

Educación social e interculturalismo en los centros escolares: Historia de una experiencia

MYRIAM LÓPEZ DE LA NIETA

Departamento de Sociología VI

Sección Departamental de Sociología de la Educación

Universidad Complutense de Madrid

JUANA M.^a BEÑO GALIANA

Directora del C.P. Nuestra Señora del Lucero (Madrid)

Especialista en Audición y Lenguaje

y Educación Infantil

RESUMEN

La progresiva importancia que están adquiriendo en las sociedades modernas las minorías étnicas y culturales, ha favorecido que tanto desde los ámbitos académicos como los sociales, se está extendiendo un discurso muy explícito sobre la Interculturalidad.

El propósito de este artículo es indagar sobre los planteamientos teóricos que están en la base de ese discurso y la aplicación práctica que se está llevando a cabo en los centros escolares. La importancia del desarrollo curricular y la organización para alcanzar soluciones eficaces en el campo de la diversidad, se plasma en el ejemplo de un centro público de primaria en Madrid.

ABSTRACT

The increasing importance of the cultural and ethnic groups in the modern societies have favoured than from academic and social areas it is being spread a strict speech about intercurrency. The purpose of this article is to look inside about the theoretic ideas from the base of this speech and the practical application that is being done at school. The importance of curricular development and the organization to reach efficient solutions in the field variety, takes the form of the view of a primary school in Madrid.

I. Estado de la cuestión

Hoy en día, en las sociedades «modernas» (también llamadas postindustriales) el fenómeno del interculturalismo parece estar en boga. Vivimos en un

mundo complejo en el que, cada vez con más fuerza, se establece una tensión dialéctica entre la autoafirmación de los pueblos —la defensa de su identidad cultural, su especificidad como grupo— y una cultura transnacional, con tendencias universalistas, generalizada, sobre todo, por la ciencia, la tecnología y los mass-media.

Esta dualidad, a menudo, genera enfrentamientos entre los diversos grupos étnicos o culturales que conviven en un mismo espacio físico (Estados-Nación), enfrentamientos que cuando se radicalizan, como en el caso de la ex-Yugoslavia, pueden llevar incluso a la destrucción de los «límites» nacionales conocidos.

Esta situación de conflicto, que se plasma en el creciente número de inmigrantes que llegan con unas perspectivas y unos proyectos de vida que difieren de los que traían hace 30 años (en gran parte motivados por la situación económica de los países de destino y las políticas sobre inmigración que se han venido desarrollando desde los años 70) y en el protagonismo que están adquiriendo las minorías étnicas de los países occidentales, ha motivado que desde determinados ámbitos institucionales y sociales se esté extendiendo un discurso que trata de analizar la importancia que el intercambio de culturas y experiencias vitales tiene para la sociedad en general.

La idea de Interculturalidad, que en un principio nació ligada al ámbito educativo (J. Forbes, Conferencia General de la Unesco...), ha trascendido este marco y ha llegado a alcanzar el status de ideología, válida para analizar los intercambios cotidianos entre grupos culturalmente diferentes y para plantear posibles soluciones a problemas considerados (cada vez más) como la gran «lacra» de nuestras sociedades actuales: la intolerancia, el racismo y la xenofobia.

La finalidad de este artículo no es hacer un recorrido histórico sobre el concepto de cultura ni plantear los efectos que ésta ha tenido sobre diferentes grupos humanos (para ello nos remitimos a la extensa bibliografía existente sobre el tema), sin embargo sí hay que tener en cuenta que, concebir la Interculturalidad apoyándose exclusivamente en la noción de «Cultura», puede constreñirla y hacerla poco operativa.

Desde un punto de vista antropológico, la identidad cultural supone un sentimiento de pertenencia que vincula al individuo a su comunidad. Para las personas que la integran existe un origen, unos valores, hábitos y una forma de vida comunes que caracterizan sus acciones y «maneras de estar en el mundo».

Partiendo de estas premisas básicas, diversos autores han definido el **Interculturalismo** como «el conjunto de procesos —psíquicos, grupales e institucionales— generados por la interacción de culturas, en una relación de intercambios recíprocos y en una perspectiva de salvaguarda de una relativa identidad cultural de los participantes» (Clanet, C., 1990, p. 21) ¹.

¹ Citado por A. Muñoz Sedano (1997): Educación Intercultural. Teoría y práctica. Ed. Escuela Española. Madrid.

En esta misma línea, G. H. Bell (1989, p.231) lo define como «un proceso de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento».

Todos estos autores coinciden en la idea de que la interrelación entre culturas es básica para solucionar los conflictos que se derivan de la convivencia de grupos humanos con usos, costumbres y pautas culturales diferentes.

Y el medio que hace posible la comunicación y el intercambio de perspectivas es la creación de unos códigos y normas comunes, compartidos por todos los miembros de una sociedad que les permita convivir, conocerse e interactuar sin perder su individualidad o su especificidad como persona.

En definitiva, el *modus operandi* de cualquier grupo culturalmente mayoritario, es integrar a todos aquellos colectivos que estén en minoría.

Según nuestro criterio, esta visión de la Interculturalidad, basada únicamente en los aspectos culturales, plantea ciertas dificultades que pueden obstaculizar un acercamiento real al tema de la diversidad:

1. En ocasiones se olvida que los miembros portadores de una determinada cultura son a la vez miembros de una sociedad concreta, en la que constantemente están interactuando unas redes de relaciones sociales, económicas y políticas determinadas. Toda cultura necesariamente se refiere a un grupo humano y por tanto la dimensión social es fundamental. Muchos de los conflictos que aparecen catalogados como culturales son también conflictos sociales. Y esto es importante tenerlo en cuenta en la medida en que existen grupos sociales que se ven a sí mismos como diferentes y tratan de imponer pautas culturales o modos de hacer a otras personas. Es evidente que la «cultura machista» existe en España y también en Marruecos y su finalidad última (sometimiento de la mujer) es la misma, sin embargo no hay nadie que contemple este fenómeno como equiparable en los dos países e incluso es muy diferente las consecuencias que pueda traer para un grupo social desfavorecido si lo comparamos con otro privilegiado donde la mujer tiene más libertad.
2. Esto nos lleva directamente al tema del relativismo cultural, existe el peligro de que la defensa a ultranza de las otras culturas nos haga olvidar que hay normas y pautas culturales que no respetan los derechos universales del individuo e incluso su integridad física y que por tanto no son tolerables de ninguna forma. Un claro ejemplo (aunque extremo) lo tenemos en la amputación del clítoris, práctica común en algunas comunidades procedentes de Africa del que se han ocupado extensamente los medios de comunicación. O en la obligación que asumen los niños sijs de llevar un puñal, tema que ha sido fuente de conflictos en muchos colegios canadienses.
3. Por último, dejamos una pregunta en el aire sobre la que habrá que reflexionar en el futuro: ¿qué pasa con aquellos grupos que en aras de la defensa de su especificidad cultural no quieren «integrarse» en la sociedad mayoritaria? Es cierto que la convivencia exige unos códigos comunes

mínimos, sin embargo obligarles a conocerlos y ponerlos en práctica, ¿no iría en contra de la tradición liberal de nuestras sociedades democráticas?

En cuanto al terreno educativo, la Interculturalidad, entendida como «la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive» (A. Muñoz Sedano, 1993, p. 72) tiene que estar presente tanto en la escuela como en el resto de instituciones, individuos o grupos sociales dedicados a tal fin. Por tanto, hay que enmarcarla no sólo en el sistema educativo sino también en el contexto más general de la **Educación Social**.

El aprendizaje social de los individuos —ya pertenezcan a minorías étnicas o culturales o a cualquier otro colectivo desfavorecido, bien sean personas con determinadas necesidades que precise algún tipo de intervención socio-educativa— es esencial para la asunción de valores y normas que, por un lado, le permitan desenvolverse en el grupo social en el que se encuentra y por otro, formarse un espíritu crítico capaz de cuestionar aquellos elementos de su entorno que carezcan de coherencia.

No olvidemos que ningún grupo social ni su cultura son estáticos: evolucionan y cambian en el tiempo por la acción de los agentes sociales junto con la influencia recibida de otros grupos y contextos culturales.

Además esa Educación Social tiene que ser asumida por todas las instituciones, tanto formales como no formales.

Aunque la figura del educador social actúa específicamente en este terreno, nos parece necesaria la colaboración con otros profesionales dado el carácter disciplinar de esta materia.

Sobre esta base, nos parece pertinente tratar la Educación Intercultural dentro del sistema educativo:

- porque es una vía fundamental para el cambio en las formas y contenidos actitudinales de los niños/as,
- porque es una de las puertas de entrada a la intervención socioeducativa con las minorías —detectando problemas no sólo en el alumnado sino también en las familias²— y con el resto de la población.

II. Diversidad en la escuela

En nuestro país, el tema de la diversidad se ha planteado en los últimos años debido principalmente al contingente de inmigrantes que han llegado a España y a la necesidad de escolarizar a niños de muy diversa procedencia.

² No olvidemos que por ejemplo, en lo que concierne a los inmigrantes, la reagrupación familiar es un aspecto básico en la normativa sobre extranjería, lo que nos hace intuir que probablemente este mecanismo contribuya a incrementar el número de extranjeros en un futuro.

Antes de pasar a estudiar el tratamiento que la escuela hace de estos grupos, hay que señalar que el total de inmigrantes no llega al 2% sobre el total de la población española (A. Izquierdo, 1993)³, lo cual nos indica que en nuestro país la diversidad étnica está muy lejos de acercarse a los porcentajes de otros países (6,5% en Francia, 8,6% en Bélgica ...)

Sin embargo es un fenómeno creciente que empieza a afectar a la forma de entender la escuela:

- primero porque, como ya hemos señalado, la procedencia de estas personas es muy diversa. En el curso 91/92 estaban escolarizados 39.156 alumnos extranjeros (0,48%) de los cuales el 35,8% procedía de la Comunidad Europea, el 27,7% de Latinoamérica, el 12,7% del Magreb y el resto de Asia, Oceanía, América del Norte y otros países africanos (elaboración del Colectivo IOE). Los centros escolares se encuentran con unos alumnos potenciales de los que desconocen su lengua de origen y sus patrones culturales, con los consiguientes problemas que esto les plantea (desconocimiento de su historial académico, edad, situación familiar ...),
- segundo porque las motivaciones familiares para emigrar también son diversas: la mayoría son emigrantes económicos que se han visto en la necesidad de salir de su país de origen para encontrar un trabajo que les permita vivir con cierta calidad, pero naturalmente, los estados de carencia iniciales varían desde los que buscan sobrevivir hasta los que quieren promocionarse socialmente. En este sentido es importante distinguir la posición social de la familia en su país de origen, sus recursos económicos aquí, etc. porque son elementos que influyen en el ámbito familiar y consecuentemente en las relaciones socioafectivas (y resultados académicos) que el niño establezca en el colegio.
- tercero porque, como resultado de lo anterior, también se dan diferentes grados de complejidad en el tratamiento escolar de estos niños.

A través de la observación de alumnado inmigrante en varios centros escolares de primaria, hemos llegado a la conclusión de que la procedencia establece (aunque no siempre) una serie de barreras iniciales, que pueden perdurar en el tiempo, que dificultan la adaptación al sistema escolar español —y con este término nos estamos refiriendo, no a la asimilación sino al aprovechamiento de la enseñanza— y que son las que tienen que ver con el origen social y cultural de los alumnos. Por ejemplo:

- en los niños de origen europeo, el principal problema radica en el idioma. Una vez superado este *handicap* inicial, la integración es completa puesto que su modo de vida es muy similar al nuestro.

³ Debido al incontrolado número de irregulares este porcentaje varía según la fuente a la que se acuda, pero en cualquier caso, ningún autor u organismo lo sitúa por encima del 2%.

- en los de procedencia hispanoamericana, a priori no existe ningún tipo de barrera: hablan el mismo idioma, comprenden las reglas y los mecanismos de autoridad escolares e incluso, como anécdota, a los propios docentes en más de una ocasión les ha resultado difícil adivinar su origen.
- en los niños de otras nacionalidades (fundamentalmente los que provienen del Magreb), además de las dificultades idiomáticas, existen también las culturales. Esto está planteando serias dificultades en algunos colegios debido a la confusión de identidades que a menudo aparecen en este alumnado; son niños que en el ámbito familiar aprehenden una serie de códigos y valores que en muchas ocasiones difieren enormemente de los que viven en otros ámbitos. En este sentido, los profesores se han encontrado casos como el de una niña marroquí a la que su madre pegó por haberla encontrado probándose un bikini prestado por una amiga o como el de un niño de la misma nacionalidad que pidió permiso para ausentarse del aula porque según él «el Ramadam le impedía tragarse la saliva».

Naturalmente siempre cabe la posibilidad de que existan problemas educativos concretos en estas minorías: falta de atención, dificultades en el aprendizaje instrumental etc., sin embargo no vamos a prestar especial atención a este hecho porque evidentemente, este tipo de dificultades derivan de la propia especificidad o individualidad de cada persona y como tal, son comunes a las que aparecen en cualquier alumno de origen español.

Pero hablar de la diversidad cultural implica hablar, además de los inmigrantes, de otros colectivos: las minorías étnicas «autóctonas». Y la única minoría importante en España es la de los gitanos.

Generalizar sobre este grupo es, a nuestro parecer, erróneo porque existen diferencias significativas entre ellos: aunque tienen una cultura y unas estructuras sociales comunes, habría que distinguir entre las características de los gitanos rurales y urbanos, y sobre todo, dentro de este último contexto, aquéllos que han sido realojados o que tienen una vivienda —por sus condiciones de vida las interacciones sociales con el entorno son más positivas— y los que viven en poblados chabolistas ⁴.

La marginalidad social de esta minoría también afecta al entorno escolar. Los centros educativos ubicados cerca de estas bolsas de pobreza (Jauja, La Celsa, Cerro La Mica,... en el caso madrileño) se encuentran con una serie de problemas: hay colegios en los que la mayoría «paya» ha rehuido el contacto con los gitanos, con lo que las clases están formadas prácticamente en su totalidad por niños/as gitanos (se da la paradoja de la segregación dentro de una institución formal con pautas culturales y sociales de la «mayoría»).

Y en aquellos centros en los que sí conviven las dos (o más) culturas suele darse, por parte de la minoría gitana, una resistencia al intercambio cul-

⁴ Sobre este particular, consultar bibliografía al final del capítulo.

tural: las relaciones no formales, como juegos, conversaciones fuera del aula y en definitiva todos aquéllos campos que no estén condicionados por los adultos, se establecen dentro del propio colectivo gitano. Espontáneamente no aparece (o aparece poco) un acercamiento a los «payos» o a niños de otras etnias.

Esto no significa que estén completamente cerrados a su entorno escolar, simplemente es un grupo que suele necesitar de la mediación de un adulto para interactuar con el resto de sus compañeros.

Como puede apreciarse, la forma de atender este mosaico tan extenso y variado, está condicionada por los conocimientos que tenga el docente sobre esos colectivos —deberían ser reales y no estereotipados— y por los recursos pedagógicos y didácticos de que disponga. Y la carencia de estos aspectos la mayoría de las veces existe, porque no se les ha preparado para enfrentarse a esta nueva situación. De ahí que las experiencias sobre diversidad cultural que se están poniendo en marcha y las actuaciones individuales de los docentes, puedan ser catalogadas la mayor parte de las veces como «*experimentos*» en espera de que den sus frutos.

En este contexto, llevar a la práctica una educación intercultural, es decir una educación integral del individuo que le permita conocer, comprender y respetar a los que son diferentes y a la vez intercambiar sus propias experiencias y modos de ver las cosas desde una base igualitaria, es fundamental.

En el plano teórico, las aportaciones sobre este tema son prácticamente inabarcables; constantemente aparece información sobre el concepto de interculturalidad, el papel que tiene el conflicto en la educación, actividades concretas para trabajar la diversidad...

¿Pero qué ocurre en el plano real? La educación no formal (a través de educadores sociales, voluntariado,...) lleva ya algún tiempo ofreciendo diversos programas y actividades no sólo a las minorías étnicas sino también al resto de la población española. Y los resultados de estas experiencias han sido provechosos para la educación formal.

Aun así, en muchos centros escolares todavía existe confusión a la hora de integrar el problema de la diversidad en la planificación y sobre todo, en cómo llevarlo a la práctica de forma coherente.

III. Cómo trabajar atendiendo a la diversidad cultural en los centros escolares

Desde la Administración Educativa existe una exigencia prescriptiva para todos los centros escolares consistente en la elaboración, por parte de éstos, de una serie de documentos donde, entre otros muchos aspectos del currículo, se incluye el tratamiento de la diversidad cultural.

Estos documentos son:

Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)

En él se establecen, teniendo en cuenta el contexto de cada centro, las señas de identidad, los objetivos generales, las grandes líneas metodológicas a seguir, la estructura organizativa y el R.R.I. (Reglamento de Régimen Interior), elementos que constituyen el marco referencial de toda la vida escolar.

En los centros donde existe población de etnia gitana así como alumnado inmigrante, al elaborar el P.E.C., se han de dar respuestas en el mismo al problema que supone su integración, especificando en cada uno de sus elementos constitutivos (citados anteriormente) las líneas generales de actuación en este terreno.

Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.)

En él se contempla el currículo de cada etapa, donde se plasman los objetivos generales de etapa y área, los contenidos y su secuenciación, las estrategias metodológicas y los sistemas y procedimientos de evaluación; como es obvio debe existir un tratamiento de la diversidad que concrete aún más lo que el P.E.C. establece, así como la forma de abordar los temas transversales que puedan tener relación con la interculturalidad (Educación Moral y Cívica y Educación para la Paz).

Programación Curricular de Aula (P.C.A.)

Cada profesor concreta su actuación educativa adaptando el contenido de los documentos anteriormente señalados a la realidad del grupo de alumnos/as y de las individualidades que requieran tratamientos educativos especiales, como es el caso de algunos niños/as pertenecientes a etnias y culturas diferentes (sobre todo para aquellos que presenten problemas de adaptación y carencias en los instrumentos básicos: lectura y escritura principalmente).

Programación General Anual (P.G.A.)

En este documento se concreta el plan de trabajo para un curso escolar, en todas sus dimensiones: infraestructura (medios y recursos con los que cuenta el centro), estructura (organización de recursos humanos), la función (programas y proyectos, tanto internos —propuestos dentro de la Comunidad Educativa— como externos —en colaboración con otras instituciones ajenas) y la relación (intervenciones puntuales con instituciones y organismos cercanas al centro).

Toda esta documentación, elaborada por los colegios por exigencia administrativa —con mayor o menor calidad en su formulación-, existe prácticamente en todos los centros escolares. El principal problema radica en cómo se llevan a la práctica dichas formulaciones teóricas.

En el campo que nos ocupa, la interculturalidad, la dificultad es aún mayor que en otros aspectos, en primer lugar porque las directrices emanadas de la administración son generales, poco concretas. Y además, como ya expusimos en el punto II, el profesorado encargado de elaborar y poner en práctica estas actuaciones carece de una formación específica, fundamentalmente por ser un nuevo elemento dentro del tratamiento curricular sobre el que no ha existido una preparación previa.

Dejando de lado este último problema para el que hay una respuesta desigual dentro de la actualización de los profesionales docentes (Centros de Profesores y Recursos dependientes del M.E.C., que están ofertando cursos, seminarios, grupos de trabajo...; O.N.G.s, que proporcionan recursos y bibliografía,), y centrándonos en los Centros escolares de Primaria, el tratamiento de la interculturalidad debe tener a nuestro juicio, dos planos:

- uno **general** que comporta actuaciones y actividades en las que tienen que estar implicados todos los grupos de referencia de la Comunidad Educativa (profesores, A.M.P.As, alumnos y personal no docente) y que por tanto deben estar explicitadas en la P.G.A.,
- y otro **particular** con actuaciones específicamente diseñadas por los distintos equipos (de ciclo, área, E.O.E.P.⁵, etc.) y cada profesor/a del centro, dentro de las distintas áreas que componen el currículo y que deben estar contempladas en la P.G.A. y en las Programaciones curriculares de aula.

Sólo con un tratamiento sistemático se puede abordar el tema de la diversidad cultural con una cierta eficacia, que será más efectiva si se suma una acción paralela con las familias de estos alumnos.

Lo más común en una primera observación de la realidad es la falta de esa sistematización: las actuaciones de los diferentes centros educativos suelen limitarse a una serie de actividades —allí donde existen— de forma ocasional sin conexión entre unas y otras tanto a nivel general como particular, lo que hace inviable una acción eficaz que sea capaz de integrar al alumnado de origen étnico distinto.

IV. Experiencia en el C.P. Nuestra Señora del Lucero (Madrid)

Éste es un Centro de régimen ordinario formado por siete unidades de Educación Infantil y doce de Primaria. Está ubicado en una zona relativamente

⁵ Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (integrado por psicólogos, logopedas y trabajador/a).

céntrica (distrito Latina) que ha tenido una gran expansión en los últimos años debido al incremento de viviendas y a la mejora del transporte y otros servicios.

El nivel socio-económico de las familias que recibe el Centro es en su mayoría medio y medio-bajo, con gran incidencia de alumnado de etnia gitana —68 en el curso 1.995/96— y un progresivo aumento de alumnado inmigrante: 14 para el mismo curso, de los cuales ocho son de nacionalidad marroquí, uno es polaco, tres son dominicanos, uno argentino y una guineana.

En total estas minorías suponen aproximadamente el 18% sobre el total de alumnos.

Ante esta situación inicial, el equipo directivo se planteó el curso pasado (1995/96) cómo integrar a este alumnado no ya sólo en el Centro sino también en el contexto social de su entorno y para ello se diseñó, con la colaboración de la Comunidad Educativa, un plan de acción que cubriera todas las áreas de trabajo.

Desde el ámbito Curricular (Plano Particular) se decidió:

- Programar las áreas transversales de forma sistemática, relacionándolas con los objetivos generales de Etapa y con aquéllos específicos de cada área con los que estuvieran más estrechamente encardinados.
Por ejemplo, si nos centramos en las dos transversales que se ocupan específicamente de la interculturalidad (Educación Moral y Cívica y Educación para la Paz), los Objetivos Generales de Etapa que se relacionan con la primera serían el 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 y con la segunda el 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 10 (ver anexos). De tal forma que al programar las distintas áreas (lengua, matemáticas, conocimiento del medio ...) los docentes al mismo tiempo que diseñan actividades para el área específica, diseñan también las del área transversal.
- Trabajar con un proyecto de grupos flexibles de apoyo en Lengua y Matemáticas para adaptar el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada alumno/a, es decir, que durante cinco horas semanales hay un profesor de apoyo (perteneciente al mismo ciclo) que se ocupa de llevar a cabo un refuerzo educativo para los alumnos/as que lo necesiten.
- Utilizar técnicas de afrontación y resolución de conflictos de forma no violenta (con el asesoramiento y los materiales que facilita la orientadora del equipo E.O.E.P. de la zona).
- Seleccionar y elaborar un material de apoyo y/o refuerzo educativo para estos alumnos/as por parte de todo el profesorado del Centro.
- Priorizar la acción tutorial donde se respete, tolere y valore las distintas culturas de procedencia del alumnado.
- Continuar el trabajo del Programa de Compensatoria en sus dos vertientes: apoyo docente directo y aportación de material al resto de profesores.

Desde el ámbito organizativo (Plano General) se planificaron una serie de actividades con el objetivo de que participara toda la Comunidad Educativa.

Todo el colegio y durante todo el curso trabajó este tema de la diversidad. Bajo el lema «Somos iguales, somos diferentes» y con un material seleccionado de Manos Unidas, Intermón..., así como el elaborado por el propio Centro, se trabajó en las tutorías, se decoró el colegio y se organizaron todas las actividades complementarias del curso: Navidad, Carnavales, Jornadas culturales y la Fiesta de fin de curso.

- Navidad. La Comisión de decoración y fiestas hizo la propuesta, que fue aprobada por el Claustro, de confeccionar un Belén internacional, donde las figuras representarían personas de otras nacionalidades. Se acordaron las técnicas a utilizar, se distribuyó el trabajo de forma equitativa para todos los niveles, con lo cual participaron todos los niños del Centro (área de educación artística). Paralelamente los tutores trabajaron el significado de este Belén junto con otras propuestas —juegos cooperativos, de palabras, de comunicación— dirigidas a los alumnos de otras confesiones religiosas.
- Carnavales: se organizó una comparsa después de haber realizado en clase los disfraces con la ayuda de los padres y madres. Cada nivel tenía asignado un país distinto de tal forma que cada grupo investigó sobre dicho país, su raza y cultura, pidiendo a las Embajadas materiales, confeccionando murales, trabajos monográficos, buscando diapositivas, videos y recortes de periódicos o revistas. Además cada clase confeccionó una sardina y dentro todos los niños/as escribieron un mensaje alusivo a acciones o hechos que —contrarios a la diversidad— quisieran destruir.
- Jornadas culturales: el objetivo fue el de la animación a la lectura. Para llevarlo a cabo se diseñaron diferentes actividades (talleres, teatro, guiñol, cuentos escenificados). Además, la dirección se puso en contacto con todas las familias de minoría inmigrante y gitana invitándoles a colaborar con el Centro, contando un cuento o leyenda de su cultura; en muchos casos incluso fueron los propios padres los que confeccionaron un material de soporte gráfico para dinamizar la actividad.
- Jornadas de fin de curso: el colegio permaneció abierto al barrio durante un fin de semana, programando actividades culturales y festivas, a la vez que se montó una exposición permanente en todas las aulas con una selección de los trabajos realizados durante todo el curso. Colaboraron «Deportistas contra la droga» y voluntarios de la Cruz Roja con actividades deportivas y diversos talleres. Asimismo la A.M.P.A. del Centro organizó una verbena de despedida.

Desde el ámbito relacional (Plano General):

Las relaciones que el Centro estableció con otras instituciones han sido fundamentales para poder desarrollar la experiencia y seguir en esta línea de tra-

bajo en el presente curso. La colaboración con la AA.VV. del barrio, la Comunidad de Madrid, diversas ONGs y el A.M.P.A ya ha dado sus frutos:

- se ha conseguido abrir el Centro fuera del horario lectivo todos los días e incluso los fines de semana, cediendo sus instalaciones deportivas y biblioteca a las personas y grupos interesados en utilizarlas. Esto ha hecho posible que el colegio funcione como Centro deportivo y cultural para el barrio, ya que éste carece de estos recursos.
- a través de la colaboración con distintas O.N.Gs se ha facilitado la comunicación con las familias, esta acción ha beneficiado tanto al Centro como a las familias, especialmente a estas últimas porque ha sido una forma de ponerlas en contacto con asociaciones que han cubierto algunas de sus necesidades prioritarias (información, clases de español, búsqueda de vivienda, etc.).
- se ha consolidado la colaboración con los servicios sociales de la zona, sobre todo a través de la trabajadora social del E.O.E.P que ha servido de enlace entre la familia y la escuela, interviniendo en problemas de riesgo social detectado por los tutores. Además ésta ha colaborado con el Centro en la creación de una escuela de padres.

Evaluación de la experiencia

La valoración que se ha hecho de esta experiencia podemos resumirla en tres puntos fundamentales:

- a) No hay que considerarla como una experiencia aislada sino como punto de partida de una línea de trabajo que debe continuar para consolidarse y mejorar.
- b) Se ha reforzado positivamente la integración de los niños/as de minorías étnicas y culturales, las acciones y argumentos del alumnado sobre la diferencia son más sólidas si las comparamos con años anteriores.
- c) La integración de las familias inmigrantes y de etnia gitana en la Comunidad Escolar ha mejorado, aunque se observan algunas diferencias entre unos y otros: las primeras colaboran prácticamente al cien por cien, tanto en las actividades del Centro como en el seguimiento escolar de sus hijos. En cuanto a las segundas, la participación es relativamente baja todavía (aproximadamente del 30%), sin embargo puede considerarse como un éxito en la medida en que tradicionalmente esa colaboración era prácticamente nula.

No se pueden anticipar las respuestas sociales que esta planificación traerá en un futuro. Plantear una explicación basada en datos concretos exigiría una investigación muy dilatada en el tiempo.

Aun así, a la vista de los resultados en sólo un año, creemos que esta experiencia puede resultar beneficiosa para otros centros, sobre todo en aquéllos en los que existe un alumnado similar y un concepto de escuela abierto a toda la Comunidad Educativa.

V. Bibliografía

- Carabaña, J. (1993). *A favor del individualismo y en contra de las ideologías multiculturistas*. Revista de Educación, n.º 302, pp. 61-82.
- Colectivo Amani (1995). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Ed. Popular, S.A.
- Delgado, M. (1997). *La ciudad de la diferencia*. Catálogo de «Una exposición contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo». Fundación Baruch Spinoza. Madrid.
- Galino, A. & Escribano, A. (1990). *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Colección Apuntes I.E.P.S. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- Izquierdo Escribano, A. (1993). *Inmigrantes y minorías étnicas*. En S. del Campo: «Tendencias sociales en España 1960-1990». Vol. II (pp. 383-397). Madrid: Fundación BBV.
- Lovelace, M. (1995). *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (Ed.) (1994). *El Educador Social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Ed. Popular, S.A.
- (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Colección Educación al Día. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Puyol Antolín, R. (1993). *Las migraciones internacionales*. En VV.AA. «Los grandes problemas actuales en la población» (pp. 109-172). Madrid: Ed. Síntesis.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Ed. Alianza Universidad.
- VV.AA. (1993). *Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV.AA. (1996). *Educación plural y solidaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV.AA. (1980). *Los gitanos en la sociedad española*. Número monográfico en Documentación Social, n.º 41. Madrid.

ANEXOS**C.P. NTRA. SRA. DEL LUCERO****EDUCACIÓN PRIMARIA****OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA**

1. **Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.**
2. **Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de la obras y manifestaciones artísticas.**
3. **Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.**
4. **Identificar y planear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.**
5. **Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.**
6. **Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.**
7. **Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales sociales.**
8. **Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.**
9. **Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.**
10. **Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.**
11. **Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.**

TEMAS TRANSVERSALES

INTRODUCCIÓN: Los Temas Transversales los consideramos de suma importancia para el desarrollo integral del alumno/ a y responden a una gran demanda de la sociedad, y por consiguiente, están justificados dentro de la enseñanza obligatoria. Se presentan como un conjunto de contenidos que interactúan en todas las áreas del currículo escolar, y su desarrollo afecta a la globalidad del mismo; no se trata de un conjunto de enseñanzas autónomas, si no más bien de una serie de elementos del aprendizaje sumamente globalizados, estudiados dentro de todas las áreas. El aprendizaje significativo, que se establece siempre desde la realidad inmediata del alumno/a, propicia además esta forma de abordar los temas transversales, dado que la misma situación contextual que introduce los conocimientos de un área sirve de base a estos contenidos.

Están organizados alrededor de un eje educativo con objetivos y contenidos claros que le dan coherencia y solidez. Son temas estrechamente compenetrados los unos con los otros y dan un valor importante al desarrollo personal e integral del alumno/a.

Hemos establecido una relación y priorización de las enseñanzas transversales con los Objetivos Generales de Etapa y con los Objetivos de las distintas áreas.

CON LOS:		OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA				
- Educación moral y cívica		2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.				
- Educación para la paz		1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10.				
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos		4, 5, 6, 7, 8.				
- Educación para la salud		3, 5, 7, 9, 11.				
- Educación ambiental		9.				
- Educación del consumidor		4, 8, 9, 11.				
CON LOS OBJETIVOS DE ÁREA (2º CICLO)						
	Lenguaje	Matemáticas	C. Del Medio	Artística Música Plástica		Educación Física
- Educación moral y cívica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.	7, 8.	1, 2, 3, 4, 7, 9.	2,5,6,7.	1,4,5,8,9.	1, 3, 6, 7.
- Educación para la paz	1, 4, 5, 6, 8, 10.	8.	1, 2, 3, 7, 9.	2,5,7.	1,4,5,8.	1, 3, 6, 7.
- Ed. para la igualdad de opor. de sexo	1, 4, 5, 6, 8.		1, 2, 3, 9.	2,5,6,7.	1,4,5,8.	1, 3, 6, 7.
- Educación para la salud	2, 3, 6, 7.	1, 6, 7, 8.	1, 4, 7, 8, 9.		1.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
- Educación ambiental	3, 4.	1, 6.	4, 5, 7, 8, 9.		1,2,5,6,9.	1, 5, 7.
- Educación del consumidor	3, 7, 8.	2, 7, 8.	4, 7, 8, 9.		1,5,6,7.	7