigativo, como expresión de construcción social para explicar y comprender las problemáticas culturales del contexto, se orienta a problematizar, describir, intervenir y transformar las concepciones y prácticas que contribuyen a definir la organización social y cultural; se constituyeron dos grupos de investigación: Educación Rural, Valle de Tenza y Pensamiento Amazónico, en La Chorrera. En el primero también se organizó el Semillero de Jóvenes Investigadores desde el año 2006, compuesto aproximadamente por veinte estudiantes, que son a su vez monitores en los proyectos. (Ibídem: 192)

El enfoque intercultural ha propiciado el reconocimiento de los conocimientos locales en asuntos como las prácticas agrícolas campesinas mestizas e indígenas, las concepciones acerca de la naturaleza y su relación con lo humano, acerca de la vida y de lo vivo, el reconocimiento y valoración de las cosmogonías indígenas. Por otro lado, se han visibilizado conocimientos relacionados con el valor de la familia y las distintas formas de crianza de los niños; los valores en relación con las expresiones artísticas, especialmente la música campesina, las danzas rituales indígenas y cómo desde ellas se contribuye a generar tejido social.

Entre los logros, citados por Castaño (2011), en la realización del proyecto resaltamos los siguientes:

Un concepto de currículo emergido de las prácticas, relaciones e intereses propios de las comunidades, que implica no sólo conocimiento sino también reflexión y comprensión y, sobre todo, visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones. Este concepto de currículo articula conocimientos, saberes, realidades y sujetos (estudiantes, profesores y comunidades), al igual que procesos de tipo educativo, político, cultural y social (Castaño, Gamboa, Pacheco y Ochoa, 2007).

- La creación del Centro Valle de Tenza ha significado un acercamiento del deber ser de la academia a las comunidades y a su vez del compromiso con ellas en la producción de conocimiento. Ello supone un reconocimiento del otro a través del diálogo de saberes y de la identificación de la territorialidad y de los referentes identitarios de las diversas comunidades, en la búsqueda de sociedades más democráticas e incluyentes. El enfoque se ha dado como una construcción desde la diversidad, con lo cual se ha profundizado en las realidades locales de manera que se pueda incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida y en los procesos educativos.
- Se generaron programas de formación inicial de docentes con carácter intercultural; los currículos de las licenciaturas ofrecen profundizaciones en campos de conocimiento que contribuyen a aportar alternativas a

problemáticas regionales, al mismo tiempo que abren posibilidades a los proyectos de vida de los estudiantes, quienes pueden desempeñarse en distintos roles y desenvolverse en distintos escenarios, contribuyendo a generar proyectos de investigación de carácter educativo, científico, tecnológico y artístico.

Es así como en el Centro Valle de Tenza, por ejemplo, la licenciatura en Biología tiene como campos de interés la Educación Rural y Agroecología; y la licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación, campos como Deporte de Alto Rendimiento; Cultura Física y Salud Comunitaria. En el contexto indígena, por su parte, la licenciatura en Biología propone como campo de interés la Agroecología y Silvicultura.

- Constitución del Programa Educación Rural e Intercultural en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de construir conocimiento pedagógico que aporte sentido a la construcción de un país pluricultural y diverso, incluyente y equitativo; desarrollar programas de docencia, investigación y extensión que se comprometan con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y que propicien un diálogo intercultural en el país y la región Latino e Iberoamericana; fortalecer los Centros Regionales de Educación Superior que atienden la educación de las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas, entre otros.

Sin duda, este tipo de proyectos permiten la construcción social de universidad y la generación de propuestas educativas como forma de generar resistencia frente a procesos homogeneizadores, y la consolidación de alternativas pertinentes que respondan realmente a los intereses y problemáticas de los diferentes grupos sociales a través de otras perspectivas de desarrollo social desde la construcción de conocimiento pedagógico pertinente.

La educación deber ser el espacio para reflexionar y repensar las diferentes formas de asumir la diversidad del ser humano, aportar convivencias armónicas construyendo conocimiento pedagógico que aporte a la construcción de un país pluricultural y diverso, incluyente y equitativo.

De allí que el maestro, desde su identidad pedagógica y su compromiso profesional, se ha ido vinculando activamente en las comunidades desde una perspectiva intercultural amplia. En este sentido, "la formación de maestros debe trascender el ámbito cognitivo y ha de dirigirse hacia procesos formativos que apunten a la consolidación de proyectos de vida en los que se reconozcan las múltiples dimensiones de la vida humana, así como propiciar unas relaciones distintas, positivas y transformadoras entre la educación y el desarrollo social". (Castaño, 2011: 205)

Lo anterior implica el reconocimiento de diversas epistemologías, cosmovisiones, éticas y estéticas, e implica propiciar la autonomía de los saberes locales en la construcción y producción de conocimiento mediante la comprensión

de las distintas manifestaciones culturales, formas de conservación de la naturaleza, dinámicas sociales y procesos económicos y políticos.

5.2. La Gestión de la diversidad cultural en la Región Atlántica colombiana.

Aunque en el apartado anterior se han mencionado algunas experiencias y aspectos relacionados con esta región, en la que se sitúa nuestro estudio, consideramos relevante aportar otros proyectos e iniciativas educativas enfocadas al trabajo etnoeducativo e intercultural.

La investigación realizada por Hernández, Simarra y Hernández (2004), publicada en el documento Enfoques y Caminos en la Construcción de los Procesos de Etnoeducación, aborda diferentes ámbitos, los autores plantean los principios, objetivos, referentes teóricos, aspectos de las comunidades afrocaribeñas, realizando un diagnóstico del panorama de violencia política y conflicto armado en el Caribe en el Pacífico colombiano, como también de las problemáticas de exclusión y persistencia del racismo.

Una aportación destacada de este trabajo es la realización de un análisis de la etnoeducación en el Caribe, tomando en cuenta el estado actual y los desarrollos que se han presentado en los contextos urbanos de la región, donde se desarrollan diferentes experiencias en diversos centros educativos.

Se detienen en los aspectos a tener en cuenta en las instituciones educativas, tales como sistemas de evaluación, elaboración de currículo, objetivos, áreas y talleres pedagógicos necesarios en los procesos etnoeducativos, los cuales se nutren de elementos como el reconocimiento ante

otras culturas, contenidos referidos al reconocimiento de la identidad cultural, económica y política de las colectividades, como también la interculturalidad inspirada en el principio de solidaridad (Hernández et al.,2004).

En este sentido consideran importante el uso del método de Investigación Acción participativa, que permite revelar el sentido activo y participante de cualquier herramienta que esté dirigida a ampliar los horizontes de conocimiento.

Como parte de un trabajo adelantado a lo largo de varios años, este documento no sólo contiene las propuestas para el desarrollo de la etnoeducación, sino que presenta resultados y características de algunos proyectos en marcha. Además, propone una conceptualización ligada al contexto regional, yendo más allá de otras propuestas centradas sólo en aspectos culturales, para considerar los problemas más urgentes de la población ligados al conflicto armado y al empobrecimiento histórico en que han vivido las poblaciones negras e indígenas en ésta y otras regiones del país.

Rojas (2011) abunda en que la mayor parte de las experiencias significativas en la Región del Caribe colombiano, se desarrollan en Cartagena de Indias; se encuentran instituciones educativas que trabajan los planteamientos de la Cátedra a través una estrategia de transversalidad que puede realizarse de muy diversas maneras y puede involucrar tanto prácticas y espacios curriculares como extracurriculares.

Hay Instituciones educativas que articulan la Cátedra en los planes curriculares de manera transversal, por proyectos y desde las áreas de español, ciencias naturales, ciencias sociales, religión, matemáticas, ética y valores.

Existen diferentes formas de implementación desde la transversalidad e interdisciplinariedad en los planes de estudio, hasta el desarrollo de conversatorios planeados por comités interculturales y aprovechamiento de los espacios en las asambleas de padres de familia.

Se ha desarrollado una amplia experiencia de investigación con estudiantes; además, para ampliar el trabajo desde otras disciplinas del conocimiento, se plantea una propuesta pedagógica innovadora que ayuda a realizar una investigación participativa y a desarrollar algunos ejes temáticos transversales, para de esta manera fortalecer los contenidos de la Cátedra desde otras áreas; de esta manera no se trabaja la Cátedra como una simple asignatura, independiente de las otras, sino que se interrelaciona con las distintas áreas del conocimiento.

Dentro de las experiencias documentadas en la investigación de Rojas (2011), se encontró un pequeño número de Instituciones en las que el trabajo etnoeducativo se desarrolla con temas relativos al patrimonio. “Aunque muchas de ellas realizan este trabajo sin vincularlo explícitamente a una preocupación expresada en términos de patrimonio, dado que ésta es una línea reciente y con escasa vinculación a las prácticas educativas”. (Ibídem: 165).

La inserción del patrimonio cultural al currículo es una estrategia de conservación de la cultura local, en la que suele involucrarse, a través de proyectos, a los estudiantes, padres de familias y miembros de la comunidad.

Las actividades desarrolladas al respecto, se relacionan con la investigación del patrimonio cultural y ambiental a través de salidas de campo o recorridos que se hacen en la comunidad para recoger, mediante guías de observación y evaluación, de entrevistas y cartografía social, temas culturales de interés para desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan a resignificar la riqueza cultural de la población e implementar un proyecto de turismo cultural como estrategia para la conservación del patrimonio local.

Asimismo, otras Instituciones llevan a cabo proyectos relacionados con el patrimonio inmaterial, tradición oral y literatura, territorio y medio ambiente, Cátedra afrocolombiana, fortalecimiento identitario, a través de actividades como, muestras folclóricas y dancísticas, artesanales; realizando investigaciones sobre la música el arte y el rescate de algunas costumbres y tradiciones culturales de la comunidad, entre otras, con el objetivo de promover estrategias encaminadas al rescate y fortalecimiento de la identidad étnica y cultural y a la vez sensibilizar y concientizar a la comunidad sobre la importancia y conservación del territorio ancestral; los docentes consideran que esto ayuda a mantener la identidad cultural y a fomentar que la educación no esté alejada de la realidad socio – cultural de las comunidades y del país.

Dentro de los trabajos realizados con respecto a la conservación del patrimonio cultural, destacamos la labor realizada por algunas Instituciones educativas con miras a valorar y fortalecer la lengua criolla palenquera, que combina una base léxica española con las características gramaticales de las lenguas bantúes, como legado cultural ancestral. Esta lengua se habla en San Basilio de Palenque, localizado 50 Km. al sur oriente de la ciudad de Cartagena de Indias.

San Basilio de Palenque es el primer territorio libre de América, y ha conservado y amalgamado costumbres, ritos y formas de expresión de comunidades africanas como la Bantú, Kikongo y Kimbundú, (Escalante, 1979); su comunidad sobresale en el contexto colombiano e internacional por una particular realidad histórica, social y cultural, que se ha traducido en formas complejas y creativas de organización e institucionalidad local y en una riqueza social y cultural ampliamente reconocida, a tal punto que en 2005 fue declarada Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO.

Con respecto a las comunidades indígenas, gran parte de las investigaciones se han realizado desde el ámbito sociológico u antropológico; en el plano educativo, objeto de nuestro estudio, encontramos algunas experiencias significativas con poblaciones wayú en el departamento de la Guajira y el departamento del Magdalena con poblaciones indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Aspectos como el reconocimiento a los saberes, tradiciones y formas de vida de las diferentes grupos culturales presentes en la escuela, han sido trabajados y evaluados en investigaciones como la realizada por Unda et al., (2007), con indígenas wayú, cuyos resultados muestran la importancia de trabajar desde los saberes y tradiciones de las diferentes culturas como un medio eficaz de favorecer el diálogo y la complementariedad entre ellas.

La propuesta etno e intercultural para el fortalecimiento de la aplicación práctica de la etnoeducación a través de la enseñanza de lenguas en una comunidad wayú realizada por Lozano y Mejía (2007), gira en torno al diseño de una herramienta didáctica intercultural y trilingüe que se concreta en la elaboración de una cartilla de enseñanza del inglés y el refuerzo de la lengua wayú.

A través de la cartilla se pretende “contextualizar la enseñanza del inglés (asignatura obligatoria) a través de un diseño intercultural y multilingüe; Wayunaiki (lengua de la comunidad wayú), español e inglés sin darle primacía o mayor importancia a alguna de estas lenguas”. (Lozano y Mejía, 2007:34).

En este proyecto todo el proceso de elaboración del material se trabajó de manera conjunta con docentes, alumnos y miembros de la comunidad en la revisión, corrección, recopilación de nuevos datos y traducción de las partes correspondientes al Wayunaiki. Los autores pudieron constatar que “asombrosamente, una gran mayoría de maestros en los colegios desconocen por completo el Wayunaiki, lengua que hablan sus estudiantes, y los que la manejan y

son indígenas, utilizan sólo el español para dictar sus clases” (Lozano y Mejía, 2007:38).

Se trata de un material, novedoso e innovador, de apoyo para la enseñanza de la lengua inglesa de una forma contextualizada, en el cual todos los ejercicios prácticos tienen que ver con la realidad del indígena wayú.

La investigación desarrollada por la Fundación Promigas (2010), en el Municipio de Manaure (Departamento de la Guajira) en tres Centros y una Institución Etnoeducativa sobre educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayú, comprende dos grandes estrategias, la primera relacionada con el mejoramiento del bilingüismo y la interculturalidad y la segunda alude a las relaciones sociales y el trabajo colectivo de los docentes, estudiantes, equipos de gestión educativa y la comunidad.

El proyecto busca fortalecer tanto el derecho constitucional a la diversidad cultural y lingüística y a la consecuente etnoeducación, como a la autonomía institucional de los planteles para desarrollar sus proyectos etnoeducativos comunitarios, mediante un diálogo de saberes entre los actores formativos que conjugue lo indígena y lo occidental, reconociendo tanto la diversidad como las profundas interdependencias actuales.

A nivel local, pretende el fortalecimiento de un proyecto etnoeducativo comunitario pertinente, que ponga en diálogo el plan global de vida del pueblo wayuu, las expectativas de las comunidades que hacen parte de la escuela, los proyectos de los directores y maestros como intelectuales indígenas y las

demandas que se derivan de las características culturales de los niños y jóvenes wayú.

A nivel nacional, el proyecto busca alternativas que permitan, de una parte, desarrollar propuestas etnoeducativas acordes con el proyecto de nación multiétnica y multicultural y, de otra, el ejercicio de una ciudadanía cultural que haga posible la participación económica, social, política y cultural de los indígenas como ciudadanos colombianos diversos. (Martín et al., 2010).

Como resultado de este trabajo se elaboraron cinco cartillas, que permiten mantener la enseñanza del wayunaiki a lo largo de la etapa de educación Primaria; miembros de los equipos desarrollaron un paquete de capacitación para la apropiación del wayunaiki como lengua escrita y han logrado sensibilizar a sus compañeros para que el wayunaiki pase a ser la lengua de enseñanza, manteniendo la importancia de la apropiación del español, pero con una metodología adecuada y diferente a la que se venía empleando, ya que se impartía la clase de wayunaiki por lo general dos horas cada semana, sin un programa estructurado a lo largo de la escolaridad primaria y sin que los maestros pudiesen contar con materiales adecuados.

El español era la lengua de enseñanza, y aunque se recurriera al wayunaiki para explicar contenidos de difícil comprensión para los niños, se hacía en una perspectiva de transición en la cual la lengua indígena era más un recurso que un fin educativo en sí. (Martín et al. 2010).

En el aspecto intercultural, la mayoría de enseñanzas se concentraban en aspectos nacionales y la cultura propia era más un recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos nacionales y además la cátedra de cultura wayuu no lograba impactar las demás áreas curriculares y tampoco contaba con un programa estructurado y claramente diferenciado a lo largo de la escolaridad.

Los investigadores consideran que los maestros han avanzado en la necesidad de profundizar las interdependencias entre lo que se enseña y aprende en las aulas y lo que se vive y se practica en la familia y la ranchería del niño; además abundan en que comprensión de estas relaciones permitió el desarrollo de los materiales educativos, la construcción del plan de estudios intercultural y el desarrollo de los proyectos de aula-comunidad.

El sentido y enfoque del trabajo colaborativo se traduce en que “los equipos convocados han participado de un proceso de investigación-acción, en el cual la asesoría externa ha proporcionado elementos pedagógicos y didácticos en el campo etnoeducativo, los docentes participantes han aportado sus saberes y prácticas como wayú, y su experiencia profesional e institucional; las directoras, su amplia trayectoria, el apoyo y la coordinación requerida; los padres y madres de familia sus saberes y expectativas frente al trabajo intercultural bilingüe”. (Martín et al, 2010: 99).

Consideramos que los resultados de esta experiencia son relevantes en la medida en que involucra toda la comunidad educativa en un proyecto basado en

el trabajo colaborativo de todos los actores involucrados y fomenta las relaciones interculturales a partir del dialogo de saberes y el bilingüismo.

En la investigación realizada por Sánchez (2006) en Santa Marta (Departamento del Magdalena), el autor diseña y aplica un programa de formación docente en educación para una ciudadanía democrática e intercultural. Dicho programa está basado en tres dimensiones: sentimiento de pertenencia, competencia ciudadana y participación ciudadana.

Sánchez (2006), parte del análisis de necesidades formativas del profesorado en instituciones educativas situadas en contextos multiculturales y con problemas de desigualdad e injusticia social, en relación con las dimensiones planteadas y a partir de este diagnóstico elabora el programa de formación, el cual es evaluado a través de todo el proceso formativo.

Para el autor, la educación para una ciudadanía democrática e intercultural, puede responder a la realidad de la sociedad colombiana ya que permite reconocer las diversas culturas, valorar las diferencias y convivir e interactuar con ellas y por otro lado enseña a ser críticos frente a todo aquello que excluye, silencia y permite la injusticia social hacia los grupos étnicos y otros colectivos vulnerables en el sistema social.

En las diferentes investigaciones reseñadas, muchas experiencias muestran como la escuela ha llevado a cabo una labor de rescate de las tradiciones culturales valorando la identidad cultural de los estudiantes y comunidades,

favoreciendo estrategias de aprendizaje, participación y de formación en la convivencia, en valores comunes.

No obstante, el fortalecimiento de la propia identidad, el reencuentro con los fundamentos de la propia cultura y refuerzo de la solidaridad de grupo no deben convertirse en barreras para el diálogo y la complementariedad cultural; la escuela debe investigar y retomar lo mejor de la cultura propia, mas no desde una perspectiva arqueológica de recuperación por sí misma, sino desde una perspectiva de recuperación de los saberes y prácticas culturales que aportan a la solución de los problemas del presente, a la renovación de la cultura, en tanto prepara para enfrentar las nuevas realidades resultantes de la interacción entre las personas y de éstas con el entorno.

En Colombia, como en muchos países latinoamericanos, la educación intercultural se ha interpretado como aquella destinada a grupos indígenas y afrodescendientes, sin embargo, creemos que empieza a darse el tránsito, de forma muy tímida, hacia una educación intercultural para todos. Sin duda una comprensión limitada de la educación intercultural reduce la posibilidad de interpelar, involucrar y comprometer al conjunto de la sociedad en la defensa dela alteridad y de los derechos de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías culturales, tanto en el plano educativo como social.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

1. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación en España

En España el fenómeno de la multiculturalidad social y educativa está fuertemente influido por la política general de inmigración que se desarrolla en determinados momentos y por sus componentes económicos y sociales. La multiculturalidad enfocada desde una perspectiva exclusivamente educativa puede interferir en la obtención de los frutos deseados. No, obstante, desde la perspectiva de la educación, el sistema educativo como elemento fundamental en la formación de los ciudadanos, es un buen instrumento para conseguir una estabilidad en este mestizaje cultural que caracteriza

la realidad social española.

La educación debe dar respuesta a las necesidades de estos nuevos grupos sociales y encontrar fórmulas para integrar estas nuevas culturas, de forma que se respeten las peculiaridades de las mismas.

La educación es y seguirá siendo afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve, por lo cual ha de tener como referente el contexto en el que se inscribe y ayudar a mejorarlo e incluso a transformarlo. Por ende, los cambios culturales, sociales, y económicos, tienen incidencia en los planteamientos educativos que han de reestructurarse y modificarse tanto en la práctica como en los procesos de investigación y reflexión del docente. Las escuelas se han convertido en campos culturales configurados de forma compleja y diferenciada, ya no es posible seguir pensando en escuelas culturalmente homogéneas.

Es importante tener en cuenta que la escuela ya no opera en un medio estable de socialización, la pluralidad cultural plantea un nuevo escenario en el cual todos los actores deben construir un modelo educativo que permita comprender la realidad plural de las culturas y que a su vez convierta a la escuela en una generadora de construcción cultural.

Frente al reto planteado por la Interculturalidad diversos autores proponen un modelo educativo holístico que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado, es decir, plantea que el medio escolar como totalidad, es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículo y los materiales de enseñanza. Para ello resulta imprescindible la colaboración de toda la comunidad educativa especialmente, como destaca Hargreaves (2003) es necesario fomentar relaciones de trabajo más cooperativas que ayuden a crear culturas de cambio educativo.

El autor señala la necesidad de que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad, franqueza, audacia y compromiso con el perfeccionamiento constante, reafirma el valor de la colaboración profesional de los docentes dentro del ámbito escolar, pero sostiene que es necesario extender esa colaboración más allá de los límites físicos del establecimiento escolar.

Además de lo anterior Hargreaves plantea que las estrategias de cambio deben estar más dirigidas a convertir las escuelas en lugares de trabajo que reconozcan y respalden las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos

como una base vital para el aprendizaje sin olvidar que las relaciones de los docentes con los padres también deben ser emocionalmente significativas, es decir que el docente debe “reinventar su sentido de profesionalismo”, ya que enseñar bien no se reduce a ser eficiente, adquirir competencia, dominar las técnicas y poseer los conocimientos indicados. La buena enseñanza esta imbuida de placer, pasión, creatividad, desafío y júbilo y por ende implica también un trabajo emocional (Hargreaves, 2003).

Domínguez (2006), plantea que las instituciones educativas deben convertirse en nuevos ecosistemas multiculturales, lo cual implica un compromiso de respuesta al proceso intercultural a través de una reestructuración y adaptación de los métodos de enseñanza –aprendizaje, el diseño de materiales didácticos unidos a la actualización y formación permanentes del profesorado, para poder dar respuesta a la nueva complejidad educativa ya que la diversidad cultural en las instituciones educativas requiere y exige un docente creativo, indagador e innovador y sobretodo previsor de los retos del aprendizaje de los estudiantes, de la complejidad de la vida institucional y de la continua evolución de los contextos pluriculturales.

Esto demanda la elaboración de una nueva realidad y de una reflexión y análisis profundo de la tarea docente en las instituciones educativas y en el marco de cada área en particular. En diversas publicaciones Medina, defiende un estilo de enseñanza-aprendizaje comprometido con un discurso intercultural que genere espacios de intercomunicación de valores, actitudes, sentimientos, códigos no verbales y modalidades de mejora comprometidamente interdependientes,

trabajando en complementariedad las tareas de su cultura e identidad de aprendizaje, en colaboración con otras culturas y perspectivas (2008).

Frente a esta nueva realidad el docente debe replantearse las actitudes, las concepciones y las imágenes que tiene de las diferentes culturas y la forma como interactúa en ellas, a nivel del aula, de la escuela y de la comunidad; el profesorado debe estar preparado para comprender y enfrentar el reto de educar en esta nueva sociedad a través de un modelo de formación, que no se limite sólo al dominio de competencias, sino que indague y reflexione sobre el conocimiento profundo de los valores y aportaciones de otras culturas, sobre la necesidad de establecer relaciones empáticas y emocionalmente significativas entre los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general.

1.2. Situación en Colombia

Colombia es un país pluriétnico y multilingüe en el que se diferencian de la sociedad mayoritaria tres grupos étnicos reconocidos: la población indígena (3,43% de la población total), la población afrodescendiente que comprende la población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Palenqueros de San Basilio (10,62%) y la población Romaní o gitana (0,01%).

La mayoría de estos grupos tienen una o varias lenguas propias (aparte del español) que son usadas con fines sociales, religiosos o comerciales; se encuentran 75 lenguas amerindias (Arango & Sánchez, 2004), dos lenguas criollas y el romaní (lengua de los ROM). Estas lenguas se hablan diariamente y son parte de la vivencia cultural de las etnias que las poseen.

El contexto de interculturalidad da lugar a implementar nuevos métodos educativos en los que la empatía y la colaboración son herramientas claves para que las relaciones entre iguales, que se dan en situaciones diversas de aprendizaje, emerjan desde el respeto y la tolerancia; por ello, la necesidad de analizar las identidades culturales del aula desde un punto de vista colaborativo requiere de nuevos modelos formativos, pautas, métodos y actuaciones didácticas enfocadas al trabajo formativo en el comportamiento social de nuestros estudiantes dentro de la escuela y su proyección fuera de ella.

En Colombia, los movimientos populares indígenas y afrodescendientes desde la década de los 70s, no sólo luchan por una respuesta a su problemática política social y cultural, sino además educativa. Por lo tanto, asumen una posición crítica frente al papel que juega la escuela en la desintegración de sus culturas dado que hasta ese momento, a pesar de la multiculturalidad presente en el país, las respuestas educativas a esta realidad eran concebidas y basadas, de una parte, en el modelo que Forquin (2001) denomina neutralismo cultural el cual “supone reducir el curriculum a un conjunto de valores instrumentales, de herramientas cognitivas generales que valen para todo el mundo en la medida en que excluyen toda idea de valor, toda referencia axiológica e intelectual, cultural e histórica particular” (p.139), y de otra parte, el modelo etnocentrista asimilacionista que impone a todos los alumnos las referencias y postulados característicos de la tradición cultural dominante.

Conscientes del papel “normalizador” de estas respuestas educativas a la multiculturalidad, los movimientos indígena y afrodescendiente, empiezan a crear

y a desarrollar programas y proyectos de investigación que ayuden a definir y a poner en práctica un modelo educativo que responda a sus necesidades y proyectos de vida (Rojas y Castillo, 2007). Como respuesta a estas luchas reivindicativas la Constitución política de Colombia de 1991, en su artículo 10 y posteriormente la Ley general de educación de 1994 contempla la etnoeducación como la modalidad educativa a desarrollar en las comunidades étnicas.

1.2.1. La Etnoeducación

El término etnoeducación surge partir de la reinterpretación del concepto de etnodesarrollo, cuyo autor, el antropólogo mexicano Bonfil (1982), lo propuso para conceptualizar la educación bilingüe intercultural. En Colombia, el concepto se reinterpreta hacia el enfoque social, debido al que el término etno y desarrollo traía implícito el enfoque de “raza” y “desarrollista”, cuya corriente se pretendía superar. El trabajo de reconceptualización, adecuado a la realidad de los procesos colombianos, fue realizado por el primer grupo del Programa de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en conjunto con representantes de las comunidades indígenas entre los años 1987 y 1990.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1991) define la etnoeducación como un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores al desarrollar destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

El enfoque etnoeducativo concibió los cambios a tener en cuenta en las relaciones de la sociedad hegemónica con las culturas de los grupos étnicos proyectándose hacia el reconocimiento mutuo “mediante el análisis crítico de los elementos culturales propios, adaptados, enajenados e impuestos y la interacción dinámica de unas culturas con otras”. (MEN, 1991).

Así, la etnoeducación se convierte en una estrategia viable y válida que permite a los grupos étnicos identificar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones, de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc. en una dimensión de articulación intercultural.

Además de la etnoeducación promovida, desde y por el estado, como espacio de educación formal, con grados relativos de autonomía, (Romero-Medina, 2010) señala que dentro de este proceso de reconocimiento a la diferencia en la manera de comprender los sentidos y prácticas educativas, también surge la educación bilingüe, dirigida a indígenas, raizales y palenqueros y la educación propia, centrada más en la oralidad y la tradición; este enfoque educativo depende de los patrones culturales propios de cada grupo étnico, para lo cual no es necesario ir a la escuela y es definida por la comunidad de acuerdo a la tradición y a las dinámicas de transformación propias de cada cultura.

1. 2. 2. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

La participación de las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, generó un movimiento académico y comunitario que coadyuvó en

la reglamentación del artículo transitorio 55, de la Constitución política que ordena expedir una Ley, que reconozca a las Comunidades afrocolombianas, que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales de las riberas de los ríos, el derecho a la propiedad colectiva y los mecanismos para la protección de la identidad cultural, que dio origen a la Ley 70 de 1993, también denominada Ley de Comunidades Negras, y sus decretos reglamentarios.

Todos estos procesos previos dieron lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, para asesorar en materia de etnoeducación afrocolombiana al MEN y contribuir a resolver los problemas educativos de las minorías étnicas afrodescendientes en su propia sociedad y participar en la elaboración de proyectos educativos acordes con la realidad multicultural de ésta. (Rojas, 2008).

Como consecuencia de lo anterior, se realizaron eventos que recogieron experiencias y trayectorias del caribe colombiano, la costa pacífica y otras regiones del país como el Primer encuentro de educación afrocolombiana en 1989 o el Primer congreso pedagógico de comunidades negras, actos que derivaron en un conjunto de perspectivas y conceptualizaciones sobre lo etnoafrodescendiente que dio lugar al nacimiento de la CEA.

A través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se pretende contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad; pasando así de la postura meramente etnoeducativa, que se acerca mucho a los postulados segregacionistas, que atendiendo a una preservación

de la identidad, defienden una diferenciación de los programas educativos sobre la base de criterios de pertenencia comunitaria, sociocultural o etno-cultural, a una postura integradora que favorezca el respeto, el intercambio, el dialogo y el enriquecimiento mutuo de todas las culturas (Forquin, 2003).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es un proyecto educativo que contiene una serie de aspectos novedosos sin antecedentes directos en las políticas de etnoeducación. Tiene como propósito la inclusión en el sistema educativo de estrategias pedagógicas para la visibilización de las trayectorias afrodescendientes en el país y la erradicación del racismo y demás formas de discriminación, en los niveles de básica y media. Un primer rasgo que la distingue de la etnoeducación es que no es una estrategia dirigida exclusivamente a la población afrodescendiente, sino al conjunto de la población vinculada al sistema educativo nacional, incluyendo a los afrodescendientes.

La CEA se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. Es una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión sobre la historia y la problemática de las poblaciones afrodescendientes, y ofrece alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural.

La Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación, en este sentido busca que todo el alumnado conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana a la construcción de la nación. Al construir los contenidos de la cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas

relativas a las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas se ve afectado el conjunto de las actividades curriculares.

1.2.2.1. Objetivos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad multicultural del país.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Generar criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la nación.

En síntesis podemos decir que la Cátedra presenta dos dimensiones en su aplicación, la primera referida a las instituciones educativas de población no afrodescendiente o mayoritariamente mestiza, donde tiene el propósito de avanzar en la sensibilización y motivación a la sociedad para que conozca, reconozca y respete la cultura afrocolombiana.

La segunda hace referencia a instituciones de población mayoritariamente afrodescendiente, donde la connotación difiere de la primera en que se pretende promover y avanzar en el proceso de renovación curricular que lleve a permear todas las áreas y procesos de formación, desde una perspectiva etnocultural que facilite la construcción y creación desde el currículo de acciones de desarrollo, reconocimiento y diálogo entre culturas.

Tanto la etnoeducación como la Cátedra de estudios afrocolombianos, han tenido críticas por parte de algunos investigadores, (Sánchez, 2006), considera que además de ayudar a fortalecer los procesos de las identidades étnicas y culturales de los diversos grupos colombianos, debería ir más allá y encauzarse hacia la inclusión y justicia social, teniendo como uno de sus principales fundamentos la concepción de una democracia real y sin desigualdades y apostar por desarrollar capacidades ciudadanas que respondan a la problemática social, económica y política de Colombia, de cara a trabajar por una sociedad más justa, pacífica y democrática.

Por otro lado, (Rojas, 2008), abunda en que las acciones del estado colombiano para implementar la política etnoeducativa, expresan una tensión entre la aplicación de la política nacional, que sólo introduce de manera marginal acciones en relación con la multiculturalidad y la puesta en práctica de una política específica para las poblaciones de los grupos étnicos.

A través de lo expresado anteriormente podemos darnos cuenta de que, aunque por razones muy diferentes, la multiculturalidad es una realidad presente

tanto en Colombia como en España. Hecho que se extiende a todos los sectores; política, religión, sociedad, y por supuesto, al que nos ocupa, el sistema educativo.

Por este motivo, tanto las autoridades gubernamentales como educativas, investigadores, docentes; conscientes de esta pluralidad cultural, aúnan esfuerzos para que la escuela, reflejo de la sociedad, se convierta, como lo expresa Domínguez Garrido, “en el espacio en que las diferentes culturas sean capaces de convivir, aprender a relacionarse y construir un verdadero espacio de reciprocidad y respetuosa comunicación.”(Domínguez, 2006).

Sin duda, la autora nos habla de la Educación intercultural como modelo educativo en el que el respeto, la tolerancia, la empatía generan climas de intercambio y de reconocimiento entre culturas; la escuela entra, una vez más, a jugar un papel importante dentro de todo el entramado social ya que favorece el encuentro entre culturas diferentes y puede, a través de un modelo educativo intercultural, evitar que ese encuentro no implique una mera asimilación, sino que conlleve al enriquecimiento de todos: de la cultura mayoritaria y minoritaria.

Evidentemente, para que la escuela sea el lugar donde emerjan los cambios frente a la realidad multicultural de estas sociedades, es necesario que los métodos, estrategias y modos de enseñar se planteen desde un enfoque intercultural, por ello nos preguntamos:

- ¿Qué métodos o metodologías utilizan los docentes tanto en Colombia como en España para trabajar la educación intercultural?

- ¿Reflejan estos métodos los principios de la educación intercultural?

- ¿Podemos establecer relaciones de semejanza y diferencia entre ellos?

A estas cuestiones trataremos de dar respuesta en las diferentes fases de la investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. OBJETIVO GENERAL

Comparar los enfoques metodológicos utilizados en Educación intercultural en Málaga y en los departamentos de Magdalena, Bolívar y Guajira, con el propósito de establecer e identificar relaciones de semejanzas y diferencias entre ellos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico de los enfoques utilizados por los docentes para trabajar la interculturalidad.
- Identificar las estrategias metodológicas interculturales, utilizadas por los docentes de las poblaciones objeto de estudio.
- Relacionar e identificar los elementos comunes y no comunes que puedan existir entre las diferentes estrategias utilizadas por los docentes educación intercultural.
- Socializar con los docentes de Málaga (España) las estrategias utilizadas por los docentes de Bolívar, Magdalena y Guajira (Colombia) y viceversa.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción de la muestra

3.1.1. Distribución general de la muestra.

La muestra recogida incluye un total de 212 maestros de educación primaria de las poblaciones de Santa Marta, Juan y Medio y San Basilio de Palenque (Colombia) y Málaga (España). Los docentes se distribuyen en los dos contextos como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 8. Distribución general de la muestra.

País			
Colombia		España	
Frecuencia	%	Frecuencia	%
105	49,5%	107	50,5%

La composición global de la muestra, de acuerdo con las principales

3.1.1.1. Distribución conjunta de la muestra por género

Tabla 9. Distribución del número de profesores encuestados por género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	148	69,8
Masculino	64	30,2
Total	212	100,0

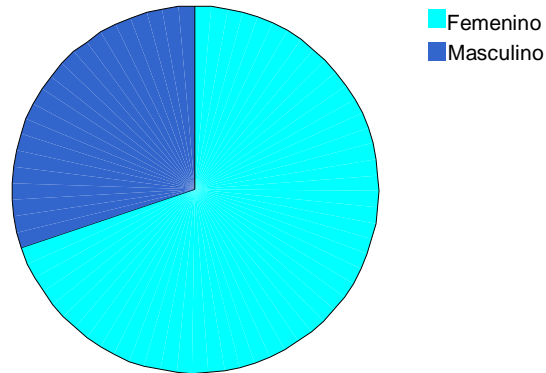


Gráfico 1. Distribución del número de profesores de la muestra por género

Como podemos observar en la tabla y en el gráfico anterior, la mayoría de la muestra está formada por mujeres (69,8) y en una menor proporción por hombres (30,2). Todos los encuestados se identificaron en su respuesta.

3.1.1.2. Distribución conjunta de la muestra por años de experiencia docente

Tabla 10. Distribución del número de profesores encuestados por experiencia docente.

Años	Frecuencia	Porcentaje
uno a cinco	25	11,8
seis a quince	82	38,7
dieciséis a treinta	75	35,4
Más de treinta	30	14,2
Total	212	100,0



Gráfico 2. Distribución del número de profesores de la muestra por años de experiencia docente.

Se observa que la mayor parte de participantes en la muestra, se sitúan entre los seis a quince años de docencia (38,7); seguidos de aquellos que tienen entre dieciséis y más de treinta años de experiencia (35,4%). El porcentaje de aquellos con menor número de años en el ejercicio de la profesión (11,8), es bastante similar a los que tienen una gran experiencia en la docencia (14,2).

3.1.1.3. Distribución conjunta de la muestra por titulación

Tabla 11. Distribución del número de profesores encuestados por titulación

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Licenciado (a)	127	59,9
Maestro (a)	83	39,2
Doctor (a)	2	,9
Total	212	100,0

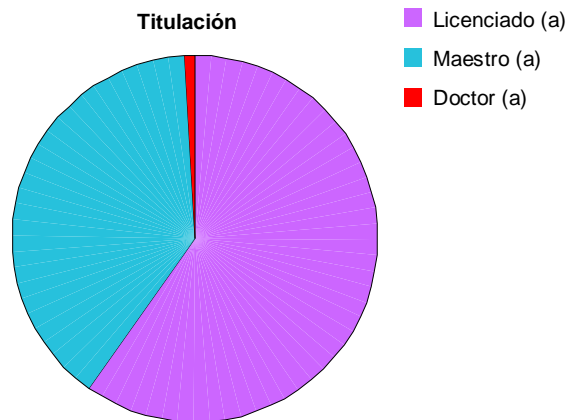


Gráfico 3. Distribución del número de profesores de la muestra por titulación.

Podemos agrupar las titulaciones de los docentes participantes en la muestra, según los porcentajes, de la siguiente manera: el 59,9 %, la mayoría son Licenciados en diferentes especialidades educativas; el 39, 2% tiene titulación en Magisterio y un 0,9% el título de doctor.

3.1.1.4. Distribución conjunta de la muestra por grupo de edad.

Tabla 12. Distribución por grupo de edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Mayor de 20, menor de 50	147	69,3
50 o más	65	30,7
Total	212	100,0

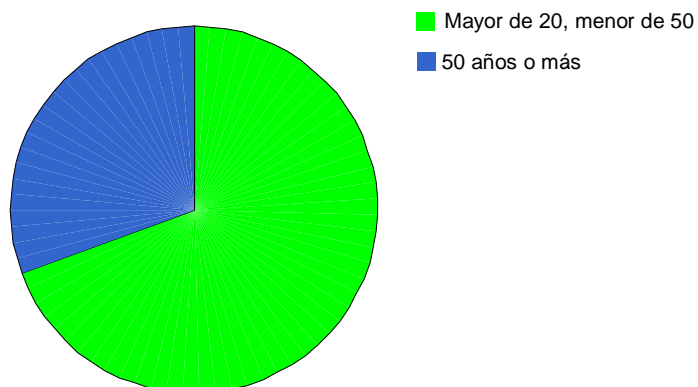


Gráfico 4. Distribución del número de profesores de la muestra por edad

Como se muestra en la tabla y en el gráfico la mayor parte de los docentes integrantes de la muestra son jóvenes, el 69,3% se encuentra en edades comprendidas entre 20 y 50 años; el resto, 30,7% supera los 50 años.

3.1.2. Distribución de la muestra por contextos.

La composición de la muestra para cada contexto, según las variables de identificación de los encuestados, se presenta a continuación.

3.1.2.1. Distribución de la muestra por contexto y género

Tabla 13. Distribución por contexto y género

	Femenino		Masculino	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Colombia	71	33,5%	34	16,0%
España	77	36,3%	30	14,2%

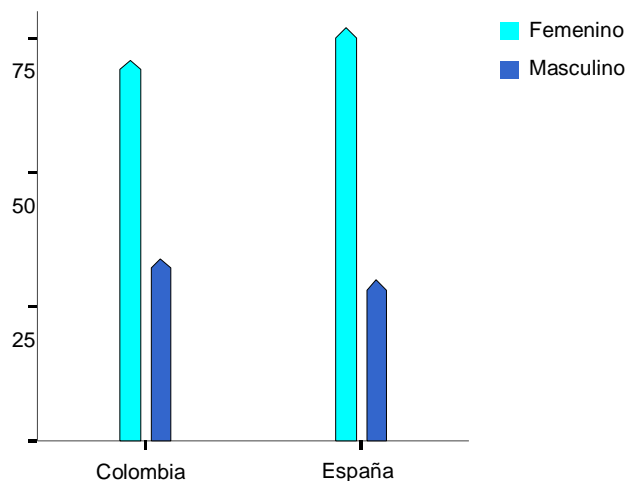


Gráfico 5. Distribución por contexto y género

Los resultados muestran que por género, el reparto de la muestra entre hombres y mujeres es similar en los dos contextos. En Colombia el 33,5% de participantes son mujeres y el 16% hombre. En España se observa un ligero incremento en el género femenino que alcanza un 36,3%; y el masculino (14,2%) presenta una ligera disminución con respecto al contexto colombiano.

3.1.2.2. Distribución de la muestra por contexto y años de experiencia docente.

Tabla 14. Distribución por contexto y años de experiencia docente

	uno a cinco		seis a quince		dieciséis a treinta		Más de treinta	
	F	%	f	%	f	%	f	%
Colombia	12	5,7%	39	18,4%	40	18,9%	14	6,6%
España	13	6,1%	43	20,3%	35	16,5%	16	7,5%

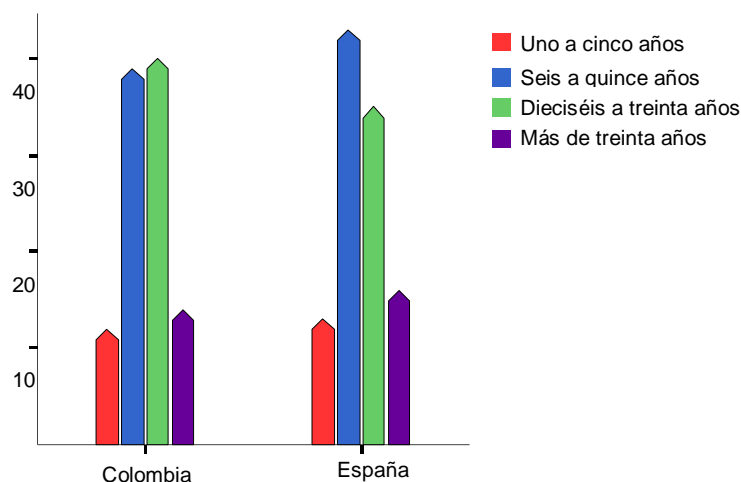


Gráfico 6. Distribución por contexto y años de experiencia docente.

La experiencia docente en los dos contextos es muy similar. Se observa una ligera diferencia en los rangos de dieciséis a treinta años, en Colombia alcanza un 18,9% y en España un 16,5%; y de seis a quince, los docentes de la muestra que, en el contexto español (20,3%), se sitúan en este rango de años de experiencia superan a los del contexto colombiano (18,4%) en un 1,9%.

En el rango de uno a cinco años la diferencia es mínima, 0,4% del contexto español por encima del contexto colombiano; en los docentes que tienen más de seis quinquenios de experiencia un 0,9% marca la diferencia entre los contextos.

3.1.2.3. Distribución de la muestra por contexto y titulación.

Tabla 15. Distribución por contexto y titulación

	Titulación		
	Licenciado (a)	Maestro (a)	Doctor (a)
Colombia	96	9	0
	75,6%	10,8%	,0%
España	31	74	2
	24,4%	89,2%	100,0%

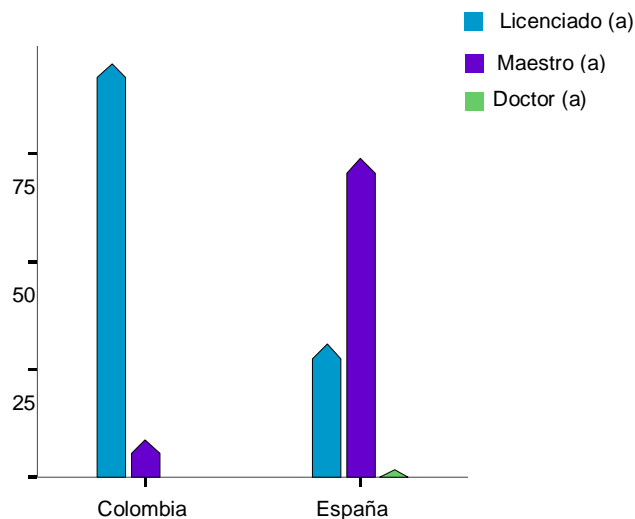


Gráfico 7. Distribución por contexto y titulación

Los resultados expresan grandes diferencias en esta variable de identificación entre los dos contextos. El 75,6% de los docentes del contexto colombiano son Licenciados. Es importante aclarar que estos docentes son Licenciados en Ciencias de la Educación en diferentes modalidades; por otro lado, en Colombia, estos licenciados tienen acceso a ejercer la docencia, tanto en Educación primaria como en Educación secundaria; aunque también existe la Licenciatura en Educación primaria.

En el contexto español la mayor parte de los docentes de la muestra, 89,2%, son Maestros en diferentes especialidades; aquellos que han marcado la opción Licenciado (a), poseen, además, el grado o diplomado en Magisterio.

En el contexto español encontramos 2 maestros que han realizado un doctorado.

3.1.2.4. Distribución de la muestra por contexto y grupo de edad.

Tabla 16. Distribución por contexto y edad.

	Edad	
	Mayor de 20, menor de 50	50 o más
Colombia	84	21
	80,0%	20,0%
España	63	44
	58,9%	41,1%

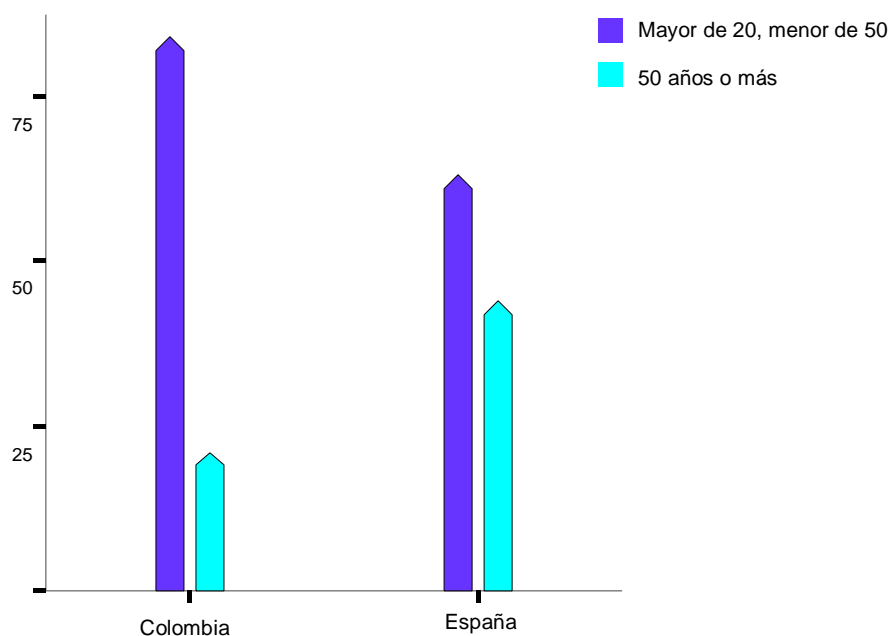


Gráfico 8. Distribución por contexto y edad.

El contexto con un porcentaje de maestros de mayor edad, 50 años o más, es el español con un 41,1, en el contexto de Colombia alcanza el 20. En el rango de edad comprendido entre 20 y 50 años, el mayor porcentaje corresponde a la muestra de Colombia, 80, y en España alcanza el 58,9. La edad media de los docentes colombianos es de 40 y la de los españoles es de 45.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es mixto, que permite recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a preguntas de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2009); se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos y viceversa (Mertens, 2005).

Algunas de sus características son:

- ❖ Se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos, a varios niveles o en diferentes secuencias, a veces se combinan los dos tipos de datos para arribar a nuevas variables y temas para futuras pruebas o exploraciones (Creswell, 2005).
- ❖ Se realizan análisis cuantitativos y cualitativos sobre los datos de ambos tipos durante todo el proceso. Se cuantifican datos cualitativos, se cualifican datos cuantitativos, se comparan categorías cuantitativas con temas y se establecen contrastes múltiples.
- ❖ Los resultados se reportan hasta el final, aunque pueden elaborarse reportes parciales.
- ❖ Se comparan datos cuantitativos y cualitativos y se mezclan, originando otros
- ❖ Son diseños para lidiar con problemas sumamente complejos.

- ❖ Los resultados se generalizan, se puede desarrollar teoría emergente, probar hipótesis, etcétera.
- ❖ Cada diseño es prácticamente único y sus secuencias pueden variar. Por lo tanto, la esquematización dependerá del estudio en particular.

Los diseños mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación, que durante años impulsó el enfoque cualitativo, al referirse a la triangulación de fuentes para verificar los datos; pero en el enfoque mixto, tal concepto tiene mayores implicaciones y es el fundamento central de la propuesta mixta.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Los instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación combinan el de encuesta a través de un cuestionario, con la aplicación de entrevistas, grupos de discusión y observación de la realidad cultural de las aulas de carácter más cualitativo, permitiendo así la complementariedad metodológica.

3.3.1. Cuestionario

Las dimensiones y preguntas del cuestionario han sido elaboradas en complementariedad con otros cuestionarios (Domínguez, 2006; Gil, 2008 Grupo INTER; Alonso, 2011). Las dimensiones se seleccionaron, teniendo en cuenta las preguntas de investigación, la fundamentación teórica y los objetivos de la investigación.

Las dimensiones seleccionadas reflejan los aspectos más representativos del enfoque intercultural planteados por autores como Banks, (2009); Medina,

(2002, 2006, 2009); Medina y Domínguez, (2005); Mandt (2008), Gil (2008); Aguado, (2003).

Las cuatro dimensiones del cuestionario:

- Formación en educación intercultural.
- Clima escolar intercultural.
- Valoración y percepción frente a la diversidad cultural: planteamiento educativo intercultural.
- Estrategias didácticas (actividades, materiales y recursos).

El cuestionario está compuesto de 70 ítems, de los que 9 son preguntas abiertas distribuidas en las 4 dimensiones. El resto de ítems, han sido valorados por los docentes en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).

Estas dimensiones y sus respectivas cuestiones fueron elaboradas teniendo en cuenta las aportes de los autores antes mencionados en complementariedad con otros cuestionarios (Gil, 2008 Grupo INTER; Domínguez, 2006, Alonso, 2011 Ruiz, 2011).

3.3.1.1. Fiabilidad y validez.

La validez la hemos analizado desde la técnica del juicio de expertos; se han seleccionado 15 expertos, de ambos contextos, en diversos ámbitos: didáctica, interculturalidad, modelos educativos, etnoeducadores; a quienes se solicitó que lo estimasen teniendo en cuenta 6 criterios: claridad, coherencia, pertinencia, rigor

y sencillez, que fueron aplicados tanto a las preguntas abiertas como a las cerradas. Al igual que en el cuestionario, les solicitamos que lo evaluaran de 1 a 6 (siendo 1 la calificación más baja y 6 la más alta), según los criterios mencionados.

Se aceptaron las preguntas que obtuvieron puntuación de 5 de acuerdo con los criterios propuestos y se reelaboraron y adaptaron las que fueron valoradas con una puntuación de 4 o puntuaciones superiores y se rechazaron las restantes. Por sugerencia de expertos del contexto colombiano, fue necesario adaptar las preguntas al léxico utilizado en este país.

El análisis de fiabilidad del cuestionario fue realizado mediante la obtención del alfa de Cronbach, 0,843 que implica una significativa fiabilidad.

Tabla 17. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,843	70

3.3.2 Entrevista

De acuerdo con el diseño de la investigación, realizamos entrevistas a un grupo de docentes de cada contexto, los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta las respuestas dadas al cuestionario en cada una de las dimensiones. Se eligieron entre los docentes que habían valorado las preguntas del cuestionario a partir de 4 (de acuerdo); también fueron entrevistados los directores o directoras de los Centros, así como algunos jefes de estudio.

Optamos por realizar una entrevista semi-estructurada, que permite estimular la libre expresión del entrevistado durante la conversación, aunque las preguntas tengan una determinada dirección (Flick, 2002). Las preguntas de la entrevista fueron seleccionadas del cuestionario a partir de cada dimensión.

Se realizó un total de 18 entrevistas en cada contexto que fueron grabadas, previo consentimiento de los entrevistados, al tiempo que se tomaban algunas notas de impresiones y datos claves, surgidos durante el proceso.

3.3.3. Grupos de discusión.

La segunda técnica cualitativa de recogida de información fue la realización de grupos de discusión, que permitieron, contrastar las informaciones obtenidas en las entrevistas individuales, en un ambiente distendido, en el que surgieron respuestas complementarias a las preguntas formuladas durante las entrevistas.

Se organizaron 8 grupos de discusión, 4 en cada contexto; con un número que osciló entre 7 y 8 participantes. La selección se realizó siguiendo los mismos criterios que en las entrevistas, procurando que participaran otros docentes y siempre los directores y directoras de las instituciones.

Se plantearon preguntas similares a las formuladas en las entrevistas y el cuestionario, se les invitaba a reflexionar acerca de las estrategias metodológicas, materiales y recursos, utilizados en las aulas y el Centro atendiendo a la diversidad cultural presente; así como a compartir sus percepciones y experiencias educativas en entornos complejos tanto a nivel cultural como social.

En todo momento se intentó dirigir la discusión hacia los principales temas de la investigación, a través de oportunos feedback, retomando algunas respuestas de los participantes (Hennink, 2007) para mover el debate hacia las cuestiones claves, lo que en algunos momentos resultaba difícil de gestionar, ya que, en muchas ocasiones, los participantes aportaban muchos puntos de vista y cuestiones a la vez y era necesario recordarlas y retomarlas para obtener suficiente profundidad en la discusión.

3.3.4. Observación participante

La metodología de observación participante es una técnica etnográfica muy adecuada, para conocer el desarrollo de las interacciones, percepciones y concepciones de los diferentes grupos en contextos de diversidad cultural; por otro lado y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, nos ha permitido contrastar in situ las informaciones obtenidas en las entrevistas, grupos de discusión y las respuestas de los docentes al cuestionario.

Las observaciones se llevaron a cabo en la totalidad de los Centros participantes en la investigación, en cada aula procuramos observar, participar y trabajar entre 2 y tres horas máximo, aunque permanecíamos en los Centros prácticamente toda la jornada.

Para registrar las observaciones, se elaboró una plantilla de observación (ver anexo 6) , a partir de los ítems seleccionados en cada dimensión; el análisis se realizó con ayuda del software Atlas. Ti 6.0, realizando la codificación a partir de

cada ítem. Se elaboró una escala de observación con valores que iban de 1 (nunca) a 6 (siempre), el análisis se llevó con ayuda del programa SPSS 19.0.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO, LAS ENTREVISTAS, LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LAS OBSERVACIONES

4.1.1. DIMENSIÓN I: FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

4.1.1.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Las preguntas que definen esta dimensión han obtenido un coeficiente de fiabilidad *Alfa de Cronbach* de 0,845, es significativo y de elevado valor.

Estudiaremos cada ítem analíticamente y presentamos los resultados de los mismos.

1. La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades formativas.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos ítem1.

La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades formativas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	5	02,4
en desacuerdo	27	12,7
poco de acuerdo	11	05,2
de acuerdo	75	35,4
muy de acuerdo	39	18,4
totalmente de acuerdo	55	25,9
Total	212	100,0

En la tabla se puede observar que un 79,7% de los docentes encuestados ha realizado actividades formativas relacionadas con la interculturalidad; valoraciones de 4 a 6, siendo un 25,9% los que otorgaron la máxima puntuación a este ítem; el 35,4% del total de participantes se ubica en la puntuación 4 (de acuerdo).

2. La formación recibida ha contribuido a que genere procesos y métodos de indagación acerca de:

2.1 La formación ha contribuido a que genere procesos y métodos de indagación acerca de las estrategias de E/A coherentes con las necesidades interculturales.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos ítem 2.1.

P2.1 Las estrategias de E/A coherentes con las necesidades interculturales.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	4	01,9
en desacuerdo	33	15,6
poco de acuerdo	13	06,1
de acuerdo	84	39,6
muy de acuerdo	50	23,6
totalmente de acuerdo	28	13,2
Total	212	100,0

Los resultados de las respuestas evidencian, agrupando los valores superiores (4, 5, 6), que un 76,2% considera que la formación recibida ha contribuido a generar procesos y métodos de indagación acerca de las estrategias

de Enseñanza- Aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales.

La valoración más alta 40,0% se sitúa en el valor 4 (de acuerdo). En los valores bajos de la escala, destaca el porcentaje de los encuestados que está en desacuerdo con esta cuestión alcanzando un 15,7%.

2.2 La formación recibida ha contribuido a que genere procesos y métodos de indagación acerca de los medios didácticos acordes con las necesidades interculturales.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos ítem 2.2.

Los medios didácticos acordes con las necesidades interculturales.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	7	03,3
en desacuerdo	40	19,0
poco de acuerdo	16	07,6
de acuerdo	79	37,6
muy de acuerdo	42	20,0
totalmente de acuerdo	26	12,4
Total	210	100,0

En coherencia con los ítems anteriores la tendencia en la contestación de éste, muestra que los docentes encuestados están de acuerdo (4) en que la formación recibida también ha contribuido a generar métodos y procesos de indagación acerca de los medios didácticos coherentes con las necesidades interculturales en un 38%.

Aunque el 76,6% de las puntuaciones se sitúan en los valores más altos

4,5,6 (de acuerdo, muy de acuerdo, completamente de acuerdo respectivamente), resaltamos dentro de los valores bajos (1,2,3) el 23,6% de docentes que están en desacuerdo, lo cual está estrechamente relacionado con las experiencias formativas realizadas por los docentes que aparecen en la pregunta abierta de esta dimensión y con los resultados obtenidos en los grupos de discusión, que establecían que la formación recibida “es importante pero muy teórica, no hay cursos específicos dirigidos a profundizar en este aspecto”.

2.3 La necesidad de generar un clima y un sistema interactivo y empático y de gran equilibrio comunicativo y emocional.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos ítem 2.3.

La necesidad de generar un clima y un sistema interactivo y empático de gran equilibrio comunicativo y emocional.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	2	,9
en desacuerdo	15	7,1
poco de acuerdo	3	1,4
de acuerdo	68	32,2
muy de acuerdo	65	30,8
totalmente de acuerdo	58	27,5
Total	211	100,0

Los valores positivos (de acuerdo, muy de acuerdo, y totalmente de acuerdo) muestran que la formación recibida ha contribuido a que los docentes generen procesos y métodos de indagación acerca de la necesidad de crear un clima interactivo empático y de gran equilibrio emocional, lo afirman un 90,4% de los encuestados.

Coincidiendo con los resultados obtenidos en los grupos de discusión, que, en voces de los docentes, establecían que “es fundamental genera un buen clima en la clase y en el centro, no sólo en contextos de enseñanza-aprendizaje intercultural sino en todos los contextos” ya que ello facilita la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

3. Escriba las experiencias formativas que ha realizado atendiendo a sus necesidades y expectativas interculturales.

En este ítem, hemos empleado el análisis de contenido agrupando las numerosas frases en torno a unidades temáticas de acuerdo a las diferentes modalidades de formación, asignando a cada una de ellas un valor para procesar la información con el programa SPSS.

Tabla 22. Estadísticas descriptivos ítem 3.

Experiencias realizadas atendiendo a las necesidades y expectativas interculturales.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Resolución de conflictos.	2	00,9
Educación en valores.	13	06,1
Exposiciones, participaciones, dinámicas y técnicas grupales.	18	08,5
Estudios interculturales, escuela inclusiva, voluntariado en centros de atención a inmigrantes.	3	01,4
Uso de internet y TICS e intercambios con otros países.	12	85,7
Conocimiento de otras culturas.	5	02,4
Reuniones y grupos de trabajo con colegas.	10	04,7
Jornadas congresos, cursos, foros, talleres sobre interculturalidad.	19	09,0
Diplomatura y licenciatura en etnoeducación indígena y afrocolombiana.	16	07,5
Participación en seminarios, foros de ciudadanía, multiculturalidad, género, convivencia.	22	10,4
Proyectos de coeducación y escuela de paz.	10	04,7

Proyectos interdisciplinarios e interculturales.	9	04,2
Visitas a comunidades, museos, bibliotecas, otros centros, intercambios interculturales.	9	04,2
Master sobre interculturalidad, multiculturalidad, español lengua extranjera.	6	02,8
Prácticas de conocimiento de la comunidad.	4	01,9
Curso sobre tratamiento educativo de la diversidad cultural.	9	04,2
Curso de lengua palenquera, lenguas indígenas, inglés francés.	9	04,2
Curso sobre funcionamiento de las ATAL.	1	00,5
Talleres sobre competencia comunicativa intercultural, identidad cultural	20	09,4
Ninguna	15	07,1
Total	212	100,0

Las experiencias formativas de los docentes en Educación Intercultural son variadas y abundantes, situándose en los porcentajes más altos (10,4%) aquellas relacionadas con:

- La participación en Seminarios, Foros de ciudadanía, multiculturalidad, género, convivencias, etc.;
- Realización de Talleres sobre competencia comunicativa intercultural e identidad cultural (9,4%, en el contexto colombiano).
- Asistencia a Congresos, Jornadas, Cursos, Foros, Talleres sobre interculturalidad (9,0%).
- Exposiciones, participaciones, dinámicas y técnicas grupales (8,5).
- Diplomatura y Licenciatura en Etnoeducación indígena y afrocolombiana (7,5%).
- Cursos sobre educación en valores (6,1%).
- Cursos sobre el uso de Internet y de las Tics e intercambios con otros

países (5,7%).

- Proyectos de Coeducación y Escuela de Paz (4,7).

Estas modalidades de formación alcanzan una puntuación global de 61,3%.

Con un 4,2%, encontramos las experiencias formativas relacionadas con:

- Reuniones y grupos de trabajo con colegas.
- Proyectos interdisciplinarios interculturales.
- Visitas a comunidades, museos, otros centros e intercambios culturales.
- Cursos sobre tratamiento educativo de la diversidad cultural.
- Cursos de lengua palenquera, lenguas indígenas, inglés, francés.

Las experiencias formativas menos realizadas corresponden a:

- Master sobre interculturalidad, multiculturalidad, español lengua extranjera (2,8%).
- Conocimiento de otras culturas (2,4%).
- Prácticas de conocimiento de la comunidad (1,9%).
- Estudios interculturales: escuela inclusiva, voluntariado en Centros de atención a inmigrantes (1,4).
- Resolución de conflictos (0,9%).
- Cursos sobre el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). (0,5%).

Un 7,1% de los docentes encuestados manifiesta no haber realizado ninguna experiencia formativa con respecto a la interculturalidad, frente al 88%% que si han tenido formación en este ámbito.

Las valoraciones obtenidas en esta dimensión sobre formación en educación intercultural, evidencian que los docentes están de acuerdo en que la formación es un elemento clave en el compromiso intercultural, básico para generar modelos, métodos y estrategias educativas acordes con el escenario de diversidad cultural presente en las escuelas.

4.1.1.1.1. ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN AMBOS CONTEXTOS: COLOMBIA-ESPAÑA.

Tabla 23. ANOVA de la Dimensión I. Colombia-España.

Ítem	F	Sig.
1	9,185	,003
2.1	6,642	,011
2.2	,918	,339
2.3	5,196	,024

Hemos realizado el análisis de varianza (ANOVA), para conocer si existen diferencias entre los resultados obtenidos en cada país; como se puede constatar en la tabla anterior, en esta dimensión Formación en Educación Intercultural, encontramos que existen diferencias significativas entre las medias de los ítems:

1. *La interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades formativas.*

2.1. *La formación recibida ha contribuido a que genere procesos de indagación acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales.*

2.3 *La formación recibida ha contribuido a que genere procesos de indagación*

acerca de la necesidad de construir un clima y un sistema interactivo empático y de gran equilibrio comunicativo y emocional.

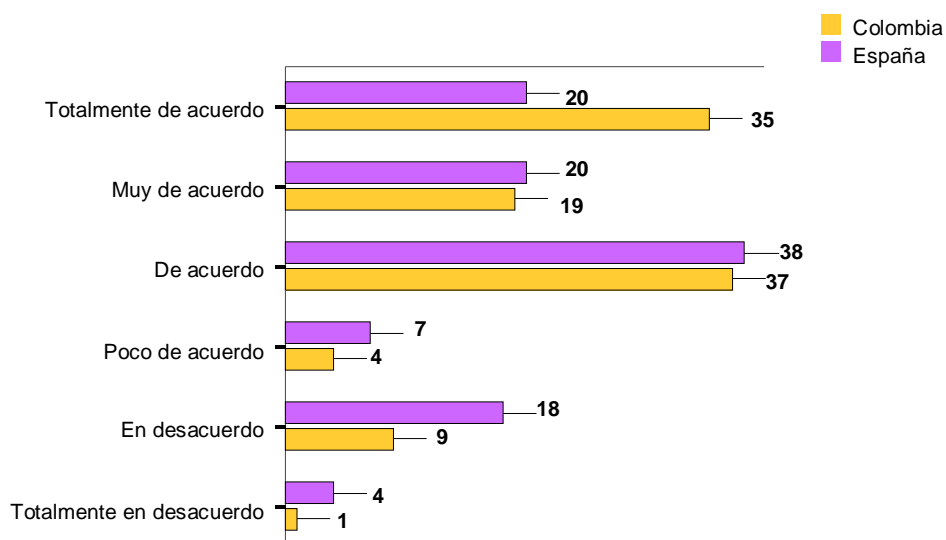
Tabla 24. Media de los ítems 1, 2.1, 2.3

Ítem	1	2.1	2.3
Colombia	4,61	4,30	4,86
España	4,05	3,85	4,50

En la tabla se pueden observar las medias correspondientes a los ítems en los cuales se encontró diferencia significativa. En los dos contextos los docentes se sitúan en los valores positivos (4, 5) de acuerdo, muy de acuerdo; excepto en la pregunta 2.1 en que la media de España (3,8) es ligeramente inferior a la media alcanzada en el contexto colombiano.

A través de los gráficos realizados a partir de las tablas de contingencia de cada ítem, podemos tener una idea clara de en qué valores de la escala se dan las diferencias en cada contexto.

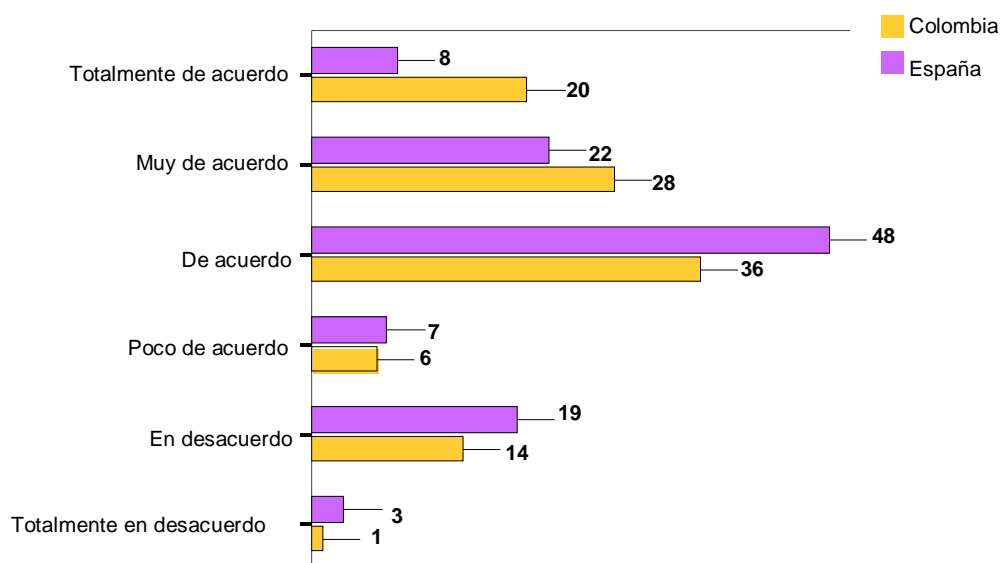
Gráfico9. Ítem Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



Con respecto al ítem 1 el número de docentes (18) que, en el contexto español, está en desacuerdo en que la interculturalidad es un principio que está presente en la mayoría de las actividades formativas, supera el del contexto colombiano (9).

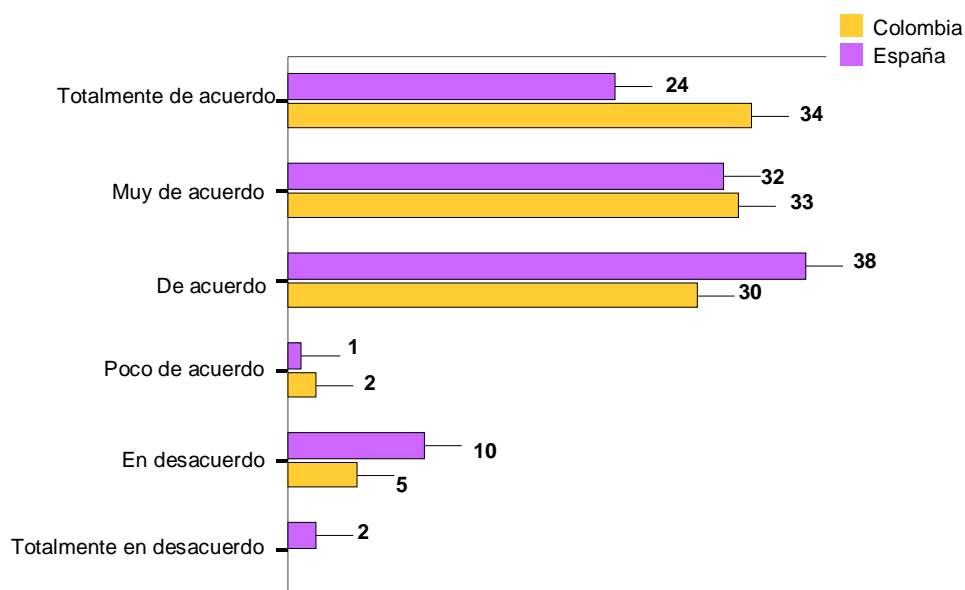
También se observa diferencia entre aquellos que en el contexto colombiano están completamente de acuerdo (35) frente a los 20 del contexto español, sin embargo en los valores 4 y 5 la frecuencia es similar en los dos contextos. Por otro lado la media obtenida sitúa a los docentes del contexto español en un 4,05 y a los del contexto colombiano en un 4,65.

Gráfico 10. Ítem 2 Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



En el ítem 2.1 las diferencias más significativas la encontramos en el valor máximo (6), en el contexto colombiano el número de docentes (20) que están totalmente de acuerdo, en que la formación ha contribuido a generar procesos de indagación sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales, es superior a los del contexto español (8); y en el atributo 4 (de acuerdo), en que la diferencia en el número de docentes (12) es la misma pero a la inversa. En los valores inferiores no se observan grandes diferencias.

Gráfico11. Ítem 2.3 Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



El gráfico correspondiente al ítem 2.3 nos muestra que la diferencia más notable se da en el valor máximo (6); la frecuencia en la selección de este valor es mayor en los docentes del contexto colombiano; aunque, como sucede en los dos ítems anteriores, los del contexto español que están de acuerdo en que la formación recibida, ha contribuido a que generen procesos de indagación acerca de la necesidad de construir un clima y un sistema empático y de gran equilibrio comunicativo y emocional, son mayoría.

En los valores inferiores, la frecuencia en la selección es menor en el contexto colombiano, ningún docente eligió el valor mínimo: totalmente en desacuerdo.

En esta dimensión las diferencias más significativas las podemos observar en la pregunta abierta ítem 3. Las modalidades formativas difieren de un país a

otro, en Colombia por ejemplo, están enfocadas hacia la etnoeducación indígena y afro y la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En España las experiencias formativas son más variadas: educación en valores, coeducación, resolución de conflictos, foros y talleres sobre interculturalidad, etc.

No obstante, si tenemos en cuenta la media alcanzada en los dos contextos y los porcentajes alcanzados en los análisis descriptivos de los ítems que forman esta dimensión, los resultados son positivos con respecto a las diferentes cuestiones planteadas.

4.1.1.2. Análisis de las entrevistas y grupos de discusión.

El proceso de análisis se llevó a cabo con ayuda del programa informático Atlas ti 6.0. Se llevó a cabo el proceso de segmentación de los documentos con el fin de crear unidades de significado que fueron categorizadas, dando lugar a la creación de códigos que permitieron sintetizar la información en redes y representaciones gráficas representativas del análisis realizado.

Esta metodología permitió establecer relaciones entre los datos y agrupaciones con el fin de dar significado interpretativo a todo el volumen de información recogida.

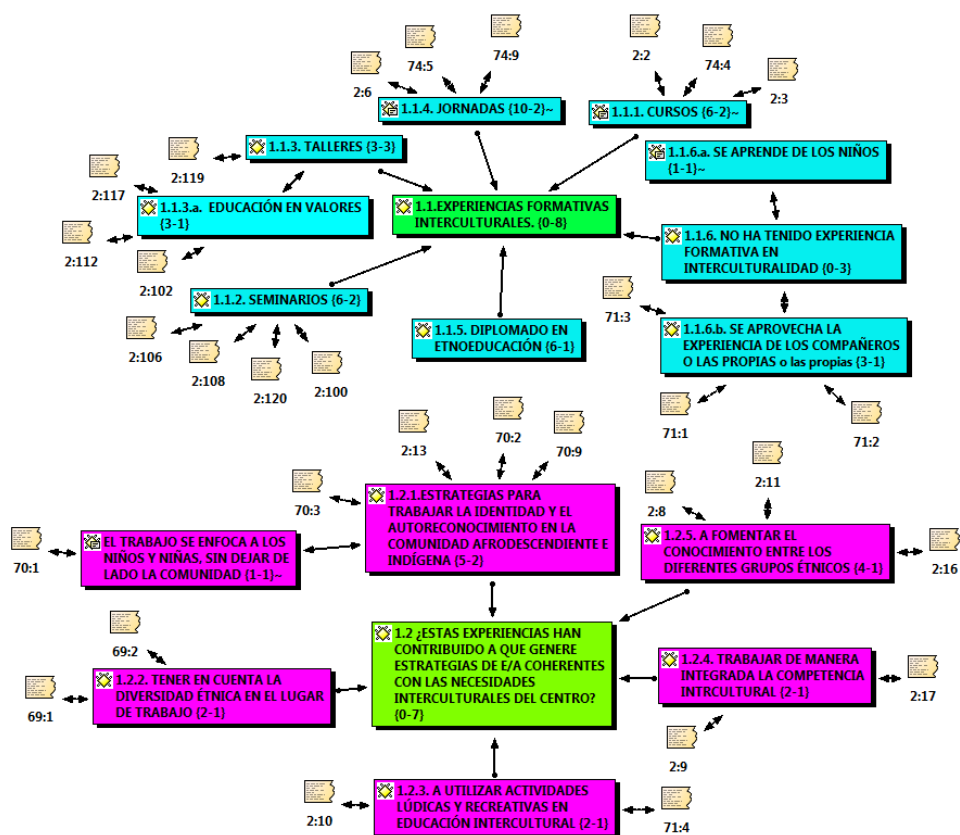
4.1.1.2.1 Contexto colombiano.

4.1.1.2.1.1. Entrevistas y grupos de discusión.

En este apartado se describen los resultados correspondientes a las 18 entrevistas y los 4 grupos de discusión realizados en este contexto. El gráfico siguiente muestra el proceso de análisis de la información con el software Atlas ti

6.0. Aunque en el gráfico aparecen representadas todas las citas, en la descripción de los resultados hemos extraído las más significativas. La totalidad de las anotaciones y opiniones expresadas por los docentes puede verse en el anexo 5.

Figura 4. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión I. Colombia.



Los docentes expresan haber realizado cursos en diferentes aspectos relacionados con la interculturalidad como se observa en algunas respuestas:

(1.1.1.) 2:2: "He realizado un curso sobre la ley general de educación para trabajar con minorías étnicas en el curriculum de manera integrada"; 2:4: "He participado en un curso sobre competencia ciudadana y respeto a la diversidad"; 2:3 "también hemos hecho cursos sobre la cultura wayú".

Con respecto a la participación en **seminarios**, están relacionados con el conocimiento de las culturas y formas de trabajar la interculturalidad. La casi totalidad de seminarios realizados hacen referencia al trabajo con la población afrodescendiente:

(1.1.2.) 2:100 “sobre todo acerca del manejo de la cultura afrocolombiana”; 2:108. “Participé en un seminario sobre lengua palenquera”; 2:106 “realicé uno sobre trabajo con comunidades de negritudes en proyectos de interculturalidad”; 2:120 “he hecho algunos seminarios sobre interculturalidad”.

Creemos que se debe a la puesta en marcha e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como una asignatura que debe ser estudiada en todas las instituciones educativas.

No obstante, debemos puntualizar que, actualmente, la CEA no es estudiada en todos los centros educativos, sólo en aquellos en los que hay profesores formados para ello que, normalmente, son afrodescendientes. En el resto de Centros el conocimiento de esta asignatura, sólo se da en ocasiones puntuales, como el día de la afrocolombianidad.

Una de las modalidades formativas en la que más han participado los docentes de este contexto son los **talleres**, sobre todo relacionados con la educación en valores.

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, los docentes manifiestan la necesidad de trabajar la educación en valores con los alumnos; dados los contextos en que se encuentran algunas escuela, zonas deprimidas y

sobre todo por la población formada, en gran parte, por familias desplazadas por la situación de violencia que se vive en muchas regiones del país.

Son estudiantes, afros, indígenas y mestizos, que han vivido situaciones de desarraigo que requieren una atención especial, que tratan de brindar los docentes, en muchas ocasiones con ayuda de otros especialistas. Sin duda la educación en valores, el fortalecimiento de la autoestima en este tipo de población es una necesidad de la que los docentes manifestaban lo siguiente:

(1.1.3.a.): 2:117: “He participado en talleres sobre educación en valores, creo que es fundamental cuando se trabaja en el contexto de mi escuela”.

2:12: “Hemos hecho varios talleres sobre formación en valores, con la ayuda de la psicóloga del colegio”. (1.1.3.a.)

2:102: “Los únicos talleres en los que participado han sido sobre educación en valores, porque me parece importante que los alumnos aprendan a respetarse”. (1.1.3.a.)

Una gran parte de los docentes entrevistados y participantes en los grupos de discusión, han participado en diferentes **Jornadas** relacionadas con la competencia intercultural y sobre cómo trabajarla de manera integrada con las otras competencias. Como se puede ver en el gráfico, el código 1.1.4, además de las visibles, muestra 10~ anotaciones más en las que los docentes expresan la formación en éste ámbito. Señalamos algunas:

(1.1.4.) 74:9: “hemos participado en varias Jornadas sobre competencias y como trabajarlas desde un enfoque intercultural”; 74:5: “Desde hace dos años venimos trabajando en unas Jornadas de formación sobre la competencia intercultural y su integración en las diferentes áreas” (1.1.4.); 2:6 “he participado en una sobre la dimensión intercultural aplicada a distintas asignaturas” (1.1.4.).

Subrayamos que la formación sobre competencia intercultural es para los docentes, bastante “novedosa”, como lo expresan algunos. Ya que si bien, se trabaja por competencias, el integrar esta competencia en el diseño de todos los contenidos en las diversas asignaturas, no se realiza.

En una sociedad pluricultural, como la colombiana, la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en ella, deben reflejar esta realidad.

Los docentes expresan haber realizado **diplomados en Etnoeducación** (1.1.5.) en la Universidad de la Guajira y en el Instituto Manuel Zapata Olivella de Cartagena de Indias. (Ver anexo)

En las entrevistas y en los grupos de discusión encontramos docentes que manifiestan no haber tenido ninguna experiencia formativa relacionada con la interculturalidad (1.1.6); pero dentro de este grupo algunas matizan que en algunos contextos han aprendido de los niños, sobre todo en lo referente a lo que es su cultura:

1.1.6.a. “Creo que cuando llegamos a trabajar en Palenque, entramos en un proceso de aprendizaje a través de los niños, entonces trato de abrir espacios en los que ellos hablen de sus vivencias en el pueblo, los niños tienen muy arraigado el rescate de la tradición oral, los abuelos y abuelas siguen contando cuentos y leyendas a sus nietos y nietas”.

Otros expresan, que la experiencia propia, o de los colegas, no supe la formación, pero ayuda a desenvolverse en el trabajo con diferentes culturas. Esta situación es común, en aquellos centros en los que hay docentes que han

realizado diplomados en etnoeducación o han tenido alguna formación en este sentido, son los encargados de coordinar las actividades, orientar y fomentar el trabajo intercultural entre el resto de compañeros.

Los docentes lo manifestaban así:

71:1: "Aunque no he recibido formación dirigida al trabajo en educación intercultural en cada área trabajamos los valores como el respeto, la tolerancia, soy nueva en el Centro, trato de consultar con los compañeras y compañeros que tienen más experiencia para enfocar los temas y el trabajo" (1.1.6.b).

Las respuestas de los docentes al ítem sobre las experiencias formativas interculturales, pone de manifiesto la variedad de modalidades formativas en las que han participado. Por otro lado, se percibe el interés de los docentes participantes en los grupos de discusión, en continuar formándose en este ámbito y adecuar sus métodos de trabajo a la realidad sociocultural de los contextos en los se desempeñan.

En las respuestas dadas en las entrevistas y grupos de discusión con respecto al ítem **las experiencias formativas han contribuido a generar estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales del Centro**, los docentes expresan que ha servido para implementar estrategias para trabajar la identidad y el autoreconocimiento en la población estudiantil afrodescendientes e indígena:

70:2: "Trabajamos sobre todo el conocimiento de cada cultura y del respeto hacia ellos mismos y hacia las otras culturas, partimos del fortalecimiento de la identidad, primero tratando de que se reconozca a sus ancestros y su historia". (1.2.1.).

En lo expresado por esta docente se refleja la forma como se trabaja la puesta en práctica de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Durante esta investigación hemos encontrado grupos de docentes, organizados y comprometidos con el trabajo de la Cátedra, labor que no se queda sólo en la escuela, sino que es presentada al resto de la comunidad, y también en eventos, Foros y Congresos en los que participan.

Con respeto a la población indígena, otra docente manifestaba su preocupación por la pérdida de algunas costumbres en los estudiantes de algunas comunidades:

70:9: Aspectos tan importantes como el vestido, algunos estudiantes se avergüenzan de su forma de vestir, cuando entran en contacto con la otra cultura (dominante), entonces tratamos a través de charlas de que vean la importancia de conservar su identidad que también se refleja en la forma de vestir, en el hecho de llevar el pelo largo, eso tiene un significado para el indígena". (1.2.1).

Es evidente la necesidad de realizar un trabajo alrededor de la identidad en los grupos minoritarios en Colombia, con mayor énfasis en la población afrodescendiente, cuya historia y la manera como poblaron el continente americano, aún pesa y condiciona, en muchos ámbitos, las relaciones con el resto de la población.

Dentro de este trabajo sobre identidad y autoreconocimiento, ocupa un lugar importante la labor educativa desarrollada a nivel de la comunidad, pero como lo

expresaban los docentes, se enfoca hacia los alumnos y alumnas,; por otro también manifiestan la satisfacción del trabajo realizado:

1.2.1.a. 70:1 “Sin embargo, hemos venido trabajando en ese proceso y hemos hallado una oportunidad, el mejor escenario para nosotros llevar a cabo todo este proceso de etnoeducación que se viene adelantando está viendo sus frutos sobre todo en los niños”

La formación recibida también ha servido para tener en cuenta la diversidad étnica, en aquellos centros en los que aún no han empezado a implementar la CEA o los principios de la etnoeducación. Las siguientes citas ejemplifican esta afirmación:

(1.2.2.) 69:1 “La verdad es que hasta hace unos tres o cuatro años enfocábamos la diversidad, la diferencia, desde el aspecto cognitivo, pero a raíz de un curso que realizamos, empezamos a tener en cuenta la diversidad étnica” 69:2 “el conocimiento profundo de los diferentes grupos étnicos de nuestra institución; ese tipo de trabajo lo hemos empezado a realizar hace muy poco”. (1.2.2).

También destacan que los cursos, jornadas o seminarios realizados les han servido para trabajar de manera lúdica y creativa los contenidos en diferentes asignaturas:

(1.2.3) 71:4: “Creo que la formación se ve reflejada en el trabajo y las actividades que realizamos; personalmente ha sido de mucha ayuda en mi quehacer diario en este contexto pluricultural. He podido desarrollar y explotar la creatividad ya que he tenido que desarrollar estrategias para que los estudiantes miraran la etnoeducación como algo importante para ellos, buscar la forma de contextualizar los contenidos, que fuera un aprendizaje significativo para los estudiantes.”

Para otro grupo de docentes participantes en las entrevistas y en los grupos de discusión, ha sido decisiva la formación recibida sobre el trabajo por competencias desde un enfoque intercultural. Se presentan a continuación algunas respuestas:

(1.2.4) 2:17: "Aunque antes tenía en cuenta algunos aspectos de las diferentes culturas, ahora soy más consciente en el momento de diseñar los contenidos y las actividades en cada una de las asignaturas; trato de que en ellas se refleje la diversidad cultural"

En los grupos de discusión se reflejaba la conformidad de los participantes, ante la necesidad de fomentar el conocimiento de la historia de los diferentes grupos étnicos:

(1.2.5) 2:8 "Claro que sí. Por ejemplo las estrategias de enseñanza aprendizaje relacionadas con el desarrollo de guías, talleres con los padres de familia, por la necesidad que hay en la institución de que los padres conozcan su cultura y la de los demás".

Las respuestas de los docentes a las dos cuestiones de esta dimensión, evidencian que existe preocupación en el profesorado por formarse en educación intercultural; las diversas modalidades formativas han contribuido a que se den cambios en los enfoques educativos, que afectan, en algunos centros, a todas las áreas; y en otros, en actividades puntuales.

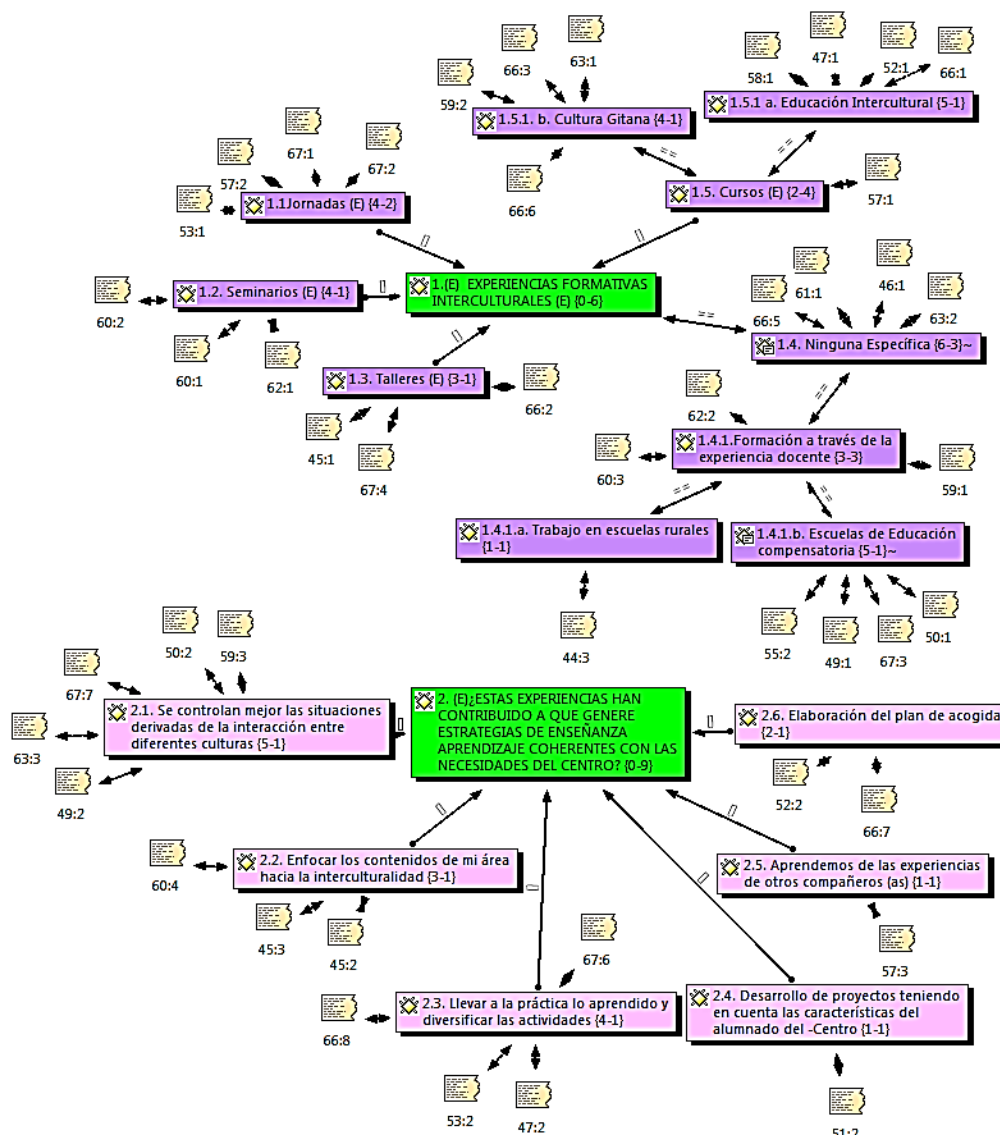
Por otro lado la casi totalidad de los docentes, reconoce trabajar la educación en valores, sobre todo fomentar el respeto entre el alumnado independientemente del grupo cultural al que pertenezcan, sin dejar de lado la afectividad y la empatía.

4.1.1.2.2. Contexto Español.

4.1.1.2.2.1. Entrevistas y grupos de discusión.

En este apartado realizaremos el análisis de las respuestas de los 18 docentes que fueron entrevistados y de los 4 grupos de discusión llevados a cabo en Málaga. En la figura siguiente se puede observar el análisis realizado con ayuda del software Atlas ti. 6.0.

Figura 5. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión I. España.



En este contexto, al igual que el contexto colombiano, los docentes han realizado variadas experiencias formativas como se puede observar en las manifestaciones de los docentes presentadas en las siguientes citas:

(1.2.1) 57:2: “Pues a casi todas las Jornadas de interculturalidad que ha convocado el CEP de Málaga he asistido aunque sea como oyente, cuando no hay plaza. He tratado de enriquecerme de cosas que se están haciendo en otras escuelas, de las experiencias de otros compañeros y que yo puedo aplicar en mi centro. Que ya no era el marco teórico que me habían inculcado en la universidad, ya era la practica intercultural en la escuela”.

En conversaciones con esta joven docente, expresaba su descontento por el abismo existente entre lo que enseñan en la Universidad y la práctica diaria en el aula de clases.

Otra modalidad formativa son los **seminarios**:

(1.2.2) 60:2 “desde hace 8 años soy profesora de ATAL y allí si me he formado con Seminarios.”; 60:1 “he hecho un seminario sobre danzas interculturales” (1.2.2); 62:1: “Participo en un seminario muy interesante sobre culturas del mundo” (1.2.2).

La realización de **talleres** en los que tratan temas relacionados con las costumbres de diferentes culturas. En este contexto como en el colombiano, muchos docentes trabajan la educación en valores, a través de los proyectos, como Escuela espacio de Paz, o directamente sobre educación en valores:

67:4 “En general, aunque las compañeros no lo dicen, si hemos realizado muchos talleres que tienen que ver con la interculturalidad, con los valores, llevamos muchos años en el centro con el proyecto de paz y hemos hecho cursos de los que te he hablado de educación en valores”. (1.2.3).

Los docentes valoran de manera positiva la asistencia a las jornadas, talleres y congresos, por la oportunidad que brindan de entrar en contacto con otros colegas e intercambiar experiencias y materiales, que pueden utilizar y adaptar a sus respectivos Centros.

Entre los docentes entrevistados y participantes en los grupos de discusión, encontramos algunos que expresan no haber tenido ninguna experiencia formativa relacionada con la interculturalidad:

(1.2.49 63: 2: “Para mi formación me han sido útiles los cursos sobre pedagogía sistémica, creo que me han aportado más que un curso específico sobre educación intercultural”. No, no he tenido formación en este ámbito”

En muchas de las respuestas de los docentes encontramos un elemento positivo, al menos, no se obvia la realidad y se buscan formas y estrategias puntuales de dar salida a la atención a la diversidad cultural, aunque no se haya tenido formación específica en interculturalidad.

Por otro lado también dan cuenta de la inmediatez, con la que a veces se trata este aspecto, sin planificación y sin un diseño previo de contenidos.

Otros docentes manifiestan que, aunque no han tenido experiencias formativas en interculturalidad, han tenido una formación que les ha servido para desarrollar su labor educativa en contextos de diversidad cultural:

46:1 “Exactamente cursos sobre interculturalidad no he realizado, lo que sí he hecho es mucha formación sobre de qué manera puedo facilitar respuestas a situaciones que den salida a todas las circunstancias individuales no ya de países ni de religión y de lenguas, también de situaciones familiares...” (1.2.4)

Los docentes del contexto español, igual que en el de Colombia, también consideran que la experiencia docente, las vivencias, les ayudan a desarrollar el trabajo en contextos multiculturales. Las voces de los docentes así lo expresan:

60:3: “Empecé a tenerla cuando trabajaba en un centro en Torremolinos. Allí hicimos un grupo de trabajo sobre el juego como medio de integración”. (1.2.4.1)

59:1: “En cuanto a la formación, durante el periodo de formación en la universidad digamos que fue nula, porque los temarios no contemplaban esta realidad. La educación intercultural, nos ha llevado a acometerla, la realidad del cambio social que se estaba produciendo”. (1.2.4.1).

Se trata de un docente con más de 30 años de experiencia docente.

Las experiencias docentes, a las que aluden la casi totalidad de los participantes, se refieren al trabajo en escuelas de educación compensatoria y en pocos casos en escuelas rurales en la costa de Málaga donde hay presencia de alumnado extranjero.

A lo largo de todas las entrevistas y grupos de discusión se evidencia la relación estrecha, que hacen los docentes y sobre todo la Administración educativa entre Enseñanza Compensatoria e interculturalidad.

Las siguientes citas corresponden a docentes que trabajan o han trabajado en escuelas de educación compensatoria de Málaga, dado que al establecer contacto con la oficina de interculturalidad de la Delegación de Educación, para obtener los permisos de acceso a los Centros Educativos, se nos dio una lista de los que trabajan interculturalidad y una credencial para acceder a ellos.

Las voces de los docentes expresan:

56:1: “No he hecho cursos ni jornadas pero a los colegios de compensatoria llegan un montón de niños que vienen de diferentes países, pues trató de bajar actividades de Internet, voy probando poco a poco”. (1.2.4.1).

49:1 “Llevo ocho años trabajando en este centro de educación compensatoria, y la verdad es que la formación en sí la vas adquiriendo con el día a día en este tipo de centro. Allí es donde creo que me he desarrollado más en el tema de la interculturalidad investigando a nivel particular y buscando información en función de las necesidades del alumnado”. (1.2.4.1).

Cuando esta docente habla del curriculum adaptado y de apoyo, se refiere a adaptaciones de tipo pedagógico, cognitivo, social. No se trata de “adaptar” el currículo, teniendo en cuenta las características culturales de los grupos presentes, incluyendo en él, estrategias que fomenten las relaciones y generen conocimiento entre las diferentes culturas que existen en el Centro, además de la Gitana.

Lo expresado por este grupo de docentes muestra, en parte, la labor desarrollada por ellos en este tipo de Centros y en cierta forma el aprendizaje que implica para ellos. Lo preocupante es que, como hemos dicho antes, desde la propia Administración se continúe asociando educación compensatoria e interculturalidad.

En, la casi totalidad de Centros de Educación Compensatoria que visitamos durante esta investigación, existe un Proyecto de Educación Intercultural, pero las respuestas de los docentes, tanto en las entrevistas como en los grupos de educación, se enfocaban más al desarrollo de actividades dirigidas a “compensar”

necesidades y problemas de tipo cognitivo, como hemos señalado antes, que a un trabajo sobre educación intercultural. Encontramos Centros que desarrollan actividades en este sentido, pero, normalmente, no de manera sistemática.

Con respecto a la realización de **cursos** relacionados con la interculturalidad los docentes expresan:

1.5: “En la universidad cursé una asignatura que tenía que ver con la interculturalidad, pero era todo mucho a nivel teórico, pero bueno fue una primera toma de contacto”.

Otros docentes se han expresado en estos términos sobre la formación recibida en la universidad con respecto a la interculturalidad

Un número significativo de docentes ha realizado cursos sobre cultura gitana; sobre esta experiencia formativa manifiestan lo siguiente:

*(1.5.1.a) 66:3: “Hemos hecho cursos en el centro, sobre cultura gitana, como sabes el centro está en un sector habitado mayoritariamente por personas de esta etnia”.
63:1: “Trabajamos sobre la cultura gitana dos o tres cursos con enseñantes gitanos y aquí en el Centro también hicimos uno sobre cultura”.*

66:6 “He participado en varios Congresos nacionales de enseñantes con gitanos y hemos conocido los orígenes del mundo gitano, muchas cosas no eran adaptables a nuestra realidad y otras si nos abrían algunas perspectivas de trabajo”. (1.5.1.a).

Dentro de la modalidad de cursos, los docentes manifiestan haber realizado cursos sobre educación intercultural en modalidad on-line o presencial, sobre uso de las Tics, sobre elaboración de materiales o como profesora de ATAL (Aulas temporales de adaptación lingüística). Extractamos algunas manifestaciones al respecto:

(1.5.1. b) 66:1: *“Como ATAL si he realizado bastantes actividades de formación, sobre el uso de las Tics, enfocadas a la interculturalidad, jornadas de sensibilización, diseño de blogs, diversos cursos tanto teóricos como prácticos sobre la interculturalidad.”*

Durante las entrevistas y grupos de discusión, pudimos constatar que el profesorado de ATAL, tiene una formación muy variada en interculturalidad y que la llevan a la práctica en los Centros a los que acuden. Sin embargo, sus visitas a las escuelas, se reducen a una o máximo dos veces por semana, dado que un solo docente debe atender a tres o cuatro Centros.

Además, de nivelar a los alumnos extranjeros en el manejo de la lengua vehicular, deben organizar las actividades interculturales, que a menudo se reducen a organizar la semana intercultural o colaborar en la elaboración del Plan de Acogida, porque como lo expresaba un docente *no hay tiempo para hacer más y en muchas escuelas el profesorado no se implica.*

Al preguntar al profesorado participante en los grupos de discusión y en las entrevistas, si **estas experiencias formativas, han contribuido a que generen estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades del centro**, prácticamente todos, responden afirmativamente. Incluso aquellos que no la han tenido, consideran que la experiencia y la práctica educativa en determinados contextos, les ha llevado a diseñar estrategias que respondan a la diversidad cultural presente en las escuelas donde desarrollan su labor educativa.

Los docentes expresan que la formación les ha llevado a controlar mejor algunas situaciones derivadas de la interacción entre diferentes culturas, a adquirir conocimientos que ayudan a generar respeto y enriquecimiento mutuo:

49:2: “Sí. Como te decía antes, la práctica en este tipo de centros te forma de verdad y a través de la investigación de actividades pues me ha servido para defenderme en situaciones que no controlaba ni conocía antes”. (2.1)

Ante esta intervención todos los participantes en el grupo de discusión, asienten y hablan a la vez, utilizando expresiones como: *“a veces es complicado, al principio tienes que aprenderte un poco su jerga, su forma de hablar, porque no te entienden”* o *“si, pero poco a poco les vas enseñando y al menos aquí, a veces, se expresan de otro modo”*; otro docente afirmaba *“no es tanto el lenguaje, como algunas costumbres de los niños gitanos, que de verdad chocan, y que hay que tratar de entender y moldear, al menos para mejorar la convivencia con los demás”*.

Otro grupo considera que la formación le ha servido para enfocar los contenidos de las diferentes áreas hacia la interculturalidad:

(2.2) 60:4: “Si claro. Te das cuenta de que si enfocas una misma actividad, hacia la interculturalidad, te enriqueces, por una parte, el alumno inmigrante se siente más importante, su autoestima se eleva y por otra parte el alumnado de aquí pues se enriquece”.

Para otros docentes la formación ha servido para reflexionar, para ver la enseñanza de otra manera; llevar a la práctica lo aprendido y diversificar las actividades:

(2.3) 66:8: “Si, pienso que además es un punto de reflexión, existe esa realidad, esa necesidad y cuando haces algún curso de formación te sirve para reflexionar sobre cómo puedes encauzar tus actividades.” (2.3)

47:2: “Si, me han hecho ver la enseñanza de otra manera, me doy cuenta de que hago algunas dinámicas que, antes de tener esa experiencia, no las llevaba ni las realizaba”. (2.3)

También manifiestan que la formación recibida ha sido importante para el diseño y desarrollo de proyectos teniendo en cuenta las características del alumnado del centro y para valorar la importancia del trabajo colectivo en la institución:

(2.4). 51:2: “Hemos desarrollado proyectos en el centro, para poner en práctica estos conocimientos y hacerles más fácil la adaptación a los niños que llegan. Sobre todo lo que he aprendido de la formación, es la necesidad del trabajo en grupo, de todo el colectivo y que todo el profesorado esté implicado en una misma idea. Cuando todo el centro entiende que un proyecto de interculturalidad es un proyecto interesante, importante, porque además de facilitarle a los niños la inserción en el mundo educativo, nos ayuda a nosotros a formarlos a ellos y nos hace más fácil nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Y para aprender de las experiencias, actividades y estrategias que presentan otros compañeros en los distintos encuentros formativos:

(2.5) 57:3: “Si, porque era el testimonio de maestras que tenían la misma riqueza cultural en su aula o centro y a veces no sabes cómo orientarla o trabajarla y cuando escuchas e interactúas con compañeros y compañeras que tienen más experiencia que tú te da unas pautas eso enriquece”.

Finalmente, para un grupo de docentes, la formación también ha contribuido a orientar la elaboración del Plan de Acogida, que figura en la LEA (Ley de

Educación de Andalucía), como una de las propuestas de la Administración educativa para la atención a inmigrantes:

2.6 52:2: “Hemos trabajado mucho el plan de acogida en el cual tratamos de que los estudiantes nuevos minimicen algo ese miedo a lo desconocido cuando salen de su país y llegan a un nuevo entorno; tratamos de ayudarles en ese proceso de integración en el centro ya muchas veces ni siquiera hablan el mismo idioma”

El conjunto de las respuestas de los docentes, a las preguntas de esta dimensión: **las experiencias formativas en educación intercultural y estas experiencias han contribuido a generar estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales de los centros educativos**, evidencian que, sin duda, muchos de los participantes en esta investigación, han recibido formación con respecto a la interculturalidad y que hay inquietud por formarse para trabajar en contextos de pluralidad cultural tanto en el contexto colombiano como en el contexto español.

Por otro lado, los participantes en las entrevistas y grupos de discusión, han expresado su deseo e inquietud de dar respuesta, a través de la implementación y diseño de estrategias acordes con la realidad multicultural de los contextos, a las necesidades específicas de los diferentes grupos en materia educativa, como base para avanzar hacia el entendimiento, dialogo y complementariedad entre ellos.

4.1.1.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Las respuestas de los docentes al conjunto de preguntas de esta dimensión, ponen de manifiesto su interés en formarse y en adaptar las prácticas y estrategias educativas al escenario de diversidad cultural presente en los Centros educativos.

Destacamos el alto porcentaje de docentes (79,7), que consideran que “El principio de interculturalidad está presente en la mayoría de sus actividades formativas; en consonancia con las voces de los docentes de ambos contextos, que en las entrevistas y grupos de discusión manifestaban haber realizado diversas modalidades formativas como, cursos, talleres, jornadas, diplomados (en el contexto colombiano) y haber participado en Foros y Congresos, relacionadas con la interculturalidad.

Los docentes de ambos contextos se sitúan en las valoraciones más altas en sus respuestas a la variable “Estas experiencias formativas han contribuido a que genere estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales del Centro”; coincidiendo con las expresiones de los docentes en las entrevistas y grupos de discusión quienes consideran que la formación si les ha servido para generar estrategias de acuerdo con la diversidad cultural de las instituciones en que trabajan.

Los docentes del contexto colombiano expresaban que la formación les ha permitido implementar estrategias para trabajar la identidad y el autoreconocimiento en la población indígena y sobre todo afrodescendiente.

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión el profesorado participante de España y de Colombia manifestaban que a partir de los cursos, talleres, seminarios recibidos han diseñado y desarrollado proyectos teniendo en cuenta la diversidad cultural del alumnado, han empezado a trabajar de manera integrada la interculturalidad y a diversificar las actividades de acuerdo con las características del alumnado.

Con respecto a las diferencias encontradas y de acuerdo con los objetivos de este trabajo, el ANOVA aplicado, evidencia diferencias significativas en tres de los cuatro ítems que forman esta dimensión, que se aprecian en las frecuencias de los valores superiores. Considerando la media obtenida en estos ítems y los valores globales alcanzados en ambos contextos, en esta dimensión los resultados son positivos con respecto a las diferentes cuestiones planteadas.

En la pregunta abierta de esta dimensión “Escriba las experiencias formativas que ha realizado atendiendo a sus necesidades y expectativas interculturales”, se aprecian diferencias entre los dos contextos, principalmente en los contenidos y en algunas modalidades formativas.

De acuerdo con las respuestas a esta pregunta y lo expresado en los grupos de discusión y entrevistas, la formación recibida por los docentes participantes del contexto colombiano, está más enfocada hacia la etnoeducación indígena y afrocolombiana y a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) y algunos han realizado jornadas sobre competencia intercultural; en el contexto español las experiencias formativas son más variadas; el profesorado de

la muestra seleccionada, responde y manifiesta haber realizado cursos, seminarios, talleres en educación en valores, coeducación, resolución de conflictos, foros y talleres sobre educación intercultural

Esta dimensión no fue incluida en la escala de observación, dado que los ítems observados en las otras dimensiones reflejan en qué medida, la formación en educación intercultural recibida por los docentes, ha contribuido a generar un clima escolar favorable al diálogo y a la complementariedad entre las diferentes culturas; a la realización de un planteamiento educativo intercultural y a generar estrategias didáctica y actividades coherentes con la diversidad cultural de los Centros educativos.

4.1.2. DIMENSIÓN II: CLIMA ESCOLAR INTERCULTURAL.

4.1.2.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO.

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de esta dimensión alcanza 0,929 que puede considerarse alto.

Como en la anterior dimensión, estudiaremos cada ítem considerando el porcentaje de encuestados que valora cada uno de ellos.

4. La dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las minorías étnicas debe incluirse de manera transversal en los currículos, planes de estudio y proyectos institucionales de los establecimientos educativos.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos ítem 4.

La dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las diferentes culturas debe incluirse de manera transversal en los currículos, planes de estudio y proyectos institucionales de los establecimientos educativos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	2	00,9
en desacuerdo	4	01,9
poco de acuerdo	2	00,9
de acuerdo	50	23,6
muy de acuerdo	45	21,2
totalmente de acuerdo	109	51,4
Total	212	100,0

En este ítem, el 96,2% de los participantes se sitúa en los valores más altos (4, 5, 6), de los cuales más de la mitad, el 51,4% corresponden al valor máximo, completamente de acuerdo. Es relevante el hecho de que la casi totalidad de los docentes participantes consideren importante la inclusión de la dimensión étnico-cultural y el conocimiento de las minorías étnicas de manera transversal en el currículo, planes de estudio y el PEC, y en el caso de Colombia el PEI (Proyecto, Educativo Institucional).

5. El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos del Centro Educativo deben afectar al medio escolar en su totalidad.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos ítem 5.

El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos del Centro Educativo deben afectar al medio escolar en su totalidad		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	6	02,8
en desacuerdo	9	04,3
poco de acuerdo	2	00,9
de acuerdo	48	22,7
muy de acuerdo	45	21,3
totalmente de acuerdo	101	47,9
Total	211	100,0

El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos en el Centro Educativo se ubican en los valores más altos (4, 5, 6), con un 92% de los participantes, de los cuales el 70% lo ponderan con las máximas puntuaciones, 5, 6 (muy de acuerdo, totalmente de acuerdo). En los valores inferiores, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo y poco de acuerdo encontramos en conjunto un 8,0% de los docentes encuestados.

6. El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos deben ser atendidos en todas las decisiones educativas no de forma puntual y aislada.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos ítem 6.

El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos deben ser atendidos en todas las decisiones educativas no de forma puntual y aislada		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	2	00,9
en desacuerdo	7	03,3
en desacuerdo	3	01,4
de acuerdo	49	23,2
muy de acuerdo	47	22,3
totalmente de acuerdo	103	48,8
Total	211	100,0

En consonancia con el ítem anterior, el 94,3% de los docentes corresponde a los valores superiores, de los cuales el 71% se ubica en los valores máximos, 5, 6. Ambos ítems, coincidentes con los resultados obtenidos en la observación en la que pudimos constatar un clima generalizado de respeto y armonía entre los miembros de la comunidad educativa.

7. Desde el Centro se ayuda a todos los implicados, profesores, familias, alumnos, a comprender las experiencias personales/académicas propias de referentes culturales diversos.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos ítem 7.

Desde el centro educativo se ayuda a toda la comunidad educativa a comprender las experiencias personales propias de referentes culturales diversos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Profesores totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	21	10,2
poco de acuerdo	6	02,9
de acuerdo	77	37,4
muy de acuerdo	52	25,2
totalmente de acuerdo	49	23,8
Total	206	100,0
Familias totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	27	13,3
poco de acuerdo	11	05,4
de acuerdo	78	38,4
muy de acuerdo	52	25,6
totalmente de acuerdo	34	16,7
Total	203	100,0
Alumnos totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	20	09,8
poco de acuerdo	8	03,9
de acuerdo	74	36,1
muy de acuerdo	54	26,3
totalmente de acuerdo	48	23,4
Total	205	100,0

La casi totalidad de los participantes se ubican en los valores más altos de la escala (4, 5, 6); si sumamos los porcentajes obtenemos, en el subítem profesores un 86,4%, en el subítem familias un 80,7% y en el subítem alumnos un 85,8%, dentro de éstos valores.

Como se puede observar en la tabla, el porcentaje más alto en los tres subítems corresponde al valor 4 (de acuerdo), con variaciones mínimas: profesores, 37,4%; familias, 38,4% y alumnos, 36,1%.

En los valores negativos, un 10,2% se considera en desacuerdo con que a los profesores se les ayude desde el centro educativo a comprender las experiencias personales/académicas propias de cada cultura. En cuanto a las familias, el 13,3% también está en desacuerdo con esta afirmación y con respecto a los alumnos encontramos que un 9,8% de los docentes encuestados considera que no se ayuda a los alumnos a la comprensión de experiencias de otras culturas.

8. En esta pregunta cuestionamos a los docentes acerca de la promoción de actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas desde el Centro.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos ítem 8.

Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	2	00,9
en desacuerdo	6	02,8
poco de acuerdo	4	01,9
de acuerdo	58	27,5
muy de acuerdo	55	26,1
totalmente de acuerdo	86	40,8
Total	211	100,0

En este ítem las valoraciones son altas; así, el 94,4% de los docentes se sitúa en los valores positivos de la escala, de acuerdo, hasta completamente de acuerdo; de los cuales un 70% corresponde a los valores máximos (5,6), en consonancia con las voces de los participantes, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, en los que dan gran importancia a la educación en valores como el respeto a las diferencias, la tolerancia, la empatía y el reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor.

La suma total de los valores inferiores sólo alcanza un 5,6% de docentes que están poco de acuerdo, en desacuerdo o completamente en desacuerdo.

9. En este macro-ítem los participantes valoran diferentes actividades propuestas para establecer relaciones entre escuela/hogar/comunidad.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos ítem 9.

Se establecen relaciones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades como:			
		Frecuencia	Porcentaje válido
Charlas	totalmente en desacuerdo	15	07,3
	en desacuerdo	15	07,3
	poco de acuerdo	12	05,8
	de acuerdo	67	32,5
	muy de acuerdo	52	25,2
	totalmente de acuerdo	45	21,8
	Total		206
Entrevistas	totalmente en desacuerdo	16	08,3
	en desacuerdo	21	10,9
	poco de acuerdo	17	08,9
	de acuerdo	69	35,9
	muy de acuerdo	39	20,3
	totalmente de acuerdo	30	15,6
	Total		192
Visitas	totalmente en desacuerdo	16	08,2
	en desacuerdo	31	16,0
	poco de acuerdo	20	10,3
	de acuerdo	70	36,1
	muy de acuerdo	33	17,0
	totalmente de acuerdo	24	12,4
	Total		194
Encuentros	totalmente en desacuerdo	19	09,9
	en desacuerdo	27	14,1
	poco de acuerdo	20	10,4
	de acuerdo	67	34,9
	muy de acuerdo	31	16,1

	totalmente de acuerdo	28	14,6
	Total	192	100,0
Talleres	totalmente en desacuerdo	19	09,9
	en desacuerdo	31	16,2
	poco de acuerdo	19	09,9
	de acuerdo	66	34,6
	muy de acuerdo	23	12,0
	totalmente de acuerdo	33	17,3
	Total	191	100,0

La suma de los porcentajes de los valores positivos 4, 5 ,6 (de acuerdo, muy de acuerdo, completamente de acuerdo) nos indica que la mayoría de los docentes se sitúan en éstos.

Así, obtenemos que las actividades más ponderadas son las **charlas** con un 79,6% y las **entrevistas** con un 72% seguida de los **encuentros** 66%; **las visitas** 66% y por último los **talleres** con un 64%.

Los valores inferiores (completamente en desacuerdo, en desacuerdo, poco de acuerdo) alcanzan en las charlas, en conjunto, el 20,4%; en las entrevistas un 28% de los docentes encuestados; las visitas y encuentros con un 34% y el porcentaje más alto, 36, dentro de estos valores, corresponde a la realización de talleres

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, podemos asumir que en los Centros participantes la realización de estas actividades como estrategia para establecer relaciones entre la Comunidad Educativa es importante, siendo las

charlas, tanto formales como informales, la más destacadas, como pudimos constatar en las observaciones realizadas.

10. Escriba otras actividades realizadas en el Centro que ayudan a establecer relaciones entre escuela/hogar/comunidad.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos ítem 10.

Escriba otras actividades que ayudan a establecer relaciones entre la escuela y la comunidad.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Semana intercultural.	25	11,8
Talleres y visitas a las familias y comunidades.	14	06,6
Eventos deportivos, celebración de fechas especiales, ferias gastronómicas con la participación de la comunidad.	27	12,8
Participación de las familias en la elaboración de tesauros de las diferentes lenguas.	3	01,4
Talleres sobre artesanía tradicional dirigidos por miembros de la comunidad, trabajo en equipo.	7	03,3
Encuentros, jornadas culturales que permiten reflejar las costumbres y tradiciones de cada cultura.	15	07,1
Aprendizaje por parte de los docentes de las lenguas de los grupos culturales presentes.	16	07,6
Proyecto escuela de padres: ed. en valores, ed. sexual, ed. ambiental, cursos de aprendizaje del español.	24	11,4
Socializaciones, convivencias, compartir, experiencias y conocimientos con las comunidades, charlas con café.	22	10,4
Desarrollo de fichas pedagógicas que involucran a la familia y comunidad.	14	06,6
Ninguna diferente a las mencionadas.	31	14,7
Teatro para madres, cursos de español para padres.	13	06,2
Total	211	100,0

Como se observa en la tabla nº 31, el porcentaje más alto 14,7, corresponde a aquellos docentes que reconocen no realizar ninguna actividad diferente a las mencionadas en el ítem 9 (charlas, visitas, encuentros, entrevistas y talleres); sumando el resto de porcentajes tenemos un 85,3% que han realizado otro tipo de actividades, entre las que se pueden destacar con un porcentaje superior al 10%:

- Realización de eventos deportivos, celebración de fechas especiales, ferias gastronómicas con participación de la comunidad (12,8%).
- Semana intercultural (11,8%).
- Escuela de padres desde las que se orientan cursos de educación en valores, educación sexual, educación ambiental, cursos de aprendizaje del español (11,4%).
- Socializaciones y convivencias en las que comparten experiencias y conocimientos con las comunidades, charlas con café sobre temas diversos (10,4).

Actividades que han obtenido una valoración inferior al 10%:

- Aprendizaje por parte de los docentes de la lengua de los grupos presentes (7,6%).
- Encuentros y jornadas culturales que permiten reflejar las costumbres y tradiciones de cada cultura (7,1%).

- Desarrollo de fichas pedagógicas que involucran a las familias y a la comunidad (6,6%).
- Teatro para madres, cursos de español para las familias (6,2%).
- Talleres de artesanía tradicional dirigidos por miembros de la comunidad, trabajo en equipo (3,3%).
- Participación de las familias en la elaboración de tesauros en las diferentes lenguas (1,4%).

Este grupo de actividades alcanzan una valoración global de 38,8%, destacándose por su baja puntuación la realización de talleres de artesanías tradicionales y la participación de las familias en la elaboración de tesauros en las diferentes lenguas.

11. Promoción del pluralismo lingüístico. Este macro-ítem comprende los aspectos relacionados con la utilización, difusión y aprendizaje de las lenguas de los grupos presentes en el Centro y aula.

11.1 Promoción del pluralismo lingüístico a través de la enseñanza de otra lengua.

Tabla 32. Estadísticos descriptivos ítem 11.1.

Enseñanza de otra lengua		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	26	12,4
en desacuerdo	34	16,2
poco de acuerdo	15	07,1

de acuerdo	75	35,7
muy de acuerdo	26	12,4
totalmente de acuerdo	34	16,2
Total	210	100,0

El 64,3% de los docentes están de acuerdo, muy de acuerdo o completamente de acuerdo en que el pluralismo lingüístico se promueve a través de la enseñanza de otra lengua, incluida la lengua inglesa. Los valores inferiores (1, 2, 3) alcanzan un 35,7%.

11.2 Promoción del pluralismo lingüístico a través de la utilización de expresiones de las lenguas de los grupos presentes.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos ítem 11.2.

Utilización de las lenguas de los grupos presentes		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	26	12,6
en desacuerdo	45	21,7
poco de acuerdo	15	07,2
de acuerdo	67	32,4
muy de acuerdo	37	17,9
totalmente de acuerdo	17	08,2
Total	207	100,0

Con respecto a la utilización de expresiones en la lengua de los grupos presentes, más de la mitad de los docentes el 58,5%, se ubica en los valores superiores, sólo el 26,1% de éstos corresponden a los valores máximos 5 y 6;

frente al 34,3% correspondientes a los valores más bajos 1 y 2 (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo).

11.3 La utilización de recursos escritos en la lengua de los grupos presentes: carteles de bienvenida, poesías, cuentos, juegos.

Tabla 34. Estadísticos descriptivos ítem 11.3

Utilización de recursos escritos en la lengua de los grupos presentes			
	Frecuencia	Porcentaje válido	
afiches	totalmente en desacuerdo	29	14,4
	en desacuerdo	35	17,3
	poco de acuerdo	10	05,0
	de acuerdo	52	25,7
	muy de acuerdo	40	19,8
	totalmente de acuerdo	36	17,8
	Total	202	100,0
poesía	totalmente en desacuerdo	31	16,0
	en desacuerdo	40	20,6
	poco de acuerdo	14	07,2
	de acuerdo	62	32,0
	muy de acuerdo	30	15,5
	totalmente de acuerdo	17	08,8
	Total	194	100,0
cuentos	totalmente en desacuerdo	35	17,6
	en desacuerdo	35	17,6
	poco de acuerdo	12	06,0
	de acuerdo	57	28,6
	muy de acuerdo	38	19,1
	totalmente de acuerdo	22	11,1
	Total	199	100,0

juegos	totalmente en desacuerdo	30	14,9
	en desacuerdo	26	12,9
	poco de acuerdo	10	05,0
	de acuerdo	63	31,2
	muy de acuerdo	37	18,3
	totalmente de acuerdo	36	17,8
	Total	202	100,0

En este subcomponente correspondiente a la utilización de recursos como: carteles, poesías, cuentos y juegos, en la lengua de los grupos presentes, el mayor porcentaje, dentro de los valores positivos (4, 5, 6), corresponde al recurso **juegos** con un porcentaje global de 67,3, seguido de los **carteles** con un 63,3%, los **cuentos** con un 58,8% y por último las **poesías** un 56,3%.

Como lo indican los porcentajes anteriormente descritos y analizados, podemos decir que la promoción del pluralismo lingüístico no ocupa un lugar relevante dentro de las actividades realizadas por los docentes; lo cual está en consonancia con lo expresado por los docentes en las entrevistas.

12. Escriba las actividades que se llevan a cabo para fomentar o estimular el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas.

Como en la pregunta abierta de la primera dimensión, hemos realizado el análisis de contenido agrupando las frases de los docentes, en torno a unidades temáticas de acuerdo a las diferentes actividades realizadas.

Tabla 35. Estadísticos descriptivos ítem 12.

Actividades que se llevan a cabo para fomentar o estimular el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Actividades lúdicas, teatro, simulaciones, juegos tradicionales, músicas del mundo, narraciones, películas.	32	15,1
Izadas de bandera, celebración fechas especiales: año nuevo chino, ramadán, navidad.	13	06,1
Semana cultural/intercultural, muestras culturales, festivales de danzas folclóricas, comidas, exposiciones.	31	14,6
Visitas a las familias/comunidad y de éstas al Centro, bienvenida y acogida.	12	05,7
Intercambio de experiencias, integraciones, convivencias, encuentros.	15	07,1
Rescate de la tradición oral, reconocimiento de personajes internacionales, nacionales y de la comunidad de cada cultura.	14	06,6
Proyecto interdisciplinario etnoeducativo, sendero ecológico, intervención en el barrio.	13	06,1
Charlas a las familias y alumnos sobre la etnoeducación, diversidad cultural.	13	06,1
Ninguna. Sólo actividades académicas.	19	09,0
Utilización de las lenguas de los grupos presentes, decoración del centro con carteles murales, banderas.	20	09,4
Audiciones de cuentos interculturales, aulas abiertas, asambleas generales y de aula.	11	05,2
Proyecto escuela espacio de paz, actividades de desarrollo: ed. emocional, autoestima, habilidades sociales.	6	02,8
ATAL, apoyo a estudiantes y familias mediante intérpretes.	13	06,1
Total	212	100,0

Las actividades llevadas a cabo para fomentar o estimular la participación de los alumnos pertenecientes a otras culturas son variadas.

Se sitúan en los porcentajes más altos (15,1%), aquellas relacionadas con:

- La lúdica, el teatro, las simulaciones, los juegos tradicionales.

- La utilización de músicas del mundo, las narraciones, visionado de películas interculturales.

En segundo lugar con un 14,6% se encontramos:

- La realización de la semana cultural e intercultural.
- Festivales de danzas folclóricas (contexto colombiano), las comidas típicas y las exposiciones sobre aspectos relacionados con cada cultura.

Alcanzan un 9,4%:

- La utilización de las lenguas de los grupos presentes.
- Decoración del Centro con carteles, murales, banderas de cada país.

La realización de convivencias, el intercambio de experiencias, las integraciones y los encuentros, con un 7,1% son consideradas actividades relevantes que ayudan a fomentar la participación del alumnado de otras culturas.

Las actividades encaminadas al rescate de la tradición oral y el reconocimiento de personajes internacionales, nacionales, de la comunidad en las diferentes culturas presentes en el Centro obtienen un 6,6%. Estas actividades se realizan sólo en el contexto colombiano.

En este mismo contexto encontramos con un 6,1% las actividades derivadas de la utilización del Proyecto Etnoeducativo:

- La implementación de senderos ecológicos.

- Intervenciones e investigaciones por parte de docentes y alumnos en el barrio o comunidad.
- Con el mismo porcentaje (6,1) encontramos las charlas a las familias y alumnos sobre etnoeducación y diversidad cultural.

En el contexto español con un 6,1% se encuentran:

- Las actividades realizadas por los docentes de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).
- Apoyo a los estudiantes y familias mediante la utilización de intérpretes, para aquellos que no hablan español.

El 6,1% de los docentes realizan actividades como:

- Celebración de fechas especiales: el año nuevo chino, el ramadán, la navidad (contexto español) y las izadas de bandera (contexto colombiano).

Esta actividad, realizada cada dos semanas, es de gran importancia en Colombia, ya que como lo expresaban los docentes, tanto en las entrevistas, como en los grupos de discusión, es aprovechada para trabajar y presentar a toda la comunidad educativa diferentes aspectos regionales, culturales, folclóricos y además para fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos-docentes-familias.

- Las visitas a las familia/comunidad y de éstas al Centro, las actividades de bienvenida y acogida, sobre todo a aquellos alumnos que se incorporan de manera tardía, obtienen un 5,7%.

Las actividades de bienvenida y acogida se realizan sobre todo en el contexto español y están comprendidas dentro del programa de atención al alumnado inmigrante que se desarrolla en Andalucía.

Con un porcentaje de 5,2 encontramos:

- Las audiciones de cuentos interculturales.
- Las actividades en aulas abiertas en las que se mezclan estudiantes de diferentes edades y grados.
- Las asambleas generales y de aula.

Por último, con un 2,8%, encontramos:

- Las actividades en torno a proyectos como Escuela Espacio de Paz en los que se implementan estrategias encaminadas al desarrollo de la educación emocional, la autoestima y habilidades sociales.

Un 9,0% de los docentes manifiesta no realizar ninguna actividad en este ámbito, limitándose a la realización de actividades académicas.

Los porcentajes obtenidos en las diferentes actividades están en consonancia con lo expresado por los docentes en las entrevistas grupos de discusión.

13. Describa las normas y procesos de convivencia diseñados en el Centro para desarrollar el principio de la interculturalidad.

Tabla 36. Estadísticos descriptivos ítem 13.

Normas y procesos de convivencia diseñados en el centro para desarrollar el principio de la interculturalidad		
	Frecuencia	Porcentaje Válido
Las desconozco.	13	06,1
Plan de acogida/manual de convivencia/. Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF).	31	14,6
Educación en valores: respeto, a la propia y a las demás culturas, empatía, solidaridad, tolerancia...	62	29,2
Acción tutorial: grupos interétnicos, socializaciones, debates, pactos de aula.	20	09,4
Asambleas de clase, dinámicas intergrupales, charlas con la participación de representantes de la comunidad.	31	14,6
Jornadas interculturales.	8	03,8
Lecturas, talleres de integración, acompañamiento lector, monitores, puertas regaladas.	15	07,1
Actividades lúdicas: juegos, dramatizados, deportes.	5	02,4
Convivencias familias-docentes.	17	08,0
Kuagros: org. de niños/as encargados de velar por la buena convivencia dentro y fuera de las aulas	10	04,7
Total	212	100,0

- La educación en valores ocupa un lugar de relevancia dentro las normas y procesos de convivencia de los diferentes Centros, como podemos constatar en la tabla con un 29,2%. Destacándose valores como el respeto a la propia y a las demás culturas, la empatía, la solidaridad y la tolerancia.

Con una frecuencia y un porcentaje mucho más bajo, 14,6%, exactamente la mitad, se sitúan:

- El Plan de acogida, el Manual de convivencia y el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), particularmente en el contexto español.
- Las asambleas de clase.
- Las dinámicas intergrupales.
- Las charlas con la participación de representantes de la comunidad, este último aspecto sobre todo en el contexto colombiano.

En los porcentajes más bajos 9,4, se sitúan:

- La acción tutorial.
- La organización de grupos interétnicos.
- Los debates.
- Los pactos de aula.
- Las convivencias de familias y docentes 8,0%.
- Actividades como lecturas, talleres de integración, acompañamiento lector, utilización de alumnos-monitores, puertas regaladas obtienen un 7,1%.
- En el contexto colombiano y específicamente en San Basilio de Palenque, las normas y procesos de convivencia se realizan a través de los Kuagros (4,7%), modelo de organización social de toda la comunidad, en la que ocupan un lugar relevante los mayores y que es utilizado también en la escuela.

El menor porcentaje, 2,4, en esta pregunta abierta, corresponde a:

- Las actividades lúdicas, como juegos, dramatizados, deportes.

Entendemos que este porcentaje más bajo se debe a que estas actividades son mencionadas en repetidas ocasiones, tanto en la pregunta abierta anterior como en otras posteriores.

Un 6,1 por ciento de los participantes manifiesta desconocer las normas y procesos de convivencia diseñados en el Centro para desarrollar el principio de la interculturalidad.

4.1.2.1.1. ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN AMBOS CONTEXTOS: COLOMBIA-ESPAÑA

El ANOVA aplicado a esta dimensión presenta los siguientes resultados recogidos en la tabla nº 37. En los dos contextos, colombiano y español existen diferencias significativas los siguientes ítems:

5. El respeto y la atención a la diversidad de los alumnos del Centro educativo deben afectar al medio escolar en su totalidad.

6. Los anteriores aspectos deben ser atendidos en todas las decisiones educativas no de forma puntual y aislada.

7. Desde el centro educativo se ayuda a toda la comunidad educativa a comprender las experiencias personales propias de referentes culturales diversos: este ítem comprende tres subcomponentes (profesores, familias, alumnos), hay diferencias en los correspondientes a profesores y alumnos.

8. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas.

9. Se establecen relaciones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades como: entrevistas y visitas.

11.1. *El pluralismo lingüístico es promovido a través de la enseñanza de otra lengua.*

11.2. *A través de la utilización de expresiones de las lenguas de los grupos presentes.*

11.3. *A través de la utilización de recursos escritos en la lengua de los grupos presentes: afiches.*

Tabla 37. ANOVA Colombia-España. Dimensión II.

Ítem	F	Sig.
4	2,810	,095
5	27,168	,000*
6	10,403	,001*
7profesores	5,139	,024*
7familias	2,950	,087
7alumnos	7,837	,006*
8	4,217	,041*
9charlas	,029	,865
9entrevistas	11,259	,001*
9visitas	5,806	,017*
9encuentros	1,813	,180
9talleres	,728	,395
11.1	42,092	,000*
11.2	6,199	,014*
11.3carteles	14,501	,000*
11.3poesía	1,896	,170
11.3cuentos	1,607	,206
11.3juegos	2,412	,122

En la tabla nº 38 se muestra la media de aquellos ítems en los cuales el ANOVA, marca diferencias. En los ítems 5, 6, 7 profesores y 7 alumnos, aunque hay diferencia significativa, el promedio se sitúa entre los valores 4 y 6 de la escala (de acuerdo y totalmente de acuerdo).

En relación con el ítem 9 (se establecen relaciones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades como charlas, entrevistas, visitas, encuentros, talleres con las familias), se presenta una diferencia significativa entre las medias de los subcomponentes *entrevistas* y *visitas*; la media de España se sitúa en el atributo 4 (De acuerdo) y la de Colombia en el 3 (Poco de acuerdo). En los otros subcomponentes no se aprecia diferencia entre las medias.

En el resto de ítems el promedio está comprendido entre el valor 3 (poco de acuerdo) y el 4 (de acuerdo), las medias más bajas corresponden al contexto colombiano.

Tabla 38. Media de los ítems 5, 6, 7p, 7a, 8, 9e, 9v, 11.1, 11.2, 11.3 a.

Ítem	Colombia	España
5	4,56	5,41
6	4,85	5,33
7 profesores	4,30	4,67
7 alumnos	4,26	4,72
8	4,82	5,12
9 entrevistas	3,62	4,31
9 visitas	3,51	4,00
11.1	3,02	4,32
11.2	3,20	3,71
11.3 afiches	3,29	4,17

En los subcomponentes 11.1 y 11.2 (la enseñanza de otra lengua), en Colombia los docentes se sitúan en el valor 3 (Poco de acuerdo), estos resultados están relacionados con la poca difusión de las lenguas vernáculas a nivel nacional. También encontramos diferencia en el subcomponente 11.3carteles, los docentes en Colombia están Poco de acuerdo en la utilización de este recurso escrito en la lengua de los grupos presentes. En España se sitúan en el valor 4 (De acuerdo).

En los gráficos siguientes, realizados a partir de las tablas de contingencia, mostramos las frecuencias en cada uno de los valores de la escala y las diferencias en cada contexto con respecto a los ítems antes señalados.

Gráfico 12. Ítem 5. Contraste de las frecuencias en ambos contextos.

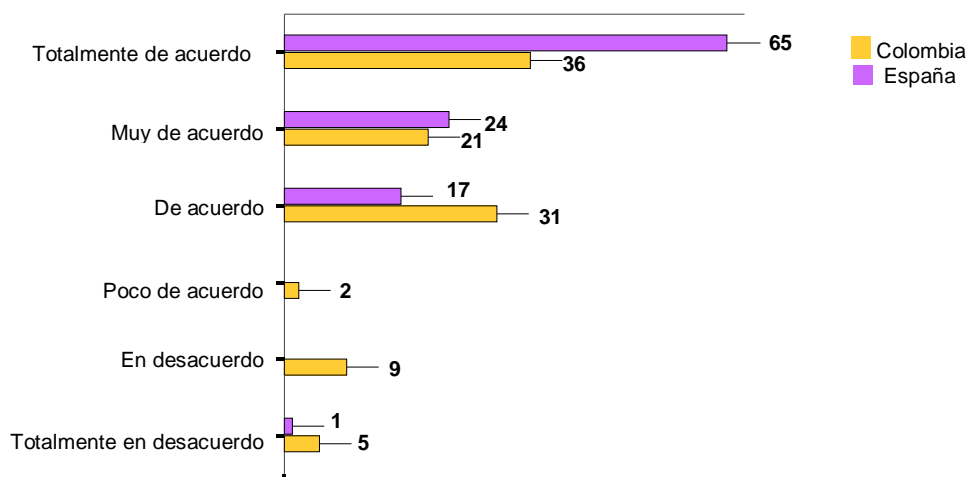
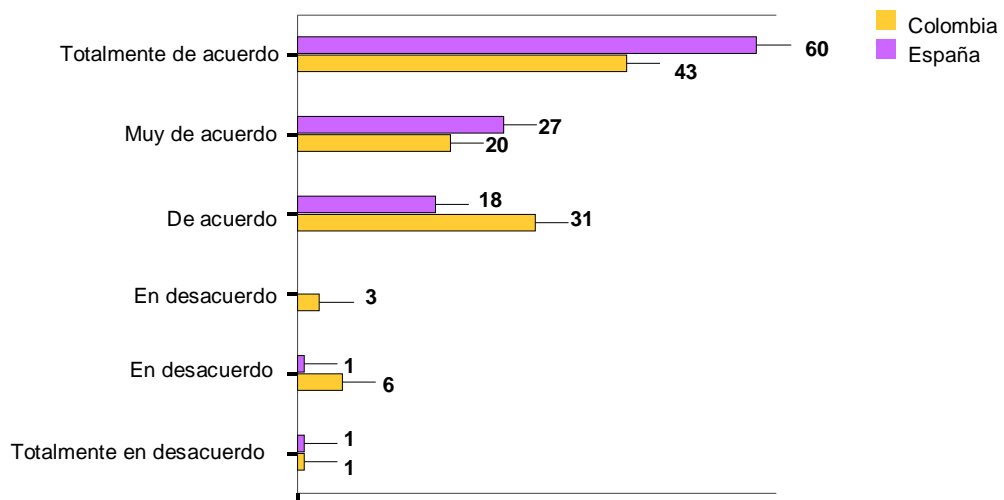


Gráfico 13. Ítem 6 Contraste de las frecuencias en ambos contextos.



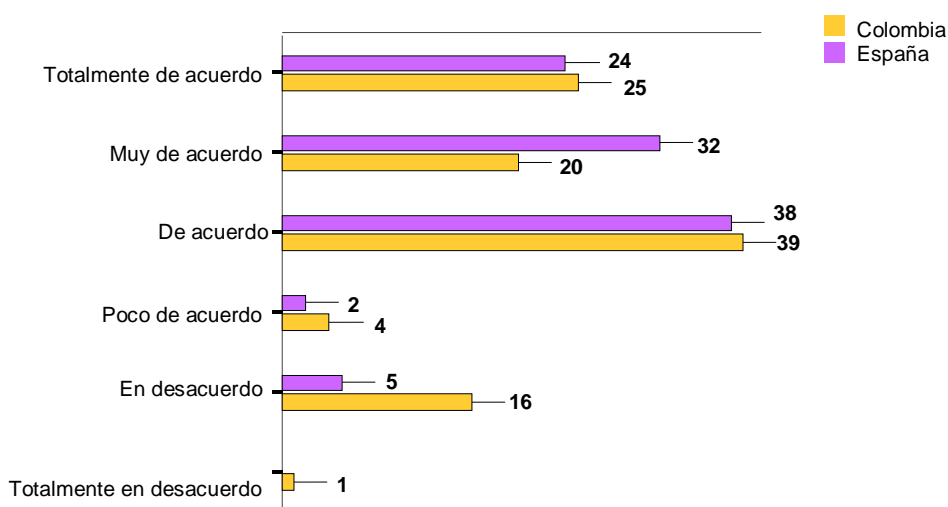
El análisis de los ítems 5 y 6 lo realizamos de manera conjunta ya que se refieren a los mismos aspectos.

Como lo muestran las frecuencias obtenidas, en los dos contextos casi la totalidad de los docentes consideran que el respeto y la atención a la diversidad de los alumnos deben afectar al medio escolar en su totalidad y que deben ser atendidos en todas las decisiones educativas no de forma puntual y aislada.

En el ítem 5 encontramos leves diferencias en los valores inferiores, ya que el número de docentes, que en el contexto colombiano, se sitúan en aquellos alcanza una frecuencia de 16, mientras que en el contexto español encontramos sólo 1. Por otro lado los docentes que se consideran totalmente de acuerdo con la afirmación planteada en este ítem, en el contexto colombiano, 36, es inferior al del contexto español, 65.

En el ítem 6 la situación es prácticamente idéntica, se da una leve variación en los valores inferiores, el número de docentes que en el contexto colombiano se sitúan en los valores inferiores disminuye a 10 y aumentan aquellos que están totalmente de acuerdo a 43.

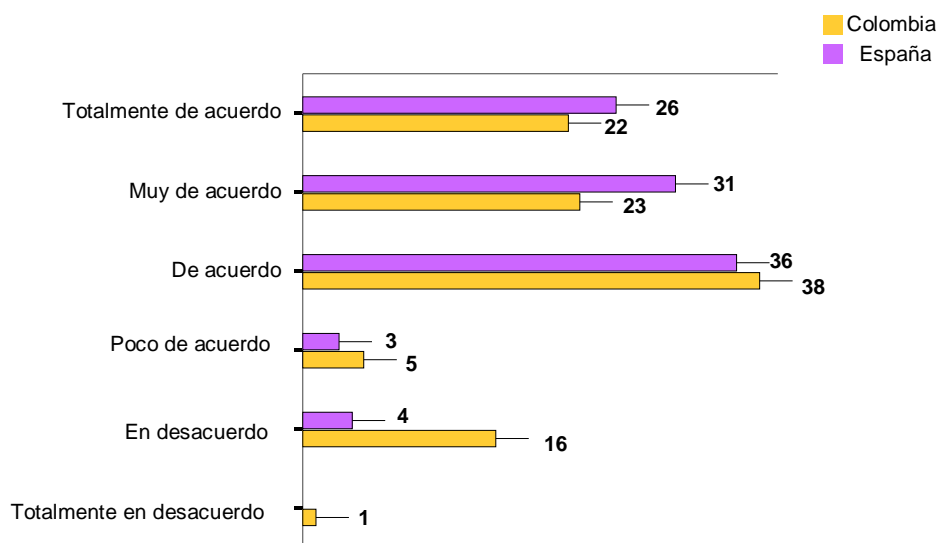
Gráfico 14. Ítem 7 profesores. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



Las variaciones en este ítem, las encontramos en los valores 5 (muy de acuerdo) y 2 (en desacuerdo); ningún docente ha seleccionado el valor 1 en el contexto español.

La frecuencia en los valores inferiores (1, 2, 3), en el contexto colombiano es de 21, mientras que en el contexto español es de 7; no obstante, en términos generales, consideramos que los docentes de los dos contextos están de acuerdo en que desde el centro se ayuda a los profesores a comprender las experiencias propias de referentes culturales diversos. Por otro lado el valor de la media en ambos contextos es de 4.

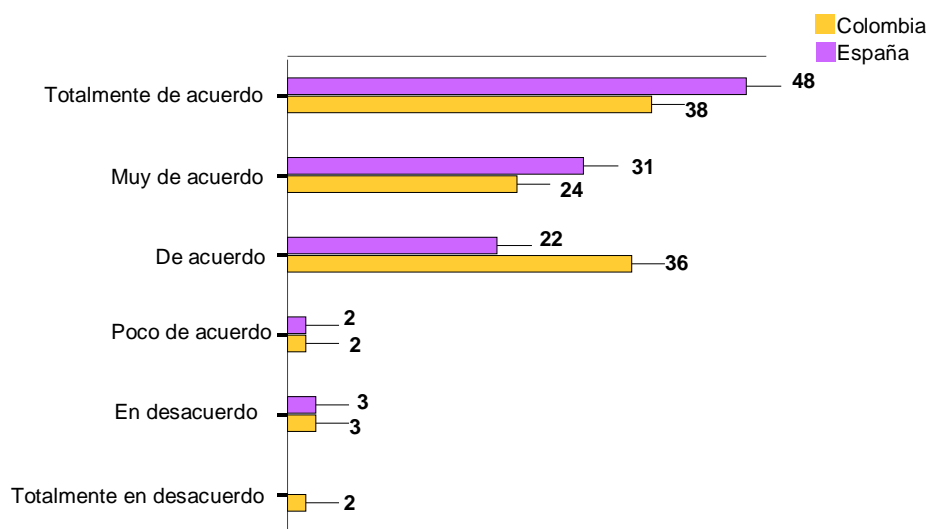
Gráfico15. Ítem 7alumnos. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



En estrecha relación con el ítem anterior, en éste las frecuencias son muy parecidas. En los valores superiores, el número de docentes que está muy de acuerdo en que desde el centro educativo, se ayuda a los alumnos a comprender las experiencias personales propias de referentes culturales diversos, es mayor en el contexto español.

El número de docentes que han elegido los valores inferiores en los dos contextos es prácticamente igual al del ítem anterior. La media obtenida tanto en el ítem 7profesores, como en este ítem sitúa a los participantes en el valor 4.

Gráfico 16. Ítem 8 Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.

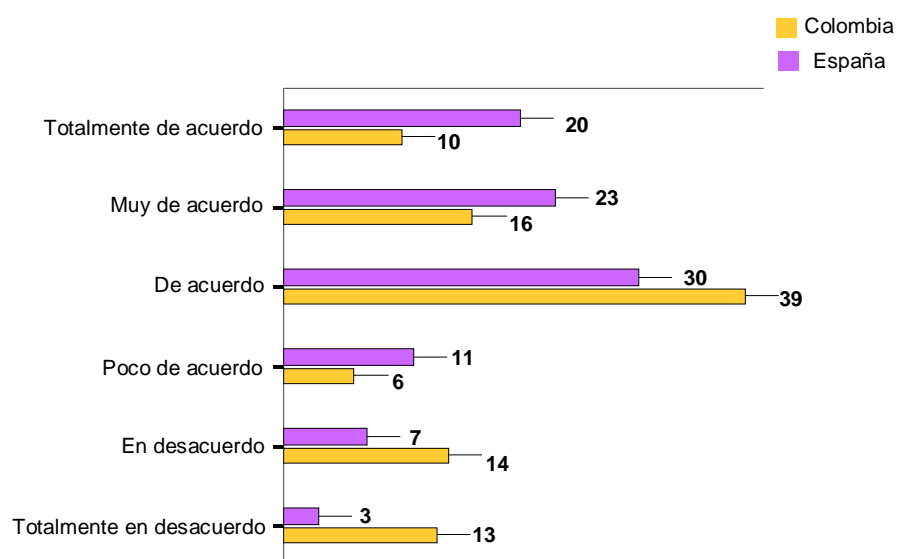


En este ítem, el ANOVA presenta una diferencia que podemos considerar no muy significativa (0,41), lo cual también puede observarse en la media alcanzada en cada contexto 4,8 en el contexto colombiano y 5 en el español.

Por otro lado, como vemos en el gráfico, las frecuencias alcanzadas en los dos contextos presentan algunas diferencias mínimas en los valores superiores. Realizando la suma global de estos valores, en el contexto español se obtiene una frecuencia de 101 docentes y en el colombiano de 98.

En los valores inferiores los resultados son similares a excepción del valor 1 en el que no se encuentra ningún docente en el contexto español.

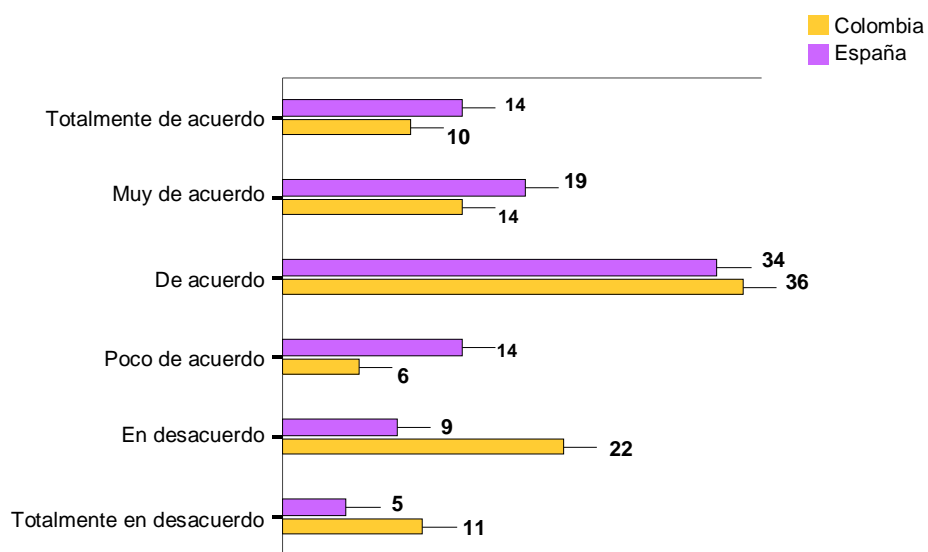
Gráfico 17. Ítem 9 entrevistas. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos



De acuerdo con las frecuencias que vemos en el gráfico, hay variaciones entre los dos contextos en los valores superiores (4, 5, 6), en cuanto al número de docentes que han seleccionado cada uno de ellos; sin embargo al realizar la suma total encontramos que en el contexto colombiano la frecuencia es de 65 docentes y en el español es de 63.

La diferencia en el número de docentes de cada contexto es mayor en los valores inferiores; la frecuencia de docentes que están poco de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, en que se establecen relaciones entre escuela, hogar y comunidad a través de entrevistas, es mayor, 33, en el contexto colombiano frente a los 21 del contexto español.

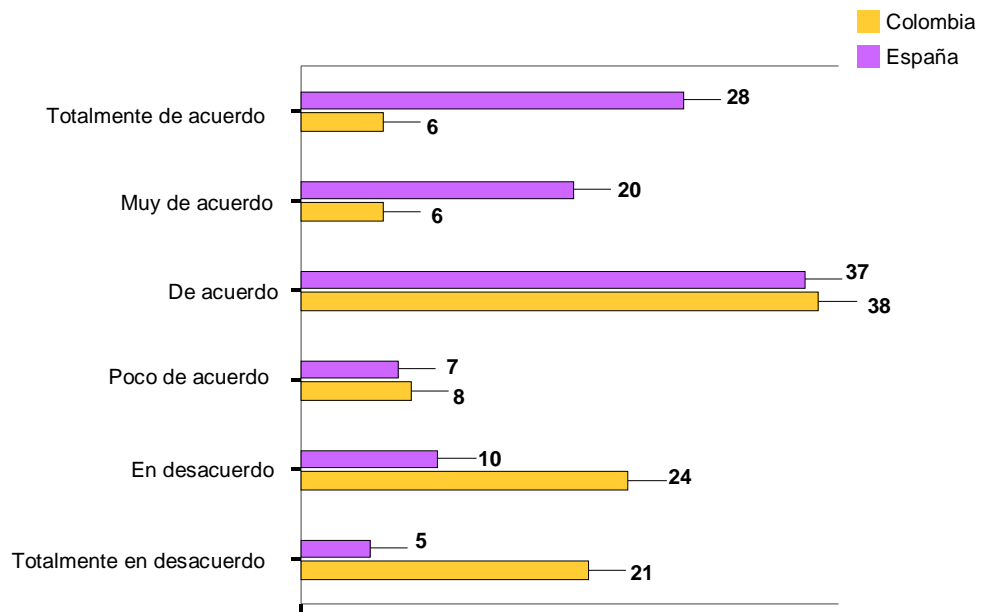
Gráfico 18. Ítem 9 visitas Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



Los docentes de los dos contextos están de acuerdo, casi en igual número, en que las visitas son una actividad a través de las cuales se establecen relaciones entre escuela, hogar y comunidad. Hay diferencias en los valores 5 y 6, que sitúan a los docentes de Málaga en una media de 4, y a los de Colombia en un 3,5.

También en los valores inferiores se evidencian diferencias entre los dos contextos, sobre todo en el valor 2 (en desacuerdo) en el que el número de docentes del contexto colombiano, 22, supera a los del contexto español.

Gráfico 19. Ítem 11.1. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



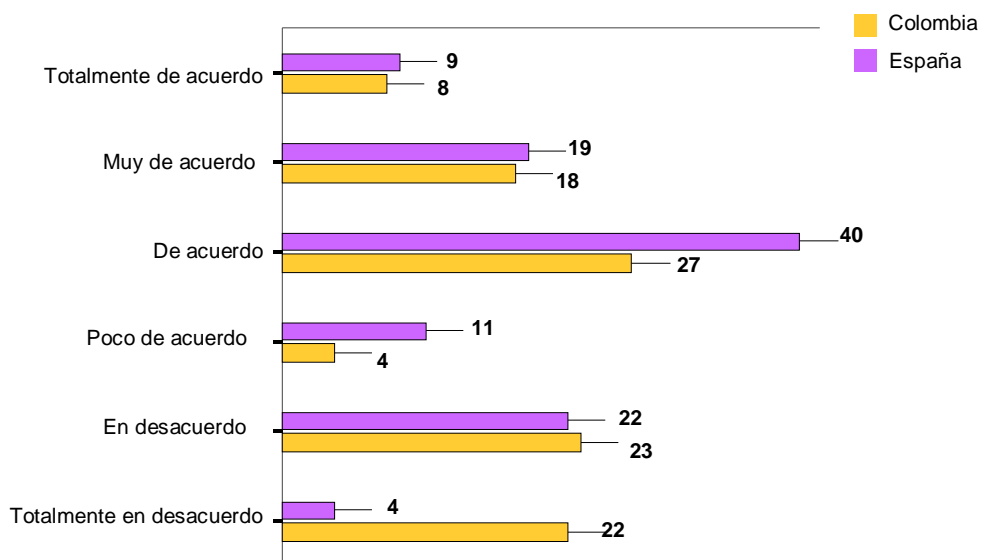
Las diferencias en los valores superiores e inferiores son evidentes. El número de docentes del contexto español que se sitúa en los valores más altos es superior a los del contexto colombiano.

En el contexto colombiano la mitad de los docentes participantes en la encuesta (56) están poco de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que el pluralismo lingüístico es promovido a través de la enseñanza de otra lengua en los centros en los que trabajan.

Estas diferencias se deben a que al responder a esta pregunta los docentes han tenido en cuenta, además de la enseñanza de lenguas de grupos minoritarios, la enseñanza del inglés. En Colombia, el inglés, no es una lengua que se enseñe en los centros públicos de Educación primaria a diferencia de lo que ocurre en España. Por otro lado, como ya hemos expresado, la enseñanza

de las lenguas vernáculas, no se realiza de forma generalizada en el sistema educativo colombiano.

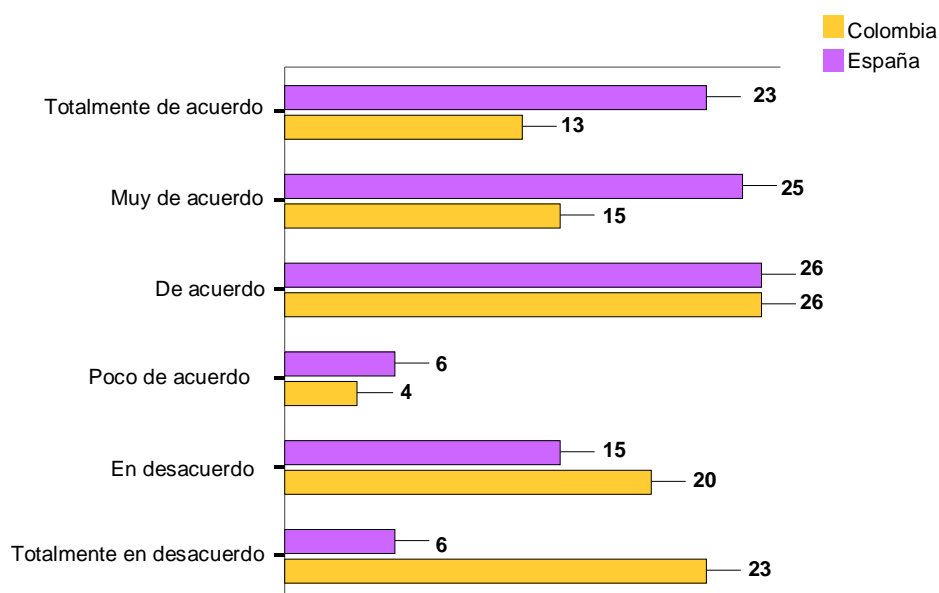
Gráfico 20. Ítem 11.2 contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



En este ítem, como en los que componen la pregunta 11, sobre la promoción del pluralismo lingüístico, en el contexto colombiano las frecuencias de los valores superiores son más bajas que en el contexto español; aunque en los valores más altos (5 y 6), el número de docentes es similar, si se aprecia diferencia en el valor 4 (de acuerdo).

La diferencia es obvia en los valores inferiores, más de la mitad (60), de los docentes participantes en el contexto colombiano consideran que no se promueve el pluralismo lingüístico a través de la utilización de expresiones de las lenguas de los grupos presentes. Dentro de estos valores de la escala la frecuencia más alta corresponde a los más bajos: en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Gráfico 21: Ítem 11.3 afiches Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



La dinámica en la selección de los valores, por parte de los docentes, es similar en los subcomponentes del ítem 11, en cuanto a las diferencias en los dos contextos.

El número de docentes que están de acuerdo en que el pluralismo lingüístico, se promueve a través de recursos como afiches escritos en la lengua de los grupos presentes, es igual en los dos contextos; pero, en los valores 5 y 6, se evidencia un mayor número de docentes del contexto español, que están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo en que utilizan este recurso, para promover la utilización de otras lenguas, tanto en la clase como en el Centro.

Es significativo el número de docentes que, en el contexto colombiano, están totalmente en desacuerdo con la afirmación planteada en este ítem, con relación a la frecuencia en la elección de este valor en el contexto español.

Los resultados muestran que, en el contexto colombiano, los docentes participantes están poco de acuerdo en la utilización de este recurso escrito para promover la utilización de las lenguas de los grupos presentes; los docentes en Málaga, están de acuerdo en su utilización, en consonancia con lo observado durante las visitas a los Centros: Afiches y carteleras en diferentes lenguas: árabe, inglés, francés, chino, tanto para dar la bienvenida a los nuevos alumnos, para señalar las diferentes dependencias de los Centros.

4.1.2.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y OBSERVACIONES.

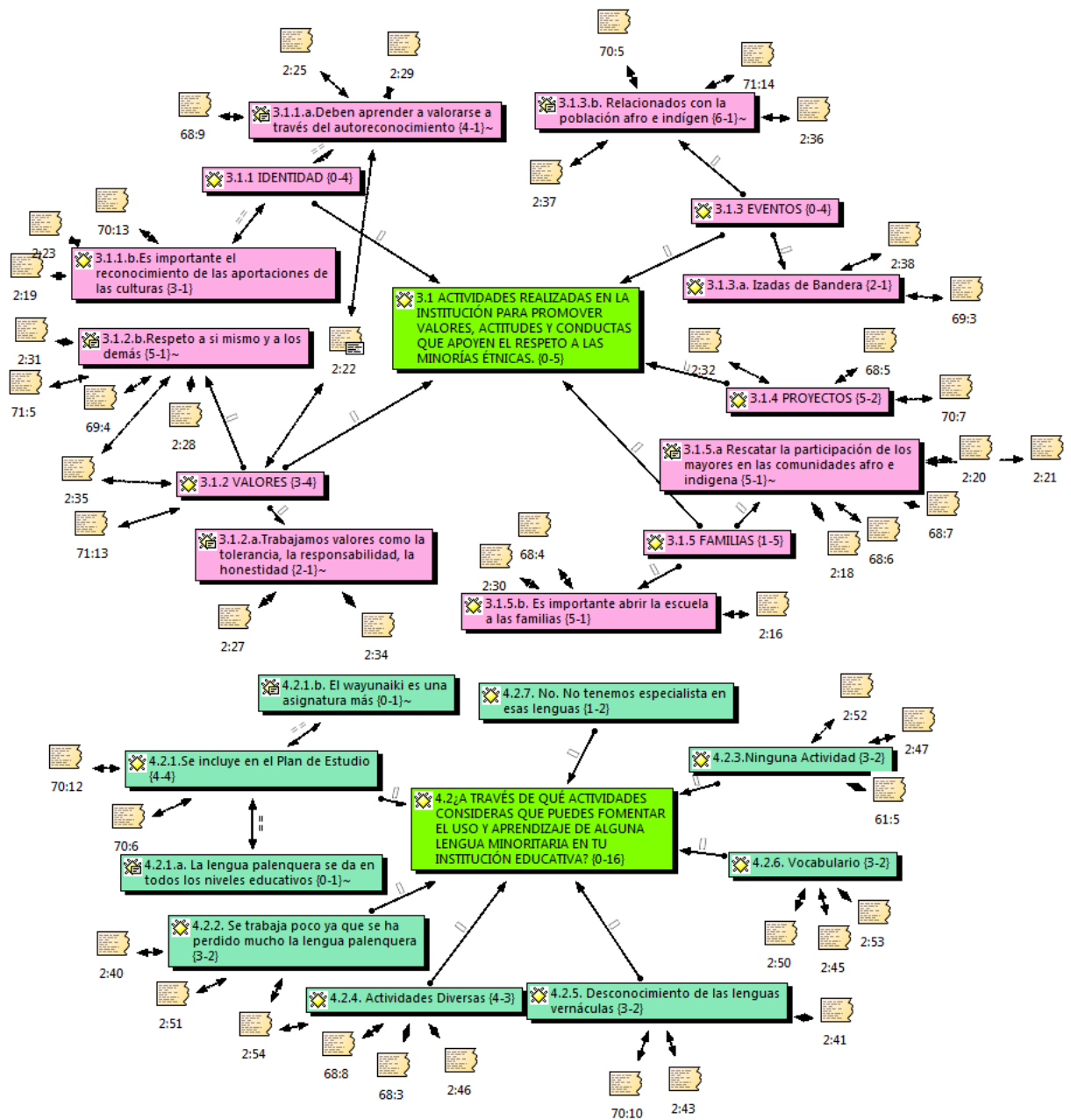
4.1.2.2.1. Contexto Colombiano.

4.1.2.2.1.2. Entrevistas y grupos de discusión.

El análisis cualitativo de esta dimensión se realizó de igual manera que en la primera sobre Formación en Educación Intercultural, dado que las preguntas son similares tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión. No obstante, a medida que se realiza el análisis y la descripción, en muchos casos se enfatiza la procedencia de las citas transcritas: si pertenecen a entrevistas o a grupos de discusión, cuando ello es necesario.

Como se puede observar en el gráfico nº, las manifestaciones de los docentes, con respecto a las cuestiones planteadas han sido abundantes. Hemos extraído aquellas que consideramos relevantes para el objeto de esta investigación

Figura nº 6. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión II. Colombia.



Al preguntar a los docentes acerca de las actividades que realizan en la institución para promover valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas, encontramos diversas respuestas que hemos codificado y agrupado por temáticas con la ayuda del software Atlas ti.

En consonancia con las experiencias formativas realizadas sobre interculturalidad, los docentes de este contexto dan una gran importancia al trabajo sobre **la identidad** de los diferentes grupos étnicos, realizando actividades encaminadas a lograr que los alumnos y alumnas aprendan a valorarse y a valorar su cultura a través del autoreconocimiento, de identificarse con su legado cultural y con lo que representa y significa la pertenencia cultural. Al respecto el profesorado expresaba:

2:25: “Esto lo hemos trabajado mucho en la escuela, por ejemplo en guías sobre el árbol genealógico de cada uno, allí el niño se va a identificar, se va auto reconocer; las guías se desarrollan desde pre-escolar hasta quinto. Los alumnos se dan conocer junto con su familia a los demás a través de la socialización en clase” (3.1.1.a.)

68:10: “Todo está en el Plan de Estudio. Elaboramos los contenidos de manera que haya una continuidad en cada grado: así partimos de los orígenes, de cómo se formó Palenque, quién fue su fundador, qué son los palenques, dónde están ubicados los principales palenques en nuestro territorio, a qué se llamó cimarrón.” (3.1.1.a.).

En esta misma línea los docentes, manifiestan la importancia de promover el conocimiento y reconocimiento de las aportaciones de los diferentes grupos étnicos a la historia del país en diferentes ámbitos:

(3.1.1.b.) 2:23: “Trabajamos el reconocimiento de la cultura, de la tradición oral, mostramos todo eso al resto de la institución. Más que mostrarlo es sentirlo desde la base de los valores, desde las creencias, de lo que somos y de lo que podemos proyectar”; (2:19): “La historia no cuenta las aportaciones significativas de los ancestros africanos e indígenas a la historia colombiana, a través de los dramatizados recreamos un poco la historia haciendo énfasis en esas aportaciones”. (3.1.1.b.).

La **educación en valores**, forma parte de las actividades realizadas en los Centros para promover actitudes y conductas de respeto hacia las minorías étnicas. Destacan la importancia de realizar actividades que fomenten valores como el respeto, la igualdad, la tolerancia; aunque reconocen que a veces es complicado:

(3.1.2.a) 2:27: “En el colegio se trabaja mucho con la ética y los valores, sobre todo con los estereotipos hay mucha exclusión hacia la comunidad afro dentro del centro. Básicamente el respeto y la igualdad como una aproximación a la tolerancia”.

Los docentes, consideran necesaria e importante la realización de actividades que fomenten, en los alumnos y alumnas, el respeto hacia sí mismos y hacia los demás, como una forma de construir un clima agradable y armónico dentro de la institución:

(3.2.2.b) 2:28: “En las mañanas se hacen los buenos días y se habla mucho del respeto hacia los compañeros. También hay una psicóloga que viene a trabajar con los alumnos en talleres sobre el respeto, la autoestima, sobre valores”; 71:5: “Trabajamos para crear ese perfil de estudiante que permita crear un nuevo ambiente y un buen clima institucional donde todos nos aceptemos y nos respetemos”. (3.2.2.b).

La realización de eventos como la izada de la bandera, es otra de las actividades aprovechadas por los docentes para promover actitudes, valores y conductas de respeto hacia las minorías étnicas.

La izada de la bandera es una actividad institucional que se realiza en todos los centros educativos, en ella se rinde homenaje a la bandera y es un acto en el

que participa, normalmente, toda la comunidad educativa. Se realiza quincenal o mensualmente y se abordan diferentes temáticas.

Los docentes expresan que en este acto desarrollan actividades relacionadas con las diferentes culturas:

(3.1.3.a) 69:3: “Quizás donde más se ha trabajado la interculturalidad es en las izadas de bandera que se desarrollan cada quince días, esta actividad en la que se involucra todo el colegio, está enfocada a resaltar cada una de las regiones de nuestro país con todo lo que ello implica, costumbres, población, tratamos que cada etnia se refleje junto con su forma de vida y su historia, quizás no profundamente, pero tratamos de generar algo de conocimiento en los estudiantes ya que son ellos quienes investigan, elaboran, carteleras, afiches, presentan danzas típicas de esa región, las comidas”.

De igual manera manifiestan que realizan eventos y actividades relacionadas con la población afro e indígena, en las que no sólo se involucra la comunidad educativa, sino otras instituciones que son invitadas a participar:

(3.1.3.b) 70:5: “Tratamos de dar a conocer las diferentes culturas que tenemos en el centro, por ejemplo ahora tenemos la semana cultural en septiembre, cada sede va a representar una cultura: una la wayuu, otra la afro, otra la wiwa y así sucesivamente para que nos conozcamos y nos respetemos”.

El diseño de Proyectos de investigación relacionados con los diferentes grupos étnicos, sus costumbres, formas de vida, características, son actividades realizadas, en algunas escuelas. En las investigaciones llevadas a cabo se implica a todos los alumnos y a las familias.

Algunas expresiones del profesorado son:

(3.1.4) 68:5: “Los estudiantes investigaron sobre la historia del pueblo, de nuestros personajes, del significado de nuestros ritos y costumbres, de dónde vienen. Después todo eso lo plasmamos en carteleras, dibujos; luego hicimos lo mismo pero con personajes afro de fuera de nuestro contexto”.

70:7: “Estamos haciendo unos proyectos sobre las costumbres de los kogi, los wiwas y los wayú, en qué se parecen y en qué se diferencian. Es un trabajo de investigación muy amplio y muy interesante, ya que tendemos a creer que todos son iguales y hay también particularidades en cada una de las culturas y es importante que las conozcan, porque de pronto los tratamos de la misma forma y nos equivocamos” (3.1.4).

En las entrevistas y en los grupos de discusión, el profesorado expresaba la necesidad de abrir las puertas a las familias: 2:30: *“De manera institucional se trabaja mucho la integración, siempre tenemos espacios abiertos para que los padres y alumnos participen”* 3.1.5.b; de que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pilares fundamentales en el fomento del conocimiento y respeto entre las diferentes culturas. Dentro del grupo de la familia, consideran fundamental la presencia de los mayores de la comunidad, tanto de la población afro como indígena, como portadores de la palabra, de la tradición oral, de la sabiduría ancestral:

(3.1.5.a) 68:7 “Hemos traído personas mayores al colegio para que hablen a los niños de lo que ha sido Palenque, de su historia, de la importancia de este pueblo, en el proceso de emancipación de los pueblos negros en América Latina”; 2:20: “Recuperamos la riqueza de las personas mayores de la comunidad” (3.1.5.a); 2:18 “Los niños llegan donde sus padres, sus abuelos las personas mayores de la comunidad y empiezan a investigar”. (3.1.5.a).

Las respuestas a esta pregunta, confirman que el profesorado participante en las entrevistas y grupos de discusión, realiza actividades encaminadas a

fomentar el conocimiento y respeto hacia los grupos culturales minoritarios. En muchas de las actividades, que manifiestan llevar a cabo en las escuelas, se ponen de manifiesto los lineamientos y el enfoque intercultural de la etnoeducación y sobre todo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Con respecto a la segunda pregunta formulada ¿A través de qué actividades crees que puedes fomentar el uso y aprendizaje de alguna lengua minoritaria en tu Institución Educativa?, es necesario aclarar que, este aspecto, se trabaja en muy pocas escuelas.

Los Centros en los que se realiza un aprendizaje más profundo de alguna lengua vernácula son los de Juan y Medio y Palenque, al formar parte del Plan de Estudio y del PEI (Proyecto Educativo Institucional). En otras instituciones se realiza en ocasiones puntuales, gracias al esfuerzo y empeño de reducidos grupos de docentes.

En Centros, en que el aprendizaje de las lenguas minoritarias está incluido en el PEI, los docentes expresaban, que no todas las lenguas se trabajan de la misma forma, hay algunas que se trabajan como una asignatura más y otras, de momento, sólo en aquellas sedes donde es mayoritaria la presencia de alumnado que habla esa lengua. Esto se debe a la dificultad de encontrar profesores que las impartan:

(4.2.1) 70:12: “El wayunaiki se da a todo el alumnado, pero el kogian, la lengua de los kogis o el iken la lengua de los aruhacos esta siendo trabaja de manera aislada en las diferentes sedes, no para todo el alumnado, sino en función de cada grupo

cultural. Aspiramos que en un futuro, si no somos bilingües, al menos manejar las bases de cada lengua”.

En esta escuela, tanto la directora, como los docentes participantes en el grupo de discusión, manifestaban su deseo de que las lenguas de los diferentes grupos que hay en el colegio, fueran aprendidas por todos (además de la población afrodescendiente, hay alumnado de cuatro grupos indígenas con lenguas vernáculas diferentes).

En la población de Palenque, el aprendizaje de la lengua palenquera se da en todos los niveles educativos:

(4.2.1.a) 70:6 “Somos dos profesoras que damos la asignatura de lengua palenquera, dos horas a la semana. Nos reunimos, preparamos y elaboramos los materiales y recursos necesarios, está incluida desde pre-escolar hasta bachillerato.”

La lengua palenquera tiene una base lexical de origen bantú y es hablada por los mayores de la comunidad. Las nuevas generaciones, prácticamente no la hablan y su recuperación es una labor en la que está implicada, no sólo, la comunidad educativa, también se trabaja en ello desde la Administración, o desde instituciones como la Casa de la Cultura.

En general los docentes manifestaban que se encuentran con muchas dificultades para promover el uso de estas lenguas, y lo expresaban así:

(4.2.2) 2:40: “Se trabaja poco ya que se ha perdido mucho la lengua palenquera, tenemos una dificultad es que ellos no quieren hablar en lengua, les da vergüenza”

Aunque se presentan dificultades, los docentes manifiestan que realizan actividades, visitas a personas de la comunidad que hablan la lengua, o son invitadas a la escuela a contar historias en lengua vernácula a los niños. Expresan que es una manera de fomentar el uso y aprendizaje de las lenguas minoritarias:

(4.2.4) 2:54: “En las izadas de bandera también manejamos esa lengua a través de poesías, tratamos de motivar a los niños y también a los padres de familia para que dejen el temor y empiecen a rescatar todo ese legado que tiene la cultura afrocolombiana”

En otras escuelas encontramos docentes, que manifestaban utilizan vocabulario de estas lenguas o que han elaborado tesauros que ayudan a los otros compañeros y a los alumnos a conocerlas y, en cierta medida, a comunicarse:

(4.2.6) 2:50: “Nos falta mucho, sólo trabajamos un poco de vocabulario de la lengua palenquera”; 2:45 “introducimos vocabulario en lengua palenquera, hicimos un diccionario en esta lengua como apoyo para los docentes”. (4.2.6); 2:53: “Estamos elaborando un glosario de palabras y expresiones de las lenguas minoritarias, para que tanto los docentes como los otros estudiantes se familiaricen y se vayan apropiando de esa lengua.” (4.2.6).

Algunos docentes manifiestan que no realizan ninguna actividad para fomentar el uso y aprendizaje de las lenguas minoritarias (4.2.3) porque en su Centro no hay especialistas que puedan impartirlas (4.2.7).

En el lado opuesto, encontramos docentes que reconocen las dificultades y el desconocimiento de las lenguas vernáculas, pero intentan realizar un trabajo, contratando profesores que puedan enseñarlas o realizando investigaciones:

(4.2.5) 2:41: “En las investigaciones que hemos hecho si encontramos diccionarios, y materiales que nos ayudan a trabajar el vocabulario”; 70:10 “Consideramos que un elemento que identifica a un grupo es su lengua, por eso se contrató un profesor para que la refuerce tanto a los profesores como a los alumnos, sobre todo a nosotros, al menos para tratar de entenderlos, porque ellos hablan español pero a veces, hablan en su lengua y perdemos la comunicación”.

El aprendizaje y uso de las lenguas vernáculas en Colombia es bastante complejo, dado que no existe una política a nivel gubernamental. Las lenguas, se hablan sólo en las comunidades y no se fomenta su aprendizaje entre el resto de la población.

Con respecto a la lengua palenquera, es aún más complicado, puesto que su uso se reduce a la población de San Basilio de Palenque y como lo han expresado muchos docentes, tiende a desaparecer, ya que las nuevas generaciones no la hablan porque en muchos casos, los padres no la transmiten y en otros “a los jóvenes les da vergüenza” y no la usan. A esto se une la falta de especialistas que manejen esta lengua, lo que no ocurre con muchas lenguas indígenas, en las que existen profesores indígenas que la pueden impartir no sólo en sus comunidades, sino al resto de la población.

A pesar de las dificultades manifestadas por el profesorado, en las entrevistas y sobre todo en los grupos de discusión, es evidente el interés que existe por adquirir conocimientos y difundir el aprendizaje de las lenguas minoritarias, al menos las que están presentes en sus respectivas Instituciones educativas.

4.1.2.2.1.2. Observaciones.

En el análisis de las observaciones realizadas hemos tenido en cuenta, de un aparte, los datos numéricos de la escala que van de 1 (nunca) a 6 (siempre); el análisis descriptivo de las puntuaciones de cada ítem, se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS 19.0. Y de otra, la información cualitativa (ejemplos y observaciones) que ha sido codificada y categorizada de acuerdo con cada dimensión e ítem con el programa Atlas. Ti 6.2.

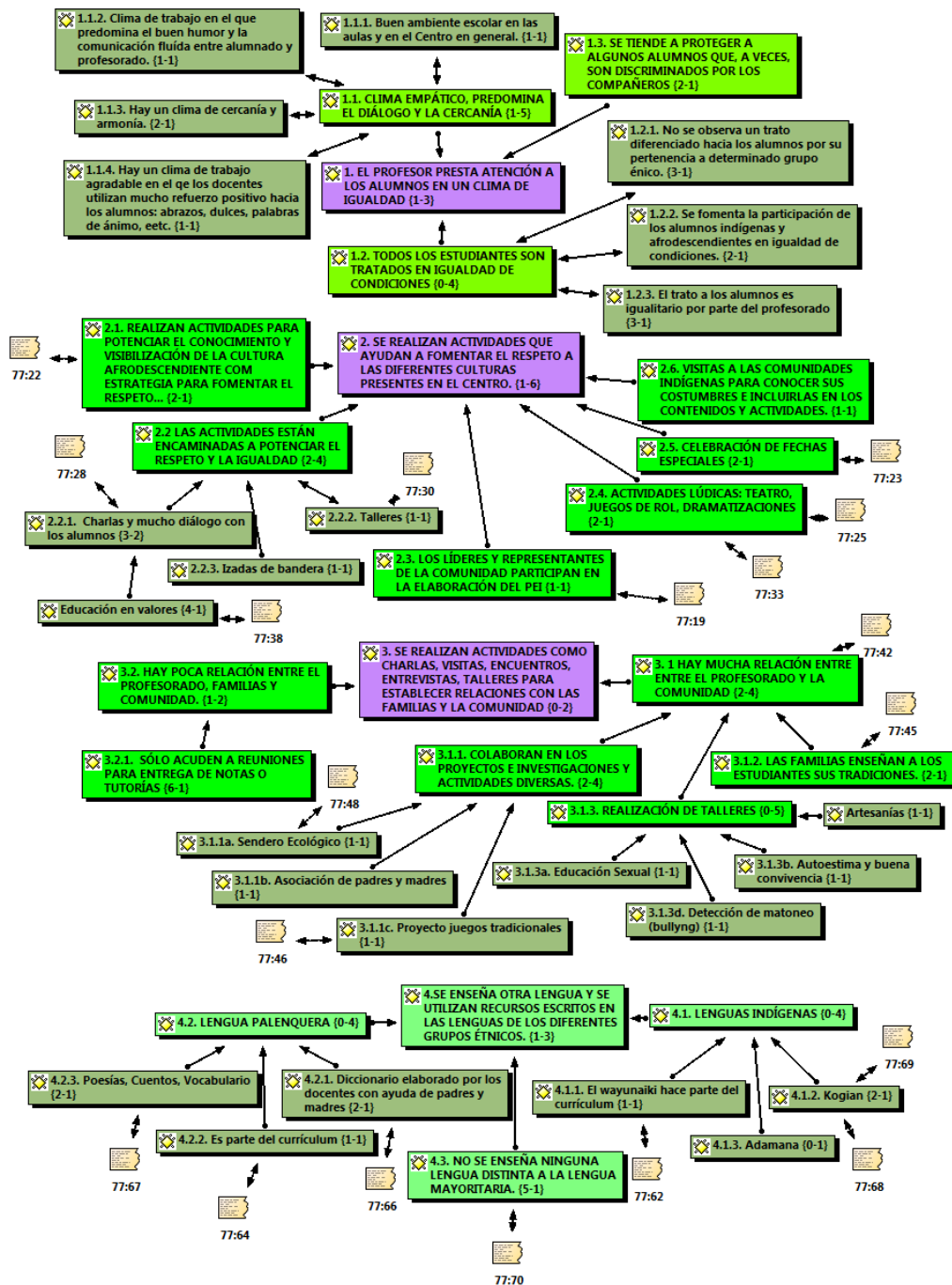
En el análisis se describe y analiza cada ítem atendiendo a la media obtenida desde el valor más alto al más bajo y se ejemplifican con las prácticas observadas correspondientes a cada valoración.

Tabla 39. Estadísticos de las observaciones Dimensión II. Colombia

	El profesorado presta atención a los estudiantes en un clima de igualdad.	Se realizan actividades que ayudan a fomentar el respeto y la atención a la diversidad de los estudiantes presentes en el centro.	Se realizan actividades como: charlas, entrevistas, visitas, encuentros, talleres para establecer relaciones con las familias y comunidad.	Se enseña otra lengua o se utilizan recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes.
Media	5,67	4,00	4,00	2,67
Moda	6	3	2	1

En esta dimensión el valor de la media global es 4,0. El ítem que obtiene la media más alta es el 1 **el profesor presta atención a los alumnos en un clima de igualdad**, con 5,6 (con mucha frecuencia). Como se puede observar en la figura nº 7, las observaciones realizadas muestran que en la casi totalidad de las Instituciones educativas hay un clima empático en el que predomina el diálogo, y la cercanía (1.1)

Figura nº7. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión II. Colombia.



Algunas de las anotaciones realizadas durante la observación lo constatan:

1.1.2 “Hay un clima de trabajo en el que predomina el buen humor y la comunicación fluida entre alumnado y profesorado”; 1.1.1 “Clima de trabajo agradable en el que los docentes utilizan mucho refuerzo positivo hacia los alumnos: palabras de ánimo, abrazos, pequeños regalos como dulces, galletas...”

En general no se observa un trato especial o diferente en razón a pertenecer a determinado grupo étnico (1.2.1); aunque en algunas ocasiones pudimos observar que se tiende a sobreproteger a algunos alumnos que, a veces, reciben un trato discriminatorio por parte de los compañeros; esto suele suceder con alumnos afrodescendientes.

El profesorado fomenta la participación de los alumnos indígenas y afrocolombianos en igualdad de condiciones (1.2.2).

El ítem 2, **se realizan actividades que ayudan a fomentar el respeto a las diferentes culturas presentes**, obtiene una media de 4 en la escala de observación (con frecuencia).

Se llevan a cabo actividades para potenciar el conocimiento y visibilización de la cultura afrocolombiana como estrategia para fomentar el respeto, un ejemplo de estas prácticas:

2.2.1: 77:30 “los alumnos realizan trabajos de investigación sobre la cultura afrocolombiana, biografía de personajes célebres como Manuel Zapata Olivella médico y escritor afrocolombiano nacido en Cartagena de Indias, su

obra y aportaciones a la historia del país. Sobre el legado de los ancestros africanos en el aspecto religioso, folclórico, artesanal, medioambiental, etc.”

Las actividades que más se realizan en todos los Centros visitados son las encaminadas a potenciar el respeto y la igualdad a través de:

2.2.2: 77:30 “talleres y trabajos sobre valores como igualdad, respeto tolerancia”. También se aprovechan las izadas de bandera para promover el respeto a la diferencia (2.2.3).

Se realizan muchas charlas y diálogo con los alumnos para ayudar a fomentar el respeto y la buena convivencia:

(2.2.1) 77:28 “se explica a los alumnos porqué a sus compañeros indígenas se les permite llevar un gorro dentro de la clase (tiene un significado dentro de sus tradiciones, llevarlo a determinadas edades) y a los demás se les prohíbe llevar gorras (es una moda y va contra las normas del Centro)”.

Las conversaciones y charlas sobre educación en valores son una constante en todos los Centros; se enfatiza en el respeto a la diferencia, al ser humano independientemente de la cultura, clase social, sexo, religión, a la que se pertenezca (77:38). Las charlas son llevadas a cabo por los docentes y por especialistas invitados: psicopedagogos o psicólogos.

En la Institución educativa de Juan y Medio, los docentes visitan las comunidades indígenas para conocer sus costumbres e incluirlas en los contenidos y actividades (2.6) “queremos que ellos sientan que su cultura es

respetada, que sepan que cuando sus hijos vienen a la escuela sus creencias y costumbres se tienen en cuenta”.

Se observó la realización de actividades lúdicas como el teatro: (2.4) 77:25 “representación teatral sobre vida de personajes históricos de los diferentes grupos étnicos”; juegos de rol y dramatizados para trabajar la empatía y el respeto al compañero (77:33).

Con respecto a la celebración de fechas especiales relacionadas con los diferentes grupos étnicos, el día de la afrocolombianidad (2.1: 77:23), aunque de manera puntual es celebrado en todas las Instituciones educativas.

Queremos destacar la situación de la Institución educativa de San Basilio de Palenque, coincidiendo con nuestra estancia de investigación, se estaba reestructurando el PEI (Proyecto Educativo Institucional), lo que nos brindó la posibilidad de asistir a 2 reuniones a las que, no sólo acudían los docentes, también los representantes de la Comunidad y de la Casa de la Cultura.

Dado que San Basilio de Palenque es Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, las aportaciones de los representantes comunitarios deben ser tenidas en cuenta en la misión y visión de la Institución Educativa, para garantizar que la herencia cultural africana (lengua, costumbres, tradiciones) se sigan transmitiendo a las niñas y niños desde la escuela.

Pudimos observar cierto descontento entre algunos docentes, que manifiestan sentirse un poco “vigilados” y hasta “controlados” por la comunidad. (3.1) 77: 42.

Con respecto al ítem 3, **se realizan actividades como charlas, visitas, encuentros, entrevistas, talleres, para establecer relaciones con las familias y comunidad**, con una media de 4 (con mucha frecuencia); se observó que hay Centros en los que existe mucha relación entre el profesorado familias y comunidad, colaborando estrechamente en los proyectos, investigaciones y actividades diversas: por ejemplo en las salidas al sendero ecológico los guías son padres o líderes comunitarios, además según lo expresado el docente organizador del proyecto y de las actividades “en la recuperación de las antiguas rutas indígenas la participación y colaboración de la comunidad fue decisiva, porque son ellos, sobre todo los mayores, quienes sabían de su existencia” (3.1.1a) 77:48.

Hay mucha participación en las actividades programadas por las asociaciones de padres y madres: mercadillos solidarios, rifas, festivales, etc. (3.1.1b).

Los padres y mayores colaboran activamente en la realización del proyecto de rescate de los juegos tradicionales, puesto que son la fuente de información de los alumnos investigadores. (3.1.1c) 77:46.

Otra actividad observa fue la realización de diversos talleres (3.1.3) de educación sexual (3.1.3a) para madres y alumnas, dado que en la población de San Basilio de Palenque son muy frecuentes los embarazos en las adolescentes y preadolescentes.

Talleres sobre autoestima y buena convivencia (3.1.3b) en este Centro de Santa Marta, hay una gran cantidad de familias desplazadas, por la situación de violencia que se vive en algunas zonas del país, con niños que han sufrido situaciones violentas y de desarraigo que requieren mucha ayuda psicológica y psicopedagógica. En esta situación se encuentran familias pertenecientes a minorías étnicas y de la población mayoritaria; tuvimos oportunidad de participar en uno de los talleres al que acudió un número significativo de familias.

En otro Centro, visitado en Santa Marta, acudimos a un taller organizado por el equipo de psicopedagogía de la institución para los padres y madres, sobre cómo detectar si sus hijos están siendo víctimas de matoneo (bullyng), dado que hay síntomas que pueden y comportamientos observables en la casa.

Otras actividades observadas fueron: la realización de talleres de artesanías tradicionales por parte de los padres y madres en los que participaron los alumnos y el profesorado como aprendices y las visitas de los mayores de la comunidad para hablar con los alumnos y contarles sobre sus tradiciones y costumbres; enseñarles por ejemplo (3.1.2) 77: 45, la lengua palenquera o sobre las formas indígenas tradicionales de cultivo (77: 41).

Las actividades mencionadas para fomentar las relaciones entre familias, escuela y comunidad, fueron observadas en cinco de las nueve Instituciones visitadas.

Por otro lado encontramos Instituciones en las que se observó poca relación entre el profesorado, familias y comunidad. Las familias acuden a los Centros

para las reuniones de entrega de notas o cuando son requeridos para alguna tutoría. En algunos casos, son los padres quienes solicitan entrevistarse con los docentes para conocer e interesarse por el rendimiento académico de sus hijos.

El último ítem sobre el que se realizó la observación en esta dimensión **se enseña otra lengua y se utilizan recursos escritos en las lenguas de los diferentes grupos culturales**, obtuvo la media más baja 2,6 (algunas veces).

Esta práctica se observó en cuatro de los nueve Centros visitados, en 2 de ellos la enseñanza de las lenguas vernáculas forma parte del curriculum. Así, las lenguas indígenas como el *wayunaiki*, (lengua de los indígenas wayú) se enseña a todos los alumnos como una asignatura más con una intensidad de 3 horas a la semana, para lo cual cuentan con profesores bilingües, cuya lengua materna es el *wayunaiki* (4.1.1).

Otras lenguas indígenas como el *adamana*, (de los indígenas Arzarios) y el *koguián* (lengua de los Kogis), en este Centro se enseñan en las sedes⁵ en las que la mayoría de estudiantes pertenecen a estos grupos.

En otras dos Instituciones observamos que, aunque la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de los grupos étnicos minoritarios, no están incluidas en el curriculum, algunos docentes intentan que los alumnos aprendan algo de vocabulario *koguián*, dado que tienen alumnos de este grupo étnico. Esto lo

⁵ En Colombia una Institución Educativa está formada por varias Sedes que dependen de un solo Rector(a) o Director(a). En este caso la Institución Educativa Sierra Nevada de Juan y Medio comprende 12 sedes distribuidas a largo de poblaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta.

realizan con ayuda de los alumnos indígenas: (4.1.2) 77: 69 “hay algunos carteles con vocabulario en koguián y su respectiva traducción al español” .

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua palenquera en la Institución Educativa de San Basilio de Palenque la enseñanza-aprendizaje de esta lengua es parte del currículum (4.2.2), con una intensidad de 4 horas a la semana y es enseñada por docente bilingües nativos del pueblo.

Resaltamos el hecho de que todos los carteles, avisos e informaciones están escritos en español y lengua palenquera, no sólo en el Centro, también en toda la población (nombres de calles, comercio, etc.).

En las Instituciones (2), en las que no se tiene la enseñanza de estas lenguas inserta en el currículum, los docentes utilizan recursos como poesías, cuentos y vocabulario (4.2.3) 77: 67 para enseñar a los alumnos; también invitan a personas de la comunidad para que hablen a los alumnos en palenquero “aunque a muchos les da vergüenza” nos comentaba una docente.

Se observó el uso de un diccionario con vocabulario en lenguas indígenas y lengua palenquera, los docentes comentan que “fue elaborado por ellos con ayuda de padres y madres que hablan las lenguas” (4.2.1) 77: 66.

En más de la mitad de los Centros en los que se realizaron las observaciones no se enseña otra lengua, ni se utilizan recursos escritos en alguna lengua vernácula. Los docentes no ven necesario hacerlo, dado que la enseñanza y difusión de las lenguas indígenas y de la lengua palenquera, no es obligatorio enseñarla a la población mayoritaria. (4.3) 77: 70.

4.1.2.2.2. Contexto español.

4.1.2.2.2.1 Entrevistas y grupos de discusión

Siguiendo el mismo esquema del análisis realizado en el contexto colombiano, presentamos el correspondiente al contexto español. Las citas extraídas de las entrevistas y grupos de discusión son analizadas y comentadas; dada la cantidad de citas, como en la anterior dimensión, aunque aparecen el gráfico nº 8, sólo se retoman algunos ejemplos.

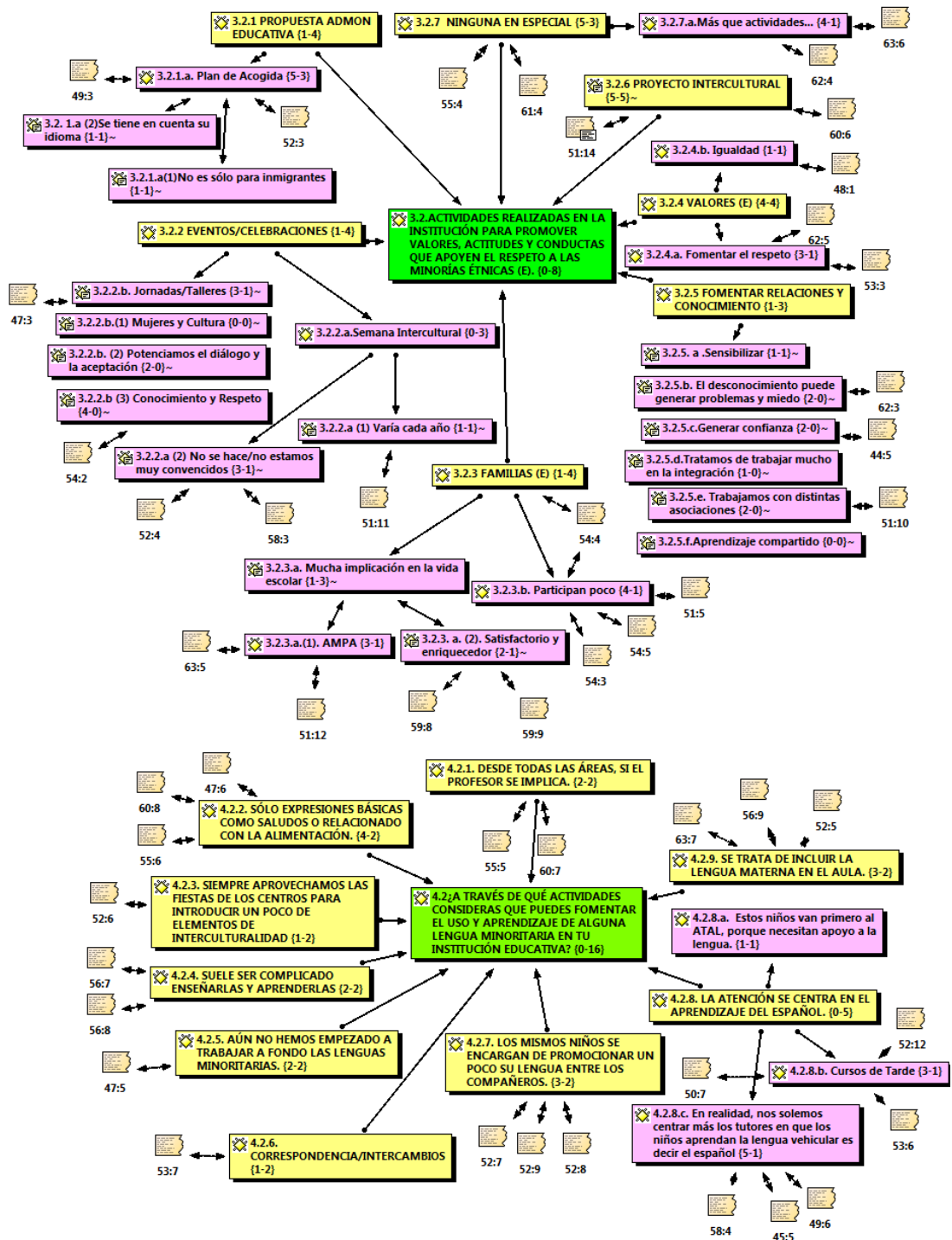
En este contexto, como en el anterior, los docentes manifiestan realizar, en los Centros, actividades variadas, encaminadas a promover actitudes, valores y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas.

Tanto en las entrevistas, como en los grupos de discusión los docentes expresan que el primer paso, cuando llega un alumno de otro país es poner en marcha el Plan de Acogida, recogido en las directrices de atención a inmigrantes de la LEA. Normalmente los encargados de organizarlo y elaborarlo, con la ayuda de otros docentes, es el profesor o profesora de ATAL.

Es precisamente un profesor de ATAL quien explicaba en que consiste:

(3.2.1.a) 52:3: “El Plan de Acogida, pues empezamos por enseñarle todo los espacios del centro, implicar a otros compañeros, otros alumnos que se encarguen de guiar y orientar al alumno nuevo un poco en el conocimiento del centro, es lo que llamamos alumno tutor. El Plan es, digamos, el primer paso para la integración a los nuevos alumnos en el colegio, de la clase.”

Figura 8. Representación gráfica del análisis de las entrevistas-grupos de discusión dimensión II. España.



Otros docentes manifestaban la importancia del tutor o tutora en la acogida al nuevo alumno, sobre todo, porque suelen llegar a lo largo de todo el curso, y son los tutores los encargados de orientarle e introducirles en la clase:

(3.2.1.a) 49:3: “Tenemos una guía que nos sirve para dar la bienvenida al alumnado, se presenta nos habla de su país, nos cuenta sus experiencias personales, normalmente el protagonismo lo tiene y se enriquece el mismo y luego al aula y la clase”.

Una docente, aclaraba que el Plan de Acogida *no es sólo para inmigrantes*, que también se realiza con el alumnado español que se incorpora de manera tardía al Centro.

Es evidente, por las expresiones de los docentes, el esfuerzo que realizan porque, ese momento en que el alumno llega al Centro, sea de forma temprana o tardía, no sea traumático y tratan de que ese periodo de adaptación e integración sea como decía una docente *“más llevadero, porque bastante tienen con dejar su cultura...y a veces sin saber una palabra de español”*.

Tanto en los grupos de discusión como en algunas entrevistas, se observaban gestos y actitudes de absoluta empatía y comprensión.

Otra actividad de la que hablan la casi totalidad de los docentes son los eventos y celebraciones, como la semana intercultural, que en algunos Centros, como lo expresaban algunos, varía cada año:

(3.2.2.a1) 51:11: “Este curso tuvimos la semana intercultural hispano -marroquí, donde nos han enseñado su cultura, han venido las madres, involucramos a todos

los miembros de la comunidad educativa; pero no solamente a nivel de conocimientos teóricos sino que hacemos comidas, talleres donde traemos distintos tipos de conceptos de esa cultura por ejemplo el de tatuajes, el de baile; todo esto nos ayuda a conocer todavía más las culturas”.

Aunque es una actividad que está muy arraigada en casi todos los Centros, también encontramos algunos en los que no se realiza bien porque los docentes no están muy convencidos de la forma como se enfoca o lo toman como lo “típico” que hay que hacer en estos casos, o porque consideran que no se trata de celebrar una fecha especial o una actividad puntual sino de un trabajo diario y continuo:

(3.2.2.a2) 52:4: “No hacemos semana de la interculturalidad, se huye en este centro de los días de...de las semanas de...porque el trabajo es un continuo, entonces como es un continuo lo hacemos día a día”.

58:3: “Bueno... lo típico de la semana intercultural donde poníamos una especie de mercadillo, con stands de cada país, comidas típicas, artesanías, algunas madres colaboraban y explicaban cosas...” (3.2.2.a2.).

Dentro de las celebraciones o eventos los docentes manifiestan que llevan a cabo jornadas y talleres (3.2.2.b), *en las que los alumnos se encargan de contar y mostrar a sus compañeros las costumbres de sus países respectivos; o relacionados con el lugar de la mujer en diferentes culturas, eventos a los que son invitadas, tanto especialistas en el tema, como madres de alumnos extranjeros, a compartir con las demás.*

La casi totalidad de los docentes participantes, están de acuerdo en que se deben potenciar el dialogo y la aceptación entre los miembros de la comunidad

educativa y el conocimiento y el respeto, independientemente de que se pertenezca o no a un grupo cultural minoritario.

Expresan que aprovechan los eventos para trabajar los aspectos antes mencionados:

(3.2.2.b2) “Tenemos muchas actividades a lo largo del año que nos ayudan a potenciar el diálogo y la aceptación entre las diferentes culturas, aunque te repito que es algo del día a día, no es un momento puntual”. (3.2.2.b3): “Partimos de que para que un niño respete las diferentes culturas, debe conocerlas, sus orígenes, sus fiestas, sus normas...entonces cada semana o cada quince días dependiendo de lo que dé sí nos dedicamos a conocer las culturas de los niños que hay en el Centro”.

Entre las actividades realizadas para promover actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas, los docentes consideran que es prioritario establecer relaciones con las familias, acogerlas e involucrarlas en la vida escolar. Aunque muchos manifestaban, que a veces es difícil que participen; en otros casos hay una gran implicación y en este sentido, destacan la labor desarrollada por las Asociaciones de Madres y Padres (Ampas):

(3.2.3.a1) 63:1: “Otra actividad son las charlas con café, el objetivo es crear espacios de encuentro con las familias, más que espacios en que se dieran charlas por parte de los profesores, no tener una escuela de padres y madres al uso. Tratamos de diseñarlas de manera distinta, vamos rotando a la familia responsable de organizarlas entonces surgen temáticas muy variadas”.

Los docentes manifiestan sentirse satisfechos con la labor realizada con las familias y consideran que además de ser un trabajo enriquecedor, contribuyen

mejorar su calidad de vida, adaptando el Centro a sus necesidades, en algunos aspectos como lo expresaba el director de una escuela:

(3.2.3.a2) 59:9: "Hemos adaptado un menú para los alumnos de religión musulmana, respetando sus creencias, para los niños que tengan la necesidad de utilizar el comedor escolar, porque su situación económica no les permite otro tipo de solución. Hemos traído a los padres, para que vean el comedor, la cocina, para que vean que realmente está todo de acuerdo con sus creencias". 59:8 "Puedo decir que el trabajo con las familias es muy enriquecedor porque partimos de que el centro hace una aceptación de esa familia y la recibe" (3.2.3.a2).

En sus respuestas los participantes expresan encuentran muchas dificultades, sobre todo con las familias de etnia gitana, ya que hay sectores de la ciudad en los que las rencillas y problemas entre los mayores, influyen mucho en el comportamiento de los alumnos en el Centro. A pesar de eso, como lo expresaba un docente, buscan vías que permitan un acercamiento y una aceptación entre las familias, a través de espacios de reflexión y de encuentro:

(3.2.3.b) 51:5: "No te voy a engañar, tenemos de todo, hay familias que se implican, que son comprensivas, que entienden que unir desde la diferencia es positivo, hay otras que participan menos, que esto lo entienden menos, que no le dan la importancia que nosotros le podemos dar. Nuestro trabajo, es a través de talleres, intentar inculcar el tema de la interculturalidad, del respeto y tratar de conseguir que se impliquen más, pero no es una tarea difícil".

El profesorado manifiesta que para promover actitudes y conductas que apoyan el respeto hacia las minorías étnicas, es preciso educar en y desde el respeto sin distinciones de clase, religión, cultura; además, fomentar la igualdad en todo sentido:

(3.2.4.a) 62:5: “Tu llevas viniendo mucho tiempo y habrás observado la forma como trabajamos y cómo se refleja eso en nuestros niños y niñas y en las familias, lo que realmente educa es el fomento del respeto, la consideración, el tener ese cariño, ese interés, ese cuidado del uno al otro, eso es lo que realmente educa”.

Resaltan la importancia de fomentar relaciones y conocimiento entre las diferentes culturas a través de actividades que les permitan estar en contacto, relacionarse. Los docentes manifiestan que es necesario sensibilizar a toda la comunidad educativa, para crear un clima de apertura frente a lo desconocido o diferente; abundan en que, el desconocimiento puede generar problemas y miedo.

Queremos resaltar las voces de los docentes que expresan la necesidad de trabajar desde la empatía, la cercanía y el papel fundamental del maestro como potenciador de las relaciones y conocimiento entre los alumnos; como propiciador de la integración y del respeto:

(3.2.5.c).44:5 “Considero que es importante que ellos perciban que es un sitio agradable, que se les acoge, es fundamental. Entonces a ello ayuda mucho la actitud del grupo y la actitud del grupo esta favorecida por los cauces y vínculos de confianza que establece el maestro”

En aquellos Centros en los que hay presencia de alumnado de etnia gitana o de origen marroquí, los docentes manifiestan que suelen realizar muchas actividades con las ayuda de Asociaciones como la Asociación Gitana y la Asociación Marroquí. El establecer estos mecanismos de colaboración es fundamental, ya que no sólo ayudan en la organización de actividades, sino que se convierten en asesores de los maestros, en muchas situaciones que se presentan por desconocimiento de las culturas. (3.2.5.e).

Otras acciones mencionadas por los docentes en los grupos de discusión y en las entrevistas, para potenciar el conocimiento y las relaciones entre las diferentes culturas, como estrategia para fomentar actitudes que apoyen el respeto a las minorías étnicas, son las actividades de aprendizaje compartido, en las que los niños grandes trabajan con los más pequeños (3.2.5.g). En estas actividades se profundizará un poco más en el análisis de la siguiente dimensión.

El diseño del Proyecto de educación intercultural, es considerado relevante para mejorar la convivencia y apoyar el respeto a las minorías étnicas, siempre que se trabaje de forma globalizada, ya que no se puede tratar la interculturalidad en un solo apartado, tiene que ir desde la convivencia, los procesos de enseñanza/aprendizaje, las actividades extraescolares, en toda la vida del centro:

(3.2.6) 51:14: “En nuestro proyecto todo va completamente unido, los profesores lo trabajan, hay semanas completamente dedicadas, como has visto a la interculturalidad, pero siempre está, digamos, latente en el centro”.

En algunos Centros, en los se ha llevado a cabo esta investigación, existe el Proyecto de educación intercultural, pero en los grupos de discusión y en las entrevistas, no es mencionado por los docentes y si alguno lo menciona, en muchos casos, hay compañeros que desconocen totalmente su existencia o simplemente no se involucran en el trabajo realizado, excepto en la organización de actividades puntuales, léase semana intercultural, día de la paz, etc.

El enfoque y desarrollo del Proyecto de educación intercultural, como lo manifestaba una profesora de ATAL:

(3.2.6) 60:6: “Pues, mira depende del centro y de cómo se enfoque la interculturalidad. Hay Centros en los que el proyecto es totalmente intercultural y no se trabaja como algo puntual, sino que en el curriculum está inserto y hay otros Centros en los que queda un poco puntual, anecdótico , o se limita a lo que es la semana intercultural, el día de los derechos humanos, día de la paz y poco más”.

Por último, encontramos docentes que manifiestan que en su Centro, no realizan ninguna actividad especial orientada a promover valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas:

(3.2.7) 55:4: “A nivel de centro en general para mi gusto adolece un poco de actividades conjuntas, no se promueven actividades en las que participemos todos, o se promueven de manera puntual. La verdad es que en cuanto al clima de tolerancia es total, porque el número de inmigrantes es muy alto, entonces la convivencia, el clima, no es especialmente para puntuarlo, pero es bueno”.

En esta línea, pero con una vision totalmente diferente, otros docentes expresaban que, más que actividades específicas, es necesario realizar un trabajo continuo para crear un ambiente y un clima favorables a la aceptación, al diálogo y al respeto:

(3.2.7a) 63:6: “Creo que más que actividades específicas es el trabajo continuo. Que cada alumno sienta que tiene su lugar y que tiene espacio para traer su cultura tanto él como su familia y que no hay una mayoría y que no es un tema que se trabaje un día o una semana y luego el resto del año ¿qué pasa?”; 62:4 “Bueno, las actividades son importantes, pero me gustaría destacar que la historia no es una actividad en concreto, no podemos celebrar el día de la mujer, la semana intercultural porque toca y después olvidarse, después no te respeto”. (3.2.7a).

Las voces del profesorado, con respecto a la pregunta planteada: **actividades realizadas en la institución para promover valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a la minorías étnicas**, reflejan que, en la casi totalidad de Centros, se realizan actividades. Aunque las respuestas evidencian, que en muchos casos, se trata de actividades puntuales; consideramos que se realiza un trabajo, que los docentes son conscientes de que la diversidad cultural es una realidad presente en las escuelas que no se puede obviar.

Por otro lado, aunque en menor medida, encontramos un grupo de docentes, más comprometidos, que expresan la necesidad de realizar un trabajo continuo, no sólo actividades puntuales y aisladas, en el que se involucre toda la comunidad educativa.

Continuamos con las respuestas expresadas por los docentes a la pregunta: ¿a través de qué actividades considera que puede fomentar el uso y aprendizaje de alguna lengua minoritaria en su institución educativa?

Encontramos docentes que expresan que se puede fomentar el uso y aprendizaje de las lenguas de los grupos culturales presentes en el Centro desde todas las áreas, siempre que el profesor se implique y esté dispuesto a aprovechar los espacios que surgen en todo momento:

(4.2.1) 60:7: “A nivel de pequeñas cuñas, de vocabulario, diccionarios hechos por los alumnos, con música, el deporte, se puede trabajar desde todas las áreas incluso matemáticas”.

Algunos docentes manifestaban que el uso de las lenguas minoritarias,

normalmente, no pasa de aprender los saludos y algunas expresiones básicas:

“Cuando llega un alumno nuevo, por ejemplo marroquí, procuro darle la bienvenida en su lengua, lo saludos, cuatro palabras que te aprendes”.

También expresaban que utilizan las fiestas, para introducir un poco de vocabulario en la lengua de los grupos presentes en el Centro, utilizando afiches, carteleras (4.2.3). Aunque, en menor medida, manifestaban realizar intercambios con escuelas de otros países y mantener correspondencia, con docentes y estudiantes:

(4.2.6) 53:7: “Se está haciendo un intercambio de cartas con niños de Tánger, las cartas vienen escritas en árabe y son los niños marroquíes con la profesora de islámica, que entienden marroquí los que traducen, vienen videos, grabaciones de cuentos en árabe, O sea, que el contacto con esa lengua si se tiene, porque la mayoría de los niños extranjeros son de esa cultura”.

Para algunos docentes el problema radica en que muchas lenguas suelen ser muy complicadas de aprender y por supuesto de enseñar. En algunos casos por el nivel académico y cultural de los niños de la clase y otras porque, en el caso de las lenguas asiáticas, son muy complejas. Al respecto una docente expresaba lo siguiente:

(4.2.4) 56:7: “Normalmente los niños que llegan a este Centro que tienen otras

lenguas son de países del este o son asiáticos sobre todo chinos. Y la verdad es un poquito complicado aprender algo”; 56:8: “Es bastante complicado, los niños con los que trabajamos en este centro no son niños a los que les pueda sobrar, o sea ya tienen bastantes problemas incluso con su propia lengua y el inglés, ya que estamos en el programa de bilingüismo, como para para poder añadirles otra lengua más”.

De lo expresado por esta docente, podemos deducir que si el contexto en el que se encuentra el colegio fuese diferente, no una escuela de educación compensatoria y en otro nivel socio-económico-cultural, no sería complicado enseñar a los alumnos alguna lengua de las presentes en el Centro.

Otros docentes, más recursivos, manifiestan que en muchas ocasiones, son los propios niños, quienes se encargan de promocionar y dar a conocer su lengua:

(4.2.7) 52:7: “Creo que lo podemos hacer a través de exposiciones que los mismos alumnos hacen sobre su país, pues ellos mismos generalmente leen poesías en su lengua a los compañeros en el momento que hacen esa presentación”.

Tanto en los grupos de discusión, como en las entrevistas, la alusión a los saludos de bienvenida, carteles, afiches, estrategias para promover la lengua de los grupos presentes en los Centros, ha sido unánime. Son, con diferencia, los recursos más utilizados:

(4.2.9) 63:7: *“Tratamos de que en la clase esté recogida esa lengua materna, entonces, ponemos carteles en francés en árabe, en inglés”*; 52:5: *“Hay pequeñas actividades que si se realizan en clase, carteles de bienvenida en distintos idiomas cuando llegan alumnos de otros países que tienen otras lenguas”*. (4.2.9).

Una gran parte del profesorado reconoce, que la prioridad y la atención se centra sobre todo en que los alumnos, cuya lengua materna no es el español, aprendan la lengua vehicular:

(4.2.8.c) 49:6: *“La verdad es que no introducimos mucho su lenguaje, porque lo que nos planteamos de entrada es que ellos aprenden el nuestro, es la prioridad para facilitarles el aprendizaje, no le dedicamos mucho tiempo conocer su lengua”*

Consideran indispensable que los niños aprendan *“mínimamente el español, porque si no comprenden una instrucción no podemos hacer mucho”* expresaba un docente. Para esta iniciación en el aprendizaje del español cuentan con los profesores de ATAL, que les ayudan y facilitan la comunicación.

Encontramos docentes que sí pueden hacer mucho, aunque los alumnos extranjeros no hablen mínimamente el español:

(4.2.8.c) 45:5: *“Elaboro un material de conocimiento de la lengua específico para mi asignatura. Primero de forma visual, imágenes de saludos, colorear, tachar, arriba, abajo; es que a veces hay niños que incluso en su propia lengua desconocen, algunos conceptos, porque no han estado escolarizados y no vale que tú como docente sepas escribir palabras en su lengua materna, así que toca recurrir al lenguaje visual, gestos, posturas, etc.”*

En general, las respuestas del profesorado a la pregunta **¿a través de qué**

actividades consideras que puedes fomentar el uso y aprendizaje de alguna lengua minoritaria en tu institución educativa?, reflejan que, en la mayoría de los Centros se realizan, aunque no de manera profunda limitándose, como ellos lo manifestaban, a la elaboración de carteleras, afiches, saludos de bienvenida, algunas frases, etc. Por otro lado, hay docentes que además de lo anterior, también suelen aprovechar momentos de la clase para introducir cierto vocabulario.

Sólo en uno de los grupos de discusión, los docentes hablaron de una actividad en la que realizaron un trabajo sobre poesías escritas en las lenguas de los grupos presentes, que fueron colocadas en las carteleras del colegio con la traducción al español.

No hay consciencia en el grupo de docentes, de la importancia de realizar un trabajo sobre el uso y aprendizaje de las lenguas maternas del alumnado extranjero, la principal preocupación radica en que aprendan lo más pronto posible la lengua vehicular, para facilitarles la integración y la nivelación curricular.

4.1.2.2.2. Observaciones.

La media global alcanzada en el análisis cuantitativo de la escala de observación en este contexto es 3,0. En el contexto español el ítem 1 **el profesor presta atención a los estudiantes en un clima de igualdad**, obtiene una media de 4,6 (entre con frecuencia y con mucha frecuencia) y una moda de 4, en la escala de observación.

Tabla 40. Estadísticos de las observaciones. Dimensión II. España.

	El profesorado presta atención a los estudiantes en un clima de igualdad.	Se realizan actividades que ayudan a fomentar el respeto y la atención a la diversidad de los estudiantes presentes en el centro.	Se realizan actividades como: charlas, entrevistas, visitas, encuentros, talleres para establecer relaciones con las familias y comunidad.	Se enseña otra lengua o se utilizan recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes.
Media	4,67	3,22	2,78	1,78
Moda	4	2	2	2

En la figura nº 9 se puede ver el análisis gráfico de las observaciones realizadas en cada ítem. La totalidad de las anotaciones y citas se recoge en el anexo 6.

En las prácticas observadas encontramos que en la casi totalidad de los Centros no se da un trato especial a los alumnos en función del grupo cultural al que se pertenezca bien porque todo “fluye con naturalidad” (1.1) 79:22 debido a que se fomentan las relaciones entre toda la comunidad educativa, o no lo ven necesario porque “hay tantos alumnos extranjeros y de etnia gitana que estamos acostumbrados tanto los docentes como los alumnos a vivir en la diversidad” (1.1) 79:2, dando una atención generalizada e igualitaria a todos los alumnos.

En siete de los nueve Centros visitados los alumnos extranjeros, cuya lengua materna no es el español, acuden al Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), sólo en uno de los Centros, el alumnado es atendido dentro del aula normal, la directora comenta que “esto les facilita más la integración y aprendizaje del español” (1.2) 79: 21.

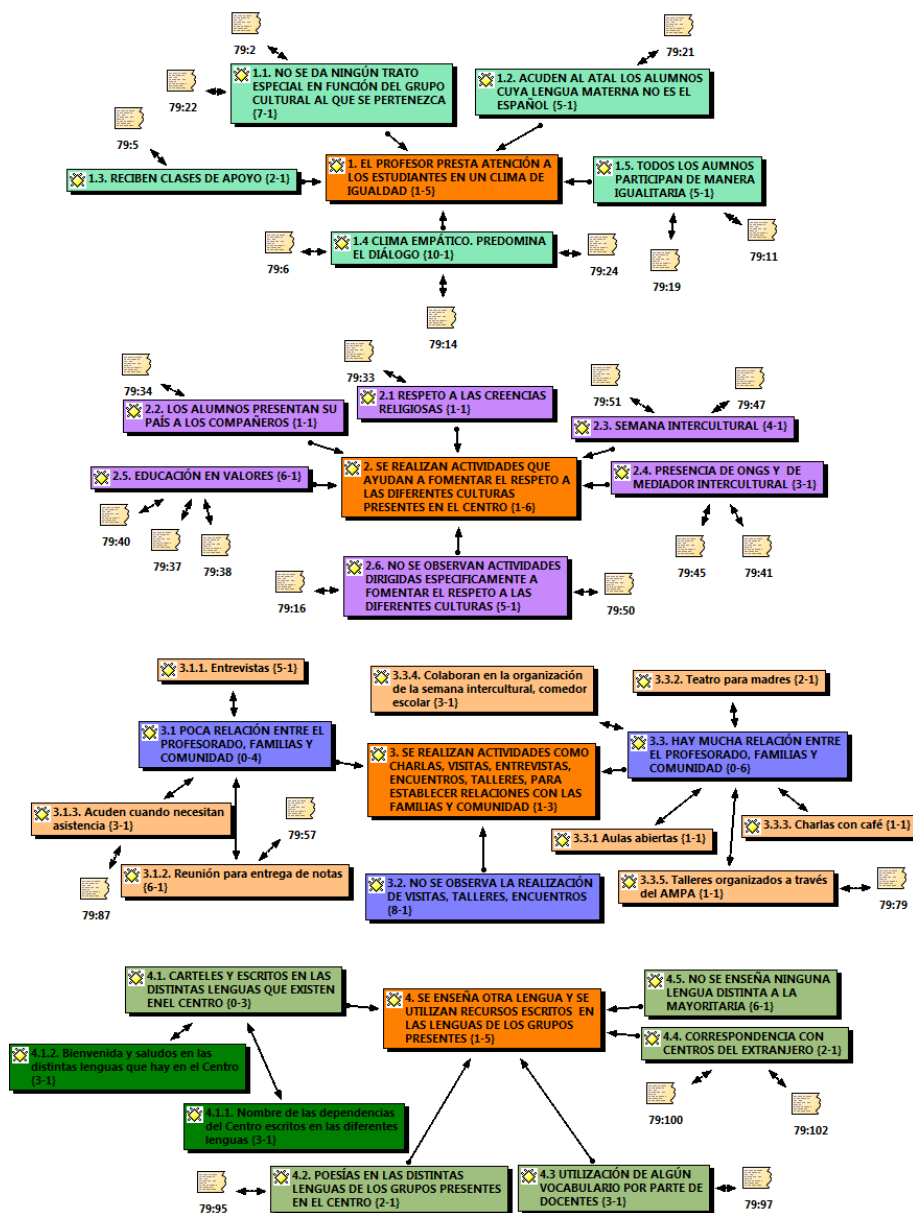
Al ser, la casi totalidad de los Centros de educación compensatoria, los alumnos que lo necesitan, inmigrantes y de etnia gitana, reciben clases de apoyo

que suelen darse dentro y fuera del aula normal. El alumnado inmigrante de origen hispano suele nivelarse rápidamente y raras veces necesita adaptación curricular, “no ocurre lo mismo con los alumnos marroquíes, gitanos y rumanos, les cuesta más” comentaba una docente de apoyo. (1.3) 79: 5.

Observamos que se fomenta la participación de todos los alumnos en las diferentes actividades:

“Los alumnos de tercer ciclo de un Centro, realizaron una presentación de canciones populares malagueñas en la Diputación de Málaga, en la que participaron todos los alumnos, incluso aquellos que aún no hablan español; la profesora encargada de la actividad comenta que lo importante es que participen y se sientan parte del grupo, “ellos balbucean y se aprenden muy bien la coreografía porque les gusta la música”. (1.5) 79: 11.

Figura 9. Representación gráfica análisis de las observaciones dimensión II. España.



En otro Centro asistimos a la realización de una asamblea, para elaborar las normas de convivencia del grupo, lo hacen entre todos y de manera consensuada; los alumnos hacen sus aportaciones en un ambiente de respeto y escucha (se nota que están acostumbrados a este tipo de actividad) todos participaban y ayudaban a los compañeros que tenían dificultad para expresarse

en español a exponer sus ideas. (1.5) 79: 19.

En general, en todos los Centros predomina un clima empático y de diálogo; en una clase, cuya tutora llama la ONU (de 25 alumnos sólo cuatro son de origen español) se escucha música de las diferentes culturas mientras los alumnos trabajan, en un ambiente distendido y agradable. (1.4) 79:14. Se observa un buen manejo del lenguaje paraverbal por parte de los docentes: gestos amigables, tono de voz suave y agradable para dirigirse a los alumnos. (1.4) 79: 24.

Por otro lado, observamos se utiliza mucho refuerzo positivo, en general con todos los alumnos, pero en particular con los que se les dificulta hablar o leer en español, tanto por parte de los docentes (puntos positivos, dulces, abrazos, etc.) como por los compañeros (aplausos, choque de manos, etc.). (1.4) 79: 6.

El ítem 2 **se realizan actividades que ayudan a fomentar el respeto a las diferentes culturas presentes en el Centro**, obtiene una media de 3,2 (algunas veces) y una moda de 2, dado que la casi totalidad de las actividades que se realizan son puntuales y además en pocos Centros (ver anexo 6).

Algunos ejemplos de las actividades observadas son:

(2.1) 79 : 33 Respeto a las creencias religiosas, los alumnos de religión musulmana tienen un menú especial en el comedor escolar; además cuentan con profesorado de religión islámica y en los Centros donde hay mayoría de alumnado que profesa la religión evangélica, normalmente de etnia gitana, también cuentan con un profesor o profesora que da la asignatura.

De acuerdo con lo estipulado en el Plan de Acogida, observamos que hay docentes que preparan un power point para que los alumnos presenten su país a los compañeros, que normalmente incluye aspectos como: algunas costumbres, la moneda, lengua, la bandera, fiestas tradicionales, etc. (2.2) 79: 34.

Observamos en varios Centros la celebración de la semana intercultural con la colaboración de las familias y de ONGs como la Asociación Marroquí y la Asociación Gitana (2.3) 79: 51, se invita a otros Centros a participar en esta actividad. En general, todas siguen el mismo esquema “concursos, muestras gastronómicas, talleres (de henna, baile del vientre), adornos y objetos típicos y en algunos casos stands con libros de autores de diferentes países”. (2.3) 79 : 47.

Se observó la presencia de ONGs que ayudan a difundir las culturas marroquí y gitana a través de charlas a docentes y alumnos (2.4) 79:45), y Mensajeros de la Paz que realiza actividades encaminadas a fomentar la buena convivencia y el respeto y la educación en valores. En un Centro cuentan con un mediador intercultural de origen marroquí que ayuda de forma puntual tanto como traductor, “aunque a veces es difícil porque muchas familias marroquíes hablan dialectos de las regiones de las que provienen, que el mediador desconoce”, como en la resolución de posibles conflictos.

En prácticamente todos los Centros visitados, se observó que se potencia mucho la educación en valores como solidaridad (participan en campañas solidarias), el respeto, la empatía ya sea a través de charlas (2.5) 79: 37, o de proyectos como Escuela espacio de paz (2.5) 79: 40, con los alumnos “sobre todo

de etnia gitana, que suelen provocar más conflictos”. (2.4) 79: 38.

En algunos Centros no se observaron actividades dirigidas específicamente a fomentar el respeto a las diferentes culturas, salvo alguna referencia puntual en clase (2.6) 79: 50; en un Centro, ante todo se fomentan las relaciones y el conocimiento, como base para generar respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la cultura a la que se pertenezca. (2.6) 79: 16.

Las observaciones correspondientes al ítem 3 **se realizan actividades como charlas, visitas, entrevistas, talleres, para establecer relaciones entre las familias y comunidad**, obtiene una media de 2,7 y una moda de 2 (raras veces).

En este contexto, al igual que en el colombiano, observamos Centros en los que hay poca relación entre el profesorado, familias y comunidad y otros (muy pocos) en los que hay mucha relación.

En los Centros en los que hay poca relación se observó que se limita a entrevistas puntuales en las tutorías para tratar asuntos relacionados con la evolución académica de los alumnos o cuando surge algún problema (3.1.1); o acuden para recibir las notas de sus hijos, aunque no siempre es así, hay Centros en los que los docentes comentan “tenemos muchas dificultades para que los padres vengan a interesarse por los niños, sobre todo con las familias gitanas” (3.1.2.) 79: 57.

Observamos que también suelen acudir, en algunos Centros, sólo cuando

necesitan ayuda y asistencia para “rellenar papeles que no entienden por el idioma o por desconocimiento de la gestión que deben realizar” o asesorías para solicitar ayudas económicas a ONGs a través del Centro. (3.1.3) 79: 87.

Queremos destacar un Centro visitado en el que se observó mucha relación entre el profesorado, familias y comunidad, el proyecto llevado a cabo en esta Institución educativa se llama “Escuela de relaciones”, en el que se realizan diversas actividades orientadas a potenciar y fomentar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Algunas de las actividades observadas fueron:

(3.3.1) Las aulas abiertas, en las que participan activamente las familias; padres que acuden a las aulas a contar cuentos a los niños, a enseñarles a elaborar materiales a partir del reciclaje, etc.

(3.3. 2) Teatro para madres, es un espacio para la reflexión en el que se escriben libretos y se montan obras sobre la condición de la mujer en la sociedad actual. Asisten madres marroquíes, españolas, rumanas y nigerianas. “Tuvimos la oportunidad de asistir a los ensayos de una obra basada en textos de Gioconda Belli titulada “El Espejo” y a su posterior presentación en la Universidad de Málaga, donde fueron invitadas a un acto.”

(3.3.3) Charlas con cafés, es una manera diferente de gestionar y presentar el AMPA, en la que cada 15 días se reúnen los padres y madres que lo deseen a desayunar con docentes del Centro en el comedor escolar para tratar temas relacionados con los alumnos y las familias; normalmente, asisten la directora, la

jefa de estudio y los docentes que pueden hacerlo en ese momento. “Asistimos a una charla en la que estuvo un psicopedagogo invitado para hablar sobre ayudas y técnicas de estudio. Hubo mucha participación”.

En otros Centros se observó que algunas familias colaboran en la organización de la semana intercultural, preparando las comidas típicas, llevando objetos decorativos de su cultura (3.3.4); en otro Centro hay madres que van todos los días a colaborar en el comedor escolar.

Aunque en la mayoría de los Centros existe el AMPA, no observamos que se promuevan reuniones o actividades a través de estas asociaciones, salvo en el caso antes mencionado y en otro Centro en el que asistimos a la realización de un taller sobre buena convivencia en el que el director habló sobre las relaciones entre los alumnos y del respeto que debe existir entre las diferentes culturas, pidiendo el apoyo de las familias en este sentido. Asistieron, sobre todo madres marroquíes, “que en muchos casos, no entendían mucho la conversación” (3.3.5)79: 79.

Actividades como encuentros, talleres, visitas, no fueron observadas en la casi totalidad de los Centros {8}. (3.3).

El último ítem de esta dimensión **se enseña otra lengua y se utilizan recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes**, obtiene una media de 1,7 y una moda de 2,0 (raras veces).

En ninguno de los Centros a excepción del inglés, no se enseña una lengua distinta a la mayoritaria y en algunos tampoco se usan recursos escritos en

alguna de las lenguas de los grupos presentes. (4.5).

En los Centros en los que se utilizan recursos escritos observamos carteles en las lenguas de los grupos presentes: de bienvenida (4.1.2); en algunos casos los nombres de las distintas dependencias del Centro están escritos en las diferentes lenguas (chino, rumano, árabe, inglés) o saludos en varias lenguas. (4.1.1.).

En otros Centros {2}, observamos la realización de una actividad sobre poesías escritas en las distintas lenguas de los grupos presentes con la traducción al español; que luego fueron expuestas en las paredes del colegio. (4.2) 79 : 95.

En algunos Centros {3}, hay docentes que utilizan algún vocabulario en árabe o rumano para dirigirse a los alumnos que hablan estas lenguas “a ellos les gusta mucho cuando los saludamos o les decimos algo en su idioma” (4.3) 79: 97), nos comentaba una docente.

Por último, encontramos dos Centros que mantienen correspondencia con Centros extranjeros, uno en Tánger (4.4) 79: 102), y otro Saharaui (4.4) 79: 100. Reciben cartas y videos que son traducidos por los alumnos que hablan estas lenguas con ayuda de la profesora de religión islámica.

4.1.2.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

El análisis de las respuestas al cuestionario evidencia que en la variable “La dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las minorías étnicas

debe incluirse de manera transversal en los currículos, planes de estudio y proyectos institucionales de los establecimientos educativos”, la casi totalidad de los docentes (96,2) se sitúa en los valores superiores (4, 5, 6); en las observaciones se ha constatado que sólo en tres de los 18 Centros visitados en ambos contextos, el conocimiento de la historia de las minorías étnicas está incluido en el PEI (Proyecto Educativo Institucional).

En algunos Centros tienen proyecto de educación intercultural, pero no se trabaja de manera transversal, se observa que se hace de manera puntual y depende mucho de la voluntad del profesor o profesora.

Las variables relacionadas con “el respeto y atención a la diversidad de los alumnos y a la promoción de valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas” también son altamente valoradas por los docentes en sus respuestas la cuestionario; en consonancia con lo observado, el profesorado de ambos contextos, presta atención a los alumnos en un clima de igualdad, en el que predominan la empatía, la apertura, la cercanía y el diálogo constante; se fomenta la participación de todos los alumnos con independencia del grupo cultural al que pertenezcan.

En el contexto español el único trato diferenciado que se observó, tiene que ver con la asistencia de los alumnos extranjeros, cuya lengua materna no es el español a las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) o clases de apoyo en algunas asignaturas, a todos los alumnos que lo necesitan.

En las entrevistas y grupos de discusión el profesorado manifestó la

importancia de realizar actividades que fomenten las relaciones y el conocimiento entre las diferentes culturas, sus costumbres, creencias, formas de ver y entender el mundo; sin embargo, las prácticas observadas en muchos Centros se limitaban a la realización de eventos puntuales, como la semana cultural o intercultural y la celebración de fechas especiales en las que se muestra el folclor, la gastronomía de los distintos grupos.

Actividades importantes, pero que debían combinarse con otras que profundicen en la singularidad de cada cultura, en su historia, sus aportaciones y producciones en aspectos diversos: literatura, poesía, deportes, pintura, etc. La realización de este tipo de actividades se observó en algunas Instituciones educativas del contexto colombiano; los docentes que han tenido experiencias formativas relacionadas con la etnoeducación están muy implicados en la visibilización, reconocimiento y fortalecimiento de la identidad de los grupos étnicos minoritarios, principalmente de los afrodescendientes.

En ambos contextos, se observó la realización de actividades orientadas a potenciar valores como la igualdad, el respeto, la empatía, en consonancia con lo expresado por el profesorado tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión.

Los porcentajes alcanzados en las diferentes actividades propuestas (charlas, entrevistas, talleres, encuentros, visitas, talleres), para establecer relaciones entre las escuelas, familias y comunidad, evidencian, como pudo constatarse en las observaciones, que el medio más utilizado son las charlas y las

entrevistas. Los encuentros, visitas y talleres, aunque obtuvieron un porcentaje alto en las respuestas al cuestionario, en las entrevistas y grupos de discusión fueron poco mencionados en ambos contextos; se observó que en algunos Centros del contexto colombiano se llevan a cabo y en menor medida, sólo en dos Centros, del contexto español.

En general el profesorado considera importante la implicación de las familias en la vida escolar, las voces del profesorado así lo expresaban y en el contexto colombiano se enfatizaba el fomentar la participación de los mayores afrodescendientes e indígenas como transmisores de sabiduría y conocimiento sobre la historia y saberes de estos grupos étnicos.

Conscientes de la riqueza y del valor que representan para fomentar el conocimiento y el respeto hacia sus costumbres, se observó la realización de visitas a las comunidades indígenas por parte de los docentes de un Centro, como lo expresaba la directora, para aprender de sus costumbres e incluirlas en los contenidos y actividades.

Las voces de los docentes manifestaban que hay familias que participan y se implican en las diferentes actividades que se realizan y otra que no lo hacen; observamos que en ambos contextos hay Centros en los que hay mucha relación entre el profesorado y las familias y otros en los que es menor, limitándose a reuniones puntuales y esporádicas por motivos académicos y, a veces, disciplinarios.

En el contexto colombiano se observaron actividades en las que hay mucha

implicación de las familias y la comunidad, como la realización de proyectos e investigaciones, organización de talleres por parte de los líderes comunitarios en los que participan los docentes y el alumnado.

En el contexto español que la participación de las familias es más puntual; colaboran en la organización de la semana intercultural, en los Centros en los que se realiza o como ya se indicó acuden sólo a las reuniones de entrega de notas y a entrevistas de tutoría. En este contexto destacamos un Centro en el que se observaron actividades diversas dirigidas a fomentar las relaciones entre toda la comunidad educativa y la disposición e implicación del equipo docente en establecer vínculos enriquecedores entre las familias, comunidad y la institución educativa.

En las respuestas del profesorado a las preguntas del cuestionario sobre “la promoción del pluralismo lingüístico a través de la enseñanza de otra lengua y de la utilización de expresiones y recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes, más del 50% del profesorado se situó en los valores superiores (4, 5, 6); porcentaje que difiere de lo expresado en los grupos de discusión, las entrevistas y de lo observado en ambos contextos; la media obtenida en la escala de observación es de 1,78 en el contexto español y de 2,67 en el colombiano.

En el contexto español la única lengua diferente que se enseña y que forma parte del curriculum es el inglés, de ahí lo elevado de los porcentajes y en cuanto a la utilización de expresiones y recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes, los docentes manifestaron que se limitan, en algunos Centros, a los

saludos y a la utilización de carteles de bienvenida. La totalidad de los docentes, expresaron que todo el interés se centra en que alumnos aprendan español en las ATAL, lo cual fue constatado en las observaciones.

En el contexto colombiano, sólo en dos de los Centros visitados, el aprendizaje de las lenguas de los grupos minoritarios, está incluida en el curriculum y se imparten a todo el alumnado como una asignatura más. En otro Centro se observó la utilización de recursos como diccionarios, cuentos y poesías escritos en algunas de las lenguas vernáculas: indígenas y palenquera.

En este contexto, los docentes, manifiestan las dificultades que tienen para poder enseñar las lenguas minoritarias, debido a que su enseñanza no está reglada para todos los Centros educativos, sólo para aquellos en los que son habladas por la mayoría de la población, es decir en los resguardos indígenas y en San Basilio de Palenque.

4.1.3. DIMENSIÓN III. VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PLANTEAMIENTO EDUCATIVO INTERCULTURAL.

4.1.3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El coeficiente Alfa de Cronbach de esta dimensión alcanza 0,710; no es alto pero puede considerarse válido.

14. Considera que en sus programaciones de aula tiene que haber contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas.

Tabla 41. Estadísticos descriptivos ítem 14.

En las programaciones de aula tiene que haber contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	6	02,8
poco de acuerdo	8	03,8
de acuerdo	68	32,2
muy de acuerdo	51	24,2
totalmente de acuerdo	77	36,5
Total	211	100,0

En la valoración obtenida en este ítem se puede observar que un 92,9% de los encuestados consideran importante la inclusión de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas, situándose en los valores más altos (totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo), siendo el 36,5% los que otorgaron a este aspecto la máxima puntuación (6). En los valores más bajos se sitúan un 7,15%; de los cuales el 3,3% corresponden a los atributos más bajos

(totalmente en desacuerdo, en desacuerdo).

Cómo lo demuestran los porcentajes, las valoraciones dadas por los docentes encuestados, evidencian la importancia que otorgan al conocimiento de las diferentes culturas a través de la introducción de contenidos relativos a éstas.

15. Es importante realizar actividades que permitan a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales.

Tabla n 42. Estadísticos descriptivos ítem 15.

Realización de actividades que permitan a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	4	01,9
poco de acuerdo	0	00,0
de acuerdo	55	25,9
muy de acuerdo	53	25,0
totalmente de acuerdo	100	47,2
Total	212	100,0

Con respecto a este ítem, relativo a la importancia de realizar actividades que permitan a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales, ninguno de los encuestados se situó en el valor más bajo (totalmente en desacuerdo) ni en el 3 (poco de acuerdo) y sólo un 1,9% lo hizo en el atributo 2 (en desacuerdo). Del 99, % de encuestados que se sitúan en los valores más altos (completamente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo), el 47,2% lo hace en el valor máximo (6).

Sin duda los docentes participantes consideran muy importante la realización

de actividades que permitan vivenciar diferentes realidades culturales.

16 En este ítem cuestionamos a los docentes acerca de su actitud frente a los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales.

16.1 Ante los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales: los evita.

Tabla 43. Estadísticos descriptivos ítem 16.1.

Los evita		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	79	37,3
en desacuerdo	53	25,0
poco de acuerdo	3	01,4
de acuerdo	32	15,1
muy de acuerdo	14	06,6
totalmente de acuerdo	31	14,6
Total	212	100,0

Como se aprecia en la tabla nº43, el valor que más se repite es 1 con un 37,3% de los docentes participantes, la suma global de los valores inferiores muestra que el 63,7% de los docentes encuestados se sitúa entre los valores 1, 2, 3 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, poco de acuerdo), frente al 36,3% que situándose en los valores más altos prefiere evitar los posibles conflictos que puedan darse entre los alumnos debido a las diferencias culturales.

16.2 Ante los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales: Los gestiona.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos ítem 16.2.

Los Gestiona		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	5	02,4
en desacuerdo	9	04,2
poco de acuerdo	10	04,7
de acuerdo	59	27,8
muy de acuerdo	54	25,5
totalmente de acuerdo	75	35,4
Total	212	100,0

En este subcomponente un 88,7% considera que se deben gestionar los posibles conflictos, de los cuales un 60,9% están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Sólo un 6,6% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en la gestión de los posibles conflictos que puedan derivarse de la interacción cultural.

16.3 Ante los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales: Los aprovecha.

Tabla 45. Estadísticos descriptivos ítem 16.3.

Los aprovecha		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	3	01,4
en desacuerdo	4	01,9
poco de acuerdo	8	03,8
de acuerdo	59	27,8

muy de acuerdo	61	28,8
totalmente de acuerdo	77	36,3
Total	212	100,0

Los porcentajes observados en la tabla nº 45 muestran que este subcomponente también obtiene una alta valoración por parte de los docentes encuestados, el 92,9% se sitúa en los valores positivos (totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo). Un grupo significativo de docentes el 56, % considera que debe aprovechar los posibles conflictos de manera positiva, situándose en los valores 4 y 5 (de acuerdo, muy de acuerdo).

16.4 En este ítem preguntamos a los docentes cómo evitan, gestionan o aprovechan los posibles conflictos surgidos por las diferencias culturales.

Tabla 46. Estadísticos descriptivos ítem 16.4.

Cómo evitan, gestionan o aprovechan los posibles conflictos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
diálogo, reflexiones, charlas sobre la riqueza que representa la diversidad cultural	69	32,5
pactos, acuerdos, negociación, concertación	40	18,9
Fomentar el respeto y conocimiento de las otras culturas y la propia a través de talleres, teatros, foros, debates, dinámicas	71	33,5
Sensibilización a través de asambleas de grupo para buscar soluciones consensuadas entre todo el grupo.	32	15,1
Total	212	100,0

En la tabla nº46, podemos observar que el porcentaje más alto 33,5% al fomento del respeto y conocimiento de las otras culturas y de la propia, a través de actividades como talleres, teatros, foros, debates, dinámicas grupales. En consonancia con lo expresado por los docentes en las entrevistas el

aprovechamiento y gestión de los conflictos utilizando diálogos, reflexiones, charlas sobre la riqueza que representa la diversidad cultural (32,5%) o a través de pactos, acuerdos, negociación, concertación (18,9%) y realizando asambleas grupales en las cuales se buscan soluciones consensuadas a los conflictos presentados, sean de cualquier índole.

Muchos de los docentes entrevistados expresan que la mayoría de situaciones conflictivas que se presentan no provienen de las diferencias culturales sino “por lo típico a estas edades, los juegos y sobre todo por el fútbol” en el caso de los chicos.

17 Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igualitario.

Tabla 47. Estadísticos descriptivos ítem 17.

Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías por los prejuicios y estereotipos de los profesores		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	71	34,1
en desacuerdo	78	37,5
poco de cuerdo	14	6,7
de acuerdo	25	12,0
muy de acuerdo	15	7,2
totalmente de acuerdo	5	2,4
Total	208	100,0

Los datos muestran que el valor más repetido es 1 (totalmente en desacuerdo); un 71,6% de los encuestados se sitúan entre los valores 1 y 2 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo). Entre los valores más altos (4, 5,

6) se sitúan un 21,6% de los cuales el 12%, más de la mitad, corresponde a aquellos que están de acuerdo en que los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igualitario a las minorías. Aunque no es un porcentaje alto, es significativo encontrar docentes (25 según la frecuencia) que perciben, por vivencia propia o por experiencias con colegas, que las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías debido a los prejuicios y estereotipos de los profesores.

P18 Tener alumnos de diferentes culturas en la clase hace más enriquecedor el trabajo del docente.

Tabla 48. Estadísticos descriptivos ítem 18

Tener alumnos de diferentes culturas hace más enriquecedor el trabajo docente		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	26	12,3
en desacuerdo	34	16,0
poco de acuerdo	7	03,3
de acuerdo	58	27,4
muy de acuerdo	32	15,1
totalmente de acuerdo	55	25,9
Total	212	100,0

Los valores positivos (de acuerdo, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo) alcanzan un 68%4 frente a los valores negativos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, poco de acuerdo) que obtienen un 31,6% de los cuales sólo un 3,3% corresponden a aquellos que están poco de acuerdo en que la diversidad cultural

hace más enriquecedor el trabajo del docente.

El otro 28,3% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en considerar la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor del trabajo docente. Creemos que los resultados en este ítem están en consonancia con los resultados obtenidos en el ítem anterior.

19 La presencia de diferentes culturas en el aula perjudica el nivel académico promedio de los estudiantes de la clase.

Tabla 49. Estadísticos descriptivos ítem 19.

La diversidad cultural perjudica el nivel académico promedio de los estudiantes de la clase		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	80	37,9
en desacuerdo	94	44,5
poco de acuerdo	9	04,3
de acuerdo	17	08,1
muy de acuerdo	8	03,8
totalmente de acuerdo	3	01,4
Total	211	100,0

Un gran número de encuestados se sitúan en los valores más bajos, un 86,7% corresponde a los valores 1, 2,3 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, poco de acuerdo) de los que el 82,4% están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en que la presencia de diferentes culturas en el aula perjudica el nivel académico promedio de los estudiantes en la clase

Un 12,3% están completamente de acuerdo, muy de acuerdo o de acuerdo en que el nivel académico promedio de los estudiantes de la clase se ve afectado o perjudicado por la presencia de diferentes culturas.

20 Las clases con alumnos de diversas culturas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas tecnologías.

Tabla 50. Estadísticos descriptivos ítem 20.

La diversidad cultural favorece la innovación y la investigación de nuevas tecnologías		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	13	06,2
poco de acuerdo	9	04,3
de acuerdo	57	27,0
muy de acuerdo	61	28,9
totalmente de acuerdo	71	33,6
Total	211	100,0

Las clases con alumnos de diversas culturas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la investigación de nuevas metodologías. Los porcentajes obtenidos en los valores positivos (de acuerdo, muy de acuerdo,

totalmente de acuerdo) cuya suma total alcanza un 89,5% de los encuestados demuestra que la casi totalidad de ellos consideran que la diversidad cultural estimula y favorece la innovación educativa y la investigación de nuevas tecnologías por parte del profesorado.

Más de la mitad de los docentes encuestados, el 56% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, por otro lado el valor más bajo, totalmente en desacuerdo, no fue seleccionado por ninguno de los encuestados.

21 La presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en clase.

Tabla 51. Estadísticos descriptivos ítem 21.

La diversidad cultural en la clase origina un mayor número de problemas de disciplina		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	71	33,6
en desacuerdo	102	48,3
poco de acuerdo	10	04,7
de acuerdo	19	09,0
muy de acuerdo	7	03,3
totalmente de acuerdo	2	00,9
Total	211	100,0

La presencia de alumnos de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en clase. Un 86,6% de los docentes se sitúan en los valores negativos (poco de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo).

El valor que más se repite es el 2 (en desacuerdo), un gran porcentaje de los encuestados, 48,3 se sitúan en este atributo.

Un 13,2% consideran que la diversidad cultural origina un mayor número de problemas de disciplina en clase al situarse en los valores altos, totalmente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo; este porcentaje está en consonancia con el porcentaje obtenido en el ítem 19 (la presencia de diferentes culturas en el aula perjudica el nivel académico promedio de los estudiantes), cuyo porcentaje en los valores más altos alcanzó un 12,3%. Aunque en una pequeña proporción, todavía hay docentes que consideran la diversidad cultural como una fuente de problemas en el ámbito escolar.

22 Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas cuando en la escuela se trabaja con curriculum intercultural.

Tabla 52. Estadísticos descriptivos ítem 22.

Quando se trabaja con curriculum intercultural los alumnos se interesan más por conocer otras culturas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	5	02,4
poco de acuerdo	7	03,3

de acuerdo	79	37,4
muy de acuerdo	47	22,3
totalmente de acuerdo	72	34,1
Total	211	100,0

Los alumnos se interesan más por conocer otras culturas cuando en la escuela se trabaja con curriculum intercultural. El alto porcentaje, 93,8%, alcanzado en los valores 4, 5, 6 (de acuerdo, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo) evidencia la importancia que los docentes encuestados dan al hecho de trabajar en la escuela con curriculum intercultural, aunque, como se pudo constatar en los centros educativos visitados durante la investigación, en muy pocos se lleva a cabo y en algunos se trabaja como un proyecto de educación intercultural.

23 En la escuela los alumnos de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría para poder prestarles una atención individualizada.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos ítem 23.

Los alumnos de culturas minoritarias deberían agruparse en clases separadas de la mayoría para ser atendidos de forma individual		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	127	59,9
en desacuerdo	65	30,7
poco de acuerdo	4	01,9
de acuerdo	7	03,3
muy de acuerdo	5	02,4

totalmente de acuerdo	4	01,9
Total	212	100,0

En la escuela los alumnos de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría para poder prestarles una atención individualizada. En consonancia con lo observado en las visitas a los centros educativos, en los que los alumnos no están agrupados en función de su procedencia cultural o étnica, un 92,5% de los docentes se consideran poco de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en agrupar en clases separadas a los alumnos de culturas minoritarias con objeto de prestarles atención individualizada. Los valores 1 y 2 (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo) alcanzan un 90,6%.

Durante la observación se pudo constatar que los alumnos procedentes de otras culturas son agrupados o salen del aula normal de clase cuando tienen clase con el profesor de ATAL, en caso de necesitar apoyo lingüístico o para recibir clases de religión musulmana en el caso de los pertenecientes a ésta.

24 Describa los aspectos curriculares más relevantes en la programación de aula que se hayan realizado atendiendo a la diversidad cultural.

Como en las anteriores preguntas abiertas, las respuestas de los docentes se agruparon por unidades temáticas para facilitar su codificación y posterior análisis con el programa estadístico SPSS.

Tabla 54. Estadísticos descriptivos ítem 24.

Aspectos curriculares más relevantes en la programación que haya diseñado atendiendo a la diversidad cultural		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Introducir las culturas en la clase en colaboración con líderes de las diferentes etnias, familias y comunidad	19	09,0
Inclusión de la tradición oral de los diferentes grupos en la programación de clase.	8	03,8
Transversalidad de la CEA, desarrollo de guías sobre la historia de los antepasados afro e indígenas y personajes célebres y sus aportaciones a la historia del país.	17	08,0
Trabajar los contenidos a partir de hechos significativos de cada cultura.	17	08,0
Proyectos de recuperación de antiguas rutas indígenas: trabajo ecológico-ambiental.	13	06,1
Interdisciplinariedad entre las diferentes áreas, valorando la diversidad cultural. Proyectos Pedagógicos etnoeducativo	23	10,8
Ninguno en especial. Lo mismo para todos como grupo.	10	04,7
Desarrollo de proyectos: convivencia, competencias ciudadanas, juegos tradicionales, ed. emocional, aulas abiertas, etc.	29	13,7
Enseñanza de las lenguas de los diferentes grupos étnicos: wayunaiki, damana, koguián, lengua palenquera.	25	11,8
Programas de refuerzo, flexibilidad grupal, ATAL. actividades de integración y acogida	27	12,7
Cambios sobre todo en el área de conocimiento del medio: ubicación geográfica de los diferentes países, costumbres, historia, etc.	24	11,3
Total	212	100,0

Como se puede observar en la tabla nº 54 los porcentajes y frecuencias más altas, entre los aspectos curriculares relevantes realizados por los docentes en la programación de aula, corresponden a:

- Desarrollo de proyectos de convivencia, competencias ciudadanas (contexto colombiano), juegos tradicionales, educación emocional, aulas abiertas con un 13,7%.

- Programas de refuerzo, flexibilidad grupal, la utilización de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), actividades de integración y Plan de Acogida con un 12,7% en el contexto español.
- La realización de cambios, sobre todo en el área de conocimiento del medio a través de actividades como ubicación geográfica de los diferentes países a los que pertenecen los estudiantes, costumbres, historia, obtiene un 11,3%, que es realizado en ambos contextos.
- Los cambios referidos a la valoración de la diversidad cultural a través un trabajo interdisciplinario utilizando proyectos pedagógicos etnoeducativos alcanza un 10,8%. Este cambio en la programación de aula se desarrolla en el contexto colombiano.

Entre los cambios a nivel curricular en la programación de aula que obtienen un porcentaje inferior a 10 encontramos con un 9,0%:

- Aquellos que tienen que ver con la introducción de las culturas en la clase en colaboración con los líderes de las diferentes etnias, familias y comunidad.
- Trabajar los contenidos a partir de hechos significativos de cada cultura y la Cátedra de estudios afrocolombianos a través del desarrollo de guías sobre la historia de los antepasados afro e indígenas y personajes célebres y sus aportaciones a la historia del país obtienen un 8% respectivamente.
- Con un 6,1% encontramos los cambios con respecto a la realización de proyectos de recuperación de antiguas rutas indígenas en las además se realiza un trabajo ecológico ambiental.

- Por último la inclusión de la tradición oral de los diferentes grupos en la programación de clase alcanza un 3,8%.

El 4,7% de los encuestados considera que no ha realizado ningún cambio relevante en el aspecto curricular atendiendo a la diversidad cultural.

P25 Narre las innovaciones más relevantes que haya realizado teniendo en cuenta la diversidad cultural en el aula.

Las respuestas a esta pregunta abierta están estrechamente relacionadas con la pregunta abierta anterior (ítem 24).

Tabla 55. Estadísticos descriptivos ítem 25.

Innovaciones más relevantes que haya realizado teniendo en cuenta la diversidad cultural		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Referencia a otras culturas e inclusión de los saberes de cada cultura en los contenidos.	21	09,9
Participación de las familias y comunidad: cuenta cuentos, relatos, intercambios culturales, visitas	19	09,0
Proyectos de aula: tradición oral, juegos tradicionales, identidad cultural, aprendo con música, lecturas.	20	09,4
Debates, conversatorios, tareas abiertas y participativas, exposiciones interculturales, tradiciones, costumbres, gastronomía, folclor.	37	17,5
Elaboración y utilización del manual etnoeducativo y del Etnopraes sobre prácticas ancestrales de conservación del medio ambiente.	16	07,5
Aulas abiertas, audiciones de cuentos, acompañamiento lector entre alumnos de diferentes edades, desayunos con las familias en los que se invita a especialistas de acuerdo a necesidades planteadas previamente.	9	04,2
Ninguna	19	09,0
Investigaciones y trabajos realizados por los estudiantes en la comunidad: estudios de caso, historias de vida.	14	06,6

Utilización de las lenguas de los grupos presentes, diseño de cartillas bilingües, tesauros.	20	09,4
Trabajos en grupos heterogéneos, socializaciones, guías sobre mitos y leyendas.	12	05,7
Debates, reflexiones sobre antepasados comunes: cultura árabe/romaní.	8	03,8
Talleres: derechos humanos, flamenco, manejo de las emociones, proyectos adaptado. a los alumnos, charlas interculturales	17	08,0
Total	212	100,0

Los porcentajes que aparecen en la tabla nº 55 muestran que:

- Un 17,5 de los docentes encuestados consideran innovaciones relevantes la realización de debates, conversatorios sobre temas concernientes a las diferentes culturas, tareas abiertas y participativas, exposiciones interculturales sobre costumbres, tradiciones, gastronomía, folclor. Durante las diferentes visitas a los centros en los que se llevó a cabo la investigación tuvimos oportunidad de asistir a muchas de estas actividades.
- La referencia a otras culturas e inclusión de los saberes de éstas en los contenidos, esta última actividad sobre todo en el contexto colombiano es realizada por un 9,9% de los docentes encuestados.
- Un 9,4% realiza proyectos de aula sobre tradición oral, juegos tradicionales, identidad cultural, aprendizaje con música de diferentes países, lecturas variadas. Los proyectos sobre tradición oral e identidad cultural son elaborados y trabajados en los centros de Colombia.

- Un porcentaje similar, 9,4%, narra como innovación relevante teniendo en cuenta la diversidad cultural, la utilización de las lenguas de los grupos presentes en clase, el diseño de cartillas bilingües y la elaboración de tesauros.
- La participación de las familias y la comunidad a través de actividades como cuentacuentos, relatos, intercambios culturales y visitas de las familias al centro y de los estudiantes a la comunidad son consideradas por un 9,0% como una manera innovadora de fomentar el conocimiento entre las diversas culturas. Estas actividades se realizan en ambos contextos.
- La realización de talleres de derechos humanos, flamenco, de manejo de las emociones, proyectos adaptados a los alumnos, charlas interculturales, es señalada como innovación por un 8,0% de los docentes en el contexto español.
- En el contexto colombiano encontramos un 7,5% de docentes que narran como innovación metodológica la elaboración y utilización del Manual etnoeducativo y del Etnopraes, en éste se combinan la realización del Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) y las prácticas ancestrales de conservación del medio ambiente de los pueblos afro e indígena.
- Un 6,6% de los docentes encuestados, en este mismo contexto, realizan innovaciones como investigaciones realizadas por los estudiantes en la comunidad a través de estudios de caso e historias de vida.

- Los trabajos en grupos heterogéneos, socializaciones (en los dos contextos), guías pedagógicas sobre mitos y leyendas de las diferentes culturas (contexto colombiano), son realizados por un 5,7% de los docentes.

En el contexto español un 4,2% de los docentes considera innovaciones:

- La organización de aulas abiertas en las que se mezclan, con cierta regularidad, estudiantes de los diferentes grados para realizar actividades conjuntas relacionadas con diferentes proyectos.
- Audiciones de cuentos interculturales en las cuales los estudiantes del centro son agrupados en función del cuento que han elegido escuchar.
- Acompañamiento lector, actividad en la que los alumnos mayores leen a los más pequeños.
- Desayunos con las familias en el centro en los que se invita a especialistas externos, para tratar diversos temas, atendiendo a necesidades detectadas previamente por los docentes y las familias. E
- En este mismo contexto (español) hay un 3,8% de docentes que señala como innovación metodológica la realización de debates sobre antepasados comunes en el caso de la cultura árabe y romaní.

Finalmente, como se puede apreciar en el gráfico, el 9,0% de los docentes considera que no ha realizado ninguna innovación metodológica relevante teniendo en cuenta la diversidad cultural en el aula.

4.1.3.1.1. ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DE AMBOS CONTEXTOS: COLOMBIA-ESPAÑA

Los resultados obtenidos en el ANOVA realizado en esta dimensión, como se puede ver la tabla nº 56 son los siguientes:

Tabla 56. ANOVA Colombia-España

	F	Sig.
P14	1,165	,282
P15	,463	,497
P16.1	16,019	,000*
P16.2	35,562	,000*
P16.3	,424	,515
P17	3,233	,074
P18	121,381	,000*
P19	29,499	,000*
P20	8,883	,003*
P21	19,871	,000*
P22	,009	,926
23	,093	,761

En esta dimensión hemos encontrado diferencia significativa en los ítems:

16.1.. *Ante los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales: los evita.*

16.2 *Ante los posibles conflictos que puedan darse entre el alumnado por sus diferencias culturales: los gestiona.*

18. *Tener alumnos de diferentes culturas en la clase hace más enriquecedor el trabajo del docente.*

19. *La presencia de diferentes culturas en el aula perjudica el nivel académico promedio de los estudiantes de la clase.*

20. Las clases con culturas favorecen la y estimulan al investigación de metodologías.	Ítem	Colombia	España	alumnos de diversas innovación educativa profesor en la nuevas
	16.1	3,03	2,43	
	16.2	4,30	5,21	
	18	5,00	2,92	
	19	1,59	2,39	
	20	5,03	4,57	
21. La presencia de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en clase.	21	1,70	2,35	alumnos de

En la tabla nº 55 podemos observar la media de los ítems en los cuales el ANOVA muestra diferencia significativa. El ítem **16.1** en el cual se demandaba a los docentes si **evitan** los posibles conflictos que pueden presentarse entre los alumnos en razón de las diferencias culturales, la media en el contexto colombiano alcanza un 3 y el español un 2,4.

Tabla 57. Media de los ítems 16.1, 16.2, 18, 19, 20, 21.

Según los resultados, en los dos contextos, los docentes consideran que, aunque que en general los conflictos no suelen darse por diferencias culturales, la solución no es evitarlos sino aprovecharlos y gestionarlos como puede verse en los otros subcomponentes de este ítem (16.2, 16.3) a través de diferentes estrategias (16.4); sin importar la causa por la cual son generados.

En el ítem **16.2** la media oscila entre 4,3 y 5,2 siendo más alta en el contexto español. Los docentes en este contexto están muy de acuerdo en que los posibles conflictos entre los alumnos, generados por las diferencias culturales deben ser gestionados.

El ítem **18**, presenta una gran diferencia en los dos contextos; en el contexto colombiano la media alcanza un 5 mientras que en el español no llega a 3. Según este resultado podemos afirmar que los docentes en el contexto español están poco de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, en que tener alumnos de diferentes culturas hace más enriquecedor su trabajo como docentes.

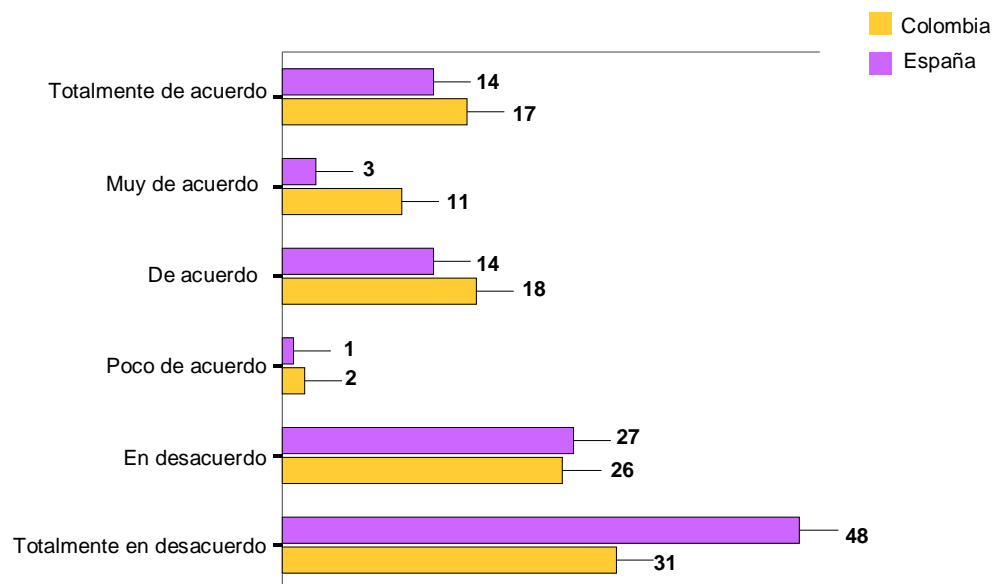
Sin embargo, resulta contradictorio el hecho de que en el ítem **20**, en el que se cuestionaba si la diversidad cultural favorece la innovación y estimula la investigación de nuevas metodologías, la media alcanzada en el contexto español es de 4,5. No están de acuerdo en que la diversidad hace más enriquecedor su trabajo, pero si lo están en que favorece la innovación y les estimula a investigar nuevas metodologías.

En los ítems **19** y **21** preguntamos si la presencia de alumnos de diferentes culturas perjudica el nivel académico promedio de la clase y origina mayores

problemas de disciplina respectivamente. En el contexto colombiano la media de los dos ítems es de 1,5 y 1,7 (totalmente en desacuerdo) y en el contexto español, 2,3 (en desacuerdo) en los dos ítems.

Como en la anterior dimensión en los siguientes gráficos, realizados a partir de tablas de contingencia, en las que la variable *país* es independiente, podemos observar en que valores de la escala se dan las diferencias más relevantes en cada contexto. Siempre en los ítems en los que existen diferencias significativas.

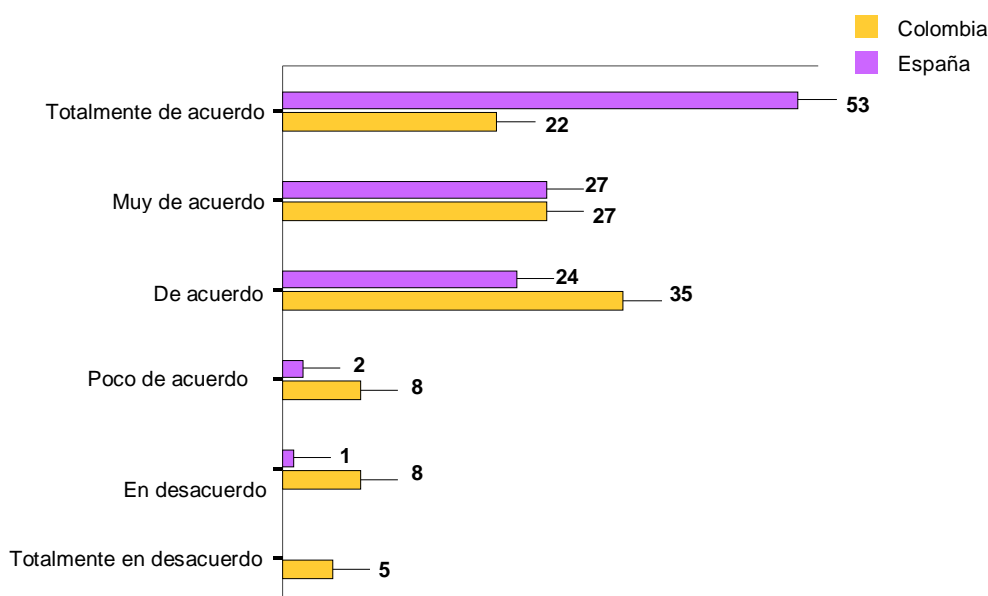
Gráfico 22. Ítem 16. Contraste de las frecuencias en ambos contextos.



Los valores en los que se aprecia una mayor diferencia en los dos contextos son el 5 (muy de acuerdo) y el 1 (totalmente en desacuerdo), sobre todo en este último. El número de docentes que en el contexto español está totalmente en desacuerdo en evitar los posibles conflictos es superior a aquellos del contexto colombiano.

Es necesario aclarar que muchos docentes, en los dos contextos, expresaban que para ellos el evitarlos significa prevenirlos a través de diálogos y otras estrategias, razón por la cual seleccionaron los valores superiores (4, 5, 6).

Gráfico 23. Ítem 16.2. Contraste de las frecuencias en ambos contextos.

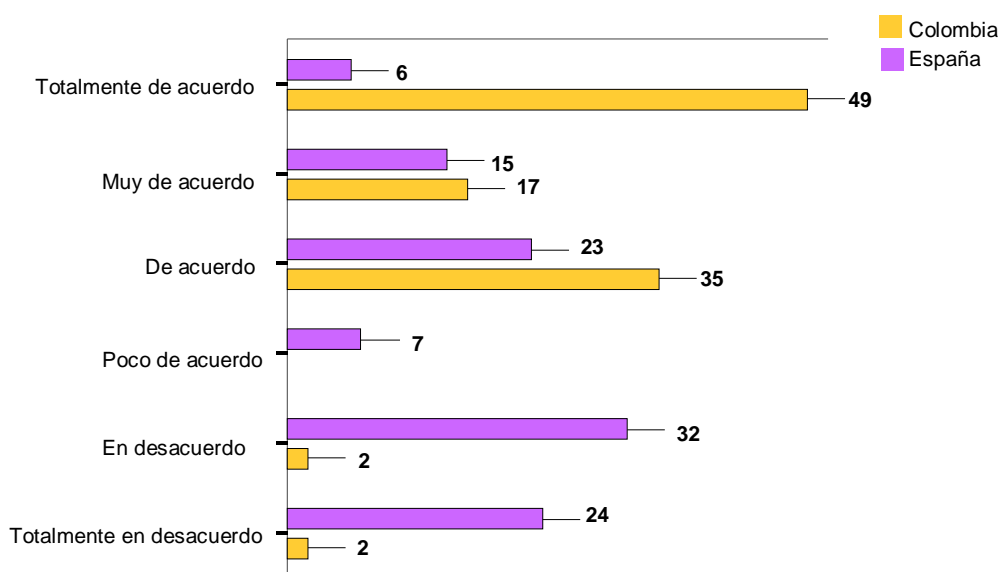


En estrecha relación con el ítem anterior, las frecuencias altas las encontramos en los valores superiores de la escala, sobre todo en el contexto español en el cual 104 de los 107 docentes participantes en la encuesta se sitúan en los valores superiores, de los cuales la mitad (53) lo hace en el valor máximo (totalmente de acuerdo); en este contexto ningún docente eligió el valor 1.

A pesar de que en el contexto colombiano encontramos 21 docentes que han elegido los valores inferiores, podemos decir que en los dos contextos se realizan actividades que ayudan a gestionar, prevenir y aprovechar de manera positiva los posibles conflictos que se puedan generar entre los alumnos debido a

las diferencias culturales; obviamente, como lo indican los resultados obtenidos, es mayor el porcentaje de docentes que están completamente de acuerdo con lo afirmado en este ítem, en el contexto español.

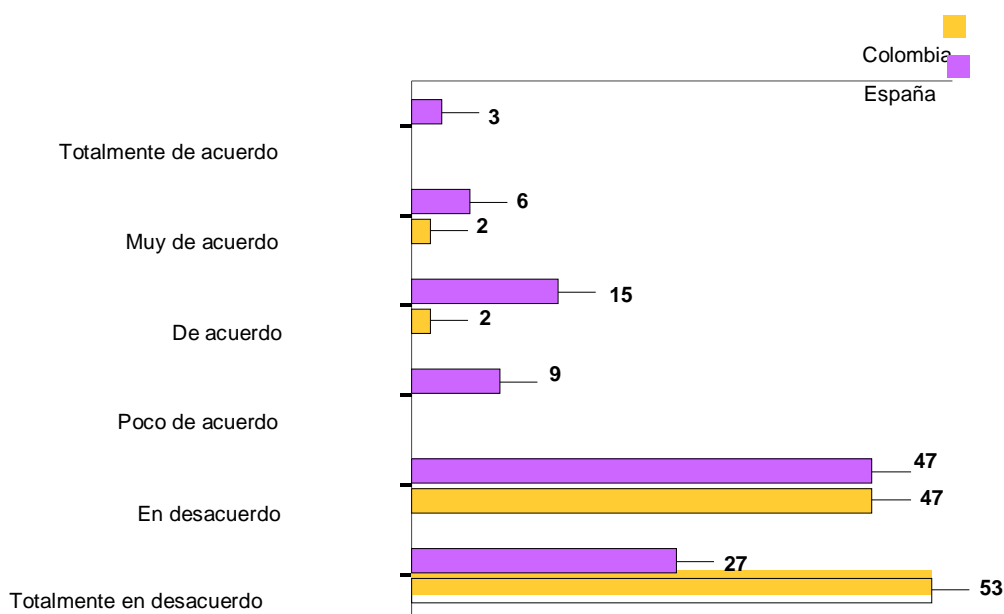
Gráfico 24. Ítem 18. Contraste de las frecuencias en ambos contextos.



En este ítem, como hemos visto en la media alcanzada, los docentes del contexto español participantes en esta investigación, no están de acuerdo en que su trabajo se hace más enriquecedor al tener alumnos de diferentes culturas en la clase.

Como se observa en el gráfico la mayor parte se sitúa en los valores inferiores y más de la mitad (56) están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En el contexto colombiano no encontramos docentes en el valor 3 (poco de acuerdo) y sólo 4 de ellos en los valores 1 y 2; el resto ha elegido los valores superiores.

Gráfico 25. . Contraste de las frecuencias en ambos contextos.

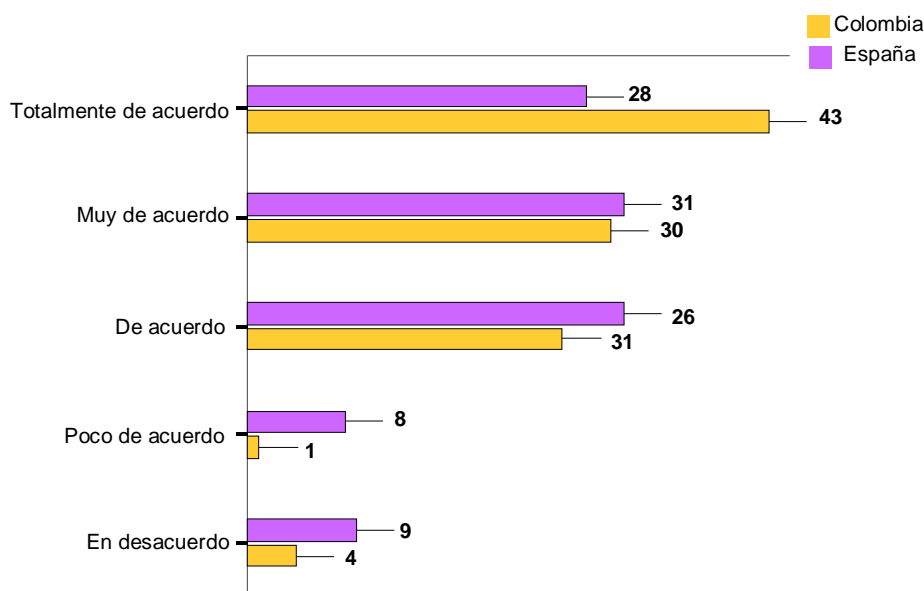


En este ítem, en el contexto colombiano, no encontramos docentes que hayan elegido los valores 6 (totalmente de acuerdo) y 3 (poco de acuerdo); 4 docentes de este contexto han elegido los valores muy de acuerdo y de acuerdo.

En el contexto español, la frecuencia en la elección de los valores superiores es alta, en total 24 de los docentes encuestados consideran que la presencia de diferentes culturas en la clase perjudica el promedio académico, en relación a la obtenida en el contexto colombiano que sólo alcanza un 4.

En el atributo 2 (en desacuerdo) obtenemos la misma frecuencia en los dos contextos; mientras que el número de docentes, que en el contexto colombiano, están totalmente en desacuerdo, en que la presencia de alumnos de diferentes culturas en la clase perjudica el nivel académico promedio de ésta, es casi el doble que en el contexto español.

Gráfico 26. Ítem 20. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.

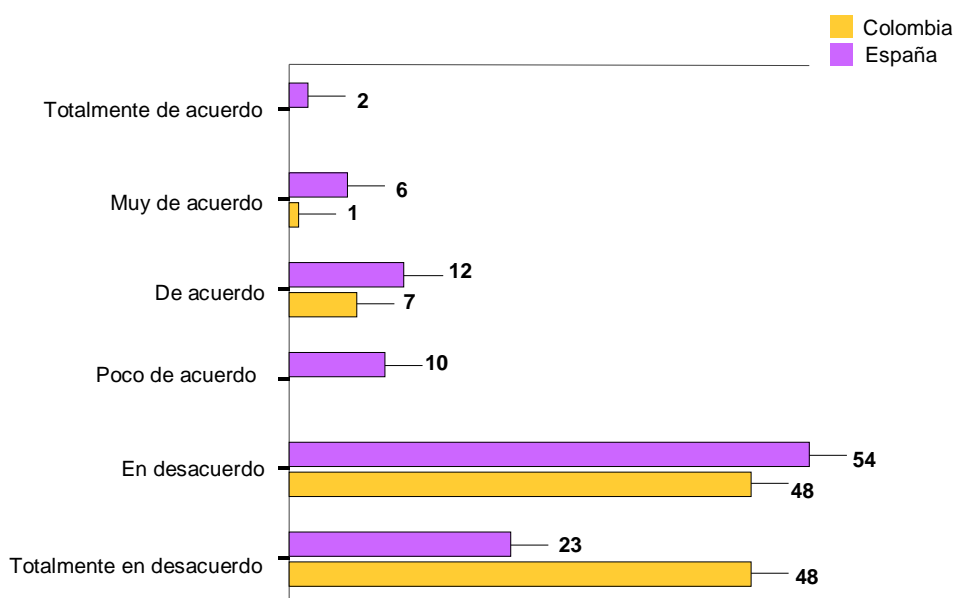


Como ya hemos visto en el análisis realizado en la media obtenida en este ítem, es contradictoria la postura de los docentes del contexto español, en relación con el ítem 18 (tener alumnos de diferentes culturas hace más enriquecedor el trabajo del docente).

El gráfico nos muestra que, al contrario que en la pregunta 18, en ésta la mayor parte de los docentes (90) que, en Málaga, participaron en la investigación, se sitúan en los valores superiores de la escala. Considerándose 43 de ellos completamente de acuerdo en que la investigación de nuevas metodologías se ve estimulada por la presencia de alumnos de diversas culturas y en que este hecho también favorece la innovación educativa.

En el contexto colombiano la frecuencia alcanzada en los valores superiores es de 84; en este ítem no encontramos ningún docente en el valor 1 (totalmente en desacuerdo).

Gráfico 27. Ítem 21. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



En este ítem las mayores diferencias entre los valores de la escala elegidos por los docentes, los encontramos en los valores superiores (4, 5, 6), ya que son más los docentes del contexto español, 20, los que manifiestan estar totalmente de acuerdo, muy de acuerdo o de acuerdo en que el número de problemas de disciplina en clase son mayores debido a la presencia de alumnos de diferentes culturas; en el contexto colombiano la suma total alcanza un 8 y no encontramos docentes que estén totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Con respecto a los valores inferiores, en el contexto colombiano el valor 3 (poco de acuerdo) no ha sido seleccionado; el número de docentes que se consideran en desacuerdo con lo planteado en este ítem es mayor en el contexto español, 54 frente los 48 del contexto colombiano, que en igual número manifiestan estar totalmente en desacuerdo.

En esta dimensión hemos encontrado algunas contradicciones en la percepción que los docentes del contexto español tienen hacia la diversidad cultural en el aula; las frecuencias alcanzadas en algunos ítems son altas, como puede verse en los gráficos, con relación a las obtenidas en el contexto colombiano.

Creemos que es preocupante el hecho de que algunos docentes, participantes en la investigación en Málaga, consideren que la diversidad cultural afecta el rendimiento académico y origina mayores problemas de disciplina en clase, y que no estén de acuerdo en que, precisamente esta diversidad, es una fuente de enriquecimiento; aunque por otro lado si están de acuerdo en que puede favorecer la innovación y ser un estímulo para la investigación de otras metodologías.

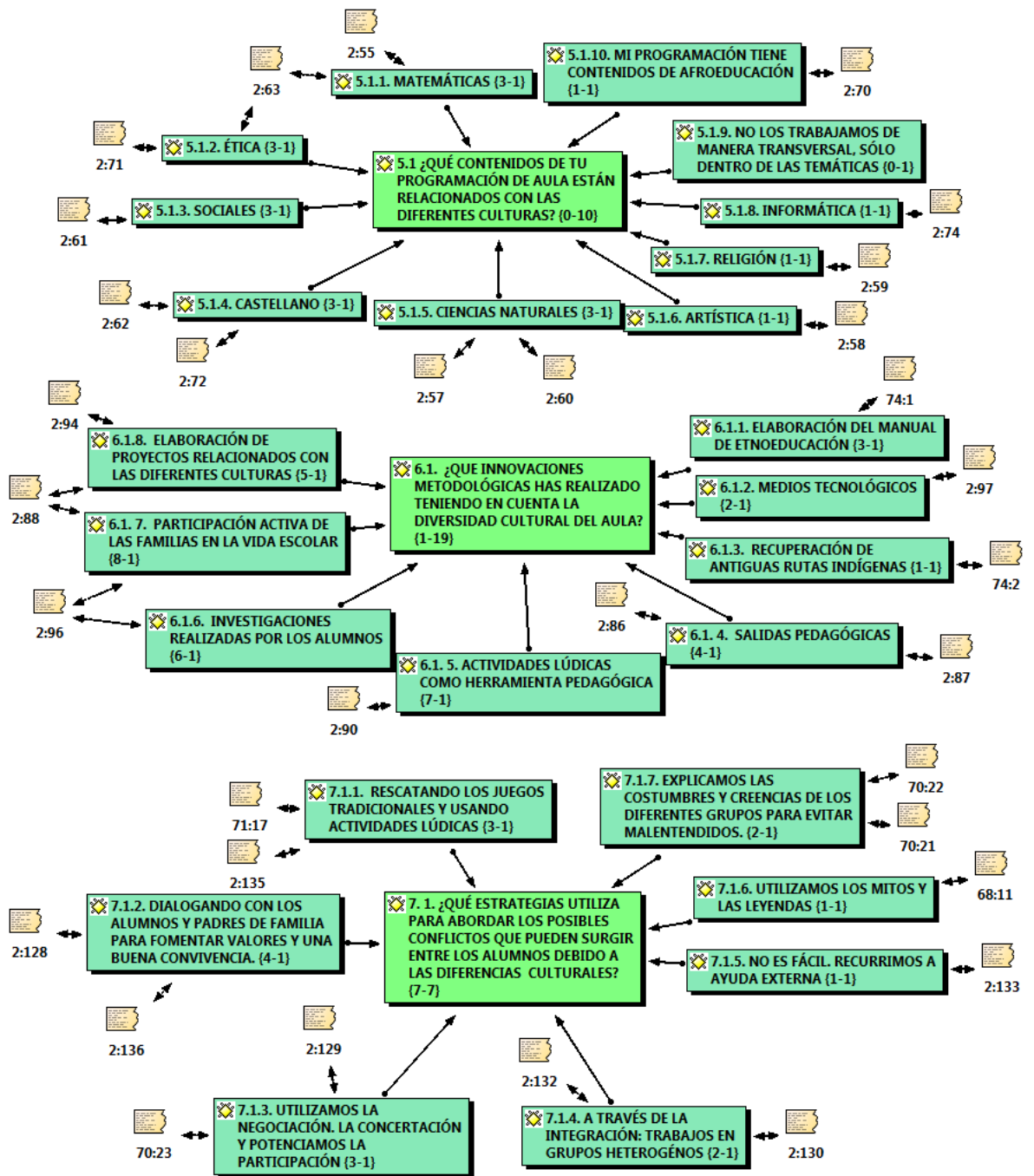
Aunque destacamos este hecho, reconocemos que este grupo constituye una minoría, frente a aquellos cuya percepción de la diversidad cultural es positiva, lo cual se ve reflejado en las diversas actividades y actitudes observadas durante la investigación.

4.1.3.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y OBSERVACIONES

4.1.3.2.1. Contexto Colombiano.

4.1.3.2.1.1. Entrevistas y grupos de discusión.

Figura 10. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión Dimensión III. Colombia.



Como en las dimensiones anteriores, el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusión se realizó de manera conjunta. En el gráfico nº sintetizamos

los resultados que se describen a continuación acompañados de algunas citas textuales de las respuestas del profesorado.

Las respuestas a la pregunta ¿qué contenidos de tu programación de aula están relacionados con las diferentes culturas? Evidencian que en este contexto, los docentes tratan de integrar en diferentes áreas aspectos relacionados con el conocimiento de los grupos étnicos presentes en los Centros. Cómo se puede observar en el gráfico nº las respuestas de los docentes indican que en sus programaciones de aula, el conocimiento de los diferentes grupos étnicos está presente en muchas asignaturas:

(5.1.1.a) 2:55: “Trabajo en la parte de matemáticas, sobre las medidas, por ejemplo qué medidas se utilizaban antes como la cuarta, los pasos, las tazas, etc. Esto lo conocimos en la comunidad a través de una entrevista que hicimos a una líder afrocolombiana entonces comparamos a qué medidas corresponden actualmente”.

Para los docentes, como hemos podido constatar en todos los grupos de discusión y en las entrevistas, es fundamental la educación en valores. En casi la totalidad de respuestas a las diferentes preguntas formuladas, las voces de los docentes expresaban la necesidad de trabajar este aspecto en todas las asignaturas y en todo momento, como un eje transversal indispensable en contextos de diversidad cultural; aunque en algunos casos se enfatiza la asignatura de ética:

(5.1.1.b) 2:71: “Lo trabajamos de manera integrada en todas las asignaturas sobre todo los valores. Tratamos de fomentar el respeto hacia la diferencia, en cada momento, no es sólo durante una clase”. 2:68: “No tenemos proyectos

transversales, pero lo trabajo en el área de ética, pero de manera particular en mi clase, no a nivel institucional". (5.1.1.b).

De acuerdo con lo expresado por los docentes, el área en la que más se trabaja el conocimiento de los diferentes grupos étnicos es en la de sociales:

(5.1.1.c) 2:61: "En la parte del área de sociales rescatamos todo lo que es la parte histórica, que conozcan la historia de nuestros antepasados, como llegaron acá, qué partes de esa historia relatan los libros y a que parte no han llegado los libros".

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, en la que se reconoce el país como una nación multiétnica y pluricultural, la inclusión de la historia de los grupos étnicos, de manera más profunda, es de carácter obligatorio en el área de sociales.

Hay diversos ejes temáticos relacionados con diferentes aspectos relacionados con la diversidad cultural; la profundidad con la que se abordan depende del docente; así, en los Centros en los que hay docentes formados en etnoeducación o en la CEA (Cátedra de Estudios Afrocolombianos), se estudia de manera más profunda y en otros, es una unidad más dentro de la programación de la asignatura.

En el área de castellano, el profesorado manifiesta utilizar todo lo relacionado con la tradición oral, muy rica en los pueblos negros e indígenas:

(5.1.1) 2: 62: "En el área de castellano también hemos retomado, mucho sobre la parte de tradición oral, cuentos, refranes, dichos, décimas; todo eso que ellos hacen popularmente y que no le dan importancia y que las escuelas no lo tienen en

cuenta, nosotros lo retomamos. Enseñamos, gramática: verbos, adjetivos, sustantivos; comprensión y producción escrita...”.

En las áreas de naturales, religión, educación artística e informática, el profesorado manifiesta incluir contenidos relacionados con el conocimiento de los diferentes grupos étnicos:

(5.1.5) 2: 60: “En el área de naturales se maneja mucho la parte de la medicina, toda esa tradición, de cómo nuestros ancestros hacen cultivos, las técnicas utilizadas, cuidado del medio ambiente”.

(5.1.6) 2: 58: “En artística, los bailes folclóricos, la historia de esos bailes, de los instrumentos, como el tambor, artistas desatacados”

(5.1.7) 2: 59: “En religión trabajamos las tradiciones religiosas y su influencia en la religión que profesamos, es bueno que conozcan todo ese sincretismo que hay entre lo ancestral y lo actual”.

(5.1.8) 2: 74: “Creamos blogs realizados por los mismos niños; ahora estamos realizando un blog sobre el barrio, cuáles fueron sus orígenes, los diferentes asentamientos poblacionales que ha habido...”.

Aclaremos que esta situación no se da en todas las escuelas, y en las que se lleva a cabo, no se realiza de la misma forma. De acuerdo con uno de los objetivos de esta investigación, **Identificar las estrategias metodológicas interculturales, utilizadas por los docentes de las poblaciones objeto de estudio**, resaltamos aquellas en las que se identifican las estrategias metodológicas; obviamente sin dejar de lado las respuestas que indican que el

planteamiento educativo, no tiene en cuenta la diversidad cultural o al menos, no refleja el enfoque intercultural.

Dentro del trabajo desarrollado por el profesorado, algunos docentes expresan que su programación de aula sólo tiene contenidos de la CEA, que son desarrollados en todas las áreas. (5.1.10).

Este aspecto está relacionado con la formación que han recibido y con los lineamientos de la Cátedra, que busca fomentar el conocimiento de las aportaciones y de la historia de la población negra en Colombia.

Con respecto al conocimiento de los grupos indígenas, consideramos que los docentes hacen menos énfasis en ello en sus intervenciones, debido a que siempre han estado presentes, sobre todo en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. Por el contrario, como se ha explicado en el apartado 5.1.2. , la inclusión de contenidos relacionados con la población afrodescendiente es reciente y se debe a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Al preguntar, al profesorado participante en las entrevistas y grupos de discusión, sobre **qué innovaciones metodológicas han realizado teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula**, expresan llevar a cabo innovaciones en diferentes aspectos, como la elaboración de un Manual etnoeducativo dirigido a toda la población en el que, a través de fichas pedagógicas, se trabajan diferentes temas relacionados con los afrodescendientes.

Este Manual que impregna toda la vida escolar e implica a toda la comunidad educativa: docentes-estudiantes-familias. Los docentes de este Centro nos explicaban el objetivo:

(6.1.1) 74:1: “Pretendemos con este Manual hacer un aporte didáctico para contribuir al fortalecimiento de la identidad, auto reconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana. Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción del país”

Durante la investigación hemos tenido la oportunidad de ver el Manual elaborado y observar, la forma en que los docentes lo trabajan a través de fichas. Consideramos que es una propuesta pedagógica, que reconoce la condición de pluralidad de la sociedad colombiana y abre nuevas vías de construcción de otras alternativas educativas.

Por otro lado, pudimos constatar que el Manual, no sólo se trabaja en este Centro, sino que es conocido y utilizado en otros Centros y poblaciones.

En la respuesta a esta pregunta también es mencionada la utilización de medios tecnológicos como una innovación, más exactamente la creación de blogs en cuya realización participan estudiantes y comunidad:

6.1.2. 2:97: “Los blogs, en los que participan todos los niños y también la comunidad ya que son ellos quienes cuentan a sus hijos la historia, tanto personal como del barrio”.

Un grupo de docentes manifiestan que están trabajando en la recuperación de antiguas rutas indígenas, aprovechando la cercanía del Centro a las montañas,

con el fin de dar a conocer a los alumnos, a la comunidad y al resto de compañeros la historia, y el legado cultural que encierran, ya que la mayor parte de estas rutas recorren sitios sagrados para las comunidades indígenas:

(6.1.3) 74: 2: Estamos construyendo un sendero ecológico a partir de antiguas rutas de los indígenas Kogis, las rutas son definidas con la participación de un grupo interdisciplinario de profesores, líderes comunitarios y estudiantes. Hemos demarcado el sendero con señales y tableros informativos (técnica de pirograbado) con información sobre las Reservas Naturales, fauna, flora, grupos humanos, clima, sitios sagrados de los indígenas”.

Durante el periodo de observación pudimos realizar una de las rutas, con un grupo de estudiantes y docentes. El trabajo que se realiza, no sólo incluye la parte ecológica y medioambiental, también las ciencias sociales y las ciencias naturales; además los docentes aprovechan para trabajar redacción y expresión oral, ya que los alumnos deben elaborar informes y luego socializar la experiencia a sus compañeros.

Otro aspecto positivo de esta actividad es el trabajo en equipo que se desarrolla en el Centro, ya que hay profesores de varias disciplinas implicados tanto de educación primaria como de secundaria.

En consonancia con la actividad anterior los docentes expresan, el carácter innovador que imprimen a las salidas pedagógicas ya que no sólo se enriquecen los alumnos que salen sino el resto de compañeros ya que como se mencionaba antes todas las salidas se exponen en distintos momentos en las diferentes aulas de clase:

6.1.4. 2: 87: “La última salida fue al Museo etnográfico de la Universidad del Magdalena, los niños aprendieron la historia de la ciudad, la población indígena, negra, la llegada de los españoles. Luego los niños expusieron en las diferentes clases, utilizando, mapas dibujos videos, lo que aprendieron durante la visita y se establece un diálogo muy productivo entre ellos”.

Sin lugar a dudas, se requiere de trabajo en equipo y colaborativo para poder llevar a cabo este tipo de actividad, ya que por un lado, los alumnos deben elaborar los dibujos, montar los videos y por otro lado el resto de docentes deben permitir la entrada de los alumnos ponentes a sus clases, para realizar las diferentes exposiciones.

La utilización de actividades lúdicas como herramienta pedagógica, hace parte de los métodos innovadores utilizados por un grupo de docentes. Manifiestan que el trabajar de manera creativa los contenidos de las diferentes áreas es una forma de innovar, sobre todo en cuanto a recursos como biografías de personajes pertenecientes a los diferentes grupos, recrear situaciones en los que se refleje la interculturalidad, a través de dramatizados en los que participa la comunidad y los docentes:

Así lo expresaban un grupo de docentes durante la realización de un grupo de discusión:

2: 90: “Utilizo mucho el teatro, los diferentes grupos trabajan mezclados y cada uno aporta datos y características de su cultura, para hacer las representaciones, por ejemplo sobre el cuidado del medioambiente, la relación que tienen con los animales, las plantas, ya que para los pueblos indígenas cada elemento de la naturaleza tiene un significado, le cantan a los animales, a la naturaleza todo eso lo hacemos a través del teatro”. (6.1.5).

Una gran parte de los docentes entrevistados y participantes en los grupos de discusión, manifiestan que un método innovador es la participación e implicación de las familias en las actividades escolares, no sólo en las festividades, también como colaboradores activos en las diferentes investigaciones que desarrollan los niños en la comunidad, con la asesoría y orientación de los profesores. Las voces de los docentes así lo expresaban:

(6.1.6 - 6.1.7) 2: 96: He tratado de que los estudiantes trabajen en equipo y se respeten, se auto reconozcan que hablen investiguen, que traigan aportes y saberes desde su familia, rescatando un poco la tradición oral, invitamos a los padres a que cuenten su experiencia tanto desde la parte afro como la parte indígena wayú”.

(6.1.7 – 6.1.8) 2: 88: “A través del proyecto Valoro y aprendo mis raíces afrocolombianas, cuyo objetivo es trabajar la identidad de los niños pertenecientes a este grupo étnico y que conozcan su cultura. Este proyecto se trabaja con la colaboración de los padres de familia”.

Estas afirmaciones reflejan el trabajo desarrollado por los docentes, en torno a la participación de las familias en las instituciones educativas. En todos los grupos de discusión y en las entrevistas realizadas, encontramos una actitud de apertura y buena disposición por parte del profesorado hacia las relaciones con la comunidad.

Los docentes consideran que, en los contextos en que trabajan, de gran diversidad cultural, es importante implementar vías que permitan una

comunicación y colaboración fluidas con la comunidad. Reconocen que son fuente de conocimiento y aprendizaje, no sólo para los alumnos, también para ellos en su labor diaria.

Las respuestas a la última pregunta de esta dimensión: **¿qué estrategias utiliza para abordar los posibles conflictos que puedan surgir entre los alumnos debido a las diferencias culturales?** Nos remiten, una vez más al rescate de los juegos tradicionales y a la utilización de actividades lúdicas, eventos deportivos, como estrategia para la prevención y resolución de los conflictos que suelen presentarse - no sólo por las diferencias culturales - sobre todo en las horas de recreo:

(7.1.1.) 2: 135: “Incentivando el valor del respeto, a través de actividades lúdicas, deportivas, hemos logrado minimizar un poco los conflictos, ya que el colegio cuenta con una gran diversidad étnica tenemos indígenas, afros, mestizos. Cuando hay un evento de este tipo todos convergen en un mismo objetivo con miras a sacarlo adelante”.

Además del dialogo constante con los alumnos, la negociación, y la concertación, los participantes manifestaban la importancia de realizar un trabajo desde las familias; una gran parte de los docentes expresaba la necesidad de concienciar y educar a los padres con respecto a los estereotipos y actitudes racistas que, en muchas ocasiones, son repetidas por los alumnos para ofender a los compañeros;

(7.1.2.) 2: 136: “Es necesario empezar por el dialogo con las familias acerca del reconocimiento de valorarnos, valorar y respetar a los demás tal como somos, trabajar mucho la autoestima desde el hogar que ellos mismos se sientan que son

importantes”. (7.1.3) 70: 23 “Sí, fomentamos mucho la participación democrática tanto a nivel de los alumnos como de los docentes y familias”.

Los docentes consideran importante implementar estrategias como actividades de integración, trabajos en grupos heterogéneos; que ayuden a los alumnos a conocerse, respetarse y de esa forma prevenir los posibles conflictos. Además, opinan que este conocimiento debe estar apoyado por los docentes, quienes deben encargarse de explicarles las costumbres y formas de vida de las diferentes culturas, con el propósito de evitar comparaciones y malentendidos:

(7.1.4) 2: 132 “ Sobre todo practico mucho la integración, los indígenas son más tímidos y los afros son más extrovertidos, entonces trato de formar grupos heterogéneos, donde ellos se mezclan y comparten tareas, actividades; así aprenden a conocerse y respetarse”.

(7.1.7) 70: 21 “Si siempre estamos tratando de que los demás entiendan que si un compañero indígena no realiza determinada actividad, no es por pereza o porque no quiera sino porque sus creencias y costumbres son diferentes. Además de las explicaciones hacemos que ellos investiguen sobre esas costumbres, porque tienden a discriminarse entre afros e indígenas”.

Una docente de la población de San Basilio de Palenque expresa que en su Centro recurren a los Mitos y las Leyendas como estrategia para fomentar, prevenir o abordar los conflictos en su aula de clases. Manifiesta que, dada la riqueza de la tradición oral de la comunidad, utiliza historias que a veces son alusivas al respeto, a la igualdad, la tolerancia o a la no discriminación:

(7.1.6) 68: 11: “Utilizamos las leyendas y los mitos que siempre traen mensajes sobre fortalecimiento de los valores, lo que está permitido, lo que está prohibido, una vez que los contamos los niños expresan a través de preguntas su opinión y poco a poco los vamos guiando hasta llegar a las conclusiones que queremos que ellos aprendan”.

Las voces de algunos docentes manifestaban, la dificultad que en algunas ocasiones representa para ellos el manejo de los conflictos, sobre todo cuando se trata de insultos de origen racial o hacia compañeros con algún grado de discapacidad, ya que suelen herir y socavar la autoestima de aquel que lo recibe.

Expresan que ante esas situaciones han tenido que recurrir a ayuda externa:

(7.1.59) 2: 133 “Recurrimos a la colaboración externa de los sicólogos que nos envían desde diferentes universidades, nos ayudan a que se acepten y acepten a los demás, para que aprendan a relacionarse, no sólo con niños de diferentes culturas sino también con niños con algún grado de discapacidad para ayudar a generar un clima de convivencia positivo”

En general los docentes manifiestan que los conflictos, en los diferentes centros en los que trabajan, no sólo se dan por razones de interacción entre las diferentes culturas.

Por otro lado, la casi totalidad de los participantes, expresan que las situaciones de tipo discriminatorio suelen darse, en mayor medida, hacia la población afrodescendiente, sobre todo en el uso de algunas expresiones por parte los compañeros, lo que suele derivar en discusiones y algunas veces en agresiones físicas.

4.1.3.2.1.2. Observaciones

La media global alcanzada en los ítems observados en esta dimensión es de 4,0 (con frecuencia). Los resultados por ítem se presentan en la tabla nº58

Tabla 58. Estadísticos de las observaciones. Dimensión III. Colombia

	Se observa la realización de actividades innovadoras que permiten a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales.	Las actividades llevadas a cabo en el aula ayudan a prevenir situaciones de conflicto derivadas de la interacción de las diferentes culturas.	Se tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos en la preparación y desarrollo de los contenidos.	La decoración (carteleros, posters, adornos, etc. del colegio y el aula de clase refleja la diversidad cultural del Centro.	Las dinámicas de clase ayudan a combatir la discriminación y el racismo.
Media	4,00	4,56	4,22	4,00	4,00
Moda	3	4	4	3	4

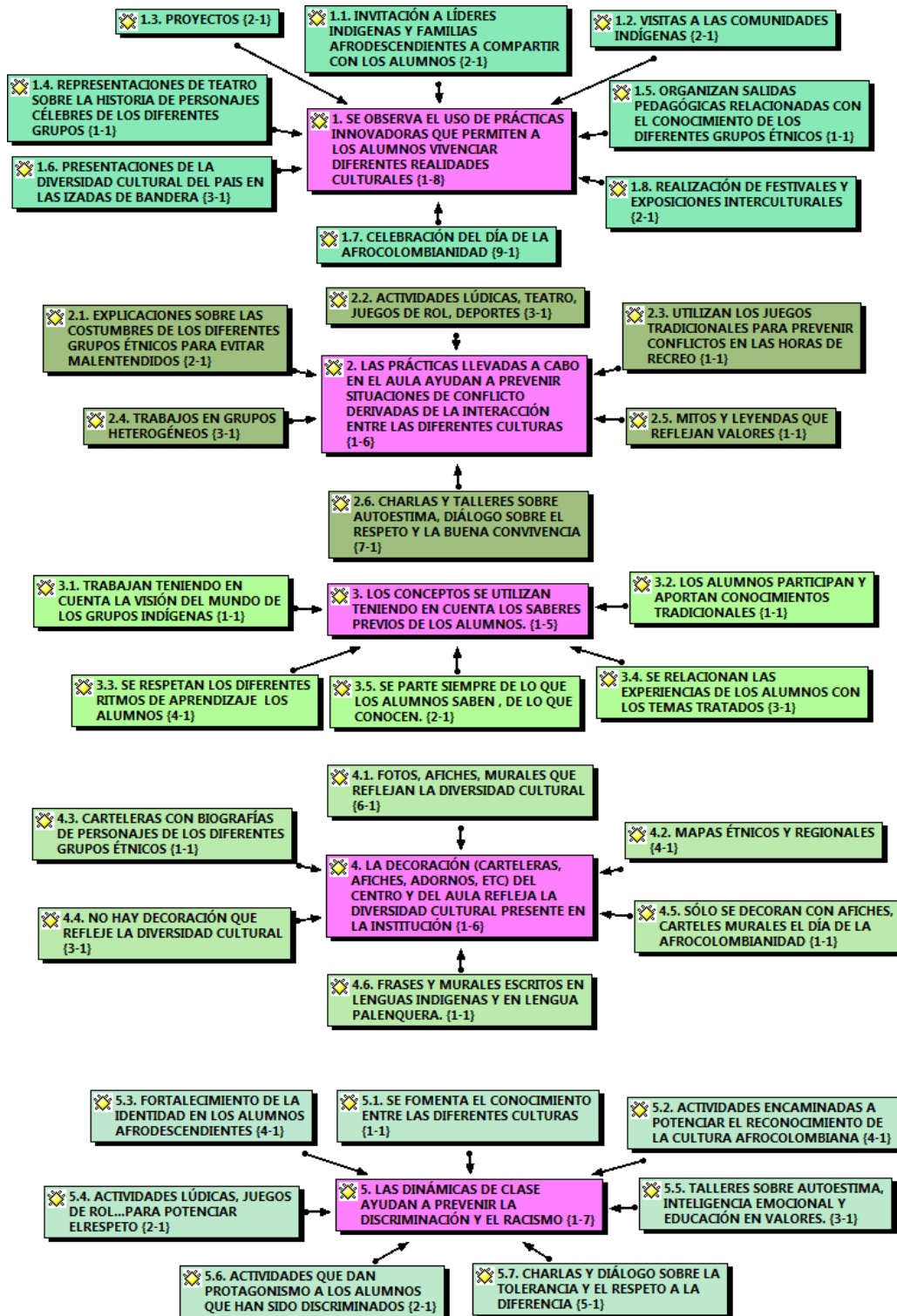
En lo que concierne al primer ítem “se observa la realización de actividades innovadoras que permiten a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales”, las observaciones alcanzan una media de 4,0. Se observaron diferentes actividades como la realización de proyectos (1.3) {2} sobre la tradición oral de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y sobre las plantas medicinales utilizadas por los indígenas; estas investigaciones son llevadas a cabo por los alumnos con la asesoría y colaboración de docentes y familias.

Por otro lado, participamos en talleres de artesanías orientados por padres de familia:

(1.1) “se organizó un taller para elaborar complementos: pendientes, collares, colgantes con el fruto del árbol del Totumo (similar a la calaza); esta actividad es un medio de subsistencia de muchas familias afrodescendientes de este Centro”.

Se observó la visita a una comunidad indígena (1.2), fue un día de convivencia en el que se compartieron juegos, conversaciones y mucho aprendizaje sobre la vida de la comunidad.

Figura 11. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión III. Colombia



El profesorado de este Centro realiza pequeñas representaciones de teatro sobre la vida de personajes célebres de los diferentes grupos étnicos (1.4) “montan una obra sobre la vida de Manuel Zapata Olivella, médico y escritor afrodescendiente nacido en Cartagena de Indias”.

En otro Centro se observaron salidas pedagógicas relacionadas con el conocimiento de la historia de las diferentes culturas; por ejemplo al Museo Etnográfico, donde se proyectaron videos sobre los grupos étnicos existentes en Colombia, visitaron exposiciones sobre las costumbres, formas de vida, etc. (1.5).

Se realizan actos sobre la diversidad cultural en las izadas de bandera que son celebradas cada 15 días, se presentaron aspectos de las diferentes regiones y departamentos como: platos típicos, costumbres, población predominante, bailes típicos (1.6). Se trata de una actividad que se organiza por grados y se presenta a todo el Centro.

(1.8). También se observó la organizaciones festivas y exposiciones interculturales, sobre la época precolombina, los alumnos expusieron artesanías, pinturas, dibujos y manualidades en las que resaltaban la forma de vida de los pueblos indígenas en ese periodo de la historia. Los festivales de danzas folclóricas, son actos llenos de colorido y música de flauta y tambores, previamente a su realización, los alumnos y docentes hacen una investigación sobre la historia y significado de las danzas, tanto indígenas como de origen africano.

Una actividad que fue observada en la casi totalidad de los Centros es la celebración del día de la afrocolombianidad (1.7). Ese día todo gira alrededor de la cultura afrodescendiente, la decoración, hay muestras gastronómicas, concursos de poesía negra, canciones; se organizan conferencias sobre interculturalidad y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, etc.

El ítem 2 “las actividades llevadas a cabo en el aula ayudan a prevenir situaciones de conflicto derivadas de la interacción entre las diferentes culturas” obtiene una media de 4,5 en la escala de observación.

Se observaron prácticas como explicaciones a los estudiantes sobre las costumbres de otros grupos culturales con el fin de evitar malentendidos que puedan derivar en conflictos:

(2.1). “los alumnos se quejan de que a los indígenas se les permite llevar gorro dentro de la clase y a ellos no; la profesora les explica que para el indígena llevar el gorro no es una moda, sino que tiene un significado dentro de su cultura (representa el inicio de la adolescencia)”

(2.2) se observó la utilización de actividades lúdicas, como juegos de rol para fomentar la empatía y el respeto, se potencia la integración y la participación a través de actividades deportivas y bailes.

Los juegos tradicionales son usados para prevenir los conflictos en las horas de recreo “nos sirven para todo, porque hay conflictos por todo; desde que ellos (los alumnos) están haciendo la investigación en el proyecto, se organizan y juegan, ha disminuido mucho la agresividad” comentan los docentes. (2.4).

El profesorado fomenta la realización de trabajos en grupos heterogéneos en las investigaciones y en los proyectos “los afros son más extrovertidos y los indígenas no tanto, son más observadores; trabajando juntos se conocen y se complementan”

En San Basilio de Palenque, los docentes utilizan mitos y leyendas de la población, que reflejan valores y suelen traer una moraleja; es una actividad que gusta mucho a los alumnos, están muy acostumbrados a oír y contar historias y cuentos de los mayores. (2.5).

(2.6). La actividad que más se desarrolla son las charlas y diálogos sobre el respeto y la buena convivencia entre todos; sobre la empatía, la tolerancia y la igualdad.

El ítem 3 “se tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos en la desarrollo de los contenidos” obtiene una media de 4,2 en la escala de observación.

En general el profesorado respeta los diferentes ritmos de los alumnos con el fin de coordinar los refuerzos necesarios para aquellos que los necesitan. (3.3). Se parte de lo que los alumnos saben y conocen (3.5), relacionando sus experiencias con los temas tratados, sobre todo en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales a través de preguntas (3.4) “la profesora pregunta a un alumno indígena sobre la manera como cultivan la yuca en sus comunidad y como preparan los terrenos, están hablando sobre cultivos en ciencias naturales”;

de esta manera se logra que los alumnos participen y aporten conocimientos tradicionales (3.2).

Se observó que los docentes de las poblaciones donde hay muchos estudiantes indígenas, trabajan teniendo en cuenta la visión del mundo, la cosmogonía de estos grupos; el manejo de la tierra, del tiempo, la relación con la madre naturaleza, con los animales. Los alumnos cuentan lo que significa cada elemento para ellos, la profesora retoma la historia e introduce el tema sobre el cuidado del medioambiente y de cómo pueden contribuir desde la escuela y desde sus casas.

El ítem 4 “la decoración (carteleros, afiches, adornos, etc., del Centro y del aula refleja la diversidad cultural presente en la institución” obtiene una media de 3,7 en la escala de observación.

Observamos Centros en los que no hay decoración que refleje la diversidad cultural (4.4), en otros sólo se decoran, tanto las aulas como el Centro, el día de la afrocolombianidad (4.5).

En general en la casi totalidad de los Centros visitados {6}, se observaron fotos, afiches o murales que reflejan la diversidad cultural (4.1); mapas étnicos y regionales de Colombia pluriétnica y multicultural (4.2); carteleros con biografías de personajes de los diferentes grupos étnicos sobre todo de afrodescendientes (4.3) como parte de la estrategia de fomentar el reconocimiento de esta población.

El último ítem objeto de observación en esta dimensión “las dinámicas de clase ayudan a prevenir la discriminación y el racismo” alcanza una media de 4,0 en la escala de observación.

Se observó que se fomenta el conocimiento entre las diferentes culturas a través de la realización de trabajos de investigación sobre los grupos étnicos en pequeño y gran grupo (5.1). Se realizan actividades encaminadas a potenciar el reconocimiento de los alumnos afrodescendientes:

(5.2) “se trabajan diversos aspectos de la CEA (Cátedra de Estudios Afrocolombianos) para fomentar el conocimiento de la cultura e historia afrocolombiana, remarcando las aportaciones de esta cultura a la historia del país”.

El profesorado realiza actividades relacionadas con el fortalecimiento de la identidad en los alumnos afrodescendientes ya que según los comentarios de una docente: (5.3) “en muchas ocasiones la discriminación y el racismo se produce entre estudiantes de la misma etnia, los que tienen el tono de piel más clara o el pelo menos ensortijado, no se sienten afrodescendientes y suelen ser más agresivos en sus comentarios e insultos hacia los demás. Lo que no sucede con los indígenas, aunque pertenezcan a grupos o comunidades diferentes”.

Estos comportamientos provocan, que en algunos casos, los docentes opten por dar protagonismo a los alumnos que en algún momento han sido discriminados:

(5.6) “una estudiante que sufrió un insulto racista por parte de otra compañera, fue encargada de liderar organizar y liderar los grupos de trabajo sobre una investigación sobre la vida de Nelson Mandela (clase de 5to de primaria)”.

Actividades lúdicas como “dinámicas sobre lo que nos une y lo que nos diferencia, la profesora resalta y enfatiza lo que nos une”; o juegos de rol son utilizados para potenciar el respeto y la empatía (5.4). Se realizan charlas y diálogos sobre la tolerancia, el respeto a la diferencia y la igualdad de los seres humanos independientemente de su cultura, creencias, razas y en que lo importante es la persona.

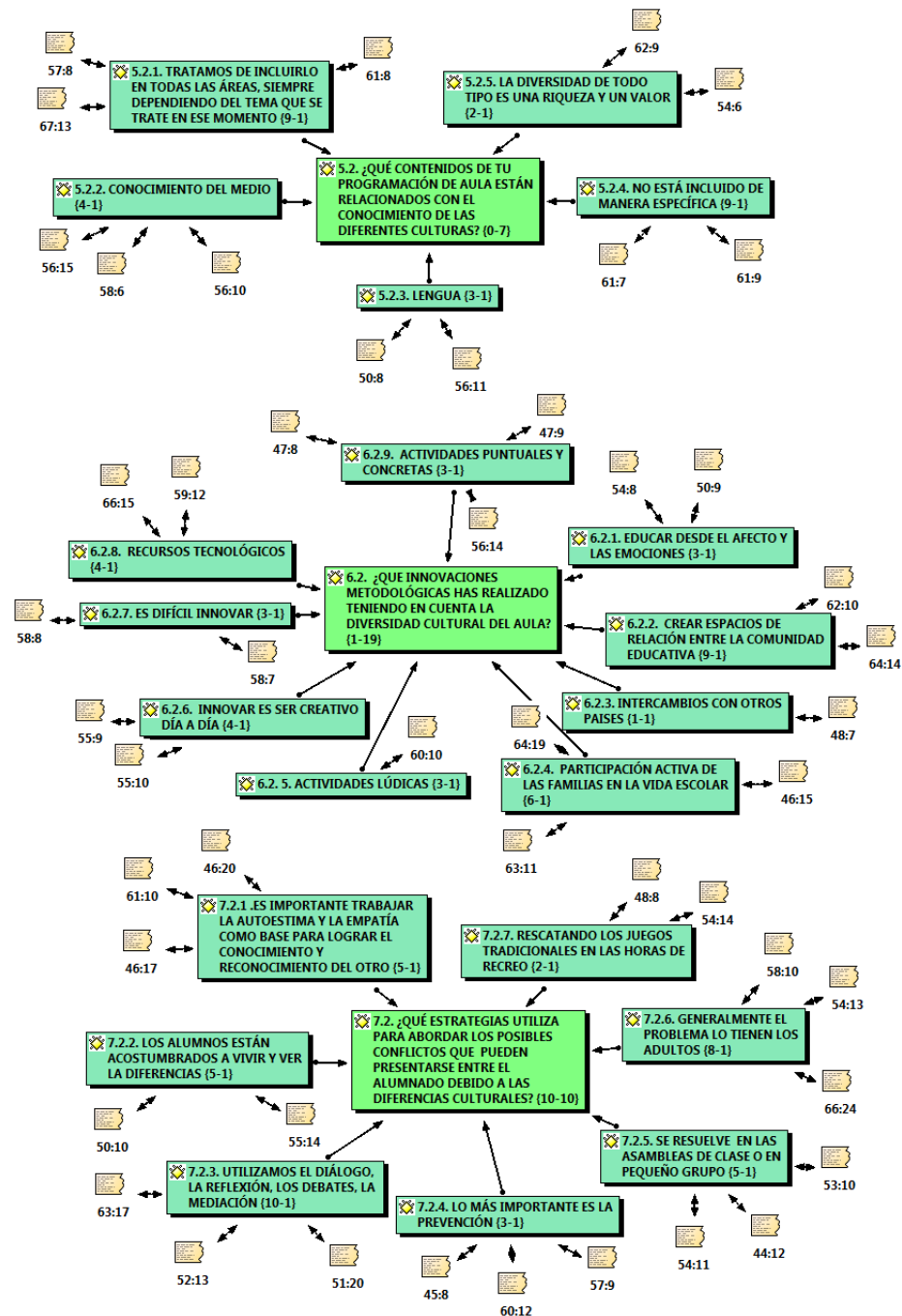
En todas las clases observadas, aunque no se lleven a cabo dinámicas específicas para prevenir la discriminación y el racismo, el diálogo y las charlas sobre el respeto, son una constante.

4.1.3.2.2. Contexto español.

4.1.3.2.2.1 Entrevistas y grupos de discusión.

El procedimiento seguido para el análisis de las respuestas de los docentes de este contexto es similar a los anteriores. La síntesis aparece en la figura nº 10 la totalidad de la respuestas puede verse en el anexo 5

Figura 12. Representación gráfica análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión III. España.



Las respuestas, de una gran parte de los participantes, a la primera pregunta de esta dimensión **¿qué contenidos de tu programación de aula están relacionados con el conocimiento de las diferentes culturas?**, evidencian que los docentes tratan de incluirlo de manera puntual en las diversas asignaturas,

dependiendo del tema y como señalaban algunos, aprovechando la diversidad cultural como una riqueza dentro de la clase:

(5.2.1) 57: 8: "Trato de que siempre se tenga en cuenta las costumbres de las otras culturas; aprovecho cada temática para introducir aspectos de las diferentes culturas que tengo en el aula, que no sea siempre hablar de la cultura mayoritaria"

Otro grupo de docentes son más específicos en sus respuestas y señalan en qué áreas suelen introducir elementos que propician el conocimiento entre las diferentes culturas. Así, manifiestan hacerlo en asignaturas como conocimiento del medio o lengua:

(5.2.2) 58: 6: "Pues, teniendo en cuenta los temas, por ejemplo cuando se trabajan las fiestas, el tipo de viviendas, los animales y el campo; hacemos comparaciones sobre los animales o árboles que existen en un país y en otro, etc."

(5.2.3) 56: 11 "En lengua pues también trato de que estén presentes a través de los cuentos, tratamos siempre de meter siempre un ingrediente que sea de estos contextos, de su realidad".

De las anteriores afirmaciones, podemos deducir que el conocimiento de las diferentes culturas, no está incluido de forma permanente en los contenidos de las diferentes áreas. Las expresiones de los docentes demuestran que este aspecto no forma parte del currículum, ni de las programaciones de aula, aunque en algunas instituciones, nos consta que tienen un proyecto de educación intercultural.

Las manifestaciones de otros docentes lo confirman:

(5.2.7) 61: 9: *“La verdad es que en mi clase no tengo y en mi programación curricular no tengo introducido de manera específica el conocimiento de las diferentes culturas”.*

(5.2.7) 61: 7: *“Lo único que hay en el currículo es en educación para la ciudadanía que se da en quinto de primaria. Que si toca muchos temas del racismo, del respeto a las diferentes culturas y es un libro especial. Pero en otras materias básicas no se da”.*

Por último, hay docentes que manifiestan no tener en cuenta, específicamente la diversidad cultural en sus contenidos, ya que lo prioritario es trabajar la diversidad en todo sentido o porque lo viven como un valor y una riqueza:

(5.2.6) 62: 9: *“Cuando he tenido niños de otras culturas, pues a lo mejor he aprovechado para decir oye mira porque no me cuentas de tu cultura, de tu país, vamos a buscarlo en el mapa, vamos a investigar; pero como le puedo decir a otro, oye y tu dónde vives, de qué sector de Málaga eres; o sea no veo que sea algo a lo que haya tenido que dedicar un estudio especial, lo vivo y lo he vivido siempre con la más absoluta naturalidad”*

Queremos destacar las opiniones expresadas por estas docentes; pensamos que en muchas ocasiones nos empeñamos en poner prefijos, multi-pluri-inter, en nuestro afán por entender las relaciones que se producen entre seres humanos, diversos en todos los sentidos. Independientemente del grupo cultural al que se pertenezca, lo fundamental es la complementariedad y sobre todo el diálogo entre todas las culturas, más allá de las diferencias y de las etiquetas.

En la segunda pregunta se demandaba a los participantes **¿qué innovaciones metodológicas ha realizado teniendo en cuenta la diversidad**

cultural del aula? Las respuestas de los docentes como se observa en el gráfico n° son diversas, a continuación presentamos algunas citas extraídas de las respuestas de los docentes.

Los participantes opinan que es fundamental establecer relaciones empáticas en los contextos en los que realizan su trabajo, ya que además de la diversidad cultural, en la casi totalidad de los Centros, hay problemas y situaciones familiares y sociales que requieren de la cercanía y afectividad por parte de los docentes:

(6.2.1) 54: 8: “Es fundamental el afecto, la manera, de forma natural, que tenemos en todo el centro de atender la diversidad no sólo cultural, es el afecto, desde las emociones, emplear mucho el lenguaje de gestos, material visual”; 50: 9: “Los vínculos y las relaciones son muy directos. Es fundamental que el niño note el afecto y la cercanía, porque si no todo es más difícil”. (6.2.1).

Aunque presentamos sólo dos citas, para los docentes de un Centro la innovación metodológica más nombrada en los grupos de discusión y en las entrevistas, es la creación de espacios de relación entre la comunidad educativa, al considerar que esto fomenta el intercambio, el respeto y el conocimiento. Esta estrategia también es mencionada en la dimensión dos (Clima escolar intercultural) al demandarles sobre actividades desarrolladas para apoyar el respeto a las minorías étnicas.

Los docentes manifiestan realizar diversas actividades como:

(6.2.2) 64: 14: *“Hemos realizado intervenciones o innovaciones con respecto a la participación: teatro para madres, teatro para niños; relaciones entre grandes y pequeños que se correspondería con los monitores alumnos y el acompañamiento lector; aulas abiertas; puertas regaladas, audiciones de cuentos interculturales”.*

En prácticamente todas las intervenciones, en los grupos de discusión y en las entrevistas, el profesorado retoma la participación de las familias en la vida escolar, no sólo en las preguntas de esta dimensión, en las dos anteriores también es mencionado este aspecto.

Una docente expresaba lo siguiente:

(6.2.4) 46: 15: *“Ha venido un padre a contarnos historias y trabaja con los niños, el que en un principio tú preguntabas si era un profesor. Como te diste cuenta, es un padre que viene algunas veces, trabaja con los niños, cuenta historias... porque es un experto contando cuento; entonces le hablamos de determinado tema y él prepara la historia, viene y la desarrolla con los niños”.*

Aunque en menor medida que en el contexto colombiano, los docentes opinan que la utilización de actividades lúdicas como danzas, deportes en los que se trabaja el conocimiento de las otras culturas pueden ser innovaciones metodológicas. (6.2.5 6:10).

Mientras que para algunos docentes la innovación, no sólo en contextos de diversidad cultural, es algo inherente a la docencia, como lo expresa una participante:

(6.2.6) 55: 9: *“Mira creo que la innovación se hace todos los días. Es el día a día, cada día yo trabajo con esta hipótesis de que tiene que ser diferente, que los niños tienen que aprender de otra manera entonces para mí es parte de la creatividad, de diseñar una clase de otra forma”.*

Para otros, constituye una dificultad, bien por desconocimiento de estrategias eficaces, por falta de formación en este campo o simplemente por falta de creatividad e iniciativa:

(6.2.7) 58:8: *“A veces he tratado de hacerlo de otra forma, pero los niños están muy acostumbrados a un aprendizaje totalmente dirigido, y entonces cuando intento que sean autónomos a través de otras estrategias de trabajo y se pierden una y otra vez y no responden, me planteo si seguir o no, si estaré perdiendo el tiempo, porque hay que cumplir con los objetivos y la programación y al final, pues vuelvo a lo de siempre”.*

Finalmente, la mayoría de los participantes consideran que las innovaciones metodológicas vienen de la mano de la tecnología. Así, manifestaban utilizar recursos Tic como pizarra digital, ordenadores, web 2.0. Algunos expresaban usarlos con frecuencia para obtener información acerca de otros países, de otras culturas; otros, que sólo lo hacen de manera puntual.

También, como puntualizaba una docente, en su Centro utilizan las nuevas tecnologías para la creación páginas webs en los que trabajan diversos temas, entre ellos sobre los diferentes grupos étnicos presentes en la institución:

(6.2.8) 66: 15: *“Tenemos una página web que se llama Biblomoll, donde hablamos de los diferentes grupos étnicos que tenemos en el centro, la historia de la cultura gitana, de la población rumana donde también hay gran mayoría gitana, de los países de África, de los países del Magreb; tratamos de reflejar un poco la diversidad que tenemos en el centro.”*

La última pregunta de esta dimensión se refiere a **qué estrategias utilizan para abordar los posibles conflictos que pueden presentarse debido a las diferencias culturales**. Las respuestas de los participantes, abarcan ámbitos diversos como el trabajar la empatía y la autoestima en los alumnos, como base para lograr el conocimiento y reconocimiento de y entre los compañeros:

(7.2.1.) 46: 17 “Pienso que una de las maneras es el reconocimiento del otro sin esta base es imposible reconocer la diferencia y respetarla en el otro, creo que el conocimiento y el respeto son la base, el germen de la no violencia”.

(7.2.1) 61: 10 “Conflictos hay sobre todo de los gitanos hacia los marroquíes. Los trabajo a través de charlas, de confrontar puntos de vista, de poner ejemplos, trato de hacer que se pongan en el lugar del compañero al que han ofendido o incluso agredido físicamente”.

Este aspecto es retomado por la casi totalidad de los docentes, en diversas preguntas de las dimensiones analizadas en esta investigación; así como la utilización del dialogo, la reflexión y la mediación, que son mencionados por todos los docentes como una herramienta para prevenir y gestionar los conflictos de toda índole. En la figura nº hemos señalado sólo algunas citas {10}, en las que los docentes hablan sobre estas herramientas, como estrategias básicas para abordar los conflictos:

(7.2.3) 51: 20: “Cuando esto sucede lo que intentamos es frenar, parar ese conflicto, actuar de una forma sosegada y sobre todo después con el tutor o con el especialista, hablar con el niño y hacerle reflexionar, porque muchas veces los niños necesitan decir lo que sienten, lo que piensan, aunque sea negativo, eso te da las armas para actuar, escuchamos a los alumnos, a las partes involucradas y buscamos soluciones”.

Otra de las estrategias utilizadas para abordar los conflictos, sobre todo para resolverlos, es en pequeños grupos o en ocasiones en asambleas, donde cada uno de los afectados es escuchado por el tutor o tutora y los demás compañeros, que ayudan a proponer soluciones al conflicto, de manera consensuada entre todos:

*(7.2.5) 53: 10: “Trato de que sean ellos los que solucionen el conflicto y si no lo solucionan, entre todos se intenta a través de las asambleas de aula, ellos proponen las posibles soluciones. Normalmente siempre se intenta entre todos buscar la solución y que se establezcan compromisos por parte de los implicados”.
54: 11: “Tratamos de limar asperezas y resolver esos conflictos siempre en pequeño grupo y a través de actividades en las que se sientan a gusto”. (7.2.5).*

Por otro lado, las voces de los docentes coinciden en expresar que, normalmente, los conflictos y los problemas, provienen de los adultos, del entorno familiar de los alumnos.

Manifiestan que los estudiantes suelen repetir, insultos y posturas aprendidas en las familias, dentro de la institución; una gran parte del profesorado expresa su preocupación ante este hecho, dado que, en muchas ocasiones se sienten desbordados con esta situación, debido a que sienten que el trabajo realizado con los alumnos, no es reforzado por muchas familias; por el contrario, según sus propias palabras: se pierde:

(7.2.6.) 58: 10: “Creo que es complicado prevenir los conflictos. Sabemos que el conflicto en si no es negativo si se aprovecha, pero aquí los conflictos son más por causas externas al centro, entre la familias y se reflejan en el colegio”. 66: 24:

“Normalmente son conflictos heredados de los adultos, los niños repiten insultos que escuchan en su entorno.” (7.2.6.).

Los docentes manifestaban que un espacio donde suelen darse mucho los conflictos es durante el recreo, ya que en las clases es más fácil controlar las situaciones. En los espacios en los que están todos los alumnos reunidos, como el patio, suelen surgir actitudes de rechazo y de discriminación.

Una de las estrategias utilizadas por los participantes, para minimizar los conflictos que se presentan en estos espacios es la recuperación de los juegos tradicionales (durante la observación pudimos verlos pintados en el suelo, en algunos Centros visitados). De esta forma, apoyados por los docentes los alumnos se organizan, juegan y se pueden evitar, no siempre, los conflictos:

(7.2.7) 48: 8 “Una buena estrategia es rescatar los juegos tradicionales, de mesa o los que se realizan dibujados o pintados en el patio, juegos en grupo. Se organizan en los recreos, para evitar los conflictos; entonces allí como los tienes entretenidos, están cooperando, están aprendiendo que hay otras maneras de jugar. Porque muchas veces están pegándose, vas hacia ellos y les dices: “vamos a ver qué es lo que pasa, qué estáis haciendo” y te responden muy tranquilamente: “señor estamos jugando”.

Otro grupo de docentes consideran que lo mejor es la prevención, potenciando y favoreciendo el diálogo, el respeto, los valores; fomentando una escuela de paz, sin tener que incidir demasiado en las diferencias:

(7.2.4) 57: 9: “Yo creo la prevención se puede realizar con el trabajo del día a día y la aceptación, el respeto al otro y eso se impregna con el día a día cuando ellos te dicen “yo no me quiero sentar aquí porque es negro o porque es moro”, pues tienes que aprovechar para ir inculcando una serie de valores de respeto de tolerancia hacia la persona que es diferente”.

Otros docentes manifestaban que en sus Centros los conflictos no tienen nada que ver con la interacción entre culturas porque hay tantas, que los alumnos están acostumbrados, incluso cuando llegan estudiantes que se incorporan de manera tardía al Centro, hay la curiosidad natural de acercarse y preguntar sobre su lugar de procedencia y entablar conversaciones con el recién llegado. Presentamos algunas expresiones de los docentes al respecto:

(7.2.2) 55: 14: “Como te he dicho anteriormente aquí no veo problemas de racismo ni de diferentes culturas. Creo que al haber toda esta amalgama de gente tan distinta en las clases, en el colegio, los niños se acostumbran a vivir con esa diferencia, es algo normal que tu comunidad escolar esté formada por esa diversidad de personas”. 50: 10: “En este centro los niños están tan acostumbrados a convivir entre distintas culturas que no suelen darse los conflictos por ese motivo”.

Las respuestas a las preguntas de esta dimensión por parte del profesorado entrevistado y participante en los grupos de discusión, evidencian que la inclusión de contenidos relacionados con las diferentes culturas, en la programación de aula, no se realiza. Las expresiones y comentarios de los participantes hacen pensar que no consideran necesario hacerlo, que basta con retomar algunos aspectos, a través de ejemplos o de algunos ejercicios puntuales en los que se hable de las culturas presentes en el aula y siempre dependiendo de la temática que se esté tratando.

En ninguno de los centros en los que se realizó la investigación encontramos que el conocimiento de las diferentes culturas presentes, esté incluido en el currículum o en las programaciones.

Con respecto a las innovaciones metodológicas, en sus manifestaciones, los docentes abundan en que es importante la participación activa de las familias en la vida escolar, en establecer lazos de afectividad con las familias, para lo cual diseñan actividades que permitan fomentar esas relaciones. Por otro lado encontramos docentes que consideran que, en determinados contextos, sectores deprimidos, es difícil innovar y otros para los que la innovación y la creatividad en la clase deben ser parte del día a día.

Sin duda, todos están de acuerdo en que la innovación viene, sobre todo de las nuevas tecnologías, que les permiten tener acceso de manera rápida a entornos y contextos relacionados con las culturas de los alumnos y consultar dudas en las actividades puntuales que desarrollan.

Hay un pensamiento generalizado en el grupo de docentes participantes, de que los conflictos provienen mayoritariamente de las relaciones que se establecen fuera de los Centros, de los problemas que surgen entre las familias y de los estereotipos que manejan los adultos y que transmiten a los alumnos.

Hay acuerdo unánime en que es fundamental propiciar el conocimiento de las diferentes culturas, como estrategia para prevenir los conflictos; además del diálogo, la reflexión, las charlas y los debates en asambleas o en pequeño grupo para fomentar el respeto y la empatía.

En algunos Centros, los docentes expresaban que los conflictos que suelen presentarse, no están relacionados con las diferencias culturales, ya que los

alumnos están tan acostumbrados a convivir con otras culturas, que lo viven de forma natural.

4.1.3.2.2. Observaciones.

La media global de esta dimensión en la escala de observación es de 3,6. El primer ítem **“se observa la realización de actividades innovadoras que permiten a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales”** obtiene una media de 2,6. Presentamos el resumen del análisis de las observaciones en el gráfico nº 11; la totalidad de las observaciones se puede ver en anexo 6.

Tabla 59. Estadísticos de las observaciones. Dimensión III. España.

	Se observa la realización de actividades innovadoras que permiten a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales.	Las actividades llevadas a cabo en el aula ayudan a prevenir situaciones de conflicto derivadas de la interacción de las diferentes culturas.	Se tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos en la preparación y desarrollo de los contenidos.	La decoración (carteleros, posters, adornos, etc.) del colegio y el aula de clase refleja la diversidad cultural del Centro.	Las dinámicas de clase ayudan a combatir la discriminación y el racismo.
Media	2,56	2,56	3,89	3,00	3,00
Moda	3	2	4	3	3

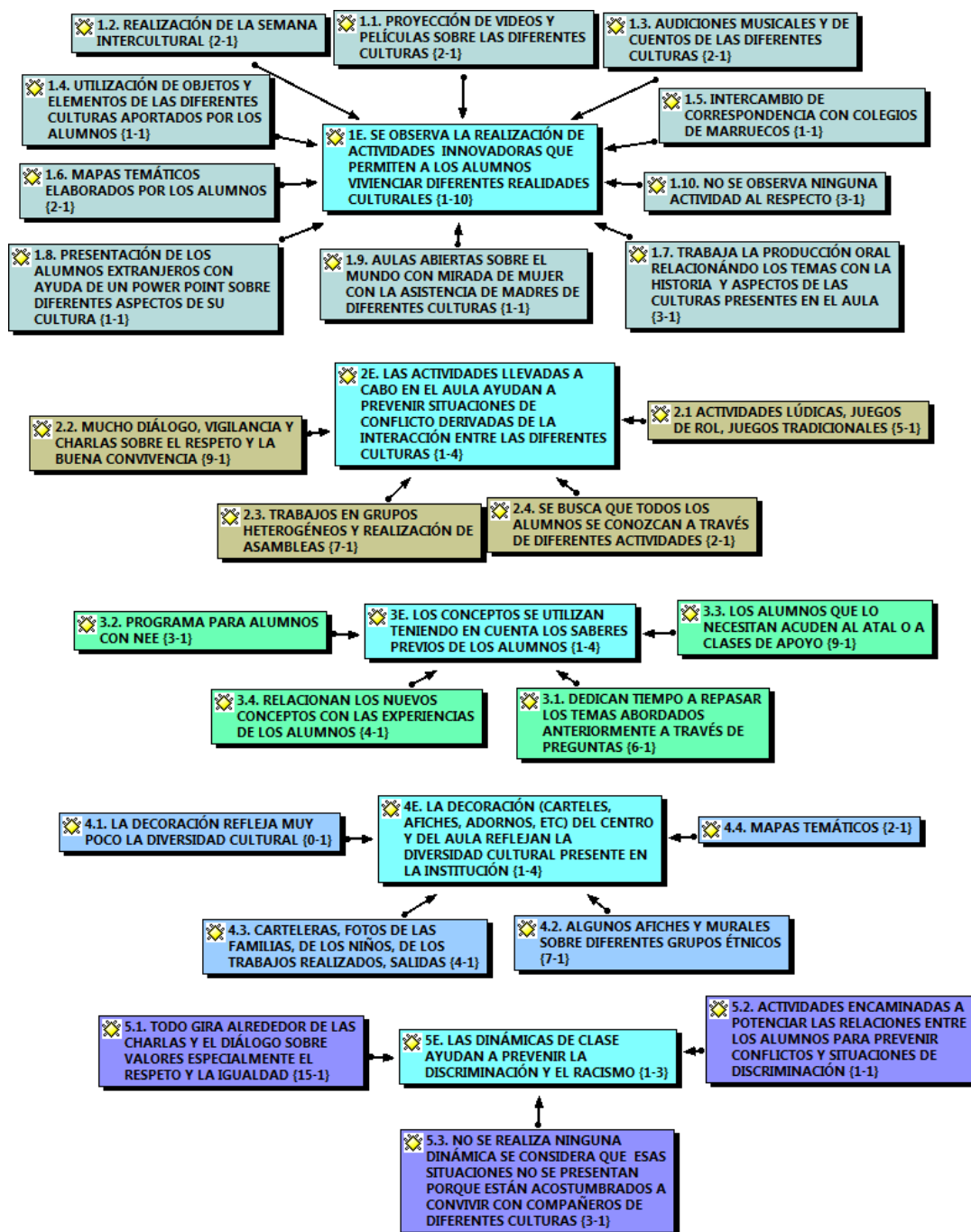
Las actividades observadas están relacionadas con la proyección de videos y películas sobre los países de procedencia de los alumnos o que reflejan situaciones o relaciones entre culturas (1.2).

En otros Centros se realizan audiciones de música y de cuentos interculturales:

(1.3) “mientras trabajan los alumnos escuchan música de los diferentes países de procedencia (sólo 4 de los 25 alumnos son de origen español)”

En esta misma clase, la profesora utiliza en las explicaciones y actividades, materiales y objetos de las diferentes culturas que son aportados por los alumnos. (1.4).

Figura 13. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión III. España.



Se observó la utilización de mapas temáticos elaborados por los alumnos:

(1.6) “mapa en el que se reflejan aspectos de las culturas presentes en el aula: fauna flora, clima, etc.; mapa del mundo en el que están localizados los países de origen de los alumnos”.

Dos Centros que mantienen correspondencia con escuelas de Marruecos y reciben periódicamente vídeos y fotos de ese país. (1.5).

(1.8) en algunos Centros que los estudiantes extranjeros presentan su país y su cultura en un power point, preparado con ayuda del tutor o tutora y el profesor de ATAL. Hay docentes que realizan actividades orales en las que narran historias en las que escenarios son los países de origen de los alumnos, que participan en la narración de la historia a través de preguntas formuladas por el docente (1.7).

En un Centro se observó la realización de un aula abierta sobre “El mundo con mirada de mujer”

“asistieron madres de diferentes nacionalidades; una madre nigeriana enseñó una nana a los alumnos de 1er ciclo; otra de origen palestino les enseñó a hacer cometas y muñecos de trapo y papel que su madre hacía para ella y sus hermanos. Las docentes se vistieron con trajes típicos de africana; las madres de etnia gitana cantaron y bailaron y explicaron algunas de sus costumbres (fue un poco complicado abordar el tema de las bodas gitanas). Asistieron mujeres especialistas en diversos temas como género e interculturalidad, entre otros.”

Esta actividad se realizó durante seis viernes consecutivos, durante toda la jornada.

Hubo Centros en los que no se observó ninguna actividad innovadora que permita a los alumnos vivenciar otras realidades culturales, salvo referencias puntuales en algunas asignaturas.

El segundo ítem sobre el que se realizó la observación **“las actividades llevadas a cabo ayudan a prevenir situaciones de conflicto derivadas de la interacción entre las diferentes culturas”**, obtiene una media de 2,6 en la escala de observación.

Más que actividades, se observó que en totalidad de los Centros, se fomenta mucho el diálogo y las charlas sobre el respeto y la buena convivencia. En algunos Centros la vigilancia en las horas de recreo es constante debido a los continuos conflictos entre alumnos marroquíes, rumanos y de etnia gitana.

(2.2) “se observa, en algunos docentes una actitud de resignación o cansancio frente a algunas situaciones entre estos alumnos y a veces “dejan pasar” o no atienden a algunas quejas porque están “cansados de lo mismo” y de no ver resultados ya que los conflictos entre los alumnos suelen ser por problemas que ocurren entre los adultos fuera del Centro”

Otra actividad observada en la casi totalidad de los Centros fue la realización de trabajos en grupos heterogéneos y en menor medida de asambleas:

(2.3) “los grupos se rotan en función de las actividades a realizar, a veces son seleccionados por el o la profesora, o se organizan los propios alumnos”. “se pretende que los alumnos compartan, se conozcan y se integren”.

Se realizan actividades lúdicas, (2.1) “los alumnos deben identificarse con un escudo de colores, en el que cada color tiene una significación: el rojo amistoso, el verde, sincero, amarillo, respetuoso, etc. Los alumnos pintan el escudo con los colores que eligen y deben comportarse de acuerdo con los colores elegidos. Durante toda la jornada llevan el escudo pegado en la camisa o blusa”. Realizan visitas a la ludoteca en grupos (es un premio por el buen comportamiento); teatrillos y juegos de rol con libretos elaborados por los alumnos de 6º grado y el profesor.

Observamos en un Centro juegos tradicionales pintados en el patio; los docentes organizan los juegos por grupos en la hora de recreo, “así al menos los gitanos dejan en paz a los marroquíes durante un rato” comentaba un profesor.

Actividades como el acompañamiento lector, los alumnos grandes leen a los pequeños en distintos lugares del Centro: biblioteca, patio, aula de arte; aulas abiertas en las que se mezclan alumnos de distintas clases para trabajar juntos, fueron observadas en un Centro como estrategia para que los alumnos se conozcan y se eviten los conflictos por diversos motivos, no sólo por las diferencias culturales.

Las observaciones sobre el ítem 3 **“se tienen en cuenta los saberes previos de los alumnos en la preparación y desarrollo de los contenidos”**, alcanzan una media de 3,8.

En este contexto, la casi totalidad de los Centros, cuentan con Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), donde acuden los alumnos que lo requieren: “es necesario que pasen por esta aula, de lo contrario no pueden seguir el ritmo de las clases” comentaba un profesora de ATAL.

Por otro lado, se observó que, algunos alumnos, también reciben clases de apoyo, o se realizan adaptaciones curriculares significativas o no dependiendo de las necesidades, a través del programa para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). (3.2).

En general se observa que los docentes procuran relacionar los nuevos conceptos con las experiencias de los alumnos:

(3.4) “se habla sobre el paisaje en clase de conocimiento del medio; la profesora pide a sus alumnos que cuenten lo que observan cuando salen al campo o cuando van a la playa; los alumnos de otros países hablan de los paisajes de sus lugares de procedencia. La docente, recurre a Internet (tienen pizarra digital) y enseña los paisajes de los diferentes países; habla sobre las diferencias que hay entre ellos”

El profesorado suele dedicar un tiempo, normalmente a comienzos de clase, a repasar los temas abordados anteriormente a través de preguntas a los alumnos (3.1).

El ítem 4 **“la decoración (carteles, afiches, adornos, etc.) del Centro y del aula, refleja la diversidad cultural presente en la institución”**, obtiene una media de 3,0.

En este contexto la decoración que refleje la diversidad cultural, cuando la hay, no suele estar en las aulas, sino en las paredes de los Centros. Las observaciones nos han permitido constatar que, en general, la decoración refleja muy poco la diversidad cultural (4.1).

En algunos Centros se observaron carteleras, fotos de las familias, de los niños, de la semana intercultural y de las salidas que realizan (4.3). En otros hay afiches y murales sobre diferentes grupos étnicos, muchos de campañas de ONGs o de dibujos hechos por los niños en día de la paz, collages con rostros de niños de diferentes culturas.

En dos Centros, se observaron mapas temáticos en las clases (países de procedencia de los alumnos; fauna y flora de estos países, etc.).

Las observaciones concernientes al ítem 5 **“las dinámicas de clase ayudan a prevenir la discriminación y el racismo”**, alcanza una media de 3,0.

Como en otras observaciones realizadas, todo gira alrededor del diálogo y las charlas sobre valores, especialmente el respeto y la igualdad entre los seres humanos. (5.1). Sin embargo observamos alguna situación en la que es necesario, tomar otras medidas, además del diálogo:

“una alumna de 6to grado de etnia gitana, es constantemente discriminada por sus compañeros y compañeras, el tutor dialoga con los alumnos, primero en general y luego de manera particular con algunos alumnos. La situación no varía y el tutor opta por separar a la estudiante y sentarla al lado de su mesa. No busca otras alternativas”

No se observaron dinámicas específicamente dirigidas a prevenir situaciones de racismo y discriminación, excepto en un Centro en el que todas las actividades realizadas, “aulas abiertas, acompañamiento lector, alumnos tutores, etc.”, están orientadas a potenciar el conocimiento y las relaciones entre los alumnos, tanto para prevenir los conflictos como para evitar situaciones de esta índole. (5.2).

Algunos docentes comentan que los alumnos “están tan acostumbrados a vivir entre diferentes culturas, que no se presentan ese tipo de situaciones”.

4.1.3.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.

Las respuestas del profesorado a la variable “considera que en sus programaciones de aula tiene que haber contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas”, es altamente valorada por los docentes, el 93% se sitúa en los valores superiores. Resultados, no muy coincidentes con lo expresado por los docentes en las entrevistas y grupos de discusión.

En el contexto colombiano, el profesorado manifestaba que la inclusión de contenidos sobre las diferentes culturas, suele realizarse de manera puntual en las diferentes asignaturas y dependiendo de la temática a trabajar y sobre todo en las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales.

Sólo en tres Centros de este contexto, los docentes entrevistados y participantes en los grupos de discusión, manifestaron que incluyen contenidos de la cultura indígena y afrodescendiente en todas las asignaturas, puesto que forma parte de la programación, que además comprende el aprendizaje de las lenguas vernáculas.

En el contexto español, el profesorado participante en las entrevistas y grupos de discusión expresaba que tratan de incluir algunos aspectos, igual que en Centros del contexto colombiano, de manera puntual y dependiendo del tema; las asignaturas en las que suelen hacerlo son conocimiento del medio y lengua.

En este contexto, no encontramos Centros que incluyan contenidos sobre el conocimiento de las diferentes culturas en la programación.

La valoración de la variable “Es importante realizar actividades que permitan a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales”, es la más alta de esta dimensión, el 99% de los docentes encuestados se sitúa en los valores superiores de los cuales el 73% corresponde a los atributos más altos 5 y 6 (muy de acuerdo y totalmente de acuerdo). Este resultado está en consonancia con las voces de los docentes de ambos contextos, que en las entrevistas y grupos de discusión expresaban que realizan actividades innovadoras para que los alumnos conozcan otras culturas.

En ambos contextos los docentes recurren a medios tecnológicos, con más asiduidad en el contexto español, a la realización de actividades lúdicas, juegos tradicionales, representaciones teatrales sobre la vida de personajes de las

diferentes culturas (en el contexto colombiano), actividades que fueron observadas durante las visitas realizadas.

En el contexto colombiano, se observó la realización de proyectos de investigación sobre los grupos étnicos minoritarios, costumbres, aportaciones a la historia del país en los social, económico, político, etc. en las entrevistas y grupos de discusión, los docentes manifestaban la importancia de realizar salidas y visitas que permitan a los alumnos conocer y entrar en contacto con otras culturas, en las observaciones se constató la visita a museos de historia y etnográficos y a comunidades indígenas.

Una actividad observada en este contexto, muy utilizada por el profesorado, es la izada de la bandera, en la que aprovechan para presentar y representar las diferentes regiones del país.

Como en la anterior dimensión, pudimos observar la importancia que el profesorado da a la participación de las familias en la vida escolar, y en relación con lo planteado en este ítem, destacamos la presencia de líderes afrodescendientes e indígenas en tres de los Centros visitados. Los representantes de los grupos étnicos, acuden con objeto de compartir y trabajar con los alumnos y docentes, aspectos relacionados con sus tradiciones, creencias, lengua y formas de vida.

En consonancia con las voces de los docentes que manifestaban realizar actividades como celebraciones de fechas especiales, participamos en la

celebración del día de la afrocolombianidad, en festivales de danzas, y exposiciones interculturales.

Las actividades mencionadas por los docentes en las entrevistas y grupos de discusión en este contexto, se corresponden con las observaciones realizadas, que alcanzan una media de 4,0 en la escala de observación.

Aunque se identificaron actividades que permiten a los alumnos vivenciar otras realidades culturales, es necesario aclarar que no se llevan a cabo en todos los Centros visitados; su realización está estrechamente relacionada con las experiencias formativas de los docentes sobre todo en etnoeducación y en la Cátedra de estudios afrocolombianos.

La valoración de la media del ítem en el contexto español es de 2,6; los participantes en las entrevistas y grupos de discusión, manifestaban desarrollar actividades que permiten a los alumnos conocer otras realidades culturales; sin embargo, observamos que las prácticas desarrolladas son puntuales y concretas, como la organización de la semana intercultural o la presentación del alumnado extranjero a los compañeros de clase, en la que se habla de los diferentes países de procedencia.

En dos Centros se observó la proyección de películas y videos sobre diferentes culturas y lugares del mundo o audiciones musicales; el contacto con otras experiencias educativas y culturas a través del intercambio de correspondencia con escuelas del extranjero y en un Centro la realización de un aula abierta sobre el mundo con mirada de mujer.

La variable relacionada con la actitud adoptada por el profesorado ante los posibles conflictos que puedan presentarse debido a la interacción entre diferentes culturas (evitar, gestionar, aprovechar), es altamente valorada por los docentes en sus respuestas al cuestionario, el 63% se sitúa en los valores inferiores en el subcomponente de evitarlos y más del 60% se sitúa en los valores superiores en lo que se refiere a gestionarlos y aprovecharlos.

En consonancia con esta valoración los docentes de ambos contextos, manifiestan la importancia del diálogo, la reflexión y el fomento de valores como el respeto, la igualdad en la prevención y gestión de todo tipo de conflictos.

Observamos una actitud de diálogo y mediación constante en el profesorado de ambos contextos. La valoración de la media en la escala de observación con respecto a este ítem es de 4,2 en el contexto colombiano y de 4,0 en el contexto español.

En ambos contextos, los docentes expresaban que la mayoría de los conflictos, no se producen por la interacción entre diferentes culturas, sino por los roces propios de la edad. Por otro lado, en el contexto español, muchos docentes manifestaban que, en algunos casos, los conflictos o problemas son un reflejo de situaciones externas al medio escolar.

Docentes de ambos contextos, expresaban la necesidad de trabajar la empatía y las relaciones, como base para lograr el conocimiento y reconocimiento del otro; así, en el contexto colombiano se observaron situaciones en las que los docentes explicaban las costumbres y creencias de los diferentes grupos y

actividades enfocadas al fortalecimiento de la identidad del alumnado afrodescendiente, más vulnerable a situaciones de racismo y discriminación; así como la realización de charlas sobre autoestima e inteligencia emocional.

En el contexto español se realizan actividades para propiciar las relaciones y el conocimiento entre todos los alumnos; y en ambos contextos se fomenta la realización de actividades en grupos heterogéneos.

Las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas de esta dimensión: “Describa los aspectos curriculares más relevantes en la programación de aula que se hayan diseñado atendiendo a la diversidad cultural” y “Narre las innovaciones metodológicas más relevantes que haya realizado teniendo en cuenta la diversidad cultural en el aula”; se corresponden con algunas actividades observadas y con lo expresado por los docentes en las entrevistas y grupos de discusión, sobre todo en tres Centros del contexto colombiano.

En ambos contextos, las innovaciones metodológicas coinciden con las actividades realizadas para permitir a los alumnos vivenciar otras realidades culturales.

4.1.4. DIMENSIÓN IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (ACTIVIDADES, MATERIALES Y RECURSOS).

4.1.4.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de esta dimensión es de 0 ,914.

Los elementos de esta dimensión se corresponden con los ítems que la componen: el primero **26** con sus respectivos subcomponentes se refiere al papel que debe desempeñar el docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural; el segundo ítem **27** al tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural y el tercero **28** a las características que deben reunir los recursos didácticos elaborados y utilizados en esos contextos.

Presentamos los análisis realizados por subcomponente atendiendo a las respuestas dadas por los docentes.

26 Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe:

26.1 En el proceso de enseñanza–aprendizaje desde un enfoque intercultural el profesor debe actuar como facilitador y potenciador del aprendizaje intercultural.

Tabla 60. Estadísticos descriptivos ítem 26.1.

Actuar como facilitador y potenciador del aprendizaje intercultural		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	0	0,00
en desacuerdo	2	00,9
poco de acuerdo	5	02,4
de acuerdo	64	30,3
muy de acuerdo	47	22,3
totalmente de acuerdo	93	44,1
Total	211	100,0

En este subcomponente (considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe actuar como facilitador y potenciador del aprendizaje intercultural), el valor que más se repite (6), totalmente de acuerdo, es la opción seleccionada por un 44,1% de los encuestados. Los valores 4 y 5 (de acuerdo, muy de acuerdo) alcanzan un 56,6%, obteniéndose en los valores positivos un total de 96,7% de docentes. No aparecen datos en valor más bajo, totalmente en desacuerdo, y los valores 2 y 3 obtienen un 3,3% de los cuales sólo un 0,9% corresponde a docentes que están en desacuerdo.

Los datos muestran que casi la totalidad de los encuestados considera que el papel del docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad cultural debe ser facilitar y potenciar el aprendizaje intercultural, entre otros.

26.2 En el proceso de enseñanza–aprendizaje desde un enfoque intercultural el profesor debe favorecer la interacción profesor alumno.

Tabla 61. Estadísticos descriptivos ítem 26.2.

Favorecer la interacción profesor y alumno		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	2	00,9
poco de acuerdo	1	00,5
de acuerdo	57	26,9
muy de acuerdo	50	23,6
totalmente de acuerdo	102	48,1
Total	212	100,0

En estrecha relación con el subcomponente anterior, en éste (en el proceso de E/A intercultural el profesor debe favorecer la interacción entre profesor y alumno) los valores positivos (4, 5, 6) suman en conjunto un 98,6% de los docentes encuestados, de los que el 48,1% corresponde al valor máximo: totalmente de acuerdo; sólo un 1,4% está en desacuerdo o poco de acuerdo con esta afirmación. Al igual que en el anterior ítem, ningún docente seleccionó el atributo totalmente en desacuerdo.

26.3 En el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe realizar un diseño educativo teniendo en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar, comunicativo).

Tabla 62. Estadísticos descriptivos ítem26.3.

Realizar un diseño educativo teniendo en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar, comunicativo).		
	Frecuencias	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	4	01,9
poco de acuerdo	5	02,4
de acuerdo	70	33,0
muy de acuerdo	59	27,8
totalmente de acuerdo	74	34,9
Total	212	100,0

Como se puede apreciar tanto en la tabla, los porcentajes de los valores positivos son bastante altos alcanzando un 95,7% en la suma conjunta. Los docentes consideran importante que el diseño educativo se realice teniendo en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno.

26.4 En el proceso de E/A desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe realizar un diseño educativo teniendo en cuenta el contexto social (clase, escuela) en el aprendizaje que realiza, es decir los valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos.

Tabla 63. Estadísticos descriptivos ítem 26.4.

Realizar un diseño educativo teniendo en cuenta el contexto social (clase, escuela) es decir los valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	7	03,3
poco de acuerdo	4	01,9
de acuerdo	69	32,9
muy de acuerdo	62	29,5
totalmente de acuerdo	68	32,4
Total	210	100,0

En coherencia con el subcomponente anterior, la tendencia en la contestación de éste, se refiere a que es muy elevada la importancia que dan los docentes, 93,8%, a tener en cuenta el contexto social en la realización del diseño educativo. En la tabla y en el grafico se muestra que un 61,7% están de acuerdo o muy de acuerdo y un 32,1% están totalmente de acuerdo.

Como en los anteriores sub-ítems, no existen datos correspondientes al valor 1 (totalmente en desacuerdo). Un 5,2% está en desacuerdo o poco de acuerdo con lo planteado en este sub-ítem.

26.5 En el proceso de E/A desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe potenciar la enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos.

Tabla 64. Estadísticos descriptivos ítem 26.5.

Potenciar la enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	3	01,4
poco de acuerdo	2	01,0
de acuerdo	62	29,7
muy de acuerdo	60	28,7
totalmente de acuerdo	81	38,8
Total	209	100,0

En consonancia con los anteriores subcomponentes, potenciar la enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos es altamente valorada; un 97,2% de los docentes se sitúan en los valores positivos (4, 5, 6) de los cuales el 67,5% lo pondera con las máximas puntuaciones, muy de acuerdo, totalmente de acuerdo.

26.6 En el proceso de E/A desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe evitar la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.

Tabla 65. Estadísticos descriptivos ítem 26.6.

Evitar la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	10	04,8
en desacuerdo	27	13,0
poco de acuerdo	14	06,8
de acuerdo	66	31,9
muy de acuerdo	40	19,3
totalmente de acuerdo	50	24,2
Total	207	100,0

Como lo indica la tabla un 75,4% está de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se debe evitar la atención individualizada, positiva o negativa, por pertenecer a un determinado grupo cultural. Aquellos que lo ponderan en los valores máximos (5, 6) corresponden al 43,5 de los docentes.

Un 24,6% lo pondera en los valores inferiores (1, 2, 3) de los cuales un 12,7% está en desacuerdo, en consonancia con lo expresado en algunas entrevistas “hay alumnos que requieren atención especial en cuanto a refuerzo lingüístico a través de las ATAL o de clases de apoyo, para nivelarlos con el resto de compañeros de clase”. Se trata de un tipo de atención individualizada que no se realiza en función de la pertenencia étnica o cultural del estudiante.

26.7 Escriba otro tipo de estrategias que haya utilizado en las que se refleje el enfoque intercultural. Este subítem es analizado de la misma forma que las anteriores preguntas abiertas.

Tabla 66. Estadísticos descriptivos p26.7

Escriba otro tipo de estrategias que haya utilizado en las que se refleje el enfoque intercultural		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Asambleas de clase, en las que interactúan los estudiantes y opinan sobre temas interculturales.	19	09,0%
Juegos de rol, dramatizados, uso de situaciones lúdicas y el folclor, trabajos con imágenes no estereotipadas, teatro.	41	19,3%
Investigaciones hechas por los estudiantes sobre las diferentes culturas presentes en clase.	23	10,8%
Desarrollo de proyectos: tradición oral, ed. en valores, escuela espacio de paz	16	07,5%
Guías y talleres sobre las diferentes culturas, mesas redondas, presentación de vídeos, trabajos grupales.	20	09,4%
Actos y celebraciones de cada cultura, exposiciones interculturales, afiches, murales.	22	10,4%
Ninguna en especial	20	09,4%
Asesoría y trabajos con las madres (marroquíes, gitanas).	13	06,1%
Abrir la clase a la participación familiar para intercambiar experiencias y saberes.	23	10,8%
Utilización de alumnos tutores o acompañantes para los nuevos a los alumnos	14	06,6%
Total	211	100%

Encontramos diversas estrategias llevadas a cabo por un 19,3% de los encuestados:

- Realización de juegos de rol.
- Dramatizados.
- Uso de situaciones lúdicas.
- Trabajos con imágenes no estereotipadas.
- Uso del teatro.

Estas estrategias son utilizadas tanto en el contexto español como en el contexto colombiano.

- Un 10,8% considera importante la apertura de las clases a la participación familiar para intercambiar experiencias y saberes, aunque esta estrategia es utilizada en ambos contextos, teniendo en cuenta lo observado durante las visitas a los centros, se realiza más en el contexto colombiano.
- En este mismo contexto un 10,8% de los docentes orientan y coordinan investigaciones hechas por los estudiantes sobre las diferentes culturas presentes en la clase.
- Las exposiciones interculturales, la elaboración de afiches, murales alusivos a cada una de las culturas presentes en la clase son estrategias utilizadas por un 10,4% de los docentes encuestados en los dos contextos.

Un 9,4% utiliza estrategias como:

- Elaboración de guías y talleres sobre las diferentes culturas.
- Realización de mesas redondas.
- Presentación de videos de músicas del mundo, que reflejen otras realidades.
- Realización de trabajos en grupo como estrategia de trabajo desde un enfoque intercultural.

Tanto en el contexto colombiano como en el español un 9,0% de los docentes realizan:

- Asambleas de clase en las que los alumnos interactúan y opinan sobre temas que tienen que ver con la interculturalidad.
- Un 7,5% desarrolla proyectos relativos a la tradición oral (sólo en el contexto colombiano); a la educación en valores, sobre escuela espacio de paz (contexto español).
- En este contexto el 6,6% de los encuestados utiliza a alumnos como tutores o acompañantes para que ayuden a los compañeros en su proceso de socialización e integración en la clase y centro.
- así mismo un 6,1% llevan a cabo asesorías, orientación y trabajos con madres y familias marroquíes y gitanas.

Un 9,4% de los encuestados manifiestan no haber utilizado ningún tipo de estrategia en la que se refleje el enfoque intercultural.

En general las valoraciones a la pregunta 26 son bastante altas, los docentes encuestados en los dos contextos asumen y son conscientes del papel relevante y de compromiso que deben asumir y desempeñar en contextos de enseñanza-aprendizaje multiculturales.

27 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a:

27.1 Conocer y difundir los saberes, valores, prácticas, construidos ancestralmente por los diferentes grupos étnicos.

Tabla 67. Estadísticos descriptivos ítem 27.1.

Conocer y difundir los saberes, valores, prácticas, construidos ancestralmente por los diferentes grupos étnicos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	2	00,9
poco de acuerdo	9	04,2
de acuerdo	66	31,1
muy de acuerdo	61	28,8
totalmente de acuerdo	74	34,9
Total	212	100,0

Este subcomponente es ponderado por un 94,8% dentro de los valores positivos (4, 5, 6) de los cuales un 34,9% se considera totalmente de acuerdo con esta afirmación.

No se encuentran datos en el valor 1, totalmente en desacuerdo; el 5,1% está en desacuerdo o poco de acuerdo.

27.2 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a reconocer las aportaciones sociales, económicas políticas y culturales de los diferentes grupos étnicos a la historia del país.

Tabla 68. Estadísticos descriptivos ítem 27.2.

Reconocer los aportes sociales, económicos políticos y culturales de los diferentes grupos étnicos a la historia del país.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	3	01,4
poco de acuerdo	11	05,2
de acuerdo	64	30,3
muy de acuerdo	54	25,6
totalmente de acuerdo	79	37,4
Total	211	100,0

Con respecto a este subítem, en coherencia con la valoración dada por los docentes al anterior, éste también es valorado con los atributos más altos, considerándose un 93,3% totalmente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo en que es relevante que las actividades deben ayudar a reconocer las aportaciones de los diferentes grupos en los diferentes aspectos mencionados.

No se encuentran datos correspondientes al valor 1, totalmente en desacuerdo; un 6,6% se considera en desacuerdo y poco de acuerdo, de los cuales sólo el 1,4% está en desacuerdo.

27.3 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a promover el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, etc., que provoquen la comunicación entre los alumnos.

Tabla 69. Estadísticos descriptivos ítem 27.3.

Las actividades deben ayudar a promover el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, etc., que provoquen la comunicación entre los alumnos.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	3	01,4
poco de acuerdo	1	00,5
de acuerdo	61	28,8
muy de acuerdo	57	26,9
totalmente de acuerdo	89	42,0
Total	212	100,0

Como se muestra en la tabla, en las valoraciones positivas, el 97,7% estima que se debe promover la adquisición de competencias interculturales mediante las actividades propuestas; actividades que como hemos visto en las diferentes preguntas abiertas analizadas son realizadas por la mayor parte de los docentes en ambos contextos y a las cuales hemos tenido la oportunidad de asistir durante las diferentes visitas a los centros en la observación realizada.

Sólo un 2,4% está totalmente en desacuerdo, en desacuerdo o poco de acuerdo en que actividades como simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates ayudan a promover la adquisición de competencias interculturales en los alumnos.

27.4 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe favorecer la experimentación y la exploración activa a través de la realización de trabajos de investigación e indagación en grupo.

Tabla 70. Estadísticos descriptivos ítem 27.4.

Las actividades deben favorecer la experimentación y la exploración activa a través de la realización de trabajos de investigación e indagación en grupo.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	2	01,0
poco de acuerdo	6	02,9
de acuerdo	66	31,6
muy de acuerdo	55	26,3
totalmente de acuerdo	79	37,8
Total	209	100,0

Un 38,8% está totalmente de acuerdo en la realización de trabajos de investigación e indagación en grupo son actividades que favorecen la experimentación y la exploración activa, ahora bien, si sumamos las valoraciones positivas en conjunto nos dará un 95,7% por lo que podemos considerar que los docentes encuestados están de acuerdo, muy de acuerdo o completamente de acuerdo, en coherencia con las narraciones y descripciones dadas en las preguntas abiertas analizadas previamente.

Un 6,2% se sitúa en los valores inferiores (1, 2, 3) de los que el 1,9% está totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

27.5 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a delimitar los conceptos de prejuicio, estereotipos y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.

Tabla 71. Estadísticos descriptivos ítem 27.5.

Las actividades deben ayudar a delimitar los conceptos de prejuicio, estereotipos y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	8	03,9
poco de acuerdo	16	07,7
de acuerdo	71	34,3
muy de acuerdo	43	20,8
totalmente de acuerdo	68	32,9
Total	207	100,0

En este subcomponente los valores positivos (4, 5, 6) muestran la importancia que los encuestados otorgan a explicar y trabajar a través de actividades conceptos como prejuicio, estereotipo y etnocentrismo. Un 88,0% de los docentes encuestados afirman estar totalmente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo, frente al 12,1% que se sitúa en los valores inferiores (1, 2, 3) de los que un 7,7% están poco de acuerdo con esta afirmación.

27.6 El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe trabajar dinámicas que ayuden a la prevención y/o resolución de conflictos derivados de la interacción de las diferentes culturas.

Tabla 72. Estadísticos descriptivos ítem 27.6.

Las actividades deben trabajar dinámicas que ayuden a la prevención y/o resolución de conflictos derivados de la interacción de las diferentes culturas		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	3	01,4
poco de acuerdo	2	00,9
de acuerdo	49	23,1
muy de acuerdo	63	29,7
totalmente de acuerdo	95	44,8
Total	212	100,0

Como se muestra en la tabla un 74,5% considera muy importante, valoraciones (5 y 6) que las actividades ayuden a la prevención de los posibles conflictos surgidos de la interacción cultural, siendo el conjunto de los valores superiores (4, 5, 6) ascendente a 96,8%; subrayando la máxima estimación con un 44,8%.

Estos resultados están en estrecha relación con las respuestas dadas por los docentes al sub-ítem 16.4 en el que se les demandaba cómo gestionan o aprovechan los conflictos surgidos en razón de la interacción entre diferentes culturas. No se encuentran encuestados que estén totalmente en desacuerdo en este subcomponente.

P27.7 Describa otro tipo de actividades que considere pueden ayudar a promover la adquisición de competencias interculturales en los alumnos.

En esta pregunta abierta encontramos las siguientes frecuencias y porcentajes con respecto a las actividades señaladas por los docentes.

Tabla 73. Estadísticos descriptivos P27.7

Describa otro tipo de actividades que considere pueden ayudar a promover la adquisición de competencias interculturales en los alumnos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Promover eventos y celebraciones que permitan vivenciar costumbres y formas de vida de otras culturas	34	16,0
Investigaciones con implicación de toda la comunidad educativa para potenciar el aprendizaje intercultural.	15	07,1
Visitas, intercambio y encuentros familiares que generen conocimiento y enriquecimiento cultural	31	14,6
Fomento y práctica de valores: respeto, tolerancia, empatía. Trabajar la inteligencia emocional.	34	16,0
Talleres, actividades, socialización de experiencias, historias de vida, salidas pedagógicas para visibilizar las distintas culturas.	22	10,4
Incluir en los contenidos los saberes y prácticas ancestrales de los grupos étnicos, resaltando sus aportaciones.	20	09,4
Fomentar el aprendizaje de las diferentes lenguas.	15	07,1
Se requiere más capacitación al docente tanto a nivel teórico como práctico.	20	09,4
Participar en proyectos educativos: de igualdad, coeducación, escuela espacio de paz.	21	09,9
Total	212	100,0

- La promoción de eventos y celebraciones que permitan vivenciar costumbres y formas de vida de otras culturas es realizada por un 16% de los docentes en los dos contextos: Colombia y España.
- El fomento y la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y el desarrollo de la inteligencia emocional, también son señalados por un 16% como actividades que ayudan a la adquisición de competencias interculturales en los alumnos.

- Un 14,6% considera que las visitas, los intercambios y encuentros familiares que generen conocimiento y enriquecimiento cultural contribuyen al fomento de este tipo de competencias.
- Los talleres, actividades de socialización de experiencias, historias de vida, salidas pedagógicas para visibilizar las distintas culturas (estas dos últimas actividades sólo en el contexto colombiano) son desarrollados por un 10,4% de los docentes.
- En el contexto español el 9,9% plantea el diseño de proyectos educativos sobre temas como igualdad, coeducación y escuela espacio de paz como estrategia para el desarrollo de competencias interculturales.
- La inclusión en los contenidos de los saberes y prácticas ancestrales de los diferentes grupos étnicos es señalada por un 9,4% como actividad importante en la adquisición de competencias interculturales en los estudiantes. Estas actividades se llevan a cabo en el contexto colombiano.
- Un 9,4% de los docentes, en ambos contextos, piensan que se requiere más capacitación y formación del profesorado en este aspecto tanto a nivel práctico como teórico.
- Por último, en el contexto colombiano un 7,1% de los docentes considera relevante realizar investigaciones sobre las diferentes culturas en las que se implique a toda la comunidad educativa.

Las valoraciones positivas otorgadas por los docentes a esta pregunta (27), además de las diferentes actividades descritas para la promoción de competencias interculturales en los alumnos, constata que los encuestados, en

los dos contextos, consideran importantes los diversos aspectos señalados en los diferentes subítems con respecto al tipo de actividades que es pertinente realizar en contextos educativos de diversidad cultural.

28. La elaboración y selección de recursos didácticos debe reunir, entre otras, las siguientes características:

28.1 El material (libros, carteles, revistas, etc.) debe reconocer la diversidad cultural de los estudiantes.

Tabla 74. Estadísticos descriptivos ítem 28.1.

El material (libros, carteles, revistas, etc.) debe reconocer la diversidad cultural de los estudiantes.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	1	00,5
poco de acuerdo	7	03,3
de acuerdo	55	26,2
muy de acuerdo	69	32,9
totalmente de acuerdo	77	36,7
Total	210	100,0

Como se observa en la tabla, un alto porcentaje de docentes 95,8 se sitúan en los valores superiores. Según los resultados de la encuesta, los participantes consideran relevante que en la elaboración y selección de materiales como libros, carteles, videos, se reconozca la diversidad de los estudiantes.

Un 4,3% corresponde a los valores 1, 2, 3 de los cuales sólo un 1% de los docentes participantes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

28.2 Uno de los objetivos al elaborar y seleccionar el material y los recursos didácticos debe ser estimular la comunicación entre los estudiantes.

Tabla 75. Estadísticos descriptivos ítem 28.2.

Los materiales y recursos didácticos deben estimular la comunicación entre los estudiantes		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	0	00,0
poco de acuerdo	3	01,4
de acuerdo	50	23,8
muy de acuerdo	62	29,5
totalmente de acuerdo	95	45,2
Total	210	100,0

No se encuentran datos en los atributos 1 y 2, sólo el 1,4% está poco de acuerdo con lo demandado en este subítem. La casi totalidad 98,6%, está de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que uno de los objetivos de los materiales, además de reconocer la diversidad cultural de los estudiantes, debe ser estimular la comunicación entre ellos. El 74,7% de los docentes participantes en la encuesta se sitúan en los valores superiores (5 y 6).

28.3 Uno de los objetivos al elaborar y seleccionar el material y los recursos didácticos debe ser estimular la cooperación entre todos los estudiantes.

Tabla 76. Estadísticos descriptivos ítem 28.3.

Los materiales y recursos didácticos deben ser estimular la cooperación entre todos los estudiantes		
	Frecuencias	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	0	00,0
poco de acuerdo	2	01,0
de acuerdo	47	22,4
muy de acuerdo	61	29,0
totalmente de acuerdo	99	47,1
Total	210	100,0

En estrecha relación con el subítem anterior, no se encuentran datos en el valor 2 (en desacuerdo), sólo el 0,5% se sitúa en el atributo 1 y un 1% corresponde a aquellos que están poco de acuerdo.

Casi la mitad de los docentes participantes 47%, pondera esta cuestión con el máximo valor, 6 (totalmente de acuerdo), y un 51,5% lo hacen en los valores 4 y 5 alcanzándose una suma global de un 98,5% de docentes que consideran que consideran muy importante que los materiales utilizados en contextos educativos de diversidad cultural deben estimular la comunicación entre los estudiantes.

28.4 Los objetivos implícitos en el material (más allá del contenido o información que se transmite) deben orientarse a un enfoque intercultural.

Tabla 77. Estadísticos descriptivos ítem 28.4.

Los objetivos implícitos en el material deben orientarse a un enfoque intercultural		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	2	01,0
poco de acuerdo	7	03,3
de acuerdo	63	30,1
muy de acuerdo	61	29,2
totalmente de acuerdo	76	36,4
Total	209	100,0

En este subcomponente, como en los anteriores correspondientes a la pregunta 28, no encontramos datos en el valor 1 y los que están en desacuerdo o poco de acuerdo alcanzan un 4,3%. El resto de docentes se sitúan en los valores superiores obteniéndose en conjunto un 95,7% de encuestados que están totalmente de acuerdo, muy de acuerdo o de acuerdo en que los objetivos implícitos en los materiales deben orientarse a un enfoque intercultural.

28.5 Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de los diferentes grupos deben ser presentados de manera que expresen los valores, significatividad y papel que desempeñan en la vida de cada uno de ellos.

Tabla 78. Estadísticos descriptivos ítem 28.5.

Costumbres, estilos de vida y tradiciones deben presentarse de manera que expresen los valores, significatividad y papel que desempeñan en la vida de los diferentes grupos.		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	1	00,5
en desacuerdo	2	01,0
poco de acuerdo	5	02,4
de acuerdo	66	31,4
muy de acuerdo	61	29,0
totalmente de acuerdo	75	35,7
Total	210	100,0

Como se observa en la tabla en los valores positivos se sitúan un 96% de los participantes; considerándose de acuerdo o muy de acuerdo, en que las costumbres y formas de vida de los diferentes grupos deben ser presentados de manera que reflejan los valores y significatividad en la vida de cada uno, un 60,4% de los docentes encuestados, un 35,7% se sitúa en el valor máximo, totalmente de acuerdo.

Los valores inferiores alcanzan un 3,9% de los cuales el 2,4% corresponde a aquellos que están poco de acuerdo con la afirmación planteada en este subítem.

28.6 Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de los estudiantes de diversos contextos socioculturales.

Tabla 79. Estadísticos descriptivos ítem 28.6.

Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de los diversos contextos socioculturales		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	0	00,0
en desacuerdo	7	03,3
poco de acuerdo	5	02,4
de acuerdo	68	32,5
muy de acuerdo	53	25,4
totalmente de acuerdo	76	36,4
Total	209	100,0

Los porcentajes muestran claramente que casi la totalidad de los participantes el 94,3, consideran importante promover una autoimagen positiva de los estudiantes de diversos contextos socioculturales en la presentación de los contenidos, al situarse en los valores superiores. En esta pregunta tampoco se encuentran datos correspondientes al valor más bajo (totalmente en desacuerdo); un 5,7% de los docentes encuestados se considera poco o en desacuerdo.

28.7 Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diferentes grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.

Tabla 80. Estadísticos descriptivos ítem 28.7.

Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diferentes grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes		
	Frecuencia	Porcentaje válido
totalmente en desacuerdo	2	1,0
en desacuerdo	18	8,6
poco de acuerdo	16	7,7
de acuerdo	71	34,0
muy de acuerdo	47	22,5
totalmente de acuerdo	55	26,3
Total	209	100,0

El porcentaje de docentes que se sitúan en los valores inferiores aumenta ligeramente en este subcomponente, en relación a las preguntas anteriores, la suma global en tales valores asciende a 17,3% en consonancia con lo expresado en algunas entrevistas "ahora los libros de texto han cambiado un poco, se ven más ilustraciones de personas de otras culturas, aun así en muchas ocasiones debemos elaborar los materiales si queremos trabajar con imágenes".

Entre los valores positivos el porcentaje más alto 34, corresponde al atributo 4 (de acuerdo); en los valores más altos, haciendo la suma global, se sitúan el 48,8% de los participantes. A pesar de que el porcentaje de docentes que optaron por los valores inferiores ha aumentado, podemos estimar que los participantes en la encuesta consideran que, en general, las ilustraciones de los materiales que utilizan, evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las

personas de los diferentes grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.

28.8 Escriba acerca de los recursos didácticos que utiliza para trabajar la educación intercultural en el aula

Tabla 81. Estadísticos descriptivos ítem 28.8.

Recursos didácticos que utiliza para trabajar la educación intercultural en el aula		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Tics, pizarra digital, ordenador interactivo, aula virtual, bits de imágenes.	43	20,3%
Cuentos, canciones, lecturas, imágenes, poemas, biografías de personajes, libros ilustrados.	35	16,5%
Material audiovisual: power point, diaporamas, películas, videos.	29	13,7%
Elaboración propia utilizando revistas, periódicos, material reciclado, fotos y videos de la comunidad y familias, mapas.	34	16,0%
Recursos del medio: plantas, semillas, barro, piedras, trabajos manuales y artesanales, salidas pedagógicas de investigación al entorno.	17	08,0%
Recursos humanos: las familias y la comunidad, personal especializado en diversas temáticas, ONGs.	23	10,8%
Ninguno en especial, los materiales se adaptan en función de las necesidades y contenidos.	20	09,4%
Material etnoeducativo: manual, cartillas, diccionario bilingüe, elaborado por los docentes con ayuda de las familias y la comunidad.	11	05,2%
Total	212	100,0

En esta pregunta abierta ocupa un lugar relevante el uso de Tics como:

- Pizarra digital, ordenador interactivo, aula virtual, video beam; un 20,3% de docentes los utilizan como recurso didáctico para trabajar la educación intercultural en el aula. Estos recursos son utilizados sobre todo en el contexto español.

- Un 16,5% utiliza cuentos de diferentes culturas, canciones, lecturas, imágenes, poemas, biografías de personajes de cada cultura, libros ilustrados. Estos recursos se usan en ambos contextos pero con mayor asiduidad en el contexto colombiano, las biografías poemas y cuentos.
- En el contexto colombiano encontramos un 16% de docentes participantes que elaboran su propio material y recursos didácticos, utilizando revistas, periódicos, material reciclado, fotos y videos de la comunidad y de las familias para la realización de las clases.
- En los dos contextos, español y colombiano, es importante la utilización de material audiovisual un 13,7% de los participantes usa con regularidad transparencias en power point, diaporamas elaborados por los docentes (contexto colombiano), películas y videos como recurso didáctico para trabajar la educación intercultural.

Un 10,8% considera relevante:

- La participación de las familias y la comunidad.
- Invitar personal especializado en diversas temáticas para dar conferencias o charlas.
- Los mediadores interculturales o el “palabrero” en el caso de las comunidades indígenas en el contexto colombiano.
- La colaboración de organizaciones no gubernamentales que trabajan con inmigrantes o con la comunidad romaní; como un recurso humano importante para el trabajo intercultural en el centro y aula.

En menor porcentaje 8,0, encontramos en el contexto colombiano:

- Docentes que utilizan recursos del medio, como plantas, semillas, barro, piedras, dada la significatividad y la relación de las poblaciones indígenas con la naturaleza.
- Es importante, también en este contexto, la elaboración de trabajos manuales y artesanales representativos de cada cultura y las salidas pedagógicas de investigación al entorno.

Un 5,2% resalta la importancia de:

- La elaboración de material etnoeducativo como cartillas, manuales sobre todo para llevar a la práctica los principios de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- Los diccionarios bilingües elaborados por los docentes con ayuda de las familias.

El 9,4% de los docentes participantes estima que no utiliza ningún recurso didáctico especialmente diseñado para trabajar la educación intercultural, sino que adaptan los que poseen en función de las necesidades y contenidos a desarrollar en clase.

4.1.4.1.1. ANÁLISIS DEL CONTRASTE DE LOS RESULTADOS DE AMBOS CONTEXTOS: COLOMBIA-ESPAÑA.

En la siguiente tabla mostramos los resultados de la prueba de ANOVA de esta dimensión. Se encuentran diferencias significativas en los ítems:

26.6. *Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el profesor debe evitar la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.*

27.5. *El tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a delimitar los conceptos de prejuicio, estereotipos y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.*

28.3. *Uno de los objetivos del material (libros, afiches, videos, imágenes, etc.) debe ser estimular la cooperación entre todos los estudiantes.*

28.7. *Las ilustraciones de los materiales evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los diferentes grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.*

Tabla 82. ANOVA Colombia-España

Ítem	F	Sig.
6.1	2,690	,103
26.2	,040	,842
26.3	,190	,663
26.4	,019	,891
26.5	,183	,669
26.6	4,137	,043*
27.1	,500	,480
27.2	,647	,422
27.3	,006	,936
27.4	1,772	,185
27.5	4,603	,033*
27.6	,010	,921
28.1	,133	,716
28.2	1,354	,246
28.3	4,648	,032*
28.4	,445	,505
28.5	1,186	,277
28.6	3,350	,069
28.7	13,944	,000*

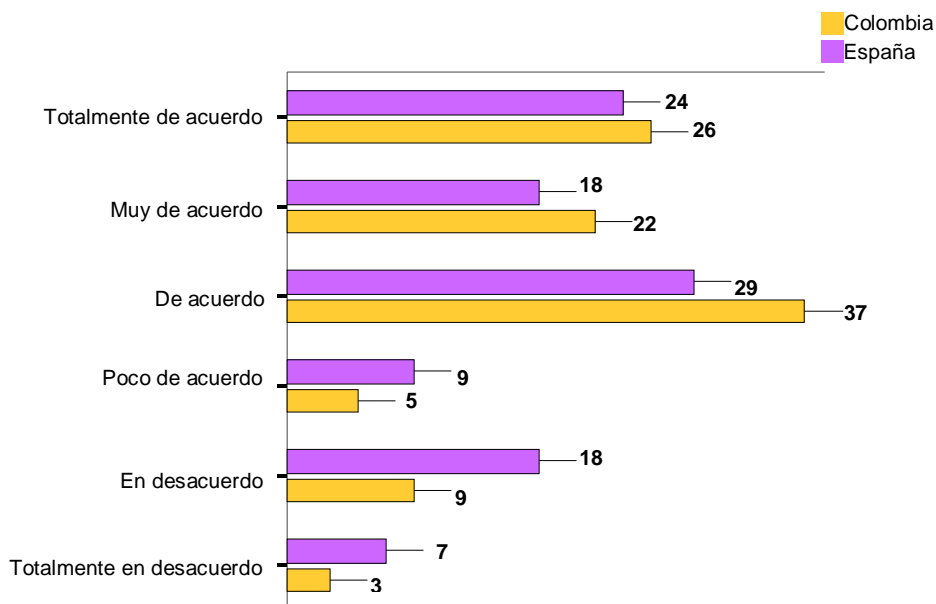
La media de los ítems en los que hay diferencia, muestra que en las cuatro cuestiones el promedio es alto, situándose los docentes entre los valores 4 y 5 (de acuerdo, muy de acuerdo) en los dos contextos, como puede verse en la tabla 84

Tabla 83. Media ítems 26.6, 26.7, 27.5, 27.6, 28.3, 28.7

Ítem	Colombia	España
26.6	4,41	4,00
27.5	4,52	4,86
28.3	5,08	5,34
28.7	4,16	4,78

Como en las anteriores dimensiones, en los gráficos siguientes, se pueden observar las diferencias de las frecuencias en los dos contextos, en cada ítem de acuerdo con los valores de la escala.

Gráfico 28. Ítem 26.6 Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.

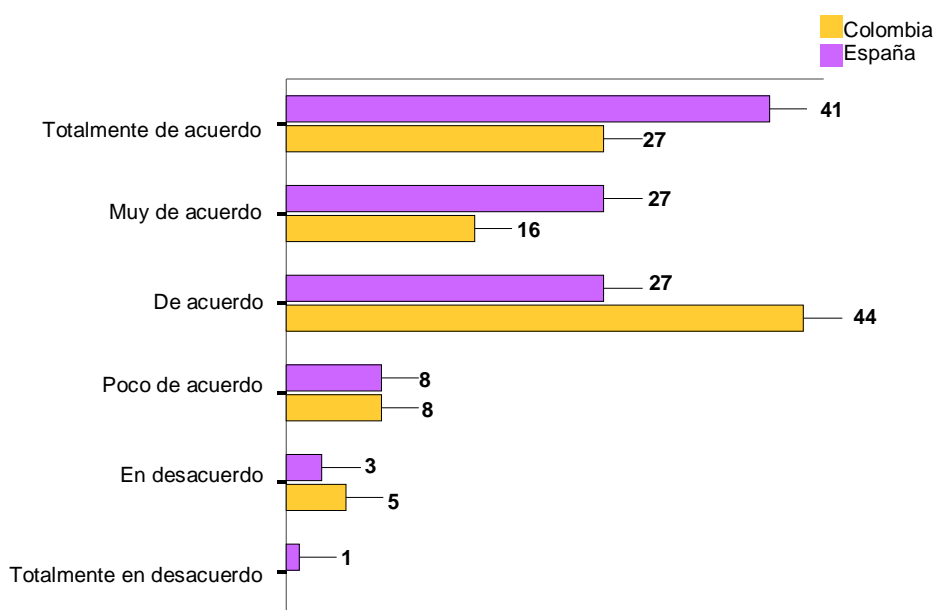


Las frecuencias en los valores superiores son similares, salvo en el valor 4, donde el número de docentes que, en el contexto colombiano, están de acuerdo en que se debe evitar la atención individual especial, negativa o positiva, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural, es mayor que en el contexto español.

Las mayores diferencias se dan en los valores inferiores; el número de docentes que se consideran poco de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con el planteamiento de este ítem, es mayor en el contexto español, la suma total alcanza una frecuencia de 34, el doble que la del contexto colombiano en estos valores.

Los docentes de Málaga, expresaban que en algunas ocasiones es necesario realizar atención individualizada de refuerzo, a algunos estudiantes que se incorporan de manera tardía al centro, o a aquellos estudiantes que por desconocimiento del idioma necesitan atención del profesorado de ATAL.

Gráfico 29. Ítem 27.5. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.

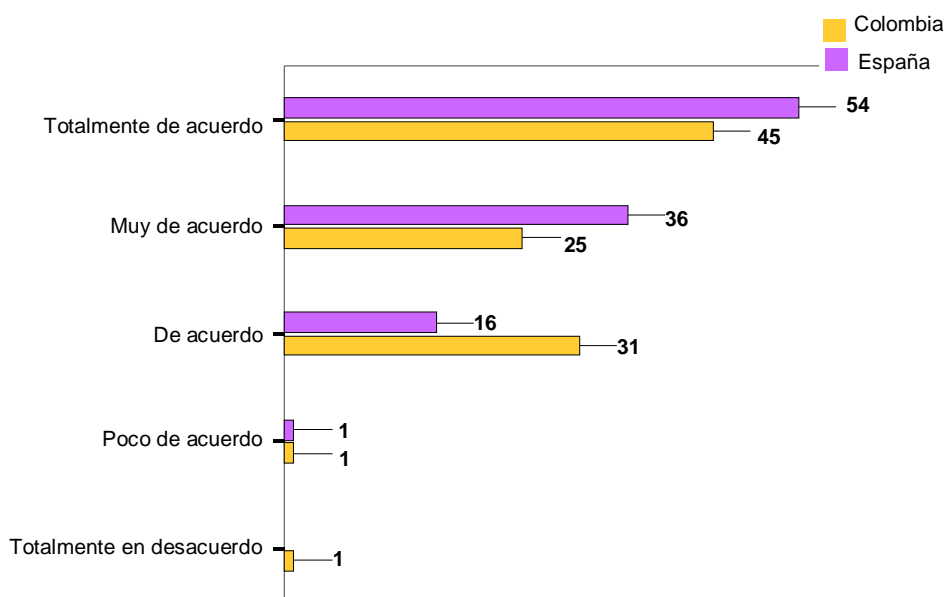


Las frecuencias obtenidas evidencian en este ítem que los docentes del contexto español se concentran en los valores 5 y 6, mientras que los del contexto

colombiano han optado más por el atributo 4 (de acuerdo), como también lo indica la media obtenida: 4,8 y 4,5 respectivamente.

En los valores inferiores (1, 2, 3) no se encuentra ningún docente que, en el contexto colombiano, este totalmente en desacuerdo en que el tipo de actividades a desarrollar en un contexto educativo intercultural debe ayudar a delimitar los conceptos de prejuicio, estereotipos y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales. En los valores 2 y 3 las frecuencias son similares.

Gráfico 30. Ítem 28.3 Uno de los objetivos del material (libros, afiches, videos, imágenes, etc.) debe ser estimular la cooperación entre todos los estudiantes.



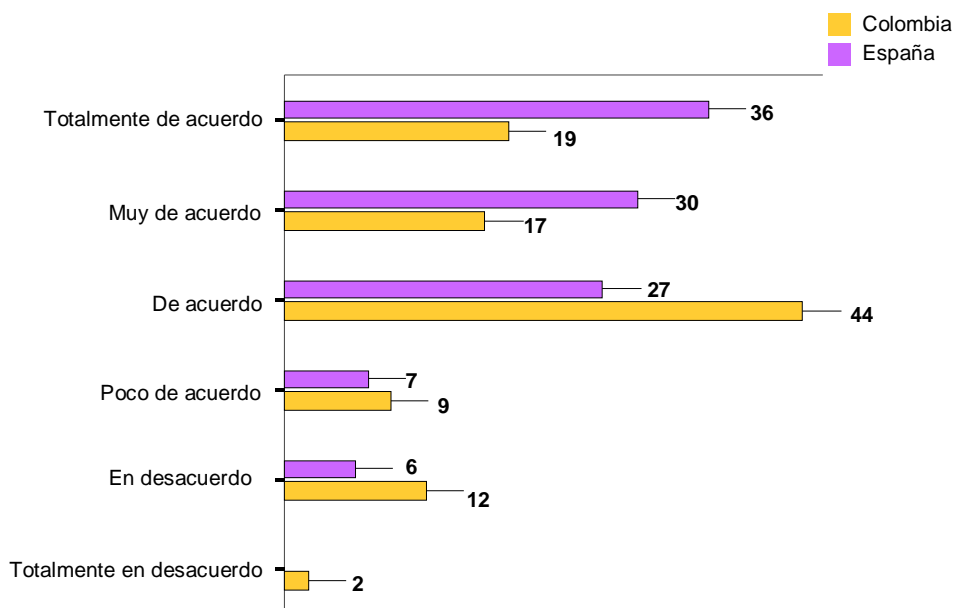
La media obtenida en este ítem en los dos contextos 5 en Colombia, 5,3 en España y las frecuencias en los valores superiores, evidencian que en los dos contextos, los docentes participantes en la encuesta, consideran que uno de los

objetivos del material (libros, afiches, videos, imágenes, etc.) debe ser estimular la cooperación entre todos los estudiantes.

Podemos observar que se dan variaciones en la selección de los valores, en el contexto español están más agrupados en los valores máximos 5 y 6, mientras que en el colombiano están más repartidos entre los tres valores superiores.

En ninguno de los contextos encontramos docentes que estén en desacuerdo con lo afirmado en este ítem.

Gráfico 31. Ítem. Contraste de las frecuencias entre ambos contextos.



Como se puede observar en el gráfico, en los valores superiores (4, 5, 6) hay más uniformidad en la elección de los atributos en el contexto español con una media de 4,7, siendo mayor la frecuencia en la elección del valor máximo: totalmente de acuerdo. En el contexto colombiano, la mayoría de los docentes se sitúan en el valor 4, alcanzando una media de 4,1.

En los valores inferiores, el número de docentes (23), que en el contexto colombiano están poco de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que las ilustraciones de los materiales, evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas, de los diferentes grupos culturales, en el desempeño de funciones activas e influyentes, supera al número (13) del contexto español; en este contexto no encontramos ningún docente que esté totalmente en desacuerdo con la afirmación propuesta en este ítem.

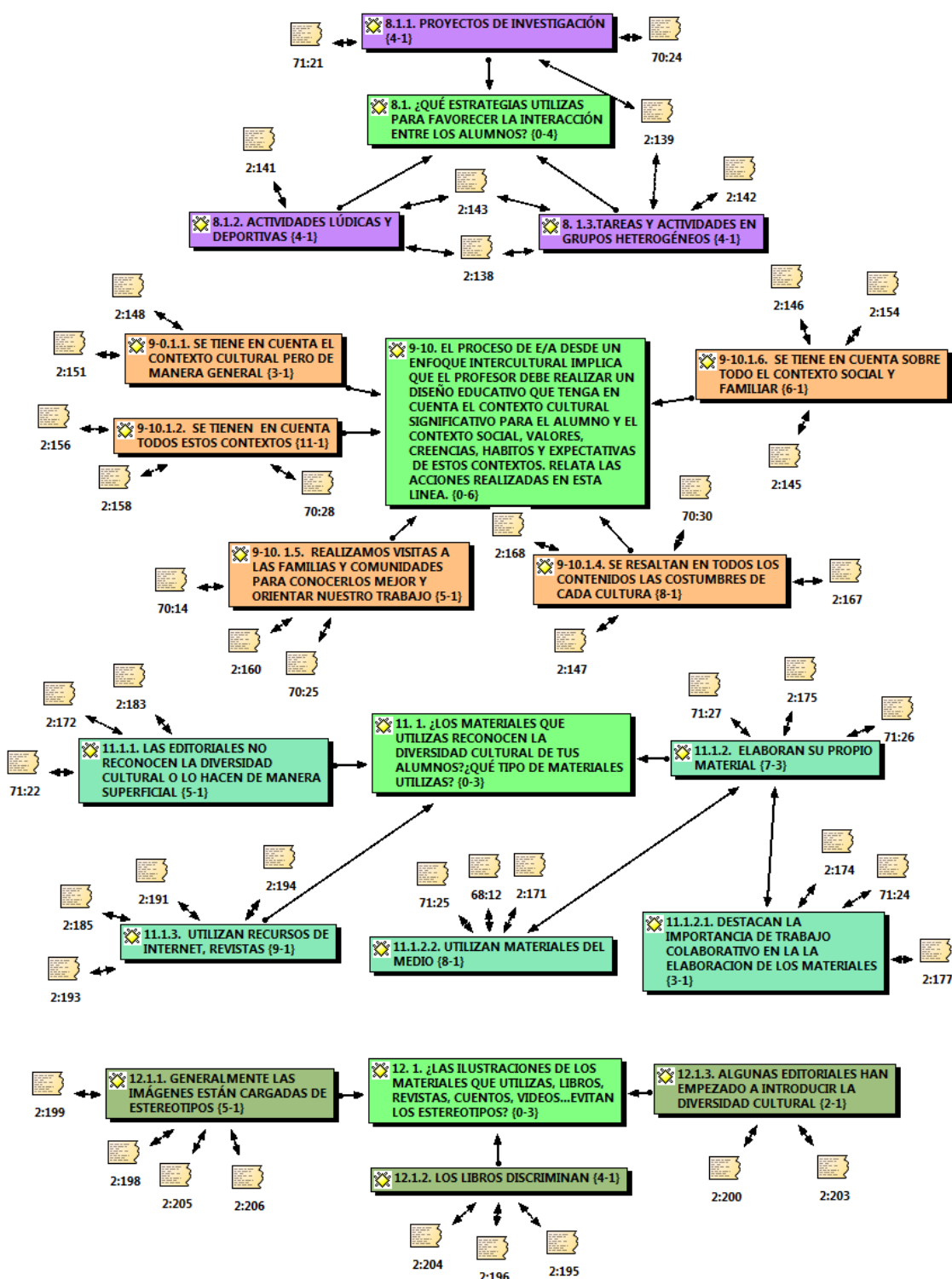
4.1.4.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y OBSERVACIONES.

4.1.4.2.1. Contexto Colombiano.

4.1.4.2.1.1. Entrevistas y grupos de discusión.

Para realizar el análisis cualitativo de las entrevistas y grupos de discusión hemos utilizado el mismo esquema que en las dimensiones anteriores. En la figura nº 12 podemos observar la síntesis gráfica del análisis realizado.

Figura 14. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión IV. Colombia



En la primera pregunta de esta dimensión se demandaba a los participantes
¿qué estrategias utilizas para favorecer la interacción entre los estudiantes?

Los docentes expresaban que para favorecer la interacción entre los alumnos utilizan estrategias como fomentar la participación a través de diferentes actividades como la realización de proyectos de investigación realizados en la comunidad, donde los investigadores son los estudiantes:

(8.1.1.) 2: 137: “Sobre todo se fomenta la participación, cuando el niño participa se siente libre, que él también puede explorar, que pueda investigar, se le da al niño la posibilidad de ser investigador, de ser curioso, que eso lo motiva mucho; no se le coarta su participación y el niño puede mostrarse tal como es y mostrar su cultura, nos da a conocer más sobre su cultura”.

En la ejecución de estos proyectos, los alumnos participan de forma activa; los docentes se encargan de la organización y los alumnos desarrollan las actividades de trabajo de campo entre los miembros de la comunidad. Los proyectos, como se ha mencionado antes, están relacionados con el conocimiento de las diferentes culturas, tradiciones, juegos tradicionales, etc.

La información aportada por los alumnos, según los docentes, es socializada en clase y reforzados los conceptos por el profesorado.

En este contexto también son muy utilizadas las actividades lúdicas y deportivas para favorecer la interacción entre los alumnos, el teatro, realización de campañas de reforestación. Así lo manifestaban los docentes:

(8.1.2) 2:138: “A través de la parte lúdica ya que les gusta mucho el teatro, las danzas, los mimos, eso ha ayudado a que se vean como un grupo a que trabajen en equipo”. 2: 141: “Las tareas y actividades grupales, trabajamos los mimos, las composiciones de canciones, ellos participan, analizan, investigan y reflexionan en grupos”.

La casi totalidad de los docentes participantes, manifiestan estar de acuerdo en que la estrategia más efectiva para fomentar y facilitar la interacción entre los alumnos es la organización de las actividades en grupos heterogéneos, ya que este facilita el conocimiento entre ellos. (8.1.3).

Las preguntas 9 y 10 de la entrevista, coincidentes con la 8 de los grupos de discusión, la hemos fusionado ya que las dos (9-10) se refieren a los contextos, social y cultural respectivamente.

Las respuestas de los participantes a esta cuestión: **el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el docente debe realizar un diseño deductivo significativo para el alumno, teniendo en cuenta el contexto social y cultural: valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos. Narra las acciones realizadas en esta línea**, como puede verse en la figura nº , son abundantes.

Un grupo de docentes expresa, que en muchas ocasiones hablan o tienen en cuenta los contextos, pero de manera general, sin detenerse a especificar contextos culturales específicos:

(9-10.1.1) 2: 148: “Sí, pero hablamos de manera general del contexto, y nos olvidamos de las minorías, entonces los niños de grupos minoritarios a veces no se sienten identificados con lo que se plantea en clase, creo que ese es un gran fallo que tenemos”

Comentan, que tratan de que el aprendizaje sea significativo y de incluir los contextos en todas las asignaturas, pero en función de la cultura mayoritaria y

sólo retoman algunos aspectos de los grupos minoritarios, sin profundizar en ellos.

Son significativas las respuestas e intervenciones del profesorado que afirma tener en cuenta en su diseño educativo todos los aspectos relacionados con los contextos social y cultural y además que tratan de resaltar en todos los contenidos las costumbres y saberes de cada cultura, tanto en los proyectos que realizan como en los contenidos de las asignaturas:

(9-10.1.2) 2: 158: “Siempre, parto de sus saberes previos y de elementos de su cultura”

(9-10.1.4) 2: 168: “Los trabajo, resaltando en los contenidos las costumbres de cada grupo cultural en todos los aspectos, por ejemplo en la cultura afrocolombiana al morir una persona se hacen los velorios en las casas y se les canta, los amigos cuentan anécdotas sobre el difunto, chistes, hay llanto y tristeza pero también hay alegría. Todo eso lo retomamos y lo explicamos en clase”.

(9-10.1.4) 2: 147: “Claro eso es importante, al preparar mis clases trato de que cada niño se sienta protagonista, sus prácticas ambientales, como siembran, tengo en cuenta todos sus saberes a través de la observación y de las charlas con las familias”.

Como se ha podido observar, en las respuestas a otras preguntas de las anteriores dimensiones, en este contexto tiene gran relevancia el fortalecimiento de la identidad cultural, sobre todo en la población afrodescendiente. Este es un aspecto que muchos de los docentes, manifiestan tener en cuenta el diseño educativo:

(9-10.1.4) 70: 30: “Hablamos sobre la identidad en la que destacamos, las costumbres, creencias, religiosidad, significados de los bailes, de los ritos

(9-1º.1.2) 70: 28: “A ver hay estudiantes que aún no se reconocen afro y ellos mismos discriminan en función del tono más claro o más oscuro de la piel; entonces trabajamos los temas de discriminación, racismo e identidad cultural, tratando de explicarles que no se pertenece a determinado grupo cultural en función de las características físicas como el tono o color de piel”

Los docentes de este Centro (población de Juan y Medio), expresan que todas las actividades se planifican en microcentros en los que participan todos y cada uno de acuerdo al nivel en el que imparte clases, las desarrolla. Obviamente, esto es posible porque se trabaja la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el curriculum.

Otros docentes, expresan que aunque la interculturalidad no se trabaje desde el curriculum, tienen en cuenta estos contextos en los contenidos de sus asignaturas:

(9-10.1.4) 2 :117: “Por ejemplo en ciencias naturales, cuando hablamos de los nutrientes, se hace mucho énfasis en el tipo de hábitos alimentarios que tienen las diferentes culturas, tanto afros como indígenas, no sólo en la forma de preparar los alimentos, sino también en la forma de cultivar. Trabajamos valores como la libertad, la tolerancia hablamos de Nelson Mandela, etc.”.

Otra acción realizada por un grupo de docentes son las visitas a las familias y comunidades; manifestaban que esta actividad es importante para conocerlas y orientar el trabajo pedagógico, adquirir conocimientos, e incorporar sus saberes a la práctica escolar. Se refieren sobre todo a las comunidades indígenas, con las que realizan convivencias en el seno de sus comunidades. De esta manera lo explicaba la directora del Centro:

(9-10.1.5) 70: 14: “Otra estrategia es la visita a las comunidades indígenas más lejanas, todos los profesores nos hemos trasladado a una comunidad wiwa, allí pasamos un día entero, nos reunimos con ellos les explicamos las actividades que estamos haciendo, cuál es la noción, la visión del Centro, les preguntamos sobre su cultura, hicimos muchas dinámicas con toda la comunidad, creemos que de esa manera podemos conocerlos un poco mejor, sus costumbres, formas de vida para poder llegar y educar mejor a sus hijos fomentando la valoración y el respeto por su cultura, porque nuestro objetivo es evitar que se pierdan esas costumbres tan valiosa y en general su cultura”.

Los docentes son conscientes de la riqueza que representa la incorporación de personas representativas de las comunidades, tanto indígenas como afrodescendientes en la organización de la vida escolar, para el fortalecimiento de los proyectos educativos y para fomentar el conocimiento y el respeto hacia los grupos étnicos minoritarios en toda la comunidad educativa:

(9-10.1.5) 70: 25: “En todos los proyectos involucramos a miembros representativos de las comunidades, en el Consejo directivo hace parte un mamo de la cultura wiwa, los involucramos en todos los órganos representativos del Centro”.

Otro grupo de participantes expresaban tener en cuenta ante todo el contexto social y familiar. Esto se debe a que muchos trabajan con población vulnerable: desplazados por la situación de violencia, hijos de reinsertados (paramilitares o guerrilleros) y además asentados en zonas periféricas de la ciudad, esta situación se da sobre todo en Santa Marta.

Los docentes expresaban lo siguiente:

(9-10.1.6.) 2: 154: “Es necesario tenerlo en cuenta no debemos enfocarla únicamente a los contenidos. Trato de introducir el medio y su entorno, sus

actividades. El entorno es conflictivo y deprimido, trato de que ellos tomen conciencia de que todo lo que aprenden es una herramienta para su vida.

*(9-10.1.6.) 2: 146: “Pues si tenemos que partir de allá. Aunque a veces es difícil, por la zona en que estamos, el entorno, las creencias y los hábitos de los niños a veces dificultan mucho el avance, pero una vez más utilizo el diálogo, la empatía”.
2: 145. Si tengo en cuenta estos contextos, me implico mucho con los padres y la comunidad. (9-10.1.6.).*

La población estudiantil en esta situación, está formada por alumnos de diferentes grupos: indígenas, afrodescendientes, mestizos, blancos; los profesores manifestaban que en ese contexto, aunque el trabajo sobre la diversidad cultural es importante, dan prioridad a la mejora de las condiciones de vida de las familias. Labor que realizan proporcionando ayuda y asesoría en diferentes aspectos, con la ayuda de otros profesionales, como psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales.

Al demandarlas si **los materiales utilizados en clase reconocen la diversidad de los alumnos y qué tipo de materiales utilizan**, la mayor parte del profesorado manifiesta que algunas editoriales no reconocen la diversidad cultural de la sociedad colombiana, consideran que aún se encuentran muchos manuales educativos que desconocen esta realidad, y continúan explicando la multiculturalidad en términos de razas diferentes.

Otros docentes manifiestan que empieza a haber cambios, aunque sólo tratan algunos aspectos, al menos se tiene en cuenta:

(11.1.1) 71: 22: “La verdad es que los contenidos propuestos por las editoriales manejan muy poco el enfoque intercultural, algunas trabajan algo sobre los

derechos de los afrocolombianos” 2: 172: “Hay editoriales que traen ya conceptos de etnoeducación, y otros los elaboro porque en verdad es muy difícil, todavía parece que esto fuera muy nuevo, cuando yo considero que la etnoeducación ya tiene muchos años y parece que estuviéramos dando los primeros pinitos”. (11.1.1).

Ante este desconocimiento de la realidad por parte de las editoriales, la casi totalidad de los participantes expresaban la necesidad de elaborar su propio material, acorde con las necesidades de la diversidad cultural presente en las aulas de clase:

(11.1.2) 2: 175: “Trato de elaborar los materiales de manera que reflejen la diversidad cultural de los niños. Trabajamos el respeto a la diferencia. Fichas, guías, ideogramas ya que algunos tienen 7 y ocho años y no saben leer”.

La directora de uno de los Centros expresaba lo siguiente en el grupo de discusión:

(11.1.2) 71: 27: “Un grupo de docentes, sobre todo los que tienen formación en etnoeducación, elaboraron el manual de trabajo de la Cátedra de estudios afrocolombianos que se trabaja de manera transversal en todos los grados y en las diferentes asignaturas”. 71: 26: “Los materiales en general son elaborados por los docentes, las guías didácticas, gran parte de las imágenes que aparecen en ellas son de miembros de la comunidad y de los propios estudiantes”. (11.1.2).

Algunos docentes coinciden en afirmar y destacar la importancia del trabajo colaborativo en la elaboración de los materiales y recursos que emplean. Consideran relevante comprometer a todo el equipo docente y a miembros de la comunidad, ya que esto facilita y enriquece el trabajo:

(11.1.2.1) 2: 174. *“Si algunas veces, me apoyo en el profesor de artística y en una profesora especializada en el manejo de material de reciclaje, con ellos elaboramos materiales apropiados para las clases”.*

(11.1.2.1) 71: 24: *“También elaboramos folletos en los que se habla a los estudiantes de los mitos y las leyendas de su significado, hay leyendas escritas por ellos mismos en compañía de sus padres o abuelos. Escribimos poesías en lengua Palenquera con la colaboración de los padres de familia que hablan la lengua y con todo ese material trabajamos en clase”.*

Por otro, los participantes y entrevistados, manifestaban que en la elaboración de los materiales para trabajar de acuerdo con la diversidad cultural de los Centros y aulas, utilizan recursos del medio, pero sobre todo elementos propios de la cultura de los diferentes grupos étnicos:

(11.1.2.2) 71: 25: *“Utilizamos las rondas de los velorios, las rondas que se juegan en las noches, en ellas los niños subrayan y resaltan por ejemplo los verbos, sujeto, predicado, género y número, etc. Hemos implementado muchas estrategias, otras formas de trabajar desde un enfoque intercultural”*

(11.1.2.2) 68: 12: *“...el resto lo elaboramos con recursos del medio, por ejemplo el arroyo, es un elemento que da mucha vida al pueblo y alrededor de él se ha desarrollado gran parte de la historia del pueblo”*

La casi totalidad de los docentes, manifestaban que una fuente muy muy importante de recursos y materiales para trabajar desde un enfoque intercultural es Internet, expresaban que recurren mucho a este medio, además de a material diverso como revistas, periódicos, cartón, etc.:

(11.1.3) 2: 193: *“Trabajo mucho con internet, utilizo videobim, videos, la emisora que tenemos en el colegio”;* 2: 185: *“Utilizo materiales de internet, revistas”;* 2: 191: *“Mapas con las características de cada etnia, revistas”;* 2: 194: *“Nosotros elaboramos los materiales, estamos en una zona bastante deprimida y a través de internet, construimos con los alumnos los recursos, comics, cuentos*

En estrecha relación con la pregunta anterior demandamos a los docentes si **las ilustraciones de los materiales utilizados: libros revistas, cuentos..., evitan los estereotipos.**

Tanto los participantes en los grupos de discusión, como los docentes entrevistados, coincidiendo con sus respuestas a la pregunta anterior expresaban que, el material que utilizan, sí tratan de evitar las imágenes estereotipadas con respecto a los grupos étnicos.

Puntualizan en que recurren a los recursos ya mencionados: internet, elaboración propia, recursos del medio (fotos y videos de la comunidad y de los alumnos), revistas, etc., debido a que las imágenes de los libros están cargadas de estereotipos y de realidades que no tiene ninguna relación con lo que viven los estudiantes; al respecto argumentaban:

(12.1.1) 2: 205: “Cuido mucho eso, utilizo la parte literaria de los libros, pero cuando presento ejemplos o imágenes trato de tomarlos del entorno, ya que los libros, la mayoría, parten del concepto de una cultura homogénea”.

(12.1.1.) 2: 199: “Tratamos de evitar imágenes de estereotipos, para mostrarles la otra parte de la historia, los aportes de las diferentes culturas a la historia de Colombia.”

(12.1.1) 2: 206: “La verdad no, como te decía antes uso mucho las tecnologías y allí encuentro imágenes, historias, que adapto a las diferentes situaciones, más que los libros a veces lo importante es la vivencia, el día a día.” 2: 198: “Hay pequeñas lecturas sobre la diversidad cultural, pero las imágenes la verdad es que están cargadas de estereotipos”.

Otro grupo hace alusión a la discriminación que encuentran en algunos libros de texto con respecto a los grupos étnicos; una docente argumentaba que no sólo se trata de los libros, sino también de los medios de comunicación, que alimentan, a través de imágenes los estereotipos y la discriminación:

2: 196: “Los libros los medios de comunicación inducen a los niños a utilizar estereotipos a discriminar a través de cuentos, imágenes y el niño intencionadamente lo hace, pero allí estamos los docentes para corregir esa parte” .

2: 195: “En nuestro centro no trabajamos con libros estándares por lo cual hemos diseñado un manual etnoeducativo que nos ha servido mucho ya que ha sido elaborado con imágenes de los mismos niños, de la comunidad, todo relacionado con su entorno y por supuesto con la actualidad nacional e internacional, cada profesor lo adapta al grado de los alumnos”.

En el lado opuesto, encontramos un reducido grupo de docentes que consideran que muchas editoriales ya empiezan a reflejar la diversidad cultural del país, de manera más profunda. Incluso hablan de que ha habido cambios en los medios de comunicación:

2: 203: “Tenemos cuentos donde hay bastante diversidad, incluso en la televisión eso ha cambiado, en la publicidad, les inculco mucho ver algunos programas en los que aparece la diversidad y que pueden ayudarles” 2: 200: “Creo que ha cambiado, algunas editoriales ya traen imágenes e ilustraciones que reconocen la diversidad cultural de nuestro país”.

Mientras que, según lo expresado por esta docente (2:203), en el Centro donde trabaja, hay cuentos que reflejan la diversidad; otro docente expresaba todo lo contrario:

(12.1.2.) 2: 204: “Lo que hay en la biblioteca escolar no. Entonces traigo los cuentos y las lecturas de casa y los fotocopiamos para que los niños trabajen”.

Las diferentes intervenciones de los docentes, en los grupos de discusión y las respuestas dadas a las preguntas en las entrevistas, evidencian que un grupo significativo del profesorado, utiliza estrategias acordes con la diversidad cultural, reflejándose en el diseño educativo realizado y en los materiales utilizados.

Como en anteriores dimensiones, la casi totalidad de las respuestas de los docentes son enfocadas al trabajo realizado con la población afrodescendiente; entendemos que esto se debe a que la historia de los grupos indígenas, siempre han sido tratada y estudiada a lo largo de toda la educación primaria, en algunos casos de manera profunda, como los ancestros americanos por derecho.

Consideramos, que aunque conocemos la historia de las diferentes familias indígenas que habitan nuestro país, esta misma historia no ha reconocido los grandes aportes de esta población a la construcción del país; por otro lado se han vulnerado de manera sistemática sus derechos a la tierra, a preservar sus costumbres y su lengua, desafortunadamente esta es una realidad, que se ha repetido en la historia de todo el continente Americano.

4.1.4.2.1.2. Observaciones

La media alcanzada en las observaciones de esta dimensión en este contexto es de 4,3. La media de los ítems en la escala de observación se presenta en la tabla nº 84.

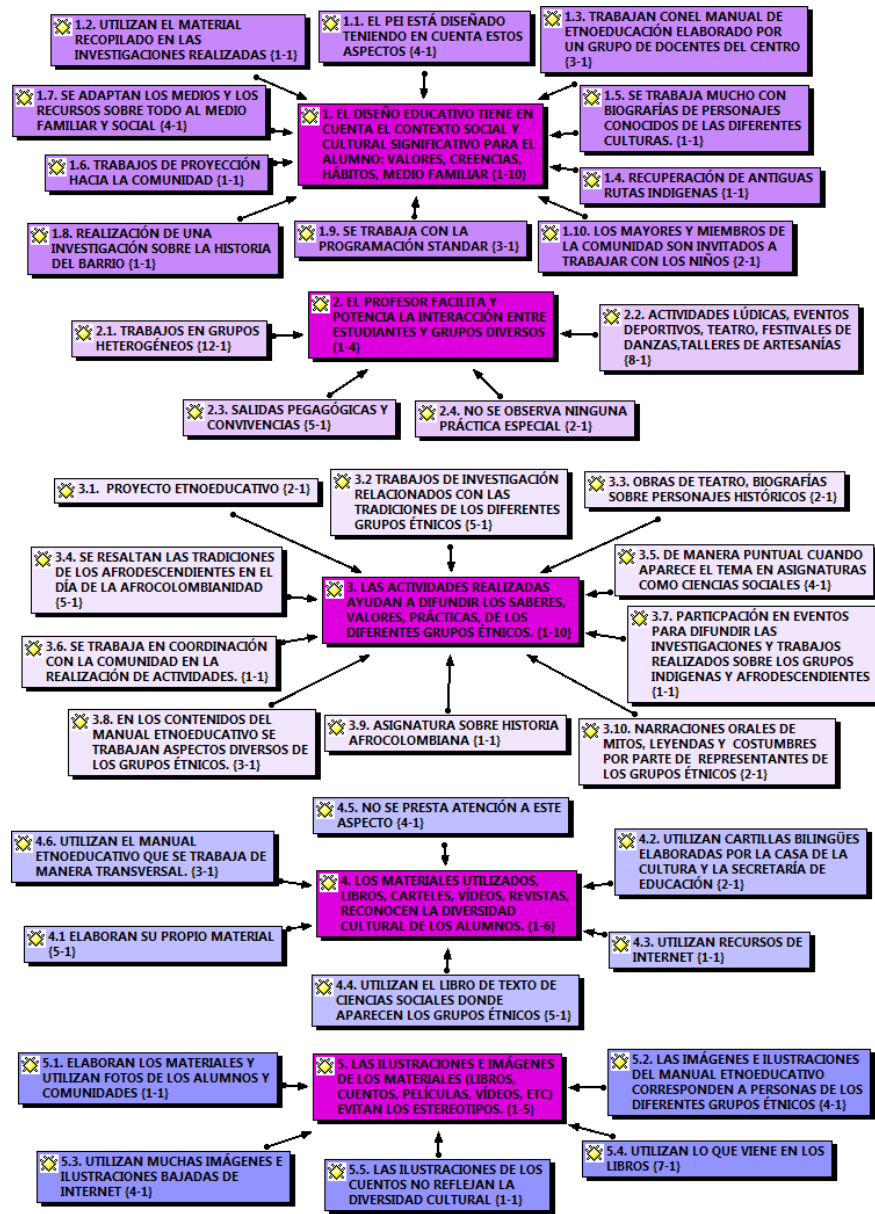
Tabla 84. Estadísticos de las observaciones. Dimensión IV. Colombia

	Los contenidos presentados tienen en cuenta el contexto social y cultural significativo para el alumnado: valores, creencias, hábitos, medio familiar, etc.	El profesor facilita y potencia la interacción entre estudiantes y grupos diversos.	Las actividades realizadas ayudan a conocer y difundir los saberes, valores, prácticas, de los diferentes grupos étnicos.	El material utilizado, libros, carteles, revistas, videos, etc., reconoce la diversidad cultural de los estudiantes.	Las ilustraciones e imágenes de los materiales (libros, cuentos, vídeos, películas, etc.), evitan los estereotipos y ofrecen una autoimagen positiva de las personas de los diferentes grupos culturales.
Media	4,33	4,44	3,56	3,78	3,78
Moda	6	3	2	6	6

En la figura nº 15 presentamos los resultados del análisis realizado; la totalidad de las citas y ejemplos correspondientes a cada uno de los códigos se puede ver en el anexo 6.

El primer ítem “**el diseño educativo tiene en cuenta el contexto social y cultural significativo para el alumno: valores, creencias, hábitos, medio familiar**”, obtiene una media de 4,3.

Figura 15. Representación gráfica del análisis de las observaciones. Dimensión IV. Colombia



En este contexto encontramos Centros en los que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), está diseñado teniendo en cuenta estos aspectos (1.1).

Así, las actividades desarrolladas y los contenidos están enfocados a potenciar el conocimiento de la cultura afrocolombiana e indígena, un ejemplo lo encontramos en el la Institución educativa de San Basilio de Palenque:

“La tía de una de las profesoras es invitada a la escuela a contar historias a los alumnos en lengua palenquera, dentro del programa de recuperación de esta lengua”.

Se observa que en estos Centros, el contexto social y cultural se tienen en cuenta en todas las asignaturas, el profesorado utiliza el material recopilado en las diversas investigaciones realizadas, en el desarrollo de las clases:

(1.2) “las décimas, refranes, canciones tradicionales recopiladas en el proyecto de recuperación de la tradición oral, son utilizadas en clase de español en la elaboración de frases y análisis gramatical; así, trabajan verbos, adjetivos, sustantivos, etc. adaptándolos a los distintos grados.”

Hay Centros en los que se trabaja con el Manual Etnoeducativo, elaborado por un grupo de docentes, que contiene unidades didácticas para trabajar de manera transversal la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En las unidades didácticas se incluyen diversos aspectos de la cultura afrodescendiente y comprende trabajos individuales, en grupo y trabajos de investigación para desarrollar con las familias. (1.3).

En un Centro se está desarrollando un proyecto de recuperación de antiguas rutas indígenas: (1.4) “es un proyecto de educación ambiental en el que además de recuperar las rutas indígenas se ha diseñado un sendero ecológico en el que

participan, además de los alumnos y docentes, líderes comunitarios y padres de familia”.

Se observa la utilización de biografías de personajes conocidos de las diferentes culturas, artistas, cantantes, deportistas, escritores o personajes de renombre internacional como Nelson Mandela. (1.5).

Se trabaja en proyectos de educación ambiental, cuyas actividades se proyectan a la comunidad (1.6), en campañas de arborización, reciclaje y charlas a las familias.

En otro Centro observamos que se lleva a cabo una investigación sobre la historia del barrio (1.8) “se trata de un barrio muy antiguo y tradicional en Santa Marta, del que han salido personajes conocidos y populares, tanto en la ciudad como a nivel nacional”.

En muchos de los Centros visitados se adaptan los contenidos y recursos, sobre todo al medio familiar y social:

(1.7) “La profesora desarrolla una actividad llamada “mayor quiero ser”, los alumnos de 2do de primaria, escriben historias de vida, en las que hablan de su entorno, de sus familias, de cómo se ven en el futuro, qué quieren ser y hacer de mayores y cómo pueden lograrlo. Todo guiado a través de preguntas formuladas por la docente, que cada uno escribe en su cuadernillo, en el que además dibujan las diferentes situaciones que plantean”

Por otro lado, el profesorado procura no pedir materiales a los niños, debido a la precariedad económica de muchas familias; así, muchos docentes elaboran los materiales con recursos del medio adaptados al contexto.

Hay Centros en los que el profesorado se limita a trabajar la programación estándar, sin tener en cuenta el contexto social, familiar, cultural significativo para los alumnos.

El ítem 2 “**El profesor facilita y potencia la interacción entre estudiantes y grupos diversos**”, alcanza una media de 4,4.

El trabajo en grupos heterogéneos, es la actividad más observada en todos los Centros (2.1). Los grupos se organizan teniendo en cuenta diversos aspectos: por necesidades de ayuda en el aprendizaje entre pares, para fomentar relaciones entre alumnos que el docente ha observado que no hay mucha empatía. Trabajan en grupo diferentes actividades: investigaciones, proyectos, campañas ecológicas y medioambientales, tareas de clase que luego exponen, construcción de blogs, etc.

Observamos la realización de salidas pedagógicas y convivencias:

(2.3) “los alumnos de segundo ciclo, visitan el Museo Etnográfico y después socializan la actividad en las diferentes clases. Se organizan en pequeños grupos para elaborar carteleras y explicar la visita al resto de compañeros del Centro”.

“las convivencias duran todo el día, son salidas a lugares cercanos del campo y de la playa, en las que se organizan dinámicas de grupo, reflexiones, lecturas. Esta actividad se realiza por grados.”

En los Centros se organizan actividades lúdicas, eventos deportivos (campeonatos de basquetbol, de futbol), danzas, juegos tradicionales, talleres de artesanías, grupos de teatro para potenciar a interacción entre todos los estudiantes (2.2).

En muy pocos Centros {2}, se observó que no se realiza ninguna actividad especial en este sentido, salvo esporádicos trabajos en grupo, en algunas asignaturas.

Las observaciones realizadas sobre el ítem 3 **“las actividades realizadas ayudan a difundir los saberes, valores, prácticas, de los diferentes grupos étnicos”**, alcanza una media de 3,5 en la escala de observación.

En los Centros en los que el PEI está orientado hacia la etnoeducación, todas las actividades están enfocadas a la difusión de los saberes, valores, costumbres y prácticas de los diferentes grupos étnicos presentes en el Centro. (3.1).

Las actividades observadas fueron:

La realización de obras de teatro y biografías de personajes de los grupos étnicos minoritarios, resaltando sus aportaciones a la historia de Colombia: (3.3)
“investigación y presentación de una obra de teatro sobre la vida de José

Prudencio Padilla (héroe afrodescendiente de la guerra de independencia)”; en la que participaron docentes, alumnos y miembros de la comunidad.

Se resaltan las tradiciones de los afrodescendientes el día de la afrocolombianidad: (3.4) “realización de desfiles por las calles de la ciudad, fue un evento lleno de colorido, en el que presentaron danzas, teatro, cantos, etc.)”

Hay docentes que participan en Foros, Congresos y Jornadas, en los que exponen las investigaciones y trabajos realizados sobre las culturas indígena y afrodescendiente. (3.7).

En el Centro de San Basilio de Palenque trabajan en coordinación con la comunidad y la Casa de la Cultura, en la realización de actividades “los alumnos participan en el Festival de Tambores, muy reconocido a nivel nacional y al que también asisten invitados internacionales”. En este Centro se imparte la asignatura de Historia afrocolombiana, en la que los alumnos aprenden diversos aspectos, tradiciones y costumbres de este grupo étnico. (3.9).

Es importante la presencia de autoridades tradicionales indígenas y líderes afrocolombianos en los Centros de San Basilio de Palenque y Juan y Medio, hablando de sus costumbres o narrando mitos y leyendas de su cultura, a los alumnos y profesores. (3.10).

El ítem 4 “**los materiales utilizados, libros, carteles, vídeos, revistas, reconocen la diversidad cultural de los alumnos**”, obtiene una media de 3,8.

En algunos Centros no se presta atención a este aspecto, al seleccionar los materiales como cuentos o vídeos; por otro lado, algunos docentes consideran que los libros de texto han cambiado y que ahora se ve más la diversidad en los contenidos; o simplemente se elige el material del tema o actividad a desarrollar, sin pensar en que debería reflejar la diversidad cultural de la clase. (4.5).

En los Centros en los que, además del libro de texto, se utiliza el Manual etnoeducativo, se adaptan las unidades didácticas al contexto y se trabaja de manera transversal (4.6). Muchos docentes elaboran su propio material con recursos del medio y la ayuda de las familias, por ejemplo diccionarios en lenguas indígenas y en lengua palenquera. En general el profesorado procura adaptar los recursos que elaboran al contexto de diversidad en el que trabajan (4.1). Utilizan recursos bajados de internet, aunque no con mucha frecuencia (4.3) debido a las dificultades, en algunos lugares, en el acceso.

En el Centro de Palenque, el profesorado utiliza cartillas bilingües (en español y lengua palenquera), elaboradas por la Casa de la Cultura, representantes de los docentes y la Secretaría de educación (Delegación de educación). (4.2).

Los libros de texto de ciencias sociales tienen, en general, buena aceptación entre los docentes; siempre han aparecido los diferentes grupos étnicos en el tema relacionado con la población, aunque no se profundiza mucho en los grupos étnicos minoritarios.

El último ítem observado en esta dimensión **“las ilustraciones e imágenes de los materiales (libros, cuentos, películas, videos, etc.) evitan los estereotipos”**, alcanza una media de 3,8.

En consonancia con lo observado en el ítem anterior, se constata que en el material elaborado por los docentes, utilizan fotos e imágenes de los alumnos, familias y comunidad en general (5.1); además las ilustraciones e imágenes de revistas o bajadas de internet reflejan la diversidad cultural y sobre todo procuran que eviten los estereotipos. Una docente comentaba “aún se siguen viendo imágenes llenas de estereotipos, sobre todo con respecto a la población negra, incluso en los medios de comunicación, aunque algo ha cambiado” (5.3).

Las imágenes e ilustraciones del Manual etnoeducativo y de las cartillas bilingües, corresponden a personas de los diferentes grupos étnicos, las ilustraciones presentan una autoimagen positiva de los grupos étnicos minoritarios. (5.2).

En muchos Centros se utilizan las imágenes e ilustraciones que vienen en los libros. En general, el profesorado resta importancia a este aspecto escuchamos comentarios como “no elijo o no trabajo las imágenes pensando en que puedan reflejar estereotipos”. Observamos que ha habido cambios en los libros de texto, aunque no traen muchas imágenes de la población negra e indígena, al menos las pocas que hay no reflejan estereotipos como hace algunos años.

Un docente comentaba que las imágenes e ilustraciones son un problema menor “para erradicar los estereotipos, la discriminación y el racismo, es necesario empezar por educar a los adultos que son los transmisores de estos comportamientos y eso es más complicado” (5.4).

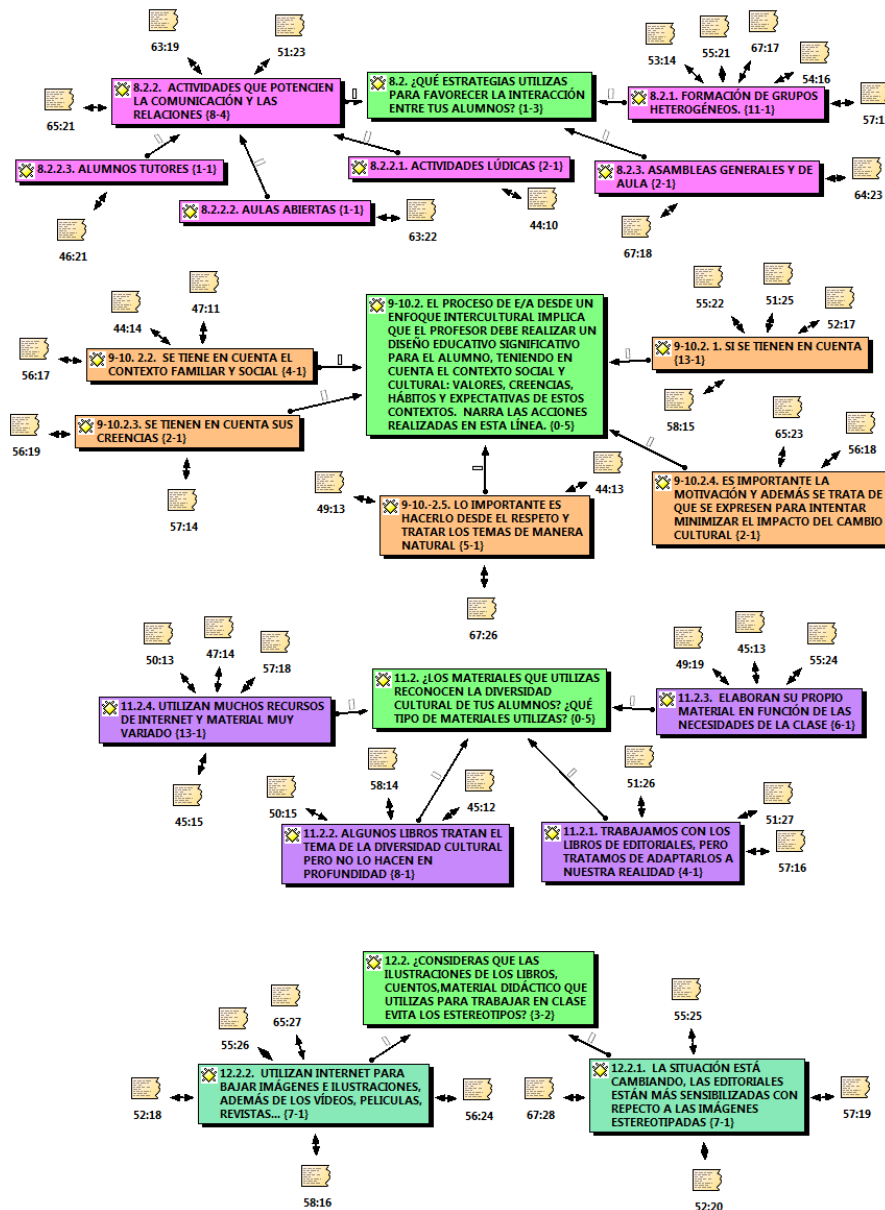
(5.5) Las ilustraciones e imágenes de los cuentos, no reflejan la diversidad cultural, prácticamente en todos los que tuvimos la oportunidad de ver, predomina la población mayoritaria.

4.1.4.2.2. Contexto Español.

4.1.4.2.2.1. Entrevistas y grupos de discusión

Como puede observarse en la figura nº 14, las respuestas de los docentes en este contexto, como en el colombiano, son numerosas. Presentamos la descripción y el análisis de cada una de las preguntas.

Figura 16. Representación gráfica del análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Dimensión IV. España.



A la primera pregunta de esta dimensión **¿qué estrategias utilizas para favorecer la interacción entre los alumnos?**, la casi totalidad del profesorado participante expresaba que una buena estrategia es la formación de grupos heterogéneos, no sólo para realizar trabajos y actividades puntuales, sino en la organización diaria del aula.

Los docentes manifestaban que utilizan diversas modalidades de agrupamiento; así, para algunos es importante que trabajen en parejas, y dentro de esta modalidad, las parejas son elegidas por sorteo o se sientan con quien cada alumno prefiera:

(8.2.1) 55: 21: “La forma de organizarlos por parejas es muy variada, hay momentos en que cada uno se pone con quien quiera, a veces la pareja es el que tiene al lado en ese momento del trabajo, a veces hacemos un sorteo, que además es un momento lúdico divertido”.

Otros docentes manifiestan organizar los grupos en función de las necesidades de la clase, teniendo en cuenta si se relacionan o no en las horas de recreo, para que colaboren con otro compañero al que se le dificulte determinada asignatura y sobre todo para fomentar las relaciones y el conocimiento:

(8.2.1) 67: 17: “Por ejemplo si veo que hay niños que no tienen mucha cercanía, que no juegan mucho juntos en el recreo, trato de que en la clase estén juntos para que se conozcan más; niños que se les dificulta alguna asignatura pues los siento al lado de alguno que tenga más facilidad en esa asignatura, para que le ayude y le colabore”. 53: 14: “Si, desde la forma en que están organizadas las aulas de clase, en grupos, que se van cambiando, esa es una forma de que entre todos se conozcan y que cooperen entre ellos”.

Un grupo de docentes manifestaba que, a veces no es fácil conseguir que trabajen juntos y establezcan relaciones:

(8.2.1) 54: 16: “Utilizamos actividades normales de clase para que trabajen juntos y aun así en algunos casos, a veces conseguimos que se respeten, otras sólo que se toleren”.

La población estudiantil del Centro donde trabaja esta docente está formada en su mayoría por alumnado de etnia gitana, seguida de marroquíes, rumanos y nigerianos. En todas las intervenciones en el grupo de discusión y en las respuestas a las entrevistas, los docentes de este Centro manifestaban la dificultad que, en algunas ocasiones, representa para ellos conseguir que se genere un buen clima escolar, debido a los constantes conflictos entre los alumnos por la interacción entre las diferentes culturas.

Así, otro docente de este Centro argumentaba:

(8.2.1) 57: 11: “Me gusta sentarlos intercalados, pero si noto algún rechazo por cuestiones de diferencias culturales de manera acusada, pues los separo y hablo con ellos, lo que no podemos es, en aras de que se mezclen, tener a dos alumnos juntos cuando puede estar habiendo algo parecido al acoso”.

En general los participantes manifestaban que, el trabajo en pequeño o gran grupo es una manera eficaz de potenciar y favorecer la interacción entre los alumnos; aunque, también hay actividades que los alumnos deben realizar de manera individualizada.

La realización de actividades que potencien la comunicación, las relaciones y el conocimiento, es otra estrategia, que los participantes consideran de gran importancia para favorecer la interacción entre los alumnos. Las respuestas de los docentes así lo indican:

(8.2.2) 63: 19: “Entendemos que el conocimiento es fundamental, si hay conocimiento hay respeto, y para que haya conocimiento tiene que haber interacción, no sólo entre los niños de una misma aula, sino interacción entre

mayores, pequeños, profesores, entonces en muchos espacios de relación buscamos que haya esa interacción”.

(8.2.2) 51: 23: “Intento que los alumnos a nivel de coloquio, de charlas en la clase expongan sus ideas, incluso provoco el debate, donde se ponen de manifiesto los pro y los contra e intento que cada uno exponga sus argumentos y a través del dialogo tratar de superar concepciones erróneas con respeto a las diferencias culturales”.

Entre las actividades mencionadas por los docentes, como favorecedoras de la interacción entre los alumnos, las actividades lúdicas como el teatro, ya que como lo expresaban: 8.2.2.1 44: 10: *“Fomenta las relaciones de grupo, fomenta el acercamiento”;*

Otra actividad denominada aulas abiertas, realizada en un Centro, es comentada por una docente:

“En las aulas abiertas mezclamos grupos de edades, en esa mezcla metemos también a los maestros y maestras, porque partimos de que el conocimiento genera respeto, entonces hay que crear esos espacios donde se puedan conocer y que no sea solamente de un momento sino que sea a lo largo del tiempo, por eso en las aulas abiertas que se hacen a lo largo del curso, el tutor o la tutora, lo que va a tener de su clase van a ser uno o dos niños porque el resto de niños y niñas van a ser de otras clases”.

Esta actividad ha sido anteriormente mencionada en la dimensión II, como estrategia para promover, valores, actitudes y conductas que apoyen el respeto a las minorías étnicas, ya que como lo manifestaban muchos docentes, es fundamental generar conocimiento entre las personas, para promover el respeto y este conocimiento se logra a través de la interacción y la comunicación.

Otra actividad, que según las manifestaciones de los docentes, potencia la comunicación y las relaciones como estrategia para favorecer la interacción entre los alumnos, es la de los alumnos tutores, sea entre pares o entre mayores y pequeños. Así lo explicaba una docente:

(8.2.2.3) 46: 21: “Trabajamos con monitores, los mayores colaboran en las aulas de 1er ciclo e infantil, muchas veces son los mayores los que aprenden de los pequeños en el sentido de que hay muchos valores que ellos están reconociendo que han dejado en el camino, como el entusiasmo del pequeño por aprender, el tema de la expresividad de los sentimientos...”

También consideran que una actividad que ayuda a favorecer la interacción entre los alumnos son las asambleas generales principalmente las asambleas de aula, este es un momento aprovechado por los docentes para potenciar el diálogo y la reflexión entre los alumnos:

(8.2.3) 67: 18: “También son importantes las asambleas de clase, trató de dedicar siempre las mañanas unos minutos para discutir algún tema que sea de interés para ellos, de su comportamiento, de sus actitudes, sobre valores”.

Las respuestas de los docentes a la siguiente pregunta de esta dimensión: **el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural implica que el docente debe realizar un diseño deductivo significativo para el alumno, teniendo en cuenta el contexto social y cultural: valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos. Narra las acciones realizadas en esta línea**, evidencian que los participantes, al igual que en el contexto colombiano sí tienen en cuenta el contexto social y cultural de los alumnos.

Un grupo de expresa que en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje es necesario que el aprendizaje sea significativo para el alumno; consideran que se deben crear espacios de reflexión frente a las realidades y concepciones de los diferentes grupos culturales, ya que esto enseña a los alumnos a comprender realidades culturales diferentes a la propia:

(9-10.2.1) 51: 25: “Me gusta obligarlos a pensar, a cuestionarse, a reflexionar sobre el punto de vista de los demás, a ponerse en el lugar del otro; llevó unos años poniéndolo en práctica, algunos años son mejores que otros, depende también de la sensibilidad y creencias de los alumnos; a veces me encuentro con algunos que tienen muy arraigados conceptos y concepciones que vienen de su familia de su mundo que es diferente, y que le cuesta más abrirse, pero creo que este tipo de ejercicios les ayuda, sino a abrirse del todo, a estar menos cerrados”.

Las voces de los docentes manifestaban que cuando se trabaja con clases multiculturales es necesario tenerlo en cuenta en toda la planificación (55: 22); en la forma de comunicarse con ellos, como lo expresaba un profesor de ATAL:

(9-10.2.1) “52: 17: Cada alumno es un mundo entonces tenemos que partir de la realidad del alumno, incluso dentro de la misma cultura son muy diferentes. Entonces debemos tener muy en cuenta, la forma de acercarnos y comunicarnos con cada uno”

Otros docentes expresaban que sobre todo tienen muy en cuenta el contexto familiar, aunque trabajen los contenidos de forma general; manifestaban que es básico, conocer la situación familiar de los alumnos, porque les ayuda a prever situaciones, que en muchas ocasiones pueden ser delicadas. Una docente entrevistada explicaba lo siguiente:

(9-10.2.2) 56: 17: *“Si, claro. Si como profesora yo tengo una información que necesito, pero que no traslado al aula, lo que suelo hacer es tener mucho cuidado con el vocabulario, porque a veces hay niños con situaciones familiares muy complicadas; entonces siempre trato a través de mis gestos, de mi vocabulario, aligerar un poco la carga emocional que muchos niños traen”.*

Recordamos que la casi totalidad de los Centros donde se realizó la investigación son Escuelas de educación compensatoria, en los cuales el profesorado se encuentra con situaciones familiares bastante complejas y algunos temas requieren ser abordados con mucha sensibilidad.

De esta forma lo explicaba una docente:

(9-10.2.2) 44: 14: *“En un centro como este hay muchos temas álgidos, droga, prostitución y los tratamos de manera natural, mirando los puntos negativos y lo que hay detrás. Tratamos de ser cuidadosos porque hay muchos padres que viven de eso y cuando surgen los hablamos, no tratamos de evitarlos”.*

Otro aspecto que los docentes expresaba tener en cuenta son las creencias de los alumnos, sobre todo a nivel religioso.

Todos los Centros visitados durante esta investigación cuentan con un profesor o profesora de religión musulmana, y en casos, como el del Centro donde trabaja esta profesora, también hay profesor de religión evangélica, debido a la numerosa población estudiantil de etnia gitana que profesa esta religión.

(9-19.2.3) 57: 14: *“En cuanto al tema de la religión, cuando viene el maestro de religión católica, el de musulmana o el de evangélica, al principio siempre les explico por qué tienen que salir de la clase uno de los grupos, entonces hablamos de las diferentes religiones, de los diferentes cultos”.*

En conversación informal con una docente de tercer ciclo, expresaba que tienen que coordinarse muy bien con la profesora de apoyo, porque dos horas a la semana se queda con pocos alumnos, debido a que salen a dar clases de religión musulmana o de evangélica; y ante la imposibilidad de avanzar temas de otras asignaturas, lo dedican a refuerzo o apoyo.

Consideramos que el manejo de este tipo de situaciones, requiere de una planificación que ha de realizarse desde principios de curso y aun así, a veces es complicado porque, normalmente a lo largo del curso se van incorporando nuevos alumnos.

Otro grupo de docentes considera que lo importante es tratar los temas referidos a las creencias, expectativas, hábitos y valores de cada cultura desde el respeto y de manera natural:

(9-10.2.5) 49: 13: “Yo voy desarrollando las actividades que tengo programadas, siempre pensando en respetar cada una de las culturas, cada alumno que tengo en mi clase”.

Una docente participante en un grupo de discusión expresaba que además del respeto al contexto social y cultural de cada estudiante es importante, trabajar en y desde las emociones, dejando que los alumnos se expresen, que cuenten su historia, hasta un cierto límite, en narraciones orales, que compartan, que se den cuenta de que, hay otros compañeros que pueden estar pasando por la misma situación de dejar su país, o de convivir únicamente con la madre o el padre, etc.:

(9-10.2.4.) 56: 18: “Trato de minimizar el impacto que eso puede provocar en los niños, que se sientan arrojados al darse cuenta de que pueden compartir con otros

compañeros que están viviendo su misma situación o incluso con aquellos que no la están viviendo”.

Preguntamos al profesorado participante si **los materiales que utilizan reconocen la diversidad cultural de los alumnos y qué tipo de materiales utilizan.**

Los docentes expresan que sí la reconocen; con respecto a las editoriales consideran que ha habido cambios, aunque en los libros de texto el tema de la interculturalidad no es tratado de manera profunda y que siempre deben adaptarlos a sus necesidades y contextos. Algunas expresiones de los docentes así lo confirman:

(11.2.1.) 51: 27: “Nosotros trabajamos con los libros pero en todo momento intentamos adaptar sus contenidos a nuestra realidad y ponemos situaciones que puedan vivenciar, que sean más cercanas”.

(11.2.2) %8: 14: “Los libros de texto, lo intentan pero cuando vas pasando los temas, lo de interculturalidad puede estar, cuando está, en un pequeño recuadrillo, pero realmente no lo trabajan de manera transversal como se supone que debe aparecer”.

Una gran parte de los docentes, están de acuerdo con esta última apreciación, al respecto manifestaban que es muy difícil encontrar editoriales que incluyan la interculturalidad de manera transversal. Opinan que prácticamente todos las editoriales la incluyen en la programación, pero no hay profundidad en el desarrollo de los contenidos. Por otro lado hay docentes que afirman no utilizar libros de texto, o lo hacen para temas muy puntuales.

Ante esta situación muchos docentes manifiestan que elaboran su propio material, de acuerdo a las necesidades y a los temas que quieran trabajar:

(11.2.3) 45: 13: "...de todas maneras siempre trabajo con material que yo elaboro o que voy sacando de internet; este material es más novedoso, no estoy trabajando con libro a lo mejor en el segundo o tercer trimestre lo use para algo, pero ahora mismo no".

El profesorado participante en este grupo de discusión, manifiesta que generalmente, el mejor material para trabajar en contextos de diversidad cultural, es el que el docente elabora porque es quien conoce a sus alumnos y sabe exactamente que necesidades presentan y cómo trabajarlas.

Aunque existe esa opinión, reconocen utilizar los libros de texto, con adaptaciones y ante todo material muy variado como revistas, material reciclado, juegos de mesa y sobre todo internet, donde encuentran muchos recursos y páginas dedicadas a trabajar la interculturalidad. A continuación presentamos algunas expresiones de los docentes al respecto:

(11.2.4) 57: 18: "Pues utilizo mucho material de internet, trato de cualquier ficha que haga, cualquier lectura, impregnarlas de lo que es la realidad sociocultural de mi clase"

(11.2.4) 47: 14: "Trabajamos mucho con la pizarra digital, la verdad es que es un recurso muy importante para realizar un trabajo sobre la diversidad cultural que tienes acceso a mucho material de forma inmediata y directa".

(11.2.4) 50: 13: "Trabajo mucho con fichas que elaboro, con música, costumbres de cada país, gastronomía; afortunadamente tenemos el mundo de internet que nos permite acceder a mucho material".

(11.2.4) 45: 15: *“Utilizo canciones de grupos modernos, por ejemplo cuando hablo de la inmigración. Hay películas también que se pueden trabajar muy bien”.*

Al preguntarles si **consideran que las ilustraciones de los libros, cuentos, material didáctico que utilizan para trabajar en clase evitan los estereotipos**, el profesorado participante en los grupos de discusión y en las entrevistas, en un primer momento los docentes se refieren a los libros de texto y a las editoriales.

Al respecto, argumentan que en general la situación ha cambiado, ya que las editoriales están más sensibilizadas con respecto a la utilización de imágenes e ilustraciones estereotipadas, pero al igual que en la anterior pregunta consideran que no se trata de manera profunda el tema de la interculturalidad en los libros de texto. Extraemos algunas opiniones del profesorado:

(12.2.1) 67: 28: *“Creo que desde hace un tiempo el manejo de los estereotipos, en los libros de texto ha cambiado mucho”.*(12.2.1) 52: 20: *“Me parece que las editoriales se están sensibilizando o están siendo más sensibles y acordes con la realidad que tenemos”.*

Una docente manifestaba que a pesar de los cambios que ha habido, no está muy convencida que la forma en que se enfoca la diversidad cultural, sirva para erradicar estereotipos

En consonancia con las respuestas a la pregunta anterior, la casi totalidad del profesorado, manifiesta utilizar internet para bajar ilustraciones e imágenes acordes con la diversidad cultural de la clase; además de otros recursos como

revistas, vídeos, películas e incluso fotografías de los propios alumnos para realizar su trabajo:

(12.2.2) 58: 16: “Trato de que sea así. Yo soy una loca de internet, utilizo mucho material que busco allí, por ejemplo las imágenes y dibujos de los que te hablaba antes, pues no vienen en ningún texto; los bajo de internet”. 56: 24: “A lo mejor el material, que tenemos por defecto, no atiende a esas necesidades; por eso, cuando indagamos por el mundo me gusta utilizar internet, que vean fotos e imágenes de todo tipo”. (12.2.2)

Importante la aportación de una profesora de inglés, al considerar que el encontrar en internet imágenes que reconocen la diversidad cultural, además de ayudarle a enfocar el trabajo de otra manera, también se lo hace más fácil:

(12.2.2) 65: 27: “He estado trabajando las descripciones físicas en tercer ciclo, en inglés, y he encontrado mucho material en internet; ya no tengo que buscar, el chino, por un lado, el africano por otro, el árabe... ya vienen en una sola foto, suena a broma, pero es importante, hace algunos años no encontrabas ese tipo de fotos o de dibujos. Ahora es más fácil ver reflejada la multiculturalidad en imágenes y a los niños les gusta”

La respuesta de esta docente provoca risas y comentarios entre los participantes en el grupo de discusión, para unos, esa es una realidad y otros confiesan que no se habían fijado en ese detalle.

Algunos docentes expresan que lo importante es mostrar la realidad multicultural que se vive en la sociedad, en la calle, en el barrio y por supuesto en la escuela; para lo cual consideran que hay muchos y variados recursos, siempre y cuando se quiera trabajar desde un enfoque intercultural. Las voces de los docentes así lo manifestaban:

(12.2.2) 52: 18: “Hay muchas ilustraciones e imágenes, si se quieren encontrar. Desde en el material más clásico que suele ser el libro, hasta las nuevas las nuevas tecnologías, el ordenador, utilizamos mucho el ordenador para mostrar imágenes; vídeos...”

Una docente entrevistada, considera importante utilizar fotos de los niños y de sus familias, para trabajar en clase. Manifiesta que a los alumnos les agrada y también sirve para trabajar un poco la identidad:

(12.2.2) 55: 26: “En mi clase utilizo mucho sus fotos, de sus familias, siempre que ellos quieran claro, sus tradiciones, objetos de su cultura aportados por ellos. Siempre hecho un cable a la realidad, para que no haya, problemas de identificación y de identidad” .

El conjunto de las respuestas a las preguntas de esta dimensión, por parte del profesorado entrevistado y participante en los grupos de discusión en el contexto español, pone de manifiesto que la casi totalidad trata de favorecer la interacción entre los alumnos, a través de diversas actividades.

Por otro lado, la casi totalidad manifiesta tener en cuenta el contexto socio-cultural de los alumnos, si bien se inclinan más por el contexto social y familiar.

Consideran importante, tener en cuenta sus creencias y siempre desde el respeto y la naturalidad abordar temas que pueden ser delicados en algunas culturas (cuestiones de género, por ejemplo). Una gran parte, expresa que es importante la motivación en los estudiantes, como elemento decisivo para fomentar su participación y conseguir que sean capaces de expresarse, abrirse y compartir con sus compañeros; en este aspecto reconocen que la implicación y la labor del docente es fundamental.

4.1.4.2.2. Observaciones.

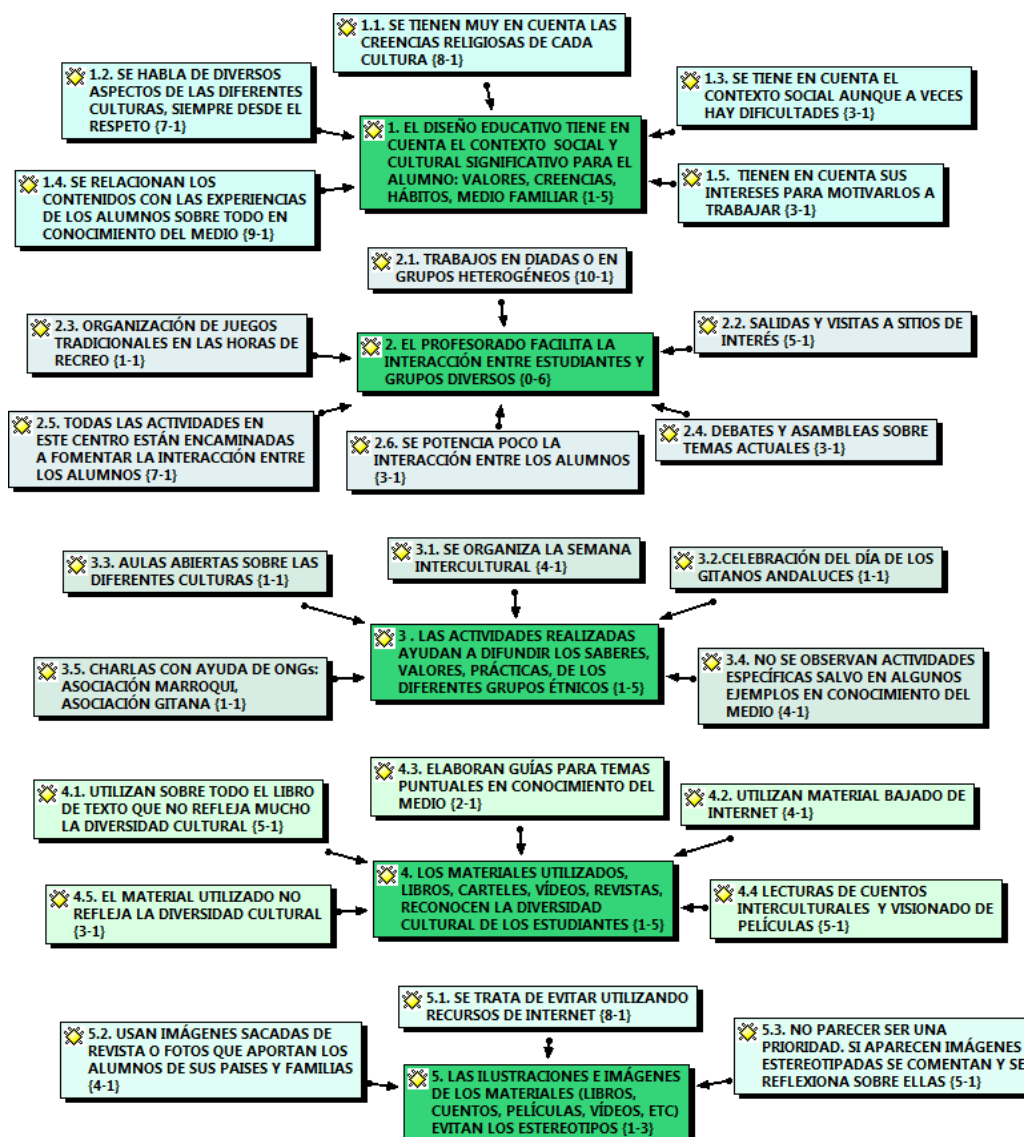
La media global de las observaciones en este contexto es 3,0.

Tabla 85. Estadísticos de las observaciones. Dimensión IV. España

	Los contenidos presentados tienen en cuenta el contexto social y cultural significativo para el alumnado: valores, creencias, hábitos, medio familiar, etc.	El profesor facilita y potencia la interacción entre estudiantes y grupos diversos.	Las actividades realizadas ayudan a conocer y difundir los saberes, valores, prácticas, de los diferentes grupos étnicos.	El material utilizado, libros, carteles, revistas, videos, etc., reconoce la diversidad cultural de los estudiantes.	Las ilustraciones e imágenes de los materiales (libros, cuentos, vídeos, películas, etc.), evitan los estereotipos y ofrecen una autoimagen positiva de las personas de los diferentes grupos culturales.
Media	3,44	3,56	2,78	2,44	3,22
Moda	4	4	3	3	4

Como en las anteriores dimensiones, presentamos la síntesis del análisis en la figura nº 17.

Figura 17. Representación gráfica del análisis las observaciones. Dimensión IV. España.



El ítem 1 “el diseño educativo tiene en cuenta el contexto social y cultural significativo para el alumno: valores, creencias, hábitos, medio familiar”, alcanza una media de 3,4.

En este contexto se tienen muy en cuenta las creencias religiosas de los alumnos, en muchos de los Centros visitados, los alumnos que profesan la religión islámica, o la religión evangélica, cuentan con profesorado especialista; y

a los alumnos de religión islámica se les ofrece un menú especial, en el comedor escolar, acorde con sus costumbres y su religión. (1.1).

En general, se tratan diversos aspectos de las diferentes culturas, siempre desde el respeto, aunque en algunos casos observamos que no se profundiza mucho en determinados temas como “igualdad de género o sobre el machismo” con la población marroquí y gitana. Hay clases en las que se habla de todo, no hay temas vedados, “siempre desde el respeto y tratando de mirar los pro y los contra de determinadas situaciones familiares o de creencias y costumbres culturales, sin entrar en valoraciones y evitando señalar a determinado grupo o persona”. (1.2).

Se tiene en cuenta el contexto social, los docentes tratan de colaborar en campañas de solidaridad y ayuda a las familias que lo necesitan; en algunos Centros, se observan dificultades para establecer contacto o relaciones con el entorno social familiar de los , en algunas zonas deprimidas y conflictivas.

Sin embargo, se observó en un Centro, que el profesorado busca mecanismos para interactuar con la comunidad “se expusieron en la plaza del barrio todos los trabajos realizados por los alumnos en el aula de arte, fue un evento con gran participación de las familias”; a pesar de ser una zona un poco conflictiva, los trabajos permanecieron expuestos durante días. (1.3).

En clase de conocimiento del medio se suelen relacionar las experiencias de los alumnos con los temas tratados, algunos docentes lo hacen de manera puntual y otros con más frecuencia; se trata de que los alumnos procedentes de

otras culturas participen y que a través de preguntas aporten datos de sus países, en temas como, paisaje, clima, forma de vestir; los niños hablan de los árboles y frutos que se cultivan en su país, etc.

Hay docentes, pocos, que tienen en cuenta la realidad multicultural de la clase, en las frases, en los ejemplos, siempre hay una referencia a aspectos de las diferentes culturas. (1.4).

Observamos clases en que los docentes fomentan la reflexión y el debate entre los alumnos sobre diversos aspectos culturales y tratan de motivar a los alumnos a trabajar, partiendo de sus características e intereses. En una clase observamos lo siguiente:

“un alumno de etnia gitana, tiene serias dificultades para aprenderse las tablas, cada vez que el profesor le pregunta se bloquea e insiste en que él ha estudiado y que se las sabe; uno de los compañeros dice: “profe se las sabe, dígame que se las cante”. El profesor le dice “bueno, venga” los compañeros tocan las palmas y el alumno empieza cantar las tablas de multiplicar: se las sabía casi todas”. (1.5).

La media del ítem 2 **“el profesorado facilita y la interacción entre estudiantes y grupos diversos”**, es 3,5.

Este contexto, como en el colombiano, la realización de actividades en grupos heterogéneos es muy utilizada para potenciar la interacción entre los estudiantes. Los grupos son organizados en función de la actividad que se vaya a realizar: juegos, trabajos de clase. (2.1).

Otra actividad observada en la que los alumnos tienen la oportunidad de interactuar son las salidas y visitas a sitios de interés, como la ludoteca, museos, parques, normalmente siempre deben hacer un trabajo en grupo de cada salida. (2.2). La organización de juegos tradicionales en el recreo es una actividad en la que todos los alumnos participan e interactúan, esta dinámica sólo fue observada en un Centro (2.3).

Hay docentes que organizan debates y asambleas, los temas suelen ser de actualidad y de interés para los alumnos “los videojuegos que utilizan y el tiempo que dedican a jugar”, por ejemplo. (2.4).

Observamos clases en las que no se facilita la interacción entre los estudiantes; docentes que no realizan trabajos en grupos o en diadas y prefieren el trabajo individual porque “hablan mucho, se distraen y no trabajan”. (2.6).

En el otro extremo observamos un Centro en el que todas las actividades desarrolladas están enfocadas a facilitar y potenciar la interacción entre todos los estudiantes: aulas abiertas; acompañamiento lector; alumno-monitor (los alumnos mayores trabajan con los pequeños de infantil y primer ciclo, también son formados para ayudar a las maestras cuando hay salidas del Centro a visitar lugares de interés en la ciudad); audiciones de cuentos (en grupos de diferentes grados); clases de teatro; trabajos en el aula de arte “durante nuestras visitas, estaban elaborando el diseño de la mascota escolar; todos los ciclos desde infantil hasta tercer ciclo, trabajaban en esta aula su diseño para presentarlo en las asamblea donde sería elegido el ganador” (2.5).

El ítem 3 **“las actividades realizadas ayudan a difundir, los saberes, valores, prácticas, de los diferentes grupos étnicos”**, obtiene una media de 2,8. Las actividades observadas con relación a este ítem, se desarrollan de manera puntual en la totalidad de los Centros visitados. Las actividades observadas fueron:

Organización de la semana intercultural, que como se ha comentado en las observaciones de otros ítems, se aprovecha para presentar aspectos de las culturas presentes en los Centros: gastronomía, vestidos, moneda, objetos típicos, etc. (3.1).

Hay Centros en los que se celebra el día de los gitanos andaluces, es un día de fiesta, en el que se resaltan las aportaciones de este grupo étnico a la cultura y el arte (3.2); la realización de charlas con ayuda de ONGs como Asociación Marroquí y Asociación Gitana, personas de estas asociaciones son invitadas, en algunos Centros, para fomentar la difusión de los valores y costumbres de estos grupos; durante la observación se realizó un taller de henna y una charla sobre cultura y religión (bastante interesante, el ponente expuso de manera muy didáctica la influencia de la religión en la vida de los musulmanes resaltando los aspectos positivos y explicando lo negativo de las posturas extremas). (3.5).

(3.4) En algunos Centros no se observaron actividades dirigidas a difundir los saberes, valores y prácticas de los diferentes grupos étnicos, salvo alguna referencia puntual en clase de conocimiento de medio o de ciudadanía.

La media obtenida en las observaciones del ítem 4 **“los materiales utilizados, libros, carteles, videos, revistas, reconocen la diversidad cultural de los estudiantes”**, es 2,4.

En general, en material utilizado en las clases observadas, no refleja la diversidad cultural; cuando eligen los materiales el profesorado no tiene en cuenta este aspecto. (4.5). Los docentes utilizan, sobre todo el libro de texto, que no tiene muy en cuenta la diversidad cultural. En la mayoría de los libros de texto observados, las referencias a otras culturas son casi inexistentes, algunos ejemplos o frases sueltas; marca un poco la diferencia el libro de conocimiento del medio y de ciudadanía. (4.1).

Son muy pocos los docentes que elaboran materiales acordes con la diversidad cultural de las clases; tuvimos la oportunidad de observar el trabajo de una docente que trabaja con material reciclado y que utiliza muchos objetos y elementos que aportan los alumnos de sus casas: “hicieron comics donde las historias narradas eran sobre la vida de los alumnos” (4.3). Otra docente, elabora guías para determinados temas de conocimiento del medio, teniendo en cuenta la procedencia de los alumnos de su clase, que son trabajadas por todos. Así, incluye aspectos como el vestido, las comidas, la fauna y flora de los diferentes países, la organización política, entre otros.

(4.2) Se utiliza material bajado de internet, o se accede directamente a las páginas, cuando se quiere buscar datos puntuales sobre algún aspecto de los países de procedencia de los alumnos. También se observó el uso de algunos

recursos de páginas webs como aulaintercultural.org, en casos muy puntuales, por sugerencia de la investigadora.

(4.4) Algunos docentes proyectan películas “Kiriku y la bruja” y videos relacionados con las diferentes culturas, en ocasiones aportados por los alumnos; o leen cuentos interculturales como “el fin de unos sueños” un cuento de origen marroquí que habla sobre la inmigración o un cuento africano “cómo la sabiduría se esparció por el mundo”.

El ítem 5 **“las ilustraciones e imágenes de los materiales (libros, cuentos, películas, videos, etc.) evitan los estereotipos”**, la media obtenida es 3,2 en la escala de observación.

En general, el profesorado trata de evitar este tipo de ilustraciones e imágenes utilizando internet, sobre todo cuando adornan el Centro para la semana intercultural; intentan que reflejen respeto hacia los diferentes grupos culturales.

Los docentes que elaboran guías para trabajar en conocimiento del medio o ciudadanía, recurren a este medio para sacar imágenes e ilustraciones de las diferentes culturas presentes en la clase.

Se muestran fotos de paisajes, de construcciones, de personas sonrientes, la maestra muestra las fotos y los niños comentan sobre las imágenes. “Trato de mostrar otra cara de cada una de las culturas que tengo en mi clase que los otros niños vean que lo bonito no es sólo Málaga o España, que conozcan a través de internet, los paisajes, parques naturales...de otros lugares del mundo”

Se observó la utilización de páginas webs, como la del Instituto Cervantes “Mi mundo en colores”, una vez que los alumnos de 1er ciclo terminan de trabajar la maestra les permite jugar y realizar actividades de esta página. (5.1).

(5.2) Una docente utiliza fotos aportadas por los alumnos de sus respectivos países: imágenes de las familias, de playas, paisajes que son colocadas en un lugar de la clase llamado “el rincón de la familia”.

Para muchos docentes, la selección de imágenes e ilustraciones que eviten los estereotipos no parecer ser una prioridad, simplemente si aparece una imagen de ese tipo, siempre que algún alumno se percate de ello, se comenta sin profundizar en ella.

En la mayoría de las clases se suele trabajar con imágenes e ilustraciones, que en la casi totalidad sólo reflejan la cultura mayoritaria. Se suelen evitar o trabajar más las que tienen que ver con la igualdad de género.

4.1.4.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

En las respuestas al cuestionario, las valoraciones a los diferentes items de esta dimensión son altas, en promedio más del 95% de los docentes se sitúa en los atributos superiores. Estos porcentajes difieren un poco de la media global alcanzada en el contexto español de 3,0 (algunas veces); en el contexto colombiano se corresponde en mayor medida con la media de 4,5 (con frecuencia).

Esta disonancia, sobre todo en el contexto español se debe a que, aunque se observó la utilización de materiales y recursos acordes con el enfoque intercultural y la realización de actividades propias de éste, como en otros aspectos observados en las anteriores dimensiones, se realizan de manera esporádica y en muy pocos Centros; además los docentes que desarrollan estas actividades o utilizan, aunque sea de manera puntual algunos recursos y materiales, son escasos.

Las voces de los docentes en las entrevistas y grupos de discusión de este contexto manifestaban realizar actividades en grupos heterogéneos, actividades lúdicas, asambleas generales y de aula y en un Centro los docentes llevan a cabo prácticas que potencien la comunicación y las relaciones, como las aulas abiertas ya mencionadas, alumnos-tutores, acompañamiento lector (los alumnos mayores leen a los pequeños), grupos de teatro; como “estrategias para favorecer la interacción entre estudiantes y grupos diversos”.

Lo expresado por los docentes concuerda con las observaciones realizadas, además de las anteriores se observaron visitas a sitios de interés como ludotecas, parques, etc. y la realización de juegos tradicionales en un Centro.

Coincidiendo con algunas actividades observadas en el contexto español, en el contexto colombiano los docentes expresaban que realizan trabajos y tareas en grupos heterogéneos, para facilitar la interacción entre los alumno. Además se fomenta el trabajo colaborativo, a través de las investigaciones en los proyectos.

que llevan a cabo, lo cual se corresponde con lo observado durante las visitas a los Centros.

Además pudimos observar la realización de actividades lúdicas, concursos de danzas folclóricas, eventos deportivos, salidas a sitios de interés, talleres de artesanías, convivencias por grupos.

Las respuestas de los docentes al cuestionario evidencian que más del 90% de los docentes están de acuerdo o muy de acuerdo en que “el diseño educativo tiene en cuenta el contexto social y cultural significativo para el alumno: valores, creencias, hábitos, medio familiar”. La media obtenida en la escala de observación, en el contexto colombiano y español es de 4,4 y 3,5 respectivamente.

Las voces de los docentes en los dos contextos coinciden al manifestar que tienen muy en cuenta el contexto familiar y social; la casi totalidad de los Centros en los que se llevó a cabo la investigación están situados en entornos desfavorecidos y conflictivos, aunque obviamente las causas difieren de un contexto a otro. Esto implica que los docentes, deben asumir, en muchas ocasiones roles de asistentes sociales, psicólogos, gestores, ante los requerimientos de las familias.

En el contexto español, los docentes manifestaban que tienen en cuenta aspectos, como sus creencias, se observó que en muchos Centros los alumnos de religión musulmana y evangélica tienen un profesor especialista para impartir

esta asignatura y en un Centro observamos que el menú del comedor escolar está adaptado para los alumnos de religión musulmana.

En consonancia con lo observado los docentes de este contexto expresan que es importante crear espacios en los que pueda hablarse de todos los temas, religiosos, culturales y sociales, siempre que se haga desde el respeto y explicando los pros y los contras de determinadas conductas.

Observamos que hay docentes que relacionan los contenidos con las experiencias y lugares de origen de los alumnos, en asignaturas como conocimiento del medio.

En el contexto colombiano, observamos visitas a las comunidades indígenas para conocer sus costumbres y tradiciones e incluirlas en los contenidos y actividades, en consonancia con lo expresado en las entrevistas y grupos de discusión. En los Centros en los que la etnoeducación y la Cátedra de estudios afrocolombianos están incluidas en el PEI, los docentes tienen en cuenta el contexto cultural, las creencias, valores y hábitos de los distintos grupos étnicos, en todos los contenidos.

Las observaciones se corresponden con lo expresado por el profesorado, en algunos Centros se utiliza el Manual etnoeducativo y el Etnopraes (Proyecto Ambiental Escolar, elaborado por los docentes teniendo en cuenta las tradiciones y prácticas medioambientales ancestrales, de las comunidades afrodescendientes e indígenas). En el marco de este proyecto se desarrollan actividades y campañas ecológicas en el contexto en que está situada la Institución.

En un Centro observamos la construcción de blogs sobre la historia del barrio, realizados por los alumnos previa investigación en la comunidad, otros proyectos observados, que aunque ya han sido mencionados, se corresponden con lo observado y lo expresado por los docentes son, la recuperación de antiguas rutas indígenas, el de rescate de la tradición oral y de los juegos tradicionales.

En las observaciones realizadas sobre “las actividades realizadas ayudan a difundir los saberes, valores, valores, prácticas de los diferentes grupos étnicos”, en el contexto español la media es de 2,8 y el colombiano 3,6.

En el contexto español se identificaron actividades como la celebración del día de los Gitanos Andaluces, la semana intercultural, charlas realizadas con ayuda de ONGs como la Asociación Marroquí y la Asociación Gitana; en un Centro observamos la presencia de un mediador intercultural marroquí y la realización de aulas abiertas sobre las diferentes culturas. En general, en este contexto, no se realizan actividades enfocadas a la difusión de los saberes, prácticas y valores de los diferentes grupos étnicos, salvo referencias a algunas celebraciones como el Ramadán o el Fiesta del cordero de la comunidad marroquí.

En el contexto colombiano observamos actividades como trabajos y proyectos de investigación relacionados con los diferentes grupos étnicos, que luego son difundidos en Congresos, Foros y Jornadas en los que participan los docentes de este Centro, a nivel provincial y nacional. Se resaltan las tradiciones

y aportaciones de los afrodescendientes el día de la afrocolombianidad; las actividades del Manual etnoeducativo y del Etnopraes, están diseñadas para potenciar la difusión de los saberes y prácticas de los grupos étnicos minoritarios.

Además en la asignatura de historia afrocolombiana y Cátedra de estudios afrocolombianos incluyen actividades diversas como biografías de personajes célebres nacionales e internacionales, la participación de las familias y líderes comunitarios, en la realización de actividades como narraciones orales de mitos y leyendas de las diferentes culturas.

También encontramos docentes que sólo realizan alguna actividad, cuando aparecen en los temas de ciencias sociales o en la celebración del día de la afrocolombianidad.

La variable "los materiales que utilizas reconocen la diversidad cultural de tus alumnos y qué tipo de materiales utilizas", como en todas las de esta dimensión, un alto porcentaje de docentes (97,8%), se sitúa en los valores superiores (4, 5, 6) en las respuestas al cuestionario. La media en la escala de observación tiene un valor de 2,4 en el contexto español y de 3,8 en el contexto colombiano.

Las voces de los docentes en las entrevistas y grupos de discusión expresaban que en general los libros de texto no reconocen la diversidad cultural, algunos docentes matizaban que la situación está cambiando ya que algunas editoriales la tienen en cuenta, aunque no de manera profunda, a pesar de que en

el contexto español la interculturalidad es un tema transversal y en el contexto colombiano la CEA, deber ser trabajada en todos los centros educativos.

En el contexto español, una pequeña parte del profesorado manifiesta que elabora algún material en función de las necesidades y grupos de la clase y recurren a internet para bajar materiales de algunas páginas webs de educación intercultural.

Lo manifestado por los docentes concuerda con las observaciones realizadas; en general el profesorado de este contexto, trabaja con el libro de texto y pocos docentes elaboran guías para temas puntuales de conocimiento del medio; a pesar de que, la casi totalidad de los Centros utiliza recurso Tics, su uso con respecto al trabajo en educación intercultural es bajo; la utilización de este recurso, en este sentido es esporádica y sólo cuando se quiere mostrar a los alumnos, aspectos relacionados con la cultura o países de procedencias de los compañeros extranjeros.

Algunos docentes, proyectan películas o vídeos que reflejan costumbres de otras culturas, realizan lecturas de cuentos interculturales o audiciones de músicas del mundo.

En el contexto colombiano, muchos de los docentes participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas manifestaban que elaboran su propio material, utilizando recursos de internet, revistas, material reciclado o recursos del medio. El profesorado destaca la importancia del trabajo colaborativo en la elaboración de estos materiales. Por otro lado, como ya se ha explicado en otras

observaciones analizadas, en los Centros en que se trabaja la etnoeducación y la CEA, desde el curriculum, los materiales utilizados reflejan la multiculturalidad presente en las aulas, y en particular de los grupos étnicos minoritarios: indígenas y afrocolombianos; en este contexto destacamos la utilización del Manual etnoeducativo y del Etnopraes.

El porcentaje de docentes que se sitúan en los valores superiores en la variable “las imágenes e ilustraciones de los materiales que utilizas, libros, revistas, cuentos, vídeos, evitan los estereotipos” es de 48,8%, considerablemente menor que en las variables anteriores de esta dimensión. La media en la escala de observación en el contexto español es de 3,2 y en el contexto colombiano 3,8.

El profesorado del contexto español manifestaba que siempre tratan de evitar ese tipo de imágenes e ilustraciones, en los materiales que utilizan, en las observaciones constatamos que, en general es así; los docentes, procuran que en los materiales que utilizan, aunque no sean para trabajar interculturalidad, las ilustraciones no reflejen estereotipos de ninguna clase: de género, en este contexto observamos docentes, que trabajan mucho ese aspecto con los alumnos de etnia gitana y con la población de origen árabe (mayoritariamente marroquí); culturales, sociales, etc.

Algunos docentes, utilizan imágenes e ilustraciones de internet, de revistas en las que enseñan a los alumnos paisajes, grupos familiares de otras culturas,

imágenes de niños en situaciones agradables; tratan de desdibujar algunos estereotipos de marginalidad y pobreza relacionados con algunos grupos étnicos.

En el contexto colombiano, los docentes expresaban que a pesar de que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, hay una clara discriminación hacia los grupos étnicos minoritarios, tanto en los libros de texto como en las imágenes e ilustraciones que se proyectan en los medios de comunicación.

Hay Centros en que los docentes, al elaborar los recursos y materiales (Manual etnoeducativo, carteleras o afiches) utilizan imágenes e ilustraciones de la comunidad, de los niños, de personajes reconocidos: deportistas, cantantes, músicos del ámbito nacional e internacional.

5. CONCLUSIONES LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

5.1. CONCLUSIONES.

Las conclusiones se presentan a partir de los objetivos planteados y de los resultados obtenidos en cada dimensión.

Con respecto al primero objetivo, realizar un diagnóstico de los enfoques utilizados para trabajar la interculturalidad; a lo largo de los análisis de los datos obtenidos, han ido emergiendo resultados que permiten identificar las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado, con las propuestas y enfoques de la educación intercultural.

En el contexto español; podríamos decir que otro enfoque utilizado por los docentes para trabajar la interculturalidad es el compensatorio; dado que, desde la Administración Educativa se tiende a asociar, los Centros de educación compensatoria con la interculturalidad y con los grupos étnicos minoritarios. Así se identificaron estrategias propias de este enfoque como el Programa de educación compensatoria, desarrollado en ocho de los nueve Centros seleccionados, en los que hay una gran afluencia de alumnado inmigrante y de etnia gitana; y el programa de apoyos para el aprendizaje de la lengua de acogida realizado a través de las ATAL.

En el contexto colombiano además, del enfoque intercultural, algunas estrategias identificadas, forman parte de enfoques como el pluralismo cultural que se refleja en la creación de escuelas para grupos minoritarios orientadas a preservar su cultura, el caso de San Basilio de Palenque o la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada de Juan y Medio, en los que se identificaron

estrategias enfocadas a la preservación y rescate del ancestro cultural afrodescendiente y a potenciar la identidad de este grupo étnico.

Consideramos que, en el desarrollo y búsqueda de cauces de diálogo y complementariedad entre diferentes culturas, los enfoques se entremezclan y se suceden unos a otros. En los contextos estudiados el objetivo de los docentes, a través de las diferentes estrategias, es precisamente encontrar esos caminos que permitan vivir la interculturalidad como una riqueza, en la que todos los miembros de la comunidad educativa aprenden y se enriquecen mutuamente.

Con relación al segundo y tercer objetivo, identificar las estrategias metodológicas interculturales, utilizadas por los docentes de las poblaciones objeto de estudio y relacionar e identificar los elementos comunes y no comunes que puedan existir, entre las diferentes estrategias utilizadas por los docentes en educación intercultural; aunque ya se han avanzado los resultados, tanto en los diferentes análisis como en la triangulación, se presentan de manera más sintética atendiendo a cada una de las dimensiones.

5.1. 1. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Destacamos la pertinencia de la inclusión de esta dimensión en la investigación realizada, ya que la formación en educación intercultural, llevada a cabo por los docentes en ambos contextos, está estrechamente vinculada con los objetivos planteados en nuestro trabajo. Dada la complejidad social y cultural de los contextos en los que se llevó a cabo la investigación, las experiencias formativas del profesorado son decisivas, en la implementación de las diferentes

estrategias didácticas utilizadas por los docentes, en las poblaciones objeto de estudio.

Los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos correspondientes a esta dimensión, evidencian que el profesorado considera relevante la formación en educación intercultural, como elemento clave en la generación de modelos y estrategias educativas acordes con los escenarios de pluralidad cultural en las escuelas de ambos contextos.

Las experiencias formativas presentan algunas diferencias en ambos contextos, ya que en Colombia está más orientada a la etnoeducación y a la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Así, el profesorado ha realizado diplomados en etnoeducación, ha participado en talleres y foros sobre interculturalidad, educación en valores, en jornadas pedagógicas, seminarios sobre competencia ciudadana y respeto a la diversidad y en menor medida en seminarios sobre lengua palenquera. Sin duda, lo anterior muestra la importancia que, los docentes de este contexto, dan al conocimiento y a la comprensión de la singularidad de cada cultura, a las expectativas de sus miembros, al modo tradicional de entender su relación con el mundo, consigo mismo y con las restantes culturas en interacción.

Las modalidades formativas en el contexto español comprenden cursos, seminarios y talleres sobre educación en valores, coincidiendo con el contexto colombiano; cursos sobre coeducación, educación intercultural, resolución de conflictos.

En ambos contextos, las manifestaciones de los docentes y lo observado muestran que el enfoque intercultural, está presente en las distintas modalidades de formación explicitadas y narradas por el profesorado.

En las observaciones realizadas pudimos constatar que en estos contextos hay docentes que realizan prácticas educativas acordes con el enfoque intercultural; sin embargo, el alto porcentaje de docentes que respondió estar de acuerdo o completamente de acuerdo, en que la formación recibida había contribuido a que generaran estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con las necesidades interculturales, contrasta con el número de docentes en los que se observaron estrategias y actividades acordes con la formación que expresaron haber recibido y sobre todo con la frecuencia con que se realizan la prácticas interculturales.

Extraemos, como lo expresaron algunos docentes en las entrevistas y en los grupos de discusión, que la formación es demasiado teórica y que hacen falta talleres o jornadas donde se realicen estudios de caso o que la formación se lleve a cabo en los Centros, de acuerdo con la realidad de cada Institución.

5.1.2. CLIMA ESCOLAR INTERCULTURAL

En coherencia con las preguntas y objetivos planteados, los resultados obtenidos en esta dimensión, nos aportan evidencias relevantes que permiten **identificar estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para generar un clima escolar**, donde emerjan y se construyan lazos para una convivencia solidaria de diálogo y de complementariedad entre las diferentes

culturas.

En ambos contextos se **identificaron estrategias relacionadas con el enfoque intercultural**; tanto en la triangulación de los datos obtenidos como en los análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, se han **identificado y relacionado los elementos comunes y no comunes entre las estrategias utilizadas en ambos contextos.**

Las diferencias, como se ha comentado en varias oportunidades a lo largo de los análisis de las diferentes técnicas de recogida de información, estriban sobre todo, en la frecuencia con que se realizan las actividades en ambos contextos y por supuesto en los contenidos de las prácticas y estrategias llevadas a cabo, orientadas a las características de los grupos étnicos minoritarios de cada contexto.

Las estrategias identificadas en esta dimensión son las siguientes:

- ❖ La inclusión de la dimensión étnico-cultural y el conocimiento de la historia de las minorías étnicas en los currículos, planes de estudio y proyectos institucionales. En algunos establecimientos educativos del contexto colombiano se incluye en el PEI, lo que ha permitido incorporar en el clima de estos Centros las distintas aportaciones y los valores de las culturas presentes, potenciando las relaciones y el diálogo.

En el contexto español, se identificaron Centros que tienen proyecto de educación intercultural, pero no se desarrolla de manera transversal, sólo en algunas actividades puntuales.

- ❖ La promoción de actitudes valores y conductas que apoyan el respeto a las minorías étnicas, fomentando y potenciando la empatía, la cercanía, y la apertura; en un clima de igualdad, tolerancia y diálogo permanente.

- ❖ Se establecen relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad mediante la realización de actividades como: visitas a las comunidades y familias y de éstas a los Centros, para compartir experiencias y conocimientos; encuentros en que las familias enseñan a los alumnos y docentes sus tradiciones, costumbres y lenguas; realización de talleres sobre prácticas tradicionales (artesanías, cultivos) por parte de líderes comunitarios; estas prácticas se identificaron en el contexto colombiano. Las reuniones pedagógicas, tutorías, entrevistas y charlas son actividades identificadas en ambos contextos.

- ❖ Se promueve el pluralismo lingüístico a través de la enseñanza de otras lenguas y de la utilización de recursos escritos en las lenguas de los grupos presentes. En el contexto español, aunque no se enseña otra lengua distinta del inglés, los docentes procuran aprender cierto vocabulario básico (saludos, frases amables o significativas para los alumnos en su lengua materna) de algunas lenguas como árabe o rumano. La utilización de recursos escritos se limita a carteleras, algunos murales y afiches.

En el contexto colombiano se identificaron Centros en los que se enseñan lenguas vernáculas: adamana, koguián, lengua palenquera y wayunaiki, estas últimas como asignaturas que aprenden todos los alumnos; y la utilización de recursos escritos diccionarios, libros y cartillas bilingües (lengua palenquera/español).

- ❖ Se desarrollan actividades que ayudan a fomentar o estimular el conocimiento y reconocimiento de los diferentes grupos étnicos como: rescate de juegos tradicionales, celebración de fechas especiales, que son comunes a ambos contextos. Además en el contexto colombiano se identificaron actividades como el rescate de la tradición oral, festivales de danzas folclóricas, trabajos de investigación relacionados con los grupos étnicos minoritarios y sobre personajes históricos de las diferentes culturas.

5.1.3. VALORACION Y PERCEPCION DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PLANTEAMIENTO EDUCATIVO INTERCULTURAL

Los resultados obtenidos en esta dimensión permiten identificar diversas estrategias metodológicas, relacionadas con el enfoque intercultural, utilizadas por los docentes.

Estas estrategias presentan elementos comunes y no comunes en ambos contextos. Se identificaron las siguientes estrategias:

- ❖ Integración de contenidos relacionados con las diferentes culturas en las programaciones de aula. Existe un claro desacuerdo entre las respuestas de los docentes a la pregunta formulada en el cuestionario, con respecto a esta estrategia, un alto porcentaje del profesorado el 93%, está de acuerdo o muy de acuerdo en que estos contenidos deben incluirse en las programaciones de aula, sin embargo no se identificaron muchas prácticas que sustenten esta postura.

En el contexto colombiano, en las instituciones en que la etnoeducación o la CEA, forma parte del PEI (proyecto educativo institucional), los docentes insertan contenidos relacionados con las diferentes culturas en todas las asignaturas, así, se trabaja el Manual etnoeducativo y el Etnopraes de manera transversal. En otros Centros, sólo se incluyen de manera puntual, y sobre todo en asignaturas como Ciencias sociales y Ciencias naturales.

En el contexto español, los contenidos relaciones con las diferentes culturas no están incluidos en la programación de aula en ninguno de los Centros de la muestra. Estos contenidos son insertados, por algunos docentes, de manera tangencial en el desarrollo de los procesos instructivos, singularmente en el área de Ciencias sociales y más especialmente en su adaptación a primaria, conocimiento del medio, dependiendo de los temas tratados y de forma similar en Educación para la ciudadanía.

- ❖ Se realizan actividades que permiten a los alumnos vivenciar diferentes realidades culturales. Esta estrategia fue identificada en ambos contextos. La regularidad con que se desarrollan varía de un contexto a otro.

En el contexto español, la principal actividad identificada es la organización de la semana intercultural, seguida del visionado de películas y videos, o a través de internet y el intercambio de correspondencia con Centros del extranjero. En algunas Instituciones se establecen contactos con miembros de ONGs, para la realización de talleres o charlas relacionadas con las culturas gitana y marroquí.

En las instituciones educativas de Colombia, se identificaron actividades como, la participación de representantes de los diferentes grupos étnicos, en la realización de charlas y talleres, dirigidos a los alumnos y a los docentes (actividad en común con instituciones del contexto español); realización de investigaciones sobre las costumbres y tradiciones de las diferentes culturas; visitas a sitios de interés, que permiten a los alumnos el aprendizaje y conocimiento de la historia y del legado cultural ancestral de los grupos étnicos minoritarios.

- ❖ Prevención y gestión de situaciones conflictivas que se presentan o pueden presentarse por la interacción entre las diferentes culturas.

La principal estrategia utilizada por los docentes en ambos contextos, es la reflexión, el diálogo y las charlas sobre el respeto, la igualdad, la tolerancia, la empatía y la autoestima.

Otra estrategia identificada en los dos contextos, es el fomento de las relaciones y el conocimiento entre todos los alumnos, a través de actividades diversas, como el desarrollo de trabajos y tareas en grupos heterogéneos y la realización de juegos tradicionales para prevenir situaciones conflictivas.

En ambos contextos estas actividades también son utilizadas para prevenir la discriminación y el racismo. En el marco colombiano, se potencia el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los alumnos afrodescendientes y se desarrollan actividades encaminadas a visibilizar y favorecer el reconocimiento de esta cultura.

- ❖ Otra estrategia identificada en los dos contextos, es reflejar la diversidad cultural presente en las instituciones educativas, en la decoración del Centro y de las aulas de clase, mediante carteleras, afiches, murales, mapas étnicos y regionales, frases, saludos y escritos en las diferentes lenguas de los grupos presentes.

5.1.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (ACTIVIDADES, MATERIALES Y RECURSOS)

Los resultados de los análisis y del proceso de triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información, han permitido identificar variadas estrategias didácticas utilizadas por los docentes de los dos contextos; y la utilización de materiales y recursos acordes con el enfoque intercultural.

- ❖ En ambos contextos se identificaron estrategias similares para favorecer la interacción entre estudiantes y grupos diversos: formación de grupos heterogéneos, trabajos en diadas; realización de actividades deportivas y lúdicas, teatro; salidas y visitas a sitios de interés. Algunas específicas del contexto colombiano, los festivales de danzas folklóricas; realización de talleres, convivencias y proyectos de investigación. En el contexto español se realizan actividades como el acompañamiento lector; alumno-tutor; aulas abiertas y audiciones de cuentos.

- ❖ Se realiza un diseño educativo que tiene en cuenta el contexto cultural y el contexto social significativo para el alumno: valores creencias, hábitos, medio familiar, etc.

En ambos contextos se tiene muy en cuenta el contexto social y dentro de éste, el medio familiar; dado que, la casi totalidad de las instituciones seleccionadas en la muestra, están situadas en contextos conflictivos y

marginales, las actuaciones del profesorado, en muchas ocasiones, están enfocadas a tratar de paliar algunas carencias de los alumnos en lo afectivo, económico y psicológico.

En el contexto español, los alumnos que profesan una religión diferente a la católica, en gran parte islámica o evangélica, en el caso de la etnia gitana, cuentan con profesorado especialista encargado de dictar esta asignatura. Por otro lado, los alumnos que lo requieren, cuentan con profesorado de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística).

En Colombia, se identificó la realización de actividades que tienen en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno, sobre todo en las instituciones que, como ya se ha comentado antes, trabajan el enfoque intercultural desde el curriculum. Las actividades realizadas, coinciden con las que se llevan a cabo en la inclusión de contenidos de las diferentes culturas en la programación de aula, mencionadas en las conclusiones de la dimensión III (5.3), y de la dimensión II (5.1) sobre el conocimiento de la historia de las minorías étnicas en el curriculum y planes de estudio.

A través estas actividades, también se ayudan a difundir los saberes, valores y prácticas de los diferentes grupos étnicos.

- ❖ Utilización de materiales que reflejan la diversidad cultural de los estudiantes.

El profesorado de ambos contextos coincide en que, en general, los libros de texto no reflejan la diversidad cultural. En los dos contextos utilizan material bajado de internet o elaboran el material en función de los temas que desean trabajar, utilizando revistas, material reciclado, recursos del medio (esta estrategia es utilizada con más asiduidad en el contexto colombiano).

En el contexto colombiano, además de las actividades anteriores, utilizan el Manual etnoeducativo, que ya ha sido citado anteriormente; el material recopilado en las diferentes investigaciones realizadas sobre las diferentes culturas, cartillas bilingües en lengua palenquera y español; los diccionarios elaborados con vocabulario de las lengua vernáculas y muchos recursos del medio.

En el contexto español, se utilizan recursos como la pizarra digital, para enseñar a los alumnos aspectos relacionados con las diferentes culturas y el visionado de películas y vídeos de manera puntual.

En general, el profesorado de ambos contextos evita la utilización de imágenes e ilustraciones que reflejen estereotipos y tratan de mostrar las

costumbres, estilos de vida y las tradiciones de los diferentes grupos de manera positiva ofreciendo una imagen positiva de ellos.

La socialización de las prácticas utilizadas por los docentes de ambos contextos para trabajar la interculturalidad, correspondiente al cuarto objetivo, se ha realizado a través de la participación, como ponente en la III Jornada Provincial de Interculturalidad, organizada por la Delegación Provincial de Educación de Málaga y los CEPs de la Axarquía y de Marbella-Coin.

En esta Jornada, a la que asistieron muchos de los docentes participantes en la investigación, se presentó la ponencia titulada: “Estrategias de enseñanza-aprendizaje Intercultural en el contexto afrocolombiano: Etnoeducación-Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. Fue una experiencia enriquecedora y gratificante, ya que la exposición suscitó mucha curiosidad e interés en el profesorado participante, que se vio reflejado en el conversatorio posterior.

En el contexto colombiano se realizaron tres Jornadas en diferentes Centros de la muestra seleccionada. En este escenario, se presentó la ponencia “Modelo didáctico para trabajar la interculturalidad”; al igual que en Málaga las estrategias utilizadas en el contexto español para trabajar la interculturalidad despertaron gran interés en el profesorado, que formuló muchas preguntas y nos solicitó parte del material que llevábamos para desarrollar trabajos similares adaptándolo a su contexto.

5.2. LIMITACIONES

Reconozco que la realización de este trabajo ha incrementado la coherencia entre mis sentimientos, pensamientos y retos profesionales, esenciales para llevar a cabo esta investigación. En esta experiencia indagadora destacamos el contacto con los docentes de las tres poblaciones de Colombia, su generosidad y espontaneidad para abrirme sin reservas las puertas de las Instituciones educativas, de las aulas, durante ese periodo de convivencia durante las observaciones, fue enriquecedor.

En el marco español, la experiencia ha sido similar, quizás en un primer momento ha habido un poco de reticencia para permitir el acceso las aulas y eso ha restado naturalidad a algunos docentes en su comportamiento, al sentirse condicionados a mostrar o dar en sus clases lo que la “observadora” quería ver. Afortunadamente luego de ese primer contacto, todo empezó a fluir con normalidad.

En este mismo contexto, el tener que solicitar los permisos para acceder a las Instituciones Educativas, a la Delegación de Educación, representó un retraso significativo en el cronograma previsto, debido a la lentitud que este trámite burocrático conllevó.

Al realizar una investigación sobre estrategias de trabajo en educación intercultural, se elevó la consulta a la coordinadora de interculturalidad de la

Delegación de Educación con miras a situar los Centros Educativos pertinentes y obtener los permisos respectivos. Lo anterior ha implicado realizar la casi totalidad de la investigación en Centros de educación compensatoria, que según el criterio de la coordinación de interculturalidad en la Provincia de Málaga, son las Instituciones que tienen proyectos relacionados con el tema objeto de estudio.

Al realizar esta tesis doctoral en dos contextos, las limitaciones y dificultades han sido sobre todo de orden económico y logístico; para coordinar viajes y estancias, con los diferentes calendarios escolares, los tiempos y la concertación de citas para las entrevistas, observaciones y grupos de discusión.

El dominio de los programas utilizados en los análisis cualitativo y cuantitativo, de la enorme cantidad de datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información, ha supuesto, en un primer momento un proceso de aprendizaje arduo, de ensayos, errores y consultas; hasta adquirir los conocimientos necesarios en el manejo de cada software.

A pesar de las dificultades mencionadas, la realización de esta investigación ha sido una valiosa experiencia de aprendizaje a nivel científico y humano.

5.3. PROPUESTAS

Hemos identificado diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad en las poblaciones objeto de estudio, también es cierto que no ha sido en todos los Centros. La casi totalidad de estrategias identificadas, corresponden a Instituciones donde el tratamiento educativo de la diversidad cultural está inserto en el PEI y se trabaja de manera transversal desde el curriculum.

Por otro lado la realización de actividades, la utilización de recursos y materiales acordes con el enfoque intercultural, por parte del profesorado, está relacionado, en ambos contextos con las experiencias formativas de los docentes.

En este sentido nuestra propuesta está encaminada a fomentar la inclusión de contenidos que favorezcan las relaciones, el diálogo, la complementariedad entre las culturas en todos las Instituciones educativas. Creemos que un curriculum intercultural, en el que primen las aportaciones de las culturas en interacción, permitirá identificar los problemas, proyectos y expectativas de cada una; así como la construcción y búsqueda de estilos y de estrategias que mejoren la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se impliquen, no sólo algunos docentes de manera particular, sino toda la comunidad educativa.

Específicamente, en el contexto colombiano, recomendamos, realizar un seguimiento de la inclusión de la Cátedra de estudios afrocolombianos en los curricula de todos los Centros educativos, de acuerdo con lo estipulado en la Ley 70 de 1993, Decreto 1122 de 1998; ya que no se trata de una asignatura más,

sino que tiene carácter de transversalidad y por lo tanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística y espiritual debe atravesar todas las áreas del curriculum.

Recomendamos incidir en la formación del profesorado en interculturalidad, tanto en la inicial impartida en la Universidad, como en la formación continua.

Una recomendación ligada a la anterior es el diseño de programas formativos que partan de las necesidades de los Centros, valorando las auténticas expectativas y demandas de los docentes y de las comunidades; que permita avanzar en el conocimiento y valoración de la realidad intercultural presente en la sociedad. Lo cual permitirá la elaboración de programas interculturales debidamente reflexionados, diseñados, estructurados y aplicados de forma sistemática, en consonancia con el quehacer cotidiano de la clase para que pueda haber cambios significativos.

En este sentido durante la realización de esta tesis doctoral, hemos empezado a colaborar en un Proyecto de formación del profesorado en contextos etnoeducativos; es una propuesta innovadora que implica a todos los docentes y comunidad buscando situar a cada docente como protagonista y generador de sus propias competencias, partiendo del autoanálisis de las prácticas desempeñadas en la acción de enseñanza-aprendizaje en un contexto de gran diversidad cultura.

6. BIBLIOGRAFIA Y SITIOS WEB

6.1. BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17 (5), 475 – 483.
- AGUADO, T. et al. (2004). Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades. Comisión Europea. Informe inédito.
- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid. McGraw-Hill. Interamericana de España.
- ALLEMÁN—GHIONDA, C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In En J.A. Banks (Ed.). *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 135-156). New York: Taylor & Francis Group.
- ALONSO, C. (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Buenas prácticas en educación obligatoria*. Tesis doctoral. UNED
- ALTAREJOS, F., y Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). Estudios sobre educación., Monográfico. *Educación intercultural* (4), 23-34.
- ANTOLÍNEZ, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. En *Papeles del CEIC*, vol. 2, nº 73, CEIC (Centro de Estudios sobre Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco.
- ARANGO, R. y SÁNCHEZ, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá.
- AUGÉ, M. (1996): *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona, Paidós.
- AZICATCH (2008) *Plan de vida y abundancia de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce de La Chorrera*. Bogotá: Alta Voz Comunicaciones.
- BANKS, J. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J.A. Banks (Ed.) *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York: Taylor & Francis Group.
- BANKS, J.A. (2004) *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass

- BANKS, J.A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.
- BANKS, A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En BANKS, J.A. Ed *Handbook of research on multicultural education*. New York, MacMillan: 3-24.
- BARÁIBAR, J. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid. MEC-Libros de la Catarata.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. *Bordón*, 56 (1), 65-79.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.
- BAUMAN, Z. (2002), *Society under Siege*. Cambridge: Polity.
- BENNETT, CH. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, vol.71, nº2, 171-217.
- BOAS, F. (1947). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires. Lautaro
- BONFIL, G. (1982). El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio* (pp.133-145). México: Ediciones FLACSO.
- BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: CIDE.
- BULLIVANT, T. (1989). Culture nature and meaning for teachers. En J.A. BANKS (Ed.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 27-45.
- CABALLERO, Z. B. (2000). Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- CABRERA, A. (2003). Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería). Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Almería.
- CAILLE, J. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication. *Education et Formation*, 32, 15-23.
- CAPARRÓS, R. (2005). *Nuestras voces y el cometa de los sueños posibles*. Morón (Sevilla). Publicaciones M.C.E.P.

- CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARRITHERS M. (2010). *Por qué los humanos tenemos culturas*. Alianza Editorial. Madrid.
- CASTAÑO, N. (2009). Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 183-206.
- CERNADAS, F. (2011). *A formación do profesorado en educación intercultural: avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Ed. Universidad Santiago de Compostela.
- CHOCHRAN-SMITH, M., DAVIS, D., Y FRIES, K. (2004). Multicultural teacher education. In J:A: BANKS & C.A.M BANKS (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 931-975). San Francisco: Jossey-Bass.
- CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, Conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a.ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- COMBAZ, G. (2002). Le projet d'établissement scolaire : vers un dérivé du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 7-19.
- DASEN, P.R. & PERREGAUX, C. (Eds.). (2002). *Pourquoi des Approches Interculturelles en Sciences de l'éducation?* Brussels, Belgium : De Boeck Université.
- DEL ARCO, I. (1999). *Curriculum y educación intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctorar. Universidad de Lleida.
- DELGADO, R. (2004). *Documentación del patrimonio cultural de San Basilio de Palenque, un proyecto educativo desde la historia oral – una propuesta investigativa desde la IAP, la memoria y la educación*. Ponencia presentada en el II Coloquio de Estudios Afrocolombianos. Popayán.
- DEMORGON, J. (2005). *Critique de l'interculturel: l' horizon de la sociologie*. Paris : Economica-Anthropos.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- DIETZ, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*: nº 12. Interculturalidad, Madrid.

- DIETZ, G. y MATEOS, L. S. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En Bastos, S., Comp. *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala, FLACSO/OXFAM: 23-54.
- DOMÍNGUEZ, M.C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- DUMONT, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- ELOSÚA, M.R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- FERNANDEZ, M. (2005). Algunas cosas que deben cambiar, si no lo han hecho. *Revista Témpora*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna: 121-137.
- FLYE SAINTE MARIE, E. y SCHNEIDER, B. (2004). *Penser-agir: Dynamiques Interculturelles au cœur de la ville*. Paris : Harmattan.
- FORQUIN, J.C. (2001). La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue française de pédagogie*, 135, 131-144.
- FOULCAULT, M. (1992): *Genealogía del Racismo*. Madrid, La Piqueta.
- FRANZÉ, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la "cultura de origen". En Jociles Rubio, M.I. y Franzé Mundano, A.2008 *¿Es la escuela el problema?* Madrid, Trotta: 61-89.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y PULIDO, R. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Y OTROS (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- GARCÍA, J. A. y GOENECHEA, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid, Welters Kluwer
- GARCIA, J. E. (2000). *Educar para el Reencuentro. Reflexiones Sobre Etnoeducación Afrocolombiana*. Ed. Tercer Milenio. Bogotá.

- GARCÍA, A.; SÁEZ, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid, Narcea.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España, 1994.
- GIL, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GÓMEZ, I. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la universidad de Castilla la Mancha*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F. O. (2002). *Institutional discrimination: The construction of ethnic difference in School*. Opladen, Germany: Leske & Budrich.
- GONZALEZ, T. (2011). El acercamiento entre culturas como objetivo prioritario de la escuela: un proyecto en educación infantil y primaria. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 137-161.
- GONZÁLEZ, N, MOLL, L.C & AMANTI, C. (Eds). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GOODSON, I. y CRICK, R.D. (2009). Curriculum as narration: tales from the children of the colonized. *Curriculum Journal*, vol. 3, 20, 225-236.
- GOODENOUGH, W. (1971). *Culture, Language, and Society*. Addison-Wesley;
- GRAÑERAS, P., GORDO, J.L., LAMELAS, R., VILLA, N., DE REGIL, M. (1999) *Las desigualdades de la educación en España*, II. CIDE. MEC: Madrid.
- GUNDARA, J., y PORTERA, A., (2008), Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, Vol. 19, Nº. 6, Diciembre 2008: 463-468.
- HALLOWELL, A. I. (1945). 1945. Sociopsychological aspects of acculturation. In R. Linton (Ed.). *The Science of man in the world crisis*. Columbia University Press, New York.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Ediciones Morata.
- HARRIS, Marvin. (1993): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid, S.XXI.
- HENNINK, M. (2007). *International Focus Group Research. A Handbook for the*

- Health and Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, D; SIMARRA, R y Hernández, R. (2004). *Enfoques y caminos: En la construcción de los procesos de etnoeducación*. Cartagena de Indias.
- IRVINE, J.J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York, Teachers College Press.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, España.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- KHAN, J.S. (1975). *El concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KOTTAK, C. (2011). *Window of humanity: A concise introduction to anthropology*. 5th Ed. McGraw-Hill. New York.
- KROEBER, A Y KLUCKHOHN. (1952). *A critical Review of Concepts and definitions*. Universidad de Harvard.
- LADMIRAL, J. R., Y LIPIANSKY, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.
- LANDABURU, J. (1996). Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. *Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe*. Santa Cruz de la Sierra.
- LEIVA, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga, Spicum.
- LE MÉTAIS, J. (2002). Síntesis Introductoria. En M. Muñoz y J. Le Métais (Eds.). *Hacia una Europa Diferente: Respuestas Educativas a la Interculturalidad*. (pp. 9-25). Madrid: CIDE-CIDROE.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1990). Aza e historia. En *Antropología estructural*. Siglo XXI, México.
- LÉVY-STRAUSS, C. (1984): *La mirada distante*. Barcelona, Argos Vergara.
- LARRAHONDO, I. (2002). *La experiencia de Casita de Niños en el norte del Valle y sur del Cauca*. Documento. La Balsa.

- LONDOÑO, M. (2002). *Proyecto comunitario del Centro Docente Mixto de Uré*. Documento. Uré.
- LÓPEZ, L. y KUPER, W. (1999). La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana*, N° 20.
- LÓPEZ, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América.
- LÓPEZ, L. (2004). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En m. Samaniego y G.C. Garbarini. *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile, Universidad Católica de Temuco.
- LÓPEZ, L.E. (2006). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural.
- LOUZAO, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MALINOWSKI, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- MANDT, G. (2008). The quality framework in Norway. *Intercultural Education* 19: 177–82.
- MARGEVICA, I. (2003). *Multicultural Teacher Education in Latvia*. Riga: University of Latvia.
- MARTÍN, L., ALCALÁ, E., GARÍ, A., MIJARRES, L., SIERRA, I., RODRIGUEZ, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ, M. (2009). La innovación educativa, pregunta y respuesta de futuro. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 10,79-92
- MASSOT, I. (2001). *Vivir entre culturas*. Tesis doctoral inédita. Dpto. MIDE, Facultad de Educación, Universidad Central de Barcelona.
- MATO, D. (Coord.). (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009
- MAUVIEL, M. (1985). Où appelle-t-on Études Interculturelles. En C. Clanet (Ed.). *L'interculturelle en Éducation en Sciences Humaines*. Toulouse: Université.
- MAYA, A. (2002). *Atlas Etnográfico Afrocolombiano*. MEN. Bogotá. 2002.

- MEDINA, A. (Ed.) (2010). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- MEDINA, A. (Ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Ramón Areces.
- MEDINA, A. (2008). La convivencia en las escuelas interculturales: el clima social colaborativo y su incidencia en la mejora del acoso escolar, en M. GUILLÉN y B. VALENZUELA (Eds.), *Itinerarios metodológicos en la investigación social*, Sonora, Hermosilla: Universidad de Sonora.
- MEDINA, A. (2006). Curriculum Intercultural: Adaptaciones de Centro y Aula. *Revista Curriculum* (19) (pp. 18-56). Madrid.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (2005). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad, en A. MEDINA, A. RODRIGUEZ y A. IBAÑEZ (Coords.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid: Pearson.
- MEDINA, A., DOMÍNGUEZ, M.C. y MEDINA, C. (2012). Formación de estudiantes adolescentes y jóvenes: inclusión de personas de diversas culturas (romaní). *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*. Unisob-Napoli. Vol. 1, nº2.
- MEDINA, A. (Coord.) (2002). Individualización y singularización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas*. 455. Madrid. Universitas.
- MERTENS, D.M. (2005). Research and evaluation in Education and psychology: *Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- MOLL, L.C. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivations of biliteracy, and mobility of knowledge. En P. R. PORTES & F. SALAS, *Vygotsky in 21st century society* (151-161). New York: Peter Lang.
- MONTANDON, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhensions mutuelles. En P. DURNING y J.P. POURTOIS (Ed.), *Éducation et famille* (189-205). Bruxelles: De Boeck.
- MUÑOZ, H. (2000). Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. En *Antología Temática*. Educación intercultural. SEP, México.
- OLMOS, A. (2006). *Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica*. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.

- ORTIZ, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PALACIOS, N. (1998). *Etnoeducación en Colombia y las Comunidades Afrocolombianas*. Docentes editores. Bogotá.
- PEÑAHERRERA, M. (2008). *Programa E-culturas: Diseño y evaluación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral.
- PÉREZ, J. M. y POMARES, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- PORTERA, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, Vol. 19, Nº. 6, Diciembre2008: 481-491.
- PROROM. (2003). *Proceso Organizativo del Pueblo Rom de Colombia -. Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo Rom de Colombia*. Girón.
- QUINTANA, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126,53-57.
- REIMERS, F. y VILLEGAS-REIMERS, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PREALC*, 2, 90-107.
- RESTREPO, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En ÓSCAR ALMARIO y MIGUEL RUIZ (Eds.), *El Giro Hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas*, (35-48). Medellín: Universidad Nacional.
- RODRÍGUEZ C. A. Y VAN DER HAMMEN, C. (1996). Pero tenemos que creer en lo de ustedes. El saber tradicional y el saber occidental en la Etnoeducación, En M. Trillos (Comp.) *Educación Endógena Frente a Educación Formal*. CCELA. Bogotá.
- ROJAS, A. y CASTILLO, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 48,11-24.
- ROJAS, A. (Coord.) (2008). *Cátedra de estudios afrocolombianos, aportes para maestros*. Colección Educaciones y cultura. Popayán: Universidad del Cauca.
- ROMERO, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 3, 167-182.

- RUIZ, A. y MEDINA, A. (2013). (En prensa). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa*, Bol. Est. Invest. Madrid: La Salle.
- SÁNCHEZ, C. (2009). *Competencia Social desde la diversidad cultural*. En Medina A. (Ed.): Formación y Desarrollo de las Competencias Básicas. (pp.280-292). Madrid: Universitas.
- SÁNCHEZ, E. (2004). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. 2ª Edición. Bogotá.
- SÁNCHEZ, I. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,3, 1-12.
- SÁNCHEZ, E. (1996). *Derechos de los pueblos América Latina*. Disloque editores. Bogotá.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus, España.
- SERRANO, J. (2003). La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia, en I. JUNG y L. LÓPEZ (Comps.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. PROEIB Andesinwent. Ed. Morata. Madrid.
- SERRANO, J. y ENCISO P. (1998). Los retos de la educación intercultural. Políticas para América Latina y el Caribe, en *Revista Caribana*, Año 1, No.2. Caracas.
- SLEETER, E.C. & BERNAL, D.D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. In J:A: BANKS & C.A.M BANKS (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 240-258). San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, CH. y GRANT, C. (2003). *Making choices for the multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. 4thEd. New York: John Wiley and sons.
- SORIANO, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid. La muralla
- SORIANO, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid, La Muralla.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, CH. (2009). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: SAGE Publications.

- TRILLOS, M. (2003). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales: balance y perspectivas. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 16, Nº. 39, 2004 , págs. 41-64
- TYLOR, E. (1981). *Cultura primitiva*. Madrid, Ayuso
- UNDA, M., GUARDIOLA, A., CONSTAN, Z., BERRÍO y MARTÍNEZ, M. (2008). La pedagogía de la afirmación cultural en la escuela normal superior indígena de Uribia, la Guajira Colombia. En C. HIRMAS (Ed.), *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (113-163).Innovemos: Unesco.
- VASCO, L. y ENCISO P. (1995). *Resultados de Evaluación en Experiencias de Educación Propia*. Memorias del taller organizado por el Seminario Permanente Interdisciplinario de Etnoeducación. MEN-UN. Bogotá.
- VASCO, L. (2000). La educación integración. *Kabuya*. No. 11. Bogotá.
- VERNE, E. (1988). Les politiques d`éducation multiculturelle : analyse critique. En F. OUELLET (Ed) : *Pluralisme et école*. Québec: Institute Québécois de Recherche sur la Culture.
- VILÀ, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE.
- WALSH, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial. En A. GRUESO y W. VILLA (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Pedagógica Nacional.
- WHITE, L. (1949). *La ciencia de la cultura*. Buenos Aires. Paidós.
- ZHANG, Y., DEJAEGUERE, J. (2008). Development of Intercultural Competence among US American Teachers: Professional Development Factor that Enhance Competence. *Intercultural Education*, 19, 255-268.
- ZUÑIGA, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Lima: Colección libros FLAPE.

6.2. SITIOS WEB: Actualizado a mayo de 2013.

Organización Indígena de Antioquia (OIA). Disponible en: <http://www.oia.org.co/>

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Disponible en: <http://www.cric-colombia.org/portal/>

Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Disponible en: <http://cms.onic.org.co/>

DECRETO 167/2003, de 17 de junio

<http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto167-2003AtencionNeeDesfavorecidas.pdf>

Ley de Solidaridad de Andalucía. Disponible en:

<http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/Ley%209-1999%20Solidaridad%20Educacion.htm>

Ley de Educación de Andalucía. Disponible en:

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-1184

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-COLOMBIA: Serie Lineamientos curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN-COLOMBIA: Normativa básica para la etnoeducación Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85384.html>.

Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía (PICGA). Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/organismos/saludybienestarsocial/areas/inclusion/comunidad-gitana/paginas/picga.html>

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17. Nº 4. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/6>.

RUIZ, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: La educación intercultural, *Revista luna azul*, 33. <http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php>.

ANEXOS (Ver CD/DVD)

Anexo 1. Cuestionario frecuencias y análisis de fiabilidad.

Anexo 2. Plantilla de observación, frecuencias y observaciones realizadas.

Anexo 3. Guion y transcripción de los grupos de discusión.

Anexo 4. Guion y transcripción de las entrevistas.

Anexo 5. Base de datos ATLAST.TI. Códigos y anotaciones del análisis de las observaciones, por dimensión y contexto.

Anexo 6. Base de datos ATLAST.TI Códigos y anotaciones del análisis de las entrevistas y grupos de discusión, por dimensión y contexto.