

*Atención a la diversidad cultural
en los centros educativos.
Propuestas de reflexión y acción
sobre el Proyecto Educativo,
el Proyecto Curricular y la práctica en el aula*

PRIMITIVO SÁNCHEZ DELGADO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación de la UCM

RESUMEN

La diversidad es un tema que ha adquirido especial importancia en España debido a que la reforma de la LOGSE optó por una enseñanza comprensiva en la educación obligatoria. Esto preocupa especialmente a los profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

Existen muchas fuentes de diversidad. De entre ellas, este artículo se centra en la diversidad cultural y defiende un planteamiento intercultural.

España está recibiendo muchos inmigrantes en los últimos años. En este trabajo se pretende reflexionar sobre algunas posibilidades de tratamiento del alumnado inmigrante en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular de Centro y en la práctica en el aula.

ABSTRACT

Diversity is a matter that has acquired special significance in Spain because the educational reform opted for common curriculum in the compulsory education. It worries specially teachers of secondary schools.

There are a lot of sources of diversity. This article deals with cultural diversity.

Spain has received a lot of immigrants during the last years. This text attempts to think about some possibilities of treatment of foreigners in Educational Project, Curricular Project and in classroom work.

La diversidad es un tema cada vez más omnipresente en nuestra sociedad y, en consecuencia, en la institución escolar en cualquiera de sus niveles. Existe diversidad entre países, entre zonas de un mismo país, entre centros educativos de una misma zona, entre el profesorado de un mismo centro, etc. Todos estos y otros muchos son aspectos importantes de la diversidad, que merecen atención y estudio profundo, aunque en la escuela la preocupación fundamental sea la diversidad entre el alumnado.

La atención a la diversidad del alumnado tomó especial importancia en nuestro ámbito educativo con la implantación de la LOGSE, que optó por una escuela comprensiva con talante igualitario en los niveles de educación obligatoria.

Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles.

(MEC, 1987, pp. 41-42)

Esta opción comprensiva no supone, pues, un intento de uniformidad para todo el alumnado, sino que supone la necesidad de atender a las peculiaridades de cada alumno y alumna que convive dentro de la misma aula.

Éste es uno de los temas que más preocupan al profesorado en la actualidad, como lo demuestra el hecho de que en los procesos de detección de necesidades de Formación Permanente que se han realizado en los últimos años, aparezca como el primero sobre el que el profesorado demanda formación.

Las fuentes de diversidad entre el alumnado son muchas: la edad, el género, las aptitudes, las actitudes, los intereses, las motivaciones, el estilo cognitivo, el autoconcepto, las ideas previas, las estrategias de aprendizaje, etc., etc. y se deben a multitud de factores individuales, sociales, económicos, culturales, etc.

Aquí pretendemos acercarnos a algunos aspectos de la diversidad cultural que va ampliándose en nuestros centros educativos a medida que van incorporándose de modo progresivo y creciente alumnos y alumnas procedentes de otros países y/o culturas.

1. Escuela y diversidad cultural

El desconocimiento de los datos reales sobre la inmigración en España; el desconocimiento de las causas que impulsan a las personas a emigrar; el desconocimiento de las culturas de origen de esos inmigrantes; el desconocimiento

incluso de la cultura de grupos que llevan siglos viviendo en este país, pero que como los gitanos, han sido ignorados, cuando no marginados o perseguidos; el desconocimiento de la diversidad de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales; el desconocimiento de las relaciones desiguales e injustas entre los países del norte y los del sur... son aspectos que contribuyen al racismo y la xenofobia. Son, por otro lado, aspectos sobre los que la escuela, en cualquiera de sus niveles, puede y debe actuar facilitando la adquisición de conocimientos contrastados y lo más ajustados posible a la realidad.

Pero la escuela no debe limitarse a ser una mera transmisora o facilitadora de conocimientos, sino que debe trabajar los procedimientos como medios que permitan acercarse al conocimiento, no sólo durante el período que las personas permanecen en ella sino también el resto de su vida. La educación formal en la escuela no es más que un período, una fase de la educación permanente entendida como proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida de las personas. Ettore Gelpi (1990) señala cómo «en las diferentes civilizaciones, la educación ha sido siempre permanente para ciertos grupos, clases o etnias dentro de distintas poblaciones» (p. 91), y pone de relieve que «la revolución real reside ahora en el hecho de que todo el mundo está demandando educación permanente, y no en el concepto de ésta. Lo nuevo hoy en día es que todo el mundo quiere estar implicado a lo largo de su vida en procesos de aprendizaje formales y no formales» (pp. 88-89). Cabría añadir que además toda persona está implicada a lo largo de toda su vida en continuos procesos de educación informal, entendida como el flujo de influencias constantes que toda persona recibe de su entorno vital. La educación permanente es un derecho de todas las personas reconocido por la declaración unánime de la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos celebrada en París en 1985. La escuela debe proporcionar a las personas los procedimientos necesarios para ser capaces de organizar y estructurar de modo significativo y adecuado los conocimientos que constantemente recibirán a través de los procesos de educación formal, no formal e informal.

**Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos
(París, 19-29 de marzo de 1985)**

El derecho de aprender

(Declaración adoptada por unanimidad por la Conferencia)

Hoy, más que nunca, el reconocimiento del derecho de aprender constituye un desafío capital para la humanidad.

El derecho de aprender es:

El derecho de saber leer y escribir.

El derecho de formular preguntas y reflexionar.

El derecho a la imaginación y a la creación.

El derecho a interpretar el medio circundante y ser protagonista de la historia.

El derecho de tener acceso a los recursos educativos.

El derecho de desarrollar las competencias individuales y colectivas.

La Conferencia de París sobre la educación de adultos desea reafirmar la importancia de este derecho.

El derecho de aprender no es un lujo cultural que se pueda aplazar.

No es un derecho cuyo ejercicio pueda supeditarse al logro de la supervivencia del género humano.

No es una etapa posterior a la satisfacción de las necesidades básicas.

El derecho de aprender constituye, desde ahora, un instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad.

Para que los pueblos puedan satisfacer ellos mismos sus necesidades esenciales, sin olvidar las necesidades alimentarias, deberán tener derecho a aprender.

Para que las mujeres y los hombres puedan gozar de buena salud, deberán tener derecho a aprender.

Para evitar la guerra, será preciso aprender a vivir en paz: aprender para comprenderse.

Aprender es la palabra clave.

El derecho de aprender es una condición previa del desarrollo humano.

El derecho de aprender es una exigencia necesaria también para la solución de los problemas agrícolas e industriales, el progreso de la salud comunitaria y la propia transformación de las condiciones pedagógicas.

Sin el derecho de aprender no se podrán mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de la ciudad y el campo.

En resumen, en el reconocimiento concreto del derecho de aprender reside una de las mejores contribuciones para resolver los problemas cruciales que enfrentan hoy a la humanidad.

Pero ese derecho de aprender no puede ser sólo un instrumento del desarrollo económico, se le debe reconocer como un derecho fundamental. En los hechos, mediante el acto de aprender, que es la esencia de toda actividad educativa, el ser humano deja de ser un objeto a la merced de la circunstancia para convertirse en un ente responsable de su propia historia.

Como derecho humano fundamental su legitimidad es universal.

Por tanto, no se podría limitar en la práctica su reconocimiento a una

parte de la humanidad: a los hombres, a los países industrializados, o sólo a las clases pudientes, o a los jóvenes que han tenido el privilegio de ir a la escuela. La Conferencia de París invita a todos los países a que logren el reconocimiento real de este derecho, creando las condiciones necesarias para su ejercicio efectivo universal, consagrando todos los recursos humanos y materiales necesarios, revisando la concepción de los sistemas educacionales a fin de redistribuir más equitativamente los bienes educativos y culturales y, por último, apelando a los recursos creados por las distintas comunidades.

Invitamos a todas las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a aunar esfuerzos con las Naciones Unidas, la Unesco y otros organismos especializados para fomentar el ejercicio de este derecho a escala planetaria.

Pese a los importantes progresos realizados por la educación de adultos y señalados en las conferencias de la Unesco, desde Elsinor hasta París, pasando por Montreal y Tokio, se ha ensanchado más la brecha entre, por un lado, la amplitud y la complejidad de los problemas que enfrenta la humanidad y, por otro, la aptitud de los individuos y las comunidades para hallar las respuestas a las soluciones apropiadas.

Por consiguiente, la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, reunida en la Unesco, en París, en 1985, reitera el llamamiento dirigido por las precedentes conferencias para que todos los países, pese a los grandes problemas contemporáneos y, como consecuencia de los mismos, se consagren resueltamente y con imaginación a desarrollar aún más los servicios y las actividades en la esfera de la educación de adultos. De este modo, los individuos y la sociedad podrán obtener provecho para sí de los recursos educativos, culturales, científicos y tecnológicos para ponerlos al servicio de un desarrollo cuyo sentido, exigencia y modalidades podrán entonces definir.

La Conferencia desea destacar y celebrar el dinamismo y las nuevas orientaciones que aportan las mujeres y sus organizaciones. Por sus experiencias y prácticas específicas se encuentran en el vértice de los desafíos fundamentales para porvenir de la humanidad, como lo son la paz y las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Por ese motivo es esencial su participación en el desarrollo de la educación de adultos, sí como en la definición de un proyecto de sociedad más humano.

¿Quién decidirá cómo será la humanidad del mañana? Ese interrogante se plantea hoy a todos los gobiernos y a todas las organizaciones no gubernamentales, a los individuos y a las sociedades. Se le

plantea asimismo a todos aquellos que intervienen en el ámbito de la educación de los adultos y que precisan que los individuos, las colectividades y, por último, la humanidad toda asuman su destino.

(Tomado de Monclús, 1990, pp. 47-48)

La escuela, además, enseña y debe enseñar actitudes, valores y normas. Las actitudes, valores y normas son contenidos susceptibles de ser aprendidos y, por tanto, se pueden enseñar. De hecho la escuela siempre enseña actitudes valores y normas. La cuestión es que esto lo hace a través del curriculum oculto o curriculum implícito, «constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones» (MEC, 1989). Muchos autores piensan que, si bien la escuela fracasa en gran medida como transmisora y, aún más, como productora de conocimiento, donde sí obtiene éxito es como transmisora de valores, actitudes y normas a través del curriculum oculto. El problema está en que a través del curriculum oculto lo que se transmite básicamente es el pensamiento dominante, que suele responder a los intereses de los grupos dominantes en la sociedad, aunque se presenta disfrazado como «lo normal», «lo natural», como si respondiera a los intereses de toda la sociedad o al menos de la gran mayoría. Una labor importante del profesorado será intentar develar en la mayor medida posible el curriculum oculto para poder dilucidar qué actitudes, valores y normas merece la pena enseñar/ayudar a aprender e incorporarlos al curriculum explícito de forma que sean evaluables. Evaluables no significa medibles como estados finales o como resultados conseguidos por el alumnado, sino valorables como diagnóstico que permita tomar decisiones. Evaluar las actitudes, valores y normas significa analizar la práctica educativa de forma que sirva como orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si las actitudes valores y normas son contenidos a los que la escuela debe prestar especial atención en todos los campos por su capacidad de condicionar el resto de los aprendizajes, más importante será aún cuando nos referimos a temas como el que nos ocupa de la incorporación a la convivencia en nuestra sociedad de personas procedentes de otros países, otras culturas, otros modos de vida y costumbres. Respecto a este tema, son importantes los conceptos y los procedimientos, como hemos señalado, pero posiblemente lo más importante sean las actitudes y las vivencias que la escuela facilite al alumnado a través de una organización del centro que contribuya a crear un clima adecuado, a través de las experiencias que se viven y de las relaciones que se establecen en el aula, etc.

2. La educación y la atención a la diversidad cultural como derechos humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce de modo explícito como derecho inalienable a todos los miembros de la familia humana el derecho a la educación. En el artículo 22 se recogen los derechos de segunda generación y entre ellos, el derecho de toda persona a la satisfacción de los derechos «culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad». En el artículo 27 se establece que «toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad». Pero es el artículo 26 el que se dedica específicamente a la educación y en el punto 2 alude a la diversidad étnica y cultural:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos¹; promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, aunque entró en vigor en 1976) dedica los artículos 13 y 14 a desarrollar el derecho a la educación, y el 15 al derecho a participar en la vida cultural.

La Declaración de los Derechos del Niño (1959) recoge este derecho en su artículo 7, y en el 10 hace referencia a la no discriminación y a la educación para la paz.

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, dedi-

¹ El subrayado es nuestro.

ca los artículos 28, 29 y 30 a la educación. El artículo 29.1 alude a la diversidad cultural en los siguientes términos:

Artículo 29:

1. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe estar encaminada a:*
 - a) *El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial;*
 - b) *El desarrollo del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de la Naciones Unidas;*
 - c) *El desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
 - d) *La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos, y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
 - e) *El desarrollo del respeto del medio ambiente natural.*

El artículo 30 se centra en el tema de las minorías:

Artículo 30:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Todas estas declaraciones, pactos y convenciones han sido casi universalmente suscritos y casi universalmente incumplidos. Ante estas situaciones de incumplimiento muchos pueden sentirse tentados de afirmar su inutilidad. Nosotros pensamos con Beltrán y Roig (1995) que «es la existencia de la Declaración misma la que nos permite denunciar su incumplimiento» (p. 30). La Declaración Universal es posiblemente uno de los elementos más importantes para adquirir un grado de conciencia respecto a los derechos humanos suficiente como para denunciar las situaciones de incumplimiento y para contribuir en la medida de las posibilidades de cada uno a evitarlas o a repararlas.

3. La diversidad cultural en el proyecto educativo de centro: cuatro opciones

Permítasenos recoger aquí brevemente y con algunas modificaciones unas consideraciones ya incluidas en otro lugar (Sánchez Delgado, 1998: 602-603).

Uno de los elementos fundamentales a través de los cuales la comunidad educativa participa en un centro y éste se contextualiza en su entorno es el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

El PEC es el documento organizativo más importante de un centro. Según Gairín (1993):

Este instrumento de gestión aspira a recoger y concretar la orientación que los miembros de una comunidad educativa quieren dar a sus actuaciones. Para ello, enumera y define el conjunto de rasgos que dan identidad a un centro educativo. (p. 49)

A partir de la pregunta ¿dónde estamos? (análisis del contexto escolar, extra-escolar e institucional), trata de establecer ¿quiénes somos? (señas de identidad), ¿en qué creemos? (principios educativos), ¿qué queremos? (objetivos), y ¿cómo nos organizamos? (estructura organizativa).

El análisis del contexto de muchos centros educativos españoles hace que resalte por su novedad y su constante y rápido incremento, un hecho que pone en primer plano cuestiones directamente relacionadas con la diversidad cultural: la presencia de inmigrantes.

Partiendo de la situación posible y real, de un Centro educativo en el que están escolarizados 300 españoles, 20 marroquíes, 5 latinoamericanos, 3 polacos y 2 chinos, vamos a tratar de esbozar cuatro posibles y reales respuestas por parte de la comunidad educativa ante cada una de las cuatro preguntas básicas del PEC.

¿Quiénes somos?

Como **seña de identidad** del centro ante estos datos de observación del entorno puede formularse de modo breve alguna de estas cuatro opciones:

1. Centro con problemas raciales.
2. Centro de integración de minorías étnicas.
3. Centro multicultural.
4. Centro intercultural.

¿En que creemos?

Tratemos de analizar qué concepciones y qué **principios** subyacen consciente o inconscientemente en cada una de las formulaciones anteriores, pues estamos convencidos de que las palabras nunca son inocentes:

1. La incorporación de alumnado inmigrante crea en el centro problemas, disfunciones e inconvenientes. Debería ir a centros especiales para ellos.
2. El alumnado inmigrante sufre deficiencias culturales. Debería aprender y asumir nuestra cultura.
3. El alumnado inmigrante posee una cultura distinta que debe ser respetada y en la que no debemos interferir, igual que ellos deben respetar y no interferir en la nuestra.
4. La incorporación de alumnado extranjero supone un aporte cultural importante y positivo que puede generar aprendizajes ricos en un proceso de intercambio y diálogo abierto en un plano de igualdad. El mestizaje cultural supone un enriquecimiento mutuo.

¿Qué pretendemos?

Los **objetivos** correspondientes a cada una de las opciones podrían formularse así:

1. Realizar las gestiones oportunas para que el alumnado inmigrante sea trasladado a algún centro dotado de especialistas, medios y recursos para poder enseñarle adecuadamente.
2. Buscar programas especiales diseñados por expertos que ayuden al alumnado inmigrante a superar de un modo rápido y eficaz sus deficiencias, a aprender nuestra lengua y a conocer y aceptar nuestra cultura.
3. Fomentar en el Centro el respeto a todas las culturas, evitando las interferencias y los conflictos entre las mismas.
4. Aprovechar la riqueza cultural que para el centro supone el encuentro y el diálogo entre diversas culturas en plano de igualdad.

¿Cómo nos organizamos?

Las formulaciones de los aspectos anteriores en el Proyecto Educativo pue-

den reflejar de modo inadecuado, tanto en un sentido como en otro, los planteamientos de los centros respecto a este tema, pues como suele decirse «los papeles tienen la mala costumbre de dejarse escribir lo que se quiera». No ocurre así con la **estructura organizativa**, pues las acciones que realizan y las modificaciones que introducen los centros en su funcionamiento son reales y pueden observarse. También es cierto que pueden crearse estructuras meramente figurativas que no dispongan de ninguna capacidad de acción real.

Veamos algunos aspectos organizativos que serían coherentes con cada uno de los planteamientos anteriores respectivamente:

1. Instar al director del centro a que realice las gestiones oportunas ante las instancias de la Administración educativa para localizar un centro adecuado al que trasladar al alumnado inmigrante.
 - Hacer una recomendación a la comisión de escolarización para que en próximos cursos «oriente» al alumnado inmigrante hacia esos centros donde pueden ser mejor enseñados.
2. Creación de aulas especiales dotadas de medios y recursos específicos en las que el alumnado inmigrante pueda ser atendido por profesorado especializado, que deberá ser solicitado a la Administración, si el centro no dispone de él.
3. Agrupar, en la medida de lo posible, al alumnado según su cultura de origen y crear una comisión que establezca medidas de prevención de posibles conflictos entre el alumnado de distintas culturas y tome las medidas adecuadas en caso de que se produzcan.
4. Dado que las minorías no suelen obtener representación en el Consejo Escolar, éste, en uso de sus atribuciones invitará a todas las sesiones a algún representante de las familias y, en su caso según la edad, del propio alumnado inmigrante.
 - De modo similar se actuará en la Asociación de Padres y Madres de Alumnos.
 - Creación de grupos de trabajo compuestos por profesores y profesoras, padres y madres, y alumnos y alumnas de cada una de las culturas presentes en el Centro para reflexionar conjuntamente y elaborar orientaciones y materiales adecuados para una educación intercultural; organizar diversos actos para fomentar la reflexión y la acción de toda la comunidad educativa en torno a la educación intercultural, etc.
 - Fomentar la participación activa de los familiares de los inmigrantes en las reuniones del profesorado con las familias del alum-

nado.

Somos plenamente conscientes de que innovar es remar contra corriente. Pero si usted piensa como nosotros que merece la pena remar hacia la utopía, que merece la pena pasar de las palabras a la acción, de la teoría a la praxis, aquí tiene algunas sugerencias:

Analice el Proyecto Educativo de su Centro y compruebe si aparecen aspectos relacionados con la diversidad cultural. Señale de cuál de las cuatro opciones propuestas se encuentra más próximo y por qué. Analice cómo se reflejan en la práctica organizativa las ideas expuestas en el Proyecto. Diseñe alguna propuesta alternativa de mejora, propóngala a la Comisión de Coordinación Pedagógica, al Equipo Directivo o al Claustro, según considere más adecuado. Reflexione sobre lo sucedido e intente explicarlo. Reformule sus planteamientos, busque más aliados e intente formar equipos capaces de actuar.

4. La diversidad cultural en el proyecto curricular

El Proyecto Curricular de Centro, como documento que aúna los Proyectos Curriculares de las diversas áreas, etapas y ciclos de un centro educativo, es elaborado por el equipo docente de cada centro como concreción y contextualización del Diseño Curricular Base.

Más importante que la posesión de un documento elaborado y acabado es, en nuestra opinión, el proceso de elaboración y la constante revisión y actualización del mismo. Lo más rico del Proyecto Curricular es el proceso de debate, de contraste de ideas, opiniones, conocimientos, creencias... y la búsqueda de acuerdos y consensos que enriquezcan a todo el equipo. Estos procesos deben permitir ir avanzando hacia actuaciones cada vez más coherentes, coordinadas y progresivas que favorezcan el mejor desarrollo posible del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La atención a la diversidad cultural parece evidente que no es un área del curriculum, sino lo que se ha denominado un tema transversal. Formaría parte del tema transversal *Educación para la paz*. Como tema transversal debe afectar al desarrollo de todas las áreas del curriculum.

El tratamiento de estos temas en el Proyecto Curricular y en la práctica educativa queda reducido a veces a la celebración del «día o la semana de...», o la realización de algunas actividades puntuales en alguna de las áreas que se considera que tienen mayor relación con el tema. Estas acciones son sin duda positivas y deben realizarse, pero, en nuestra opinión, el valor fundamental de los temas transversales es su aportación como elementos de análisis de los objeti-

vos, los contenidos, las actividades, la evaluación, la acción diaria y constante en el aula. Serían algo así como «el cristal con que se mira» cada área y que nos permite detectar qué aspectos están en consonancia o en disonancia con cada tema transversal para tomar las medidas adecuadas. Esos aspectos pueden pasarnos desapercibidos si no les prestamos una atención específica y conducimos a la realización de acciones que no haríamos de mirarlas con determinado cristal. Así pasa desapercibida la ausencia de los gitanos en los libros de historia, o de su lengua en los libros de lengua, o en algún aula de tecnología, como proyecto práctico para que el alumnado conozca los operadores tecnológicos que se supone deben contribuir a la sociedad del bienestar, se fabrican inocentes... ¡guillotinas!

Trataremos aquí de analizar brevemente algunos aspectos del tratamiento de la diversidad cultural en relación con cada uno de los elementos del Proyecto Curricular.

Objetivos

Los objetivos generales de todas las etapas educativas y áreas del currículum oficial prestan ya atención a capacidades relacionadas con la atención a la diversidad cultural. Bastará, pues, con analizarlos detenidamente, matizarlos y complementarlos teniendo en cuenta los aspectos relevantes del contexto concreto en que desarrolla su labor educativa cada centro.

El Decreto de Currículo de Educación Infantil incluye entre los objetivos generales de la etapa el siguiente:

Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

Para la Educación Primaria, el Decreto de Currículo señala como uno de los objetivos generales de etapa:

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 y sociales.

En Educación Secundaria, además de uno muy similar al citado para Educación Primaria, aparece en el Decreto de Currículo, el siguiente objetivo ge-

neral:

Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Quizá los objetivos más explícitos respecto a este tema aparezcan entre los objetivos generales del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Cabría resaltar al respecto los objetivos número 3 y número 10:

3. *Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas.*
10. *Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.*

Contenidos

El elevadísimo número de contenidos posibles en cualquier área, hace imprescindible la realización de un proceso de selección de los mismos, si tenemos en cuenta lo limitado del tiempo escolar.

Algunos criterios que pueden orientar esa selección, pueden ser los siguientes:

- a) La relevancia social actual y prospectiva. No cabe duda de que los contenidos relacionados con la diversidad cultural tienen gran importancia en la actualidad y, dada la evolución de la dinámica poblacional y económica del mundo actual, parece que en el futuro próximo esa importancia va a continuar creciendo cada vez con mayor fuerza.
- b) La adecuación a las características del alumnado. En un aula con inmigrantes o con minorías pueden cobrar especial importancia determinados contenidos. La geografía, la historia, la lengua, la literatura, el

- arte, la naturaleza, la música, el deporte... de los países de que son originarios nuestros alumnos y alumnas deben tener un lugar en el currículum. No podemos seguir pensando que lo único importante es que ellos asuman lo «nuestro», entre otras cosas porque lo «nuestro» se ha ido construyendo históricamente con las aportaciones de lo «suyo». La escuela debe enriquecernos a todos con lo de todos.
- c) La importancia para la materia. A veces nos pasan desapercibidos aspectos como la importancia de la contribución árabe o china a la cultura, el arte, las matemáticas o las ciencias de la naturaleza. Quizá la presencia de inmigrantes en un aula nos haga valorar esas aportaciones en su justa medida.
 - d) La disponibilidad de medios y recursos humanos y materiales. Qué recurso más valioso para conocer una cultura que disponer de un representante de la misma, que además tiene una familia que puede colaborar con la escuela, y que posiblemente posee algunos elementos materiales representativos de la misma. Disponer en el aula de fuentes de información de primera mano es un lujo que no podemos desperdiciar.

Una vez seleccionados los contenidos, es necesario organizarlos en una **secuencia** lógica que permita su mejor asimilación por parte del alumnado. Respecto al tratamiento de la diversidad cultural en la secuencia nos limitaremos a señalar que los contenidos pertenecientes a las culturas de origen del alumnado inmigrante deben integrarse con toda naturalidad en ella. Quizá fuera conveniente señalar que debe intentarse que aparezcan cuanto antes mejor. Desde luego, no parece admisible que se añadan como elementos separados al final de la secuencia y menos aún que no aparezcan.

Evaluación

Si caemos en el frecuente error de reducir la evaluación a la mera medición de resultados para proceder a la calificación/clasificación del alumnado, únicamente podríamos evaluar los hechos, conceptos y principios que el alumnado ha aprendido de las diversas culturas. Sin embargo, en la atención a la diversidad cultural todos somos conscientes de que el campo de las actitudes, valores y normas tiene una importancia especial.

Desde una concepción cuantitativista poco podría hacerse en este campo, pues resulta difícil medir con precisión el nivel de solidaridad, de tolerancia,

de respeto, de justicia, etc. de una persona. E incluso si lo consiguiéramos, la mera medición no parece que tenga excesivo potencial educativo. ¿De qué serviría limitarse a suspender a un alumno por intolerante?

Pero la evaluación de actitudes, valores y normas es perfectamente posible, si la concebimos en un sentido más amplio y correcto, como análisis y valoración de la realidad del aula para tomar decisiones que nos permitan avanzar en el mejor de los sentidos posibles, corregir las deficiencias y desajustes del proceso, de nuestra actuación como docentes, etc. La evaluación debe tener un carácter diagnóstico que nos permita encontrar las causas de lo que sucede para intervenir adecuadamente sobre ellas.

Metodología

La diversidad cultural, como cualquier otro tipo de diversidad, debe atenderse sobre todo a través de las estrategias metodológicas empleadas en el aula.

Una metodología transmisiva tradicional, acompañada de la realización de ejercicios repetitivos de respuesta única, difícilmente atenderá a la diversidad.

Sin embargo, unas estrategias metodológicas basadas en los principios del aprendizaje significativo quizá permitan atender a la diversidad sin esfuerzos muy especiales por parte de los docentes. Bastará, para empezar, con tener en cuenta:

- Que es necesario partir de las ideas previas del alumnado, si queremos que éste construya su propio conocimiento en lugar de limitarse a acumular memorísticamente conocimientos que considera como ajenos. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).
- Que conviene estimular la motivación, especialmente de tipo intrínseco, es decir, el interés por la propia materia objeto de aprendizaje.
- Que las actividades que se proponen al alumnado deben situarse dentro de su área de desarrollo potencial, definida por Vigotsky (1986) como «la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente» (p. 34).
- Que los conocimientos deben presentarse al alumnado de modo que tengan el mayor grado posible de significatividad lógica. Para ello son interesantes ayudas los epítomes, mapas conceptuales, etc. (Reigeluth, 1987 y 2002, Novak y Gowin, 1988, Novak, 1998).
- Que es preferible plantear actividades abiertas, que algunos realiza-

rán más brillantemente y otros menos, pero en las que todos los alumnos y alumnas son capaces de hacer algo, evitando así el nefasto sentimiento de incapacidad e inutilidad que la escuela transmite en demasiadas ocasiones.

Organización espacio-temporal

Como ya hemos señalado, consideramos muy interesante la realización de actividades en espacios y tiempos especiales centradas en la interculturalidad, pero lo más importante es que la atención a la diversidad cultural se integre plenamente en los espacios y tiempos establecidos para todas y cada una de las áreas y materias del currículum.

Materiales y recursos didácticos

La selección cuidadosa de materiales y recursos, mirándolos bajo la óptica de la interculturalidad, es uno de los aspectos con mayor repercusión en la práctica educativa. ¿Por qué no utilizar mapas con la proyección de Peters, si sabemos que es más justa y la que respeta mejor las proporciones reales de nuestro planeta?

Aún habiendo realizado una cuidadosa selección, será imprescindible un análisis lo más meticuloso posible de los materiales, especialmente de los libros de texto, para analizar la existencia de imágenes y textos que mantengan estereotipos o planteamientos contrarios a la interculturalidad. No menos importante es detectar las ausencias, algunas clamorosas como la de los gitanos, para subsanarlas con la utilización de materiales complementarios.

Ya hemos señalado antes el maravilloso y muy fácilmente accesible recurso humano que suponen nuestros alumnos y alumnas, así como sus familiares, de otras etnias o culturas.

Por otro lado, en este tema menos que en ninguno, la escuela ni es ni debe ser una urna aislada de su entorno, sino que debe plantearse la realización constante de acciones para intervenir en él y para incorporar todo aquello que el entorno le puede ofrecer. Algunos elementos importantes sobre los que intentar ejercer influencia y recibir ayuda del entorno pueden ser:

- Los medios de comunicación en general, que no suelen caracterizarse precisamente por una actuación muy adecuada en este campo, aun-

que resulta complicado encontrar vías para exigir un cambio en su actuación. Sin embargo, la escuela sí puede enseñar a utilizar esos medios con una visión crítica. De todos modos muchas revistas y publicaciones de educación prestan atención al tema de la interculturalidad difundiendo experiencias y propuestas que constituyen recursos muy interesantes para nuestra acción educativa.

- Las ONG actúan cada día con más fuerza y en más frentes, y no deberían olvidar la importancia que tiene la educación de nuestra propia sociedad. Algunas, como *Save the Children*, ya centran su actuación en el campo educativo, elaboran programas, editan y hacen llegar a las escuelas materiales didácticos de calidad, como unidades didácticas o la revista *Jatun Sunqu* (Corazón Grande, en lengua quechua) que va acompañada de una guía didáctica para su aprovechamiento en el aula.
- Otros organismos, como Casa de América, ACNUR, etc. realizan actividades de educación intercultural, elaboran y difunden materiales de gran calidad.
- Los centros de formación continua del profesorado (CAP, CPR, CEFO-COP, etc.) pueden contribuir ampliamente al desarrollo de planteamientos interculturales, no sólo a través de la formación del profesorado en cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, etc., sino también desde el campo de los recursos, que tienen en ocasiones menos desarrollado. Así, por ejemplo, en el CAP de Leganés se ha organizado un «Fondo Intercultural» a disposición del profesorado de la zona Sur de Madrid, que dispone de amplia bibliografía sobre teoría y práctica intercultural, métodos de enseñanza de español a extranjeros, vídeos, diaporamas, programas informáticos, juegos, etc. De todas formas la mayor y mejor aportación de los centros de formación continua del profesorado es la predisposición de los asesores y asesoras para fomentar el interés entre el profesorado y ayudarle en el desarrollo de su práctica educativa.
- Muchos ayuntamientos, sindicatos y organizaciones de diverso tipo elaboran materiales y realizan actividades que pueden ser muy interesantes. Pensemos, por ejemplo, en la aportación que suponen las cada día más abundantes y mejor organizadas asociaciones de inmigrantes.

Optatividad

¿Por qué no intentar al menos que se ofrezca como uno de los idiomas optativos del centro alguno de los idiomas maternos de nuestros alumnos inmigrantes? No sirve la excusa de que son idiomas minoritarios, el árabe lo hablan muchos millones de personas, y qué decir del chino.

De nuevo, si usted quiere actuar en la práctica en el ámbito del Proyecto Curricular, aquí tiene algunas sugerencias para empezar. Su propia imaginación y creatividad le proporcionarán muchísimas más:

Analice algunos materiales curriculares y libros de texto de distintas áreas y niveles utilizados en el centro para detectar imágenes, textos, actividades, etc. discriminatorios, que transmitan estereotipos deformados de la realidad, o que vayan de algún modo en contra de la educación intercultural. Analice, así mismo, las ausencias, los temas que contribuirían a la educación intercultural y que no aparecen en los materiales. Proponga, en ambos casos, alternativas y soluciones realizables. Intente ponerlas en práctica y reflexione sobre los problemas y dificultades de todo tipo que encuentre.

5. Propuesta de intervención en el aula.

Marroquíes con nosotros²

Una propuesta didáctica para comprender la inmigración como camino hacia la interculturalidad

Un hecho que todos estamos observando es la progresiva incorporación a nuestro país y a nuestros centros educativos de inmigrantes. Ante esta situación circulan entre la población española en general toda una serie de estereotipos e ideas erróneas que pueden dar origen a actitudes y a veces incluso a acciones de tipo racista y xenófobo. Estos planteamientos en muchas ocasiones no tienen ningún fundamento real y basta con acercarse al conocimiento de los datos reales para comprobar que están originadas por el desconocimiento y el consecuente miedo a lo desconocido.

Hay personas que piensan que el número de inmigrantes en nuestro país es desmesurado, algunos extremistas hablan incluso de «invasión». La realidad, si nos atenemos a los datos proporcionados por Munz (1995), es que la pro-

² Agradezco la colaboración en el diseño y experimentación de esta propuesta de los alumnos de prácticas de la Facultad de Educación, Julia Ramos y Miguel Ángel Olmedo, así como a los participantes en el curso «Interculturalidad y Desarrollo», celebrado en el CPR de Leganés en 1997-98.

porción de población extranjera en relación con la población total de los países en 1995 era en España del 1%; muy lejos, como puede comprobarse, de países como Suiza con un 18%, Bélgica con un 9,1%, Austria con un 8,9%, Alemania con un 8,6%, o nuestra vecina Francia con un 6,6%.

Por otro lado, nos resulta fácil detectar la presencia de residentes extranjeros que tienen ciertos rasgos físicos que los diferencian de la mayoría de la población española, mientras pasan bastante desapercibidos los procedentes de países europeos o de Estados Unidos. Y, sin embargo, según datos de la investigación realizada sobre la inmigración extranjera en Madrid por el Colectivo IOÉ (1997, p. 69) nos encontramos con que el número de residentes en la Comunidad de Madrid procedentes de la Unión Europea es de 29.242, de América 31.110, de África 13.722 y de Asia 10.033. Estas cifras cobran aún mayor significado si tenemos en cuenta que como señala el propio Colectivo IOÉ (1997), a partir de los datos:

Resulta evidente que Madrid se constituye en polo de atracción preferencial para la inmigración de carácter económico: en nuestra región reside el 24,3% de los originarios del «Tercer Mundo» establecidos en España, mientras que a penas recibimos al 13,5% de los procedentes de países del «Primer Mundo», que tienden a establecerse preferentemente en los archipiélagos y en zonas del litoral mediterráneo. (p. 27)

Esta propuesta didáctica se centra en la población marroquí porque en la actualidad es la nacionalidad de la que proceden gran número de residentes en nuestra comunidad y porque parece que la tendencia es a seguir aumentando su presencia en los últimos años.

En 1985 los principales colectivos eran los procedentes de Estados Unidos (buena parte de ellos vinculados a la base militar de Torrejón de Ardoz), Filipinas, Alemania, Portugal, Francia, Reino Unido y Argentina. Entre estos sólo las colonias filipina, portuguesa y argentina tenían un marcado carácter de inmigración económica, aunque en el último grupo coexistían perseguidos políticos y emigrantes económicos. En 1995 el panorama es bastante diferente: el colectivo más numeroso es el procedente de Marruecos, seguido por Perú, Portugal y la República Dominicana; los portugueses, ciudadanos comunitarios que no encuentran ya dificultades jurídicas para establecerse en España, continúan incrementando su presencia en Madrid, siguiendo una tendencia inversa a la del resto de los comunitarios cuya importancia disminuye. Estas cuatro nacionalidades han incrementado su impor-

tancia en el conjunto de la inmigración desde el 13% hasta el 35%. A continuación aparecen otros siete colectivos que crecen con menos fuerza y por ello pierden peso relativo: Francia, Reino Unido, Estados Unidos, Argentina, Filipinas, Alemania e Italia. Luego aparecen otros dos cuya tendencia es positiva: Colombia y China. Chile y Cuba pierden terreno mientras Polonia y Brasil lo ganan.

(Colectivo IOÉ, 1997, p. 28)

Además de todos estos datos referidos a la inmigración regular, existe un porcentaje, imposible de establecer con precisión por sus propias características, de inmigrantes irregulares, que no ilegales. Ilegalidad parece aludir a la comisión de delitos, aspecto que afecta muy poco a la población extranjera con irregularidad administrativa residente en nuestro país.

En nuestra propuesta prestamos una especial atención a los graves problemas que afectan a ese sector minoritario, pero importante de población inmigrante irregular. De hecho, tomamos como punto de partida, como conflicto cognitivo que desencadene motivación intrínseca en el alumnado, para realizar aprendizajes significativos en torno al tema, el problema de las pateras.

Esta propuesta didáctica pretende trabajar la diversidad cultural partiendo de las ideas previas del alumnado, motivándolo a través de la exposición de un problema de modo que le provoque un fuerte impacto gracias a la utilización de medios audiovisuales, y desarrollando una serie de actividades y vivencias que le permitan ir construyendo un conocimiento lo más ajustado posible de la realidad, ir adquiriendo unos procedimientos que le permitan seguir conociendo, e ir desarrollando actitudes solidarias y comprometidas para caminar hacia una sociedad intercultural en la que se puedan establecer diálogos en plano de igualdad entre las diferentes culturas y así avanzar por el camino hacia la utopía³ de la justicia, la libertad, la igualdad, etcétera.

Destinatarios

³ No confundir utopía con quimera. Utopía proviene del griego *ou topos*, que significa «no lugar». Es aquello que no tiene lugar y no lo tendrá en su grado máximo nunca, pero por lo que merece la pena luchar para que vaya teniendo más lugar cada vez, porque nos hace más humanos. La educación es una labor utópica por naturaleza.

La propuesta ha sido elaborada para alumnos y alumnas de secundaria, pero con algunas modificaciones podría adaptarse para alumnos de otras etapas.

Objetivo

Presentar la cuestión de la emigración, analizándola con profundidad y haciendo ver lo positivo de la existencia de culturas diferentes a la nuestra como una forma de riqueza, que todos debemos aprovechar, fomentando la tolerancia y el respeto hacia la diferencia, así como la reflexión y pensamiento crítico sobre el papel activo que jugamos cada uno ante esta situación.

Proceso de trabajo

Esta propuesta pretende ser abierta y de carácter interdisciplinar, por lo que sería conveniente establecer contacto con el profesorado de otras áreas para desarrollarla en común en su totalidad o en alguna de sus partes.

Aunque evidentemente cada profesor deberá realizar las modificaciones necesarias para adecuar la propuesta al contexto concreto en que vaya a aplicarla, una posible secuencia de trabajo es la siguiente:

- a) Informar al alumnado sobre los objetivos y el proceso que se va a seguir en desarrollo de la unidad.
- b) Relacionar la propuesta con lo que se está trabajando en clase y recordar lo que el alumnado haya trabajado sobre las migraciones, sus tipos, causas, etc. o explicar brevemente estos aspectos intentando ser eclécticos para no influir excesivamente en las ideas previas del alumnado.
- c) Detección de ideas previas del alumnado. Puede hacerse de muchas formas. Aquí sugerimos que se aplique el cuestionario que aparece más adelante y que los resultados se pongan en común en clase, anotando en la pizarra las respuestas a cada cuestión que irán leyendo alternativamente un alumno y una alumna. En este momento del proceso todas las respuestas deben ser consideradas válidas y conviene no hacer matizaciones o comentarios, salvo para aclarar aspectos que contribuyan al mejor entendimiento del diaporama.
- d) Proyección del diaporama «La patera», distribuido por ECOE y con una duración de 8 minutos. Puede realizarse con un simple proyector y un reproductor de casete, pero resulta más impactante si se proyecta con un equipo de dos proyectores controlados por impulsos que se habrán grabado previamente en un aparato capaz de enviar impulsos

a los proyectores. En algunos CAP existen equipos con estas características a disposición del profesorado. Aunque resulta algo laboriosa su utilización, estamos convencidos de que merece la pena el esfuerzo. Un sistema más actual y potente es transformar el diaporama en una presentación de Power Point o programas similares con el uso de ordenadores y cañones de proyección multimedia.

- e) Realización de actividades. Aquí sugerimos algunas posibles, aunque evidentemente no es necesario realizarlas todas, ni en el orden en que se presentan, y seguro que la creatividad de cada profesor o profesora le sugerirá algunas otras que se adecuarán mejor a su situación concreta. En nuestra opinión las actividades deben realizarse en grupos de entre 4 y 6 alumnos procurando que tengan la mayor heterogeneidad interna posible.
- f) Exposición o comunicación por diversos medios de los trabajos desarrollados por los alumnos y alumnas.
- g) Puede resultar muy interesante una nueva proyección del diaporama tras las actividades realizadas.
- h) Consideramos muy conveniente la realización de una síntesis personal sobre lo aprendido y realizado por parte de cada alumno y alumna en su cuaderno de trabajo.
- i) Evaluación. Entendiendo la evaluación como proceso de mejora, ésta comienza con la detección de ideas previas y debe mantenerse como proceso de atención y ayuda constante durante el desarrollo de la propuesta. Al final creemos interesante realizar una evaluación del proceso por parte del alumnado y del profesorado participante con el fin de aprender y mejorar futuras acciones.

Cuestionario para la detección de ideas previas.

Debes contestar con toda sinceridad, pues este cuestionario es anónimo, es decir, no debes poner tu nombre.

1. ¿Conoces a algún emigrante?
2. Cita 3 países a los que hayan emigrado españoles.
3. Expón una razón por la que crees que han emigrado.
4. Cita dos características físicas de un español.
5. Cita dos características psicológicas de un español.

6. ¿Conoces a algún marroquí?
7. ¿Dónde está Marruecos?
8. ¿Por qué crees que los marroquíes vienen a España?
9. Cita dos características físicas de un marroquí.
10. Cita dos características psicológicas de un marroquí.
11. ¿Crees que hay razas superiores a otras?... En caso afirmativo ¿Cuál crees que es superior y en qué?
12. Explica lo que significan las siguientes palabras:
 - Patera:
 - Etnia:
 - Xenofobia:
13. ¿Sabes dónde surgieron los seres humanos sobre la tierra?

Actividades

a) Impresiones sobre lo visto y oído

Una vez que se ha proyectado el diaporama se realizará un cambio de impresiones acerca de lo que cada uno ha visto y ha sentido, de forma que todos puedan expresarse libremente y un pequeño análisis del diaporama.

b) Comprensión del diaporama

Para hacer este pequeño análisis de comprensión planteamos algunas cuestiones, que servirán de orientación sobre términos y expresiones que se emplean en él. Puede ser conveniente que los alumnos y el profesor dispongan de una fotocopia de la transcripción del texto del diaporama. Detrás de las cuestiones hay un número que corresponde al número de diapositiva en la que se dice esa expresión. Las cuestiones que servirán de guía pueden ser las siguientes:

- ¿Qué es una patera?
- ¿A qué se refiere el narrador cuando utiliza las siguientes expresiones?:
 - * *Liebres temblorosas* (4). * *Perros de la muerte* (4). * *Muralla de Europa* (5). * *Les negó el escaparate que se metía en sus puertas tras el cristal de las ondas «allí al otro lado hay vida»*(8). * *Ojos inquietos vigilan* (13). * *¡Empapelemos la costa!* (17). * *Verde barrera* (18).

* *Vuelve la paz al paisaje* (31). * *Muro de la vergüenza* (36). * *La patera ya se ha muerto* (41).

c) Búsqueda de información

Cada equipo de alumnos y alumnas puede trabajar alguno de los siguientes aspectos con la bibliografía que se indica, con otra similar o con un dossier de fotocopias.

— GEOGRAFÍA:

En el Atlas de Peters podrán encontrar información acerca de los siguientes puntos y en las siguientes páginas: Situación geográfica: p. 36. Relieve (desiertos, montañas, ríos,...): p. 36. Clima: p. 104. Ciudades más importantes: p. 110. Población: pp. 130. Esperanza de vida: pp. 132. Idioma: pp. 115.

En Guardione (1996) podrán encontrar: Flora y fauna: pp. 19-34. Idioma: pp. 29.

En Martín Muñoz, G. *et al.* pueden encontrar datos geográficos del Magrebb: pp. 220-226.

— ECONOMÍA:

En el Atlas de Peters encontrarán información acerca de: Pueblos ricos y pobres: p. 164. Crecimiento económico: p. 166. Pesca: p. 148. Productos naturales: p. 152. Riqueza del subsuelo: p. 154. Tierras de cultivo: p. 109. Producción: p. 168. Aprovechamiento del suelo: p. 140. Productividad del suelo: p. 142. Paro: p. 172. Trabajo infantil: p. 176. Ganadería: p. 146. Energía: p. 156. Productos industriales: p. 158.

En Martín Muñoz, G. (1996), de la página 238 a la 244 de este libro también hay información, pero más general.

— SOCIEDAD Y CULTURA:

En el atlas de Peters: Alimentación: p. 138. Salud: p. 134. Cultura y formación: p. 120. Medios de comunicación de masas: pp. 124 y 126. Religión: p. 118. Deportes: pp. 136.

En Guardione, Y. (1996): Ropas: fotografías del libro. Vida en el campo: p. 171. Vida en las ciudades: Sociedad: p. 85. Distribución del espacio: p. 89. Monumentos: pp. 65-78.

En Martín Muñoz, G. *et al.* (1996): Religión: p. 250. Lengua y literatura: p. 310.

— HISTORIA Y APORTACIONES:

En Martín Muñoz, G. *et al.*: Al Andalus: pp. 110-114. Colonialismo: pp. 176-178. Descolonización: pp. 181-184. Historia actual del Magrebb: pp. 220-226. Relaciones entre España y Magrebb: pp. 235-238. El fenómeno migratorio en el mundo árabe: pp. 257-259.

Cuando cada grupo haya buscado la información necesaria acerca del tema que le haya correspondido, elaborará un pequeño mural informativo en el cual reflejarán aquellos temas que le parezcan más significativos e interesantes de toda la información analizada. De esta forma la puesta en común de las *investigaciones* será más rápida y atractiva.

d) Dramatización

Cada grupo asumirá el papel de alguno de los colectivos que aparecen en el diaporama: inmigrantes irregulares marroquíes en patera, guardia civil, cruz roja, españoles, etc. Debatirán entre ellos cuáles son sus características, sus intereses, por qué actúan como actúan, que les impulsa a hacerlo, etc. Después se celebrará un debate general en que cada grupo dialogará con los otros defendiendo su actuación, pero intentando comprender las razones del otro.

e) «Árabes y cristianos»

Se puede realizar un debate en que la clase se divida en dos tendencias, por ejemplo, cultura árabe, cultura cristiana; unos a favor de la supresión de fronteras y otros en contra, etc.

Cada grupo prepara el tema y se realiza el debate. Puede imitarse el debate que se hacía en televisión de forma que 4 ó 5 alumnos debaten y el resto interviene esporádicamente como público asistente.

f) A la caza de imágenes

Recoger imágenes de la prensa y realizar una fotocomposición acompañada por los correspondientes textos. Es importante que el alumnado descubra el tratamiento que la prensa da a distintos colectivos en las imágenes que publica, incluidas las de la publicidad.

g) Un día en la vida de inmigrante marroquí en España

Cada grupo de alumnos escribirá una historia lo más detallada posible sobre

cómo imaginan la vida de un inmigrante marroquí a lo largo de un día de su vida desde que se levanta hasta que se acuesta.

h) Entrevista

Resulta muy interesante que cada grupo de alumnos, o al menos algún grupo, realice una entrevista a un inmigrante marroquí real preguntándole sobre su vida diaria para contrastar la realidad con lo que habían imaginado en la actividad anterior.

i) Encuestas

Tras elaborar y acordar en clase un cuestionario, cada grupo intentará encuestar al mayor número posible de personas para conocer su opinión sobre los marroquíes residentes en España. Se puede agrupar a los encuestados, por ejemplo, en estos 5 grupos:

- Marroquíes residentes en España.
- Residentes en España procedentes de otros países.
- Jóvenes españoles.
- Adultos españoles.
- Españoles que emplean mano de obra marroquí.

j) Conclusión

Una vez que todos los grupos hayan realizado alguna de las actividades que se sugieren u otras similares, se hará un debate a modo de síntesis de lo trabajado y sobre qué ideas se les ocurren para mejorar la situación de los inmigrantes en España. La actividad puede terminar con algún compromiso de acción concreto para ayudar o hacer más agradable su estancia en España a algún inmigrante. Con mayor razón si alguno de los alumnos es inmigrante.

Para dinamizar la participación de los alumnos el profesor puede hacer preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué pensáis que las personas emigran de su país?
- ¿Creéis que toda persona tiene derecho a emigrar de su país para encontrar mejores condiciones de vida?
- ¿Pensáis que vienen a invadirnos o a comer de nuestras sobras?

- ¿Opináis que cada uno de nosotros podemos participar activamente en la solución de los problemas sociales?
- ¿Creéis que los emigrantes nos enriquecen culturalmente?
- ¿Y económicamente?
- ¿Qué opináis sobre la actitud de los españoles ante los inmigrantes magrebíes? ¿Es adecuada? ¿Cómo se podría mejorar?
- ¿Una mejor información cambiaría la situación?
- ¿Qué creéis que se podría hacer a nivel mundial para que los problemas sociales del *Tercer Mundo* se erradicaran?
- ¿Qué crees que puedes hacer tu personalmente para contribuir a la solución de los problemas analizados?

Evaluación del proceso por parte del alumnado

Pretendemos recoger tu opinión sobre las actividades que hemos realizado en relación con los inmigrantes con el fin de mejorarlas. Contesta con toda sinceridad, pues es anónima, es decir, no debes poner tu nombre.

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?
2. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
3. Señala algún aspecto que no te haya quedado claro.
4. ¿Qué te ha parecido mejor de la actuación de tu profesor o profesora?
5. ¿Qué te ha parecido peor?
6. ¿Qué material de los utilizados te ha parecido más interesante?
7. ¿Qué material te ha parecido menos interesante?
8. Señala algún otro medio o recurso que en tu opinión debería utilizarse.
9. ¿Cuál ha sido tu aportación más interesante al trabajo de tu grupo?
10. ¿Qué es lo que más te ha gustado de tu grupo?
11. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de tu grupo?
12. Señala la cosa más importante que has aprendido con esta actividad.
13. Haz alguna sugerencia para mejorar la actividad.

Evaluación del proceso por parte del profesor

1. Aspectos más positivos de la actividad.

2. Aspectos menos satisfactorios.
3. Problemas surgidos durante la sesión.
4. Adecuación al nivel de los alumnos.
5. Participación del grupo.
6. Interés despertado en los alumnos.
7. Recursos didácticos y documentación requeridos por la actividad.
8. Autoevaluación de su actuación en la actividad.
9. Propuestas de mejora.
10. Otros comentarios.

Referencias bibliográficas

- Alegret, J. L. et al. (1992). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandrés, J. M. et al. (1994). *Xenofobia en Europa: Instrumentos jurídicos contra el racismo*. Madrid: Popular
- Beltrán, J. y Roig, A. (1995). *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Alhambra Longman.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994). *Norte - Sur: la fábrica de la pobreza*. Madrid: Popular.
- Gairfn, J. (1993). *Curso de formación para equipos directivos. Planteamientos institucionales en los Centros educativos*. Madrid: MEC.
- García Moriyón, F. et al. (1992). *Los derechos humanos... a lo claro*. Madrid: Popular.
- Gelpi, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular/OEI/Quinto Centenario.
- Guardiana, Y. (1996). *Marruecos: Gentes, tradiciones y creencias*. Madrid: Alianza.
- IOÉ, Colectivo. (1997). La inmigración extranjera en Madrid. *Revista Ofrim, suplementos*, diciembre.
- López Hidalgo, J. (1992). *Los servicios sociales*. Madrid: Narcea.
- Martín Muñoz, G. (1995). *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magrebb*. Madrid: Pablo Iglesia.
- Martín Muñoz, G. et al. (1996). *Islam y mundo árabe*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: Autor.

- (1989) *Diseño curricular base*. Madrid: Autor.
- Monclús, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid: FCE.
- Monclús, A. y Sabán, C. (1997). *La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la Unesco*. Madrid: FCE/UNESCO.
- Munz, R. (1995). Where did they all come from? Typology and geography of european mass migration in the twentieth century. In *Evaluation or revolution in european population. European population conference*. Milano: Franco Angeli.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pedro Albite, J. (Coord.) (1995). *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Gakoa Liburuak.
- Ramírez Goicoechea, E. (1996). *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Real Decreto 1333/91, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE n.º 216, de 09-09-91).
- Real Decreto 1344/91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE n.º 220, de 13-09-91).
- Real Decreto 1345/91, de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE n.º 220, de 13-09-91).
- Reigeluth, Ch. M. (1987). *Instruccional theories in action: Lessons illustrating selected theories and models*. London: Lawrence Erlbaum.
- (2002). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos II*. Madrid: Santillana.
- (2002). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos I*. Madrid: Santillana.
- S.O.S. Racismo / S.O.S. Arrazakeria. (1994). *Guía de recursos contra el racismo*. Donostia: Gakoa Liburuak.
- Thoraval, Y. (1996). *Diccionario de civilización musulmana*. Barcelona: Larousse.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes: asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona: Tusquets.
- Vigotsky, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria-Leontiev-Vigotsky. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.