

Enseñar y aprender en clave de diversidad cultural

Orientaciones y estrategias para los
centros educativos



Educación y cultura

Socrates



Este material se ha desarrollado dentro del proyecto "Formación y apoyo al profesorado de centros con diversidad cultural", financiado con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. El contenido de dicho proyecto no refleja necesariamente la posición de la Comunidad Europea, la cual no se responsabilizará de ningún modo.

AUTORES

Área de Educación

FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

Antolina Merino, 10
28025 Madrid
España
Tlfno.: 00341 422 09 60
Fax: 00341 422 09 61
e-mail: gitanos@fsgg.org
web: <http://www.fsgg.org>

REDE EUROPEIA ANTI-POBREZA PORTUGAL

Rua Costa Cabral, 2368
4200-218 Porto
Portugal
Tlfno.: 00351 22 54 03 267 / 9
Fax: 00351 22 54 03 250
e-mail: eapnp@mail.telepac.pt

COMITÉ DE COORDINATION POUR LA PROMOTION ET EN SOLIDARITÉ DES COMMUNAUTÉS EN DIFFICULTÉ: MIGRANTS ET TSGANES

44 Ch. Des Izards
31200 Toulouse
France
Tlfno.: 0033 05 62 72 48 50
Fax : 0033 05 62 72 48 52
e-mail : secretariat@ccpst.org
web: <http://www.ccpst.org/ats>

NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION

P.O.Box 26
Pluhová 8
830 00 Bratislava 3
Slovakia
Tlfno.: 004212 44372035 / 42
Fax: 004212 44371187
e-mail: spu@spu.sanet.sk
web: <http://www.spu.sanet.sk>

Edita

Fundación Secretariado General Gitano

Antolina Merino, 10 28025 Madrid
Tlfno.: 91 422 09 60 Fax: 91 422 09 61
e-mail: gitanos@fsgg.org
www.fsgg.org

Diseño e impresión

A.D.I.

Martín de los Heros,66 28008 Madrid
Tlfno.:91 542 82 82 Fax: 91 549 30 60

I.S.B.N: 84-95068-11-7

Depósito legal: M-2155-2003

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. La situación educativa de los niños y niñas gitanos y de otras minorías	7
3. Identidad cultural y desventaja social.....	19
4. Líneas de acción y estrategias básicas.....	21
4.1. Marcos generales de actuación	21
4.1.1. La normalización educativa	21
4.1.2. La educación intercultural en el centro educativo	24
4.2. El contexto social: espacio de normalización educativa e intercultural.....	32
4.3. Las experiencias en el trabajo sobre normalización educativa e intercultural ..	33
5. Dossier bibliográfico, de recursos y materiales.....	51

1.- INTRODUCCIÓN

Existe un gran consenso en reconocer que la realidad social actual es cada vez más heterogénea; heterogeneidad que se observa en muy distintos aspectos, y uno de ellos, el cultural, es cada día más importante y notable gracias a los movimientos de población, la inmigración y la facilidad para las comunicaciones y el intercambio de información.

La escuela no está ajena a esta heterogeneidad; la realidad educativa es un reflejo de la realidad social de la que forma parte. La escuela también es diversa, culturalmente diversa.

Hoy es fácil observar que, en gran parte de la Europa del sur, fruto sobre todo de la inmigración, nuestros centros educativos acogen niños y niñas de distintas procedencias, países y/o culturas. Pero esta diversidad cultural está presente en las escuelas desde hace tiempo, gracias a la incorporación de los niños y niñas gitanos. La realidad educativa del alumnado gitano es similar sólo en algunos aspectos a la realidad educativa del alumnado inmigrante. No en vano, después de casi 30 años desde que se empezara a facilitar su escolarización, la situación de los niños gitanos en las escuelas no es todavía óptima. Lo que ocurre es que parece que los inmigrantes son más, en número y en diversidad de costumbres, lenguas, apariencias; y esto, por lo que hemos podido comprobar, llena al profesorado de incertidumbre y a veces crea dificultades en la práctica educativa.

En la Europa del este, como es el caso de Eslovaquia, asisten a las escuelas, además de los niños y niñas gitanos, un porcentaje pequeño de inmigrantes y un gran número de alumnos pertenecientes a las minorías étnicas nacionales (húngara, sobre todo) que tienen escuelas y profesorado específico, con la enseñanza en su lengua de origen. El profesorado eslovaco no siente problemas en relación a los niños inmigrantes o de minorías nacionales; los problemas del profesorado eslovaco vienen por la escolarización de los niños gitanos, ya que existen grandes tasas de absentismo y dificultades de aprendizaje en la mayoría de ellos.

Este documento no pretende ser ni un manual teórico ni un recetario de soluciones a estas dificultades. Es sólo una reflexión teórico-práctica sobre lo que el contexto escolar puede hacer para conseguir que los niños y niñas desarrollen plenamente y de forma integral todas sus capacidades; los niños y niñas pertenecientes a minorías étnico-culturales, como los gitanos o los hijos de inmigrantes y extranjeros, y los niños y niñas de la mayoría cultural. Todos ellos, sus profesores y sus familias, tienen así una oportunidad idónea de aprender a convivir en la diversidad.

El fin es poder ofrecer a los profesionales de la educación un apoyo en forma de ideas y pistas sobre estrategias didácticas, metodológicas y psicopedagógicas que, según nuestra experiencia y la de otros profesionales, dan buenos resultados en la atención educativa del alumnado de centros culturalmente heterogéneos, ayudando así a afrontar la incertidumbre y las dificultades que estos contextos a veces provocan en el profesorado.

2.– LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS GITANOS Y DE OTRAS MINORÍAS

ESPAÑA¹

Educación y gitanos

El nivel educativo de la población gitana es hoy más bajo que el de ningún otro grupo social de semejante tamaño y composición. Pocos gitanos de las generaciones de más edad han acudido regularmente a la escuela, encontrándonos un porcentaje alto de gitanos mayores de 18 años con un nivel de analfabetismo total y/o funcional elevado. Este analfabetismo es aún mayor entre las mujeres.

El bajo nivel de instrucción repercute en el hecho de que muchos gitanos y gitanas desaprovechan numerosas oportunidades y programas sociales de los que podrían beneficiarse porque no pueden informarse adecuadamente. El analfabetismo cierra el abanico de posibilidades y hermetiza aún más las vías de comunicación e interacción con el mundo exterior, y esto influye sobre todo en las relaciones con los centros educativos y sus profesionales.

La incorporación de los niños gitanos a la escuela es hoy en día un hecho, fruto de los esfuerzos de las administraciones educativas, los profesionales de la educación, las asociaciones, los centros y las familias; pero es también muy reciente ya que se ha producido en las últimas generaciones, y esto posibilita que los niños estén alcanzando niveles de instrucción algo superiores a sus padres y abuelos. Existe un grupo minoritario, pero en aumento, de jóvenes que acceden a estudios superiores y universitarios; en España se calcula que unos 250 jóvenes gitanos cursan actualmente estudios en la Universidad.

Pero aunque la situación de escolarización ha mejorado progresiva y lentamente a lo largo de los últimos años, todavía los logros en cuanto a la asistencia continuada, la finalización de los estudios obligatorios y la mejora del rendimiento académico son escasos. Se observan en muchos casos ciertas dificultades en la incorporación plena: la asistencia es irregular, les cuesta trabajo seguir determinadas rutinas y ritmos,

¹ Elaborado con la siguiente documentación:

- CIDE (1999) "Las desigualdades de la Educación en España II" Madrid: MEC
- FSGG (2002) "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria" Madrid: FSGG

tienen problemas para llevar el material escolar necesario, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o deficitarias,... Muchos niños gitanos españoles tienen problemas de absentismo o abandonan la escuela con doce y trece años e incluso antes, con más frecuencia las chicas.

Las causas son sobre todo culturales; en un gran número de familias no se le da el mismo grado de importancia a la escuela que en el grupo mayoritario y las expectativas en el terreno educativo para muchos padres aún se concretan en la frase "con que sepa leer y escribir es suficiente". Entienden que la educación se realiza fundamentalmente en la familia, en casa, ya que piensan que en la escuela no les van a enseñar los valores propios y positivos de los gitanos.

La comunidad gitana percibe que la escuela, tal y como está diseñada, representa a una mayoría cultural y a un tipo de sociedad donde es difícil que tengan cabida las minorías étnicas. Nuestras escuelas tienden a ser unificadoras: una sola lengua oficial más la correspondiente por la comunidad autónoma o región donde viven, una forma de transmitir el conocimiento, unos objetivos instrumentales, un modelo tipo de familia y de relaciones familiares, de transporte, de comunicación, de alimentación... Pero la realidad es que la sociedad actual de cualquier país europeo no es homogénea; en su seno conviven muchas culturas que están siendo representadas en los centros escolares a través de los niños gitanos y de los hijos de inmigrantes y refugiados que conviven actualmente con el resto de ciudadanos del país.

También repercute en el absentismo y el fracaso escolar de la mayoría de los niños gitanos la necesidad de ayudar en las ocupaciones y trabajos de los padres (venta ambulante, sobre todo), que se acentúa en los desplazamientos de toda la familia por motivos laborales, necesidad de los padres de contar con la ayuda de sus hijos para cuidar a hermanos más pequeños, etc.

Sin embargo, paralelamente a estas actitudes, coexiste una tendencia en aumento que valora cada vez más positivamente a la escuela y a la educación como un medio básico de promoción social, de desarrollo personal y de apertura de posibilidades para el futuro.

La situación ha mejorado respecto a décadas anteriores. Desde los centros educativos, las administraciones educativas y las organizaciones de apoyo se está realizando un fuerte trabajo para conseguirlo, sobre todo en los estudios primarios u obligatorios.

Tampoco podemos dejar de lado las dificultades intrínsecas de los sistemas educativos de los distintos países europeos para contemplar la diversidad, la integración en la escuela y la normalización educativa de todos los niños y adolescentes, aunque éstos figuren entre sus objetivos prioritarios en la mayoría de los casos.

El nivel de normalización educativa de la población gitana en el Estado Español queda reflejado en el siguiente cuadro, donde se recogen datos de un estudio realizado por la FSGG durante el curso académico 2000-2001 a nivel estatal y se analizan

las diferentes variables. Si estos datos los trasladamos a "porcentajes de normalización", nos encontramos con:

- 90.76% de normalización en el acceso a la escuela
- 67.11% de normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares
- 57.1% de normalización en la interacción social en el aula
- 70% de normalización en cuanto a logros escolares en función de la normativa curricular española
- 43% de normalización en la participación de la familia en la escuela
- 48.125% de normalización en el grado de consecución del derecho a la diferencia

Como podemos observar, hay elementos que están en claro proceso de superación, pero hay otros que consideramos muy importantes y que todavía mantienen niveles muy bajos de consecución. Analizando los datos de este estudio nos encontramos con tres grupos de población escolar gitana bien definidos correspondiente cada uno de ellos a un tercio de esta población:

- Grupo plenamente normalizado: Son alumnos y alumnas gitanos que se han incorporado a la escuela, mantienen los ritmos y normas, tienen un desarrollo curricular aceptable y un grado de interacción social bueno. La familia participa en los mismos términos que el resto de las familias.
- Grupo en vías de normalización: Son alumnos y alumnas que han tenido un proceso de acceso a la escuela adecuado, los ritmos y rutinas tienen niveles aceptables pero el desarrollo curricular, la interacción social y la participación de la familia todavía no son adecuados.
- Grupo deficientemente normalizado: Son alumnos y alumnas que manifiestan niveles muy bajos en todas las variables.

Educación e inmigrantes

La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español ha experimentado un importante crecimiento en la última década, suponiendo un 1.94% de la totalidad de alumnado de las enseñanzas no universitarias. Es en los centros de titularidad pública donde se concentra un mayor número de alumnos extranjeros (tres cuartas partes del total). Así, de una totalidad de 133.684 alumnos, 103.848 está escolarizado en éstos y tan sólo 29.836 lo están en centros privados, sobre todo en Educación Primaria (2,32% del total), en Educación Infantil (1,95%) y en Educación Secundaria Obligatoria (1,94%).

Desde un punto de vista retrospectivo, es en la Educación Primaria donde la evolución cuantitativa ha sido más clara, aunque también se aprecia en los últimos cursos de la Educación Infantil. Sin embargo, el despegue más significativo se ha producido en la Educación Secundaria Obligatoria, debido al propio proceso de implantación de la LOGSE, escolarizando al alumnado menor de 16 años, y al aumento de efectivos de inmigrantes llegados a España. No obstante, se observa que las cifras descienden una vez que se avanza en los niveles educativos secundarios no obligatorios. Una excepción son los programas de Garantía Social, como alternativa cada vez más consolidada para todos aquellos alumnos que no han conseguido los objetivos de la ESO.

El elemento de diversidad que los hijos de inmigrantes aportan al sistema escolar se ve incrementado por la gran variedad de orígenes nacionales, culturales y lingüísticos. En los centros educativos de España hay más de cien nacionalidades representadas actualmente. El alumnado procedente de América del Sur es el más numeroso, seguido por el procedente del Norte de África, la Unión Europea, América del Norte, Oceanía, América Central, Asia, resto de África y resto de Europa.

De entre todas las colonias, sólo los hijos de los inmigrantes portugueses y marroquíes escolarizados en centros públicos han recibido atención educativa de profesores de su país de origen, a través de los diferentes convenios entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español y los respectivos Ministerios de estos países. El programa de lengua y cultura portuguesa, fruto del Convenio Hispano-luso se dirige a todos los extranjeros de habla portuguesa y a españoles de origen portugués, y ha tenido una gran difusión y aceptación en estos colectivos. Por otra parte, el Convenio de cooperación cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos favorece la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en centros de Educación Primaria y Secundaria, con profesorado marroquí y en horario extraescolar.

Respecto a la participación del alumnado extranjero en los programas de compensación educativa, es importante subrayar que no todos los alumnos pertenecientes a minorías étnicas requieren un apoyo escolar continuado. Los alumnos de otras culturas que participan en programas compensatorios son mayoritariamente los procedentes de países no hispano hablantes (marroquíes, senegaleses, portugueses, caboverdianos...), llegando a un 21% del total de alumnos en estos programas según fuentes del CIDE en 1998.

Por otro lado, se ha observado en no pocos casos dentro de este grupo de alumnado un problema de identidad cultural, al producirse un olvido y/o rechazo de su cultura de origen en oposición a la adaptación a la sociedad de acogida, lo que puede conllevar problemas de autoestima, de relaciones interpersonales, etc.

PORTUGAL

"La característica del que no ve reside en su diferente manera de ver, pero a los ojos del que ve, no deja de ser un ciego"²

Actualmente existe consenso en reconocer que al ser la escuela un reflejo de la sociedad en la que se inserta, es, por eso mismo, "una de las áreas en las que las confrontaciones entre culturas y valores se hacen más evidentes, heredera de un modelo de funcionamiento creado justamente para uniformizar las culturas plurales en el interior del espacio del Estado Nación".

Pero dada su importancia, la escuela es también "una de las áreas sobre las que primero las ciencias sociales comenzaron a interrogarse sobre modelos de integración propuestos a los inmigrantes, sobre las modalidades de socialización empleadas en la escuela y sobre las relaciones conflictivas que establecen profesores, padres, niños, comunidades de origen y comunidades mayoritarias en torno a esa función socializadora."³

En lo que concierne a la etnia gitana, podemos observar que sigue habiendo en esta comunidad altas tasas de analfabetismo, de fracaso y de abandono escolar precoz. Una realidad que puede hallar su explicación en dos clases de factores.

Por una parte, los que conciernen a la escuela: estructura rígida, horas fijas, valoración de la cultura dominante (cultura con la que los niños oriundos de grupos minoritarios tienen dificultad en identificarse) y un profesorado con escasa o nula formación académica en lo que respecta a cuestiones de multiculturalidad (dejadas al libre albedrío de la sensibilidad individual).

Por otra parte, los que se refieren a los propios gitanos, que muchas veces se encierran en su cultura, hábitos, tradiciones y costumbres, no facilitando el acceso de los niños y niñas a la escuela. Cabe señalar además que, de una forma general y debido a factores fundamentalmente culturales, pero también económicos y sociales, el niño gitano "se hace adulto más pronto" y entra en la escuela más tarde que los demás niños lo que dificulta que acepte el sistema de reglas de la escuela y, sobre todo, que se acostumbre a aprender con otros niños y un solo adulto, ya que sus vivencias son las de aprender con los adultos –padres, tíos, abuelos– a quienes de hecho reconoce autoridad.

El cambio de mentalidades operado desde la revolución de 1974 –asociado a la sedentarización de estas comunidades; a la posterior extensión de la escolaridad obligatoria a nueve años; así como al establecimiento, muy reciente, del Ingreso Mínimo Garantizado para los más necesitados (esta medida que obliga a los niños a acudir a la escuela ha hecho aumentar el número de niños gitanos escolarizados,

² Martin Xiberras, "As Teorias da Exclusão Social", Instituto Piaget, Lisboa, 1996, p.50

³ Reapn, Cies, "Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão Integração", Relatório de Progresso, 2000.

pero también ha dificultado en algunos casos la vinculación de éstos con la escuela) – ha llevado a un progresivo aumento exponencial de niños gitanos en los centros públicos.

Por ello y a pesar de las modificaciones efectuadas, todavía existe una mentalidad orientada genéricamente a cursar únicamente hasta el 4º curso de la enseñanza primaria. Bien porque consideran que es suficiente para alcanzar sus objetivos (suyos o los que les ofrece la sociedad), bien porque en el recorrido escolar se encuentran, en general, con diferentes obstáculos culturales. Por ello, aunque son muchos los gitanos que acceden a la enseñanza secundaria, casi ninguno alcanza niveles de enseñanza superiores (se contabilizan hasta al momento 2 gitanos licenciados en Portugal).

En los últimos años, algunas escuelas han hecho un esfuerzo adicional para crear dinámicas que atraigan a estos niños y que demuestren a los padres gitanos que la escuela es un espacio importante para sus hijos. Existe incluso la posibilidad de que cada escuela localmente pueda organizar un currículo alternativo acorde con las necesidades de la población que acude a la misma, pero ésta es una medida poco utilizada para la comunidad gitana (porque se incentivan y privilegian cada vez más los proyectos que engloban las diferentes culturas y no los proyectos concebidos únicamente para una minoría).

Es cierto que la escuela, así como todos los agentes involucrados, tendrá que emprender caminos en los cuales la diversidad, la interculturalidad y el respeto mutuo a las diferencias sean el objetivo, constituyendo una de las bases de las futuras sociedades efectivamente multiculturales. No nos parece que haya fórmulas mágicas para conseguirlo, pero podremos seguir algunas líneas orientadoras que nos podrán ayudar, tales como:

- Desarrollar dispositivos pedagógicos adecuados a los diferentes grupos culturales y étnicos, que tengan la capacidad de efectuar adaptaciones curriculares de acuerdo con las diferencias culturales.
- Integrar contenidos que contemplen las diferentes culturas, con abordajes dinámicos que ayuden a los alumnos gitanos y no gitanos a comprender conceptos, acontecimientos y personas bajo distintas perspectivas étnicas y culturales.
- Contratar mediadores culturales gitanos, que trabajen en cooperación con el profesorado e individualmente con los niños y que establezcan el vínculo entre la escuela y los agentes de educación.
- Crear el concepto de "profesor multicultural" que sea capaz de crear condiciones de aprendizaje equivalentes para todos los grupos culturales y/o étnicos.

- Actualizar la formación de profesores para permitirles el desarrollo de actitudes que faciliten la relación intercultural y el conocimiento histórico y cultural de los grupos étnicos con que se encuentran.
- Incentivar la participación de toda la comunidad en general y, en particular, de los padres y las familias de los alumnos.

Llamamos una vez más la atención hacia el hecho de que no existan recetas para la mejor forma de proceder, pero no cabe duda de que es necesario el esfuerzo de todos los involucrados (alumnos, profesores, padres, sociedad civil y entidades públicas), para crear un clima de confianza mutua y trabajo provechoso. La escuela tiene que ajustarse a las realidades actuales, no sólo de los gitanos, sino de todos los jóvenes en general, respetando la diversidad que acoge en sus aulas.

FRANCIA

La Ley de Orientación de la Educación de 10 de julio de 1989 dispone que «el derecho a la educación garantiza a todos los jóvenes la adquisición de una cultura general y de una cualificación reconocida, cualquiera que sea su origen social, cultural o geográfico».

La escuela es obligatoria para todos los niños y jóvenes de entre 6 y 16 años. El centro escolar de acogida se determina en función del lugar de residencia. Se privilegia la integración en las clases ordinarias con la implementación, en caso de que fuera necesario, de apoyos pedagógicos.

La calidad de la acogida es fundamental para reforzar la confianza de los padres y fomentar la asistencia de los alumnos y alumnas.

Si bien el dominio del idioma francés escrito y oral es una prioridad, otra finalidad fundamental de la escuela es enseñar a convivir.

La inserción de herramientas de seguimiento pedagógico en el boletín de notas constituye una condición fundamental para garantizar la eficiencia del itinerario escolar de los alumnos y alumnas procedentes de familias no sedentarias (viajantes o itinerantes), donde encontramos la mayor parte de la comunidad gitana.

En la Educación Secundaria, la asistencia todavía es demasiado aleatoria. Mientras que la demanda de conocimientos instrumentales de lectura y escritura sigue siendo importante, el instituto suscita recelos (nivel escolar, imagen que tienen las familias de dicho lugar de escolarización ...).

El CNED (Centro Nacional de Educación a Distancia) recibe con regularidad solicitudes de inscripción, permitiendo la escolaridad de aquellos jóvenes para quienes la asistencia continua resulta difícil debido a la gran movilidad de sus familias. No obstante, dicha solución no puede ni debe convertirse en el modo habitual de escolarización de los adolescentes.

Para los padres, la escuela debe:

- responder a una demanda de instrucción básica: leer (lectura práctica), contar, escribir;
- facilitar herramientas que permitan acercarse al mundo de la sociedad mayoritaria;
- ser un lugar donde dejan a sus hijos con toda confianza y donde se conoce y reconoce al profesor.

Los principales problemas de adaptación en la escuela son de orden cultural:

- El lenguaje: en la familia se emplea el idioma cultural tradicional o el «argot viajero», lo cual origina problemas de vocabulario. El vocabulario, cuyo empleo resulta limitado, sigue siendo principalmente utilitario.
- Comprensión distinta del espacio y del tiempo.
- Desconfianza hacia el mundo sedentario o «payo».
- El niño, que suele disfrutar a menudo de una gran libertad de horarios y movimientos, puede experimentar problemas de disciplina en la escuela.
- Ausencia o escasez de libros y escritos en las caravanas (cultura oral).
- Su falta de autonomía frente a los distintos trabajos que tiene que realizar hace que el niño se vea obligado a solicitar permanentemente la ayuda del adulto o del profesor.
- Dificultades de adaptación derivadas del aislamiento de los campamentos segregados en la periferia de las ciudades, así como de la guetización.

ESLOVAQUIA⁴

La educación de la población romaní

Según el censo de 1991, el 77% de la población romaní ha terminado la enseñanza primaria, el 8% la formación profesional y menos del 2% la educación secundaria o universitaria. Una encuesta del año 1990 reveló que el 56% de los hombres y

⁴ Elaborado con la siguiente documentación:

- Gyarfášová, O. –Krivý, V.– Velšic, M. et la. «Country in Movement. Report on Political Opinions and Values of the People in Slovakia». Bratislava, IVO 2001
- "Romany Poverty and Social Care of them in the Slovak Republic". Bratislava, the World Bank –INEKO– S.P.A.C.E. 2002.
- Jurova, A. "Development of the Romany Population. Status in Slovakia and Questions of their Integration into Society". Bratislava, SAV 2001.
- Asociación Secretariado General Gitano "The Romany Community in Spain and Slovakia. Progresses and activity strategies". Madrid, ASGG 2001.
- Vašeč-ka, M. "The Romany Population in Slovakia". Bratislava, IVO 2002

el 59% de las mujeres romaníes no habían terminado su educación primaria (años 1-9). La mayoría de los adultos encuestados tenía un cierto nivel de educación primaria pero no todos habían finalizado el ciclo completo de clases.

La mayoría de la población romaní que desea seguir con sus estudios secundarios se matricula en las escuelas de aprendizaje. Si vienen de zonas más integradas o si tienen antecedentes más halagüeños, tienen más posibilidades de entrar en alguna escuela secundaria especial y de encontrar un empleo.

El hecho es que la mayoría de la población romaní sólo tiene una educación primaria o no han terminado sus estudios secundarios y, por consiguiente, se encuentran en el grupo con la tasa más elevada de desempleo en Eslovaquia.

Asistencia escolar

Los profesores y los directores de los colegios constatan que la asistencia de los alumnos romaníes en la escuela ha estado en declive desde el comienzo de la transformación.

Los obstáculos que tienen que superar los niños romaníes son más complicados que los que afectan a los de otros grupos étnicos. Además de las cuestiones típicas que afectan a las familias pobres como las dificultades económicas, el acceso limitado a una buena educación o el nivel bajo de formación de los padres, se les exige menos educación, padecen aislamiento geográfico, expectativas bajas por parte de los profesores y los padres, exclusión y un conocimiento limitado de la lengua eslovaca. Tienen así mismo más probabilidades de terminar en escuelas especiales para niños con discapacidades psíquicas o físicas, lo que compromete su nivel de formación en el futuro y sus posibilidades de encontrar empleo.

Son muy pocos los niños romaníes de los asentamientos segregados que asisten a la educación pre-escolar. La asistencia a este tipo de escuelas no es obligatoria en Eslovaquia y generalmente se dedica a los niños de entre 3 y 6 años. La mayoría de los asentamientos segregados no están provistos de estas escuelas pre-escolares y este déficit es una limitación real que afecta a los niños romaníes en su educación posterior porque sin esta preparación les faltan conocimientos y habilidades básicas y tienen problemas a la hora de socializarse y comunicarse con los demás compañeros. En el caso de los niños que no hablan eslovaco, la desventaja más grande es que pierden una buena oportunidad de conseguir un conocimiento básico del idioma. El número de niños que entran en el primer curso de primaria sin haber asistido al pre-escolar ha incrementado notablemente.

Los niños romaníes que no se encuentran preparados para la escuela primaria tienen que luchar contra dificultades añadidas con respecto a su adaptación al ambiente escolar. Estas circunstancias dan lugar a prejuicios más pronunciados por parte de sus compañeros y profesores no romaníes y el resultado es que no pueden aprender y son apartados. En la mayoría de los casos se les ponen en clases o escuelas especiales bajo el pretexto de una falta de preparación. Los requisitos tan bajos con

respecto al nivel de educación alcanzado desaniman a algunas familias a mandar a sus hijos a la escuela. Esta actitud tiene como causa y consecuencia el desempleo permanente que es un fenómeno común en los asentamientos romaníes, una falta de oportunidades laborales y el hecho de no comprender la relación entre la educación y el mercado laboral. El resultado es que los padres subestiman los beneficios de una educación, sobre todo en el caso de los que viven en asentamientos aislados donde la mayoría de los adultos son parados de larga duración y donde es difícil convencerles de la importancia de la educación y de animar a sus hijos a asistir a la escuela. Rara vez ayudan a sus hijos con sus deberes del colegio, así que estos últimos no tienen un buen modelo a seguir. Existen varias fundaciones e instituciones no-gubernamentales que intentan paliar estos problemas con proyectos que se centran en los niveles educativos preparatorios.

El idioma

Según los expertos, aproximadamente el 70% de la población romaní en Eslovaquia usa una de las lenguas romaníes, pero no podemos precisar el número exacto. Los Romaníes que habitan en los asentamientos aislados y segregados son los más perjudicados porque no tienen ningún contacto con la población no-romaní y muchas veces los niños de estas familias tienen su primer contacto con la lengua eslovaca cuando entran por primera vez en la escuela primaria.

El derecho constitucional de recibir una enseñanza en la lengua de la minoría quedó modificado por la Ley sobre la Enseñanza Primaria y Secundaria que garantiza, en el caso de los miembros de una minoría, la posibilidad de hacer cumplir su derecho a una educación primaria y secundaria en eslovaco y también en la lengua minoritaria en cuestión hasta un cierto punto. En el caso de la población romaní, no se ha ejercido este derecho de los niños romaníes de ser educados en su lengua materna por los factores siguientes:

- bajo la ley eslovaca, la población romaní no se consideró como un grupo social dependiente hasta 1991;
- no existe ninguna red de escuelas que ofrezca educación en la lengua romaní;
- surgen dudas acerca de la codificación de la lengua romaní;
- surgen dudas acerca de la conveniencia de educación en la lengua romaní;
- surgen dudas dentro de la misma comunidad romaní acerca de si ellos prefieren utilizar su lengua en la educación.

Escuelas y clases especiales

Es muy probable que la población romaní esté recibiendo una educación inferior sobre todo como consecuencia de los factores y estímulos institucionales que dan lugar a una separación en la educación con respecto a la población romaní y no-ro-

maní. Como resultado de esto, se les asigna a muchos alumnos romaníes a clases y escuelas especiales. Estos alumnos sufren una desventaja doble:

- los niveles de las escuelas especiales son menos rigurosos y las expectativas por parte de los profesores son más bajas en comparación con las escuelas normales;
- las oportunidades en el mercado laboral para un alumno que se gradúa de una escuela especial son limitadas.

3.– IDENTIDAD CULTURAL Y DESVENTAJA SOCIAL

Es cierto que muchos de los niños y niñas que asisten a la escuela pertenecientes a minorías étnicas, tienen procesos educativos acordes con los objetivos establecidos para todo el alumnado y no presentan dificultades de integración social, problemas de aprendizaje ni desfase escolar.

Pero también es cierto que un gran número de ellos añaden a la situación de desventaja que conlleva el pertenecer a un grupo minoritario con referentes culturales distintos a los de la sociedad mayoritaria, una desventaja sociofamiliar que dificulta un adecuado y óptimo proceso educativo.

Conviene diferenciar "cultura" de "clase social". Estas variables a menudo se confunden, debido a la situación de marginación socioeconómica en la que suelen encontrarse las principales minorías étnicas y/o culturales existentes en las sociedades industrializadas. Los valores culturales con los que dichas minorías se identifican no deben ser confundidos con las consecuencias producidas por la situación de marginación, pobreza y exclusión social en la que a veces se encuentran.

Hoy en día existe mayor preocupación a la hora de abordar estas situaciones, en el sentido de que se tiende a manejar más el término "exclusión" que "pobreza" cuando las realidades son multiproblemáticas; si bien, a la hora de intervenir, los objetivos se dirigen a solucionar los problemas olvidándose en muchas ocasiones de las culturas y actuando desde la óptica y los esquemas de la sociedad mayoritaria.

Es necesario tener en cuenta que las situaciones de pobreza y exclusión social provocan, en la mayoría de los casos, dificultades en alcanzar procesos educativos normalizados (entendiendo por tales los niveles óptimos deseables para cualquier niño o niña escolarizado). Y esto debido a varias razones:

- A través de las diferencias familiares se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener las actuales diferencias sociales, porque en muchos casos las familias en situación de exclusión social transmiten:
 - una sensación de inseguridad general sobre la propia competencia para actuar sobre el ambiente, actitudes fatalistas y desconfianza hacia otros grupos sociales,
 - y además, la percepción de pertenecer a un grupo que carece de las características que la sociedad valora.

- La escasa calidad de vida, unida a situaciones de alta conflictividad y estrés producidas por una extrema pobreza y/o marginación social, suelen suponer un gran impacto en la interacción familiar en general y en la interacción paterno-filial en particular.
- Un bajo nivel educativo alcanzado por los padres puede aumentar la discrepancia entre la vida familiar y la escolar y las dificultades en la interacción familia-escuela, lo que dificulta la adaptación de los hijos a este último contexto.

Estos aspectos, como se ha comentado anteriormente, influyen de forma negativa en los procesos educativos y en la integración escolar del alumnado que está en situación de desventaja sociocultural. Algunas de las dificultades más frecuentes que presentan estos alumnos en la escuela son:

- Dificultad en la comprensión de las normas y los objetivos escolares, como el establecimiento de horarios, niveles mínimos de autocontrol o comprensión de la utilidad de los aprendizajes escolares.
- Comportamientos hiperactivos y dificultades de atención, debido sobre todo a la falta de motivación, la ausencia de protagonismo y la estructura cerrada de la escuela.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima: la sensación de no controlar lo que sucede impide esforzarse por aprender.
- Carencia de los hábitos y esquemas de conocimientos previos necesarios para aprender y adaptarse a la actividad escolar.

El profesorado y los centros educativos, a través de un currículo abierto y flexible, de un adecuado diseño de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y de la interacción socioafectiva, pueden compensar en gran parte estas dificultades. Algunas de las claves a tener en cuenta se incluyen en los capítulos siguientes.

4.– LÍNEAS DE ACCIÓN Y ESTRATEGIAS BÁSICAS

4.1. MARCOS GENERALES DE ACTUACIÓN

4.1.1. La normalización educativa

Si el objeto de la educación, de nuestra tarea educativa, es potenciar las cualidades personales y sociales de cada uno de nuestros alumnos, el centro educativo no es el único responsable de esta tarea. El desarrollo educativo del alumnado está continuamente influenciado, motivado, dirigido, apoyado o dificultado por todo su entorno y por cómo el niño o la niña va viviendo esta situación. Los centros educativos tienen un papel fundamental en la medida en que asumen como tarea específica este desarrollo y en ellos ha delegado nuestra sociedad esta responsabilidad.

Si bien la plena escolarización de los niños y niñas ha sido uno de los objetivos fundamentales en las últimas décadas a nivel mundial, el concepto en sí y su implicación a nivel educativo ha cambiado: ya no es sólo el proceso de acceso del alumnado al centro educativo (matriculación), si no que implica además su participación activa en la tarea educativa. Esta participación viene determinada por los distintos elementos, factores y agentes que se encuentran en el entorno del alumnado y que intervienen en los procesos educativos, potenciando esta participación o frenándola, por lo que determinan el nivel de normalización que cada niño o niña tiene en el terreno educativo.

Por normalización entendemos el derecho de todo ciudadano a acceder de forma igualitaria a los servicios de promoción individual básica (educación, sanidad, vivienda, etc...) que van a favorecer su incorporación a la sociedad en la que se desenvuelve. Se entiende por **normalización educativa** el derecho de todo niño a acceder de forma igualitaria al servicio público de la educación, de modo que éste le proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar sus logros académicos y sociales y su posterior incorporación como miembro activo de la sociedad. Aspectos tales como el acceso a la escuela, la adquisición de rutinas, normas y ritmos escolares, los logros en función de la normativa curricular y la relación de la familia con la escuela.

El centro escolar no es el único responsable del acercamiento, participación y permanencia del alumnado en el mismo; el proceso de normalización educativa afecta al conjunto de agentes y responsables del entorno del alumnado.

En este punto, nos encontramos con grupos de población escolar que, por diversas razones, manifiestan mayores dificultades en este proceso normalizador y que, por lo tanto, necesitan mayores apoyos. El nivel mínimo necesario que cada alumno, en cada momento de su proceso educativo, debe tener para participar en la tarea escolar y aprovechar satisfactoriamente este proceso se puede concretar en seis variables básicas:

1. El acceso a la escuela: entendiéndose como el conjunto de condiciones, situaciones y acciones que inciden en la incorporación al sistema educativo del alumnado (la edad de acceso, las circunstancias de la llegada al centro, experiencia de educación temprana...).
2. La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares: donde se tienen en cuenta los hábitos considerados necesarios para el funcionamiento adecuado en el medio escolar (como la asistencia, la puntualidad, el cuidado del material escolar...).
3. La interacción social en el aula: donde se hace referencia al estatus social que cada alumno tiene dentro del aula y a la cantidad y calidad de las relaciones que establece tanto con el resto del alumnado como con el profesorado.
4. Los logros escolares en función de la normativa curricular: siendo el logro escolar el grado de consecución de las metas propuestas para el alumno en el proyecto curricular (ciclo, aula o individual de ser necesario). También se incluye la adquisición de hábitos de trabajo y estudio.
5. La relación de la familia con la escuela: haciendo referencia a las actitudes y comportamiento que la familia manifiesta hacia la escuela, tanto en los aspectos relativos a la situación concreta de sus hijos como en cuanto a la participación en otros aspectos de la vida del centro (reuniones, asociación de padres...).
6. El derecho a la diferencia: entendiéndose por tal las manifestaciones de respeto y consideración a las peculiaridades culturales del grupo al que pertenece el alumno en el contexto escolar (introducción de elementos culturales en los proyectos de centro y en las actividades de aula, el grado de conocimiento de la cultura por parte del profesorado y las oportunidades para que el niño manifieste los rasgos propios de su cultura).

La normalización educativa y las minorías étnicas

Hablar de normalización educativa supone tener en cuenta una serie de criterios, más o menos normativos, que nos hacen comparar a un alumno o grupo de alumnos con un patrón que reflejaría lo óptimo y deseable para el grupo de referencia. Hablar de normalización educativa de las minorías étnicas supondrá, por tanto, comparar el grado en que estos grupos de alumnado se acercan a lo que la escuela considera

como óptimo o deseable para cualquier alumno, a aquellos aspectos y niveles que permitirían su adecuado desarrollo.

El hecho de que en estos grupos de atención aparezca un carácter diferenciado por etnia y cultura supondrá también valorar el acercamiento y adecuación de lo que consideramos adecuado para las diferencias que se apuntan, conociendo las desventajas para superarlas y detectando los avances para no perderlos.

Todo alumno y alumna que accede al sistema educativo debe tender a adquirir los mecanismos normales de desarrollo en el marco educativo. Estos mecanismos, situaciones, conocimientos, estrategias, etc... comunes y obligados para todos ellos tienen diferentes procesos para adquirirse. Estos procesos están basados fundamentalmente en el ambiente y cultura en el que viven y en el que está desarrollado el sistema educativo.

Esta situación puede plantear un dilema básico: cuando nos encontramos con un alumno perteneciente a una minoría étnica (extranjero o gitano) en nuestra aula... ¿debemos tender a la normalización, renunciando a todos los componentes culturales propios, o debemos desarrollar los componentes culturales propios aunque sea alejándonos de los aspectos de normalización educativa?....

Los criterios fundamentales a tener en cuenta son, por un lado, conseguir los niveles óptimos de normalización en todos los procesos educativos y, por otro, **el derecho a la diferencia**; entendiendo por tal el respeto y potenciación de las peculiaridades culturales de los grupos minoritarios. Este derecho únicamente se puede garantizar con la adopción de medidas apropiadas que favorezcan su identidad y desarrollo cultural. En el campo educativo esto significa el respeto a las peculiaridades culturales de los niños gitanos o extranjeros en la escuela, así como facilitar la posibilidad de que éstas puedan manifestarse y desarrollarse. Algunos aspectos fundamentales para evaluar este principio son la introducción de contenidos culturales en el curriculum, el conocimiento que el profesor tiene de la cultura minoritaria (gitana u otra) y las posibilidades que tienen los niños de manifestar su singularidad en el contexto escolar.

De todo ello surge el concepto de profesor multicultural, como un profesor proactivo que "privilegiará la igualdad educativa en el contexto de aula y fuera de ella, que sea capaz de crear condiciones de aprendizaje equivalente para todos los grupos culturales y/o étnicos. Construyendo e incrementando dispositivos pedagógicos que posibiliten la igualdad educativa, atenderá, acompañará, y responderá a las necesidades sentidas por diferentes tipos de alumnos"⁵, dentro del marco de la Educación Intercultural.

⁵ Carlos Jorge Sousa (2000) "Encontro temático Sobre Educação" Porto: REAPN.

4.1.2. La educación intercultural en el centro educativo

Apostar por trabajar la diversidad en la escuela desde un perfil intercultural implica cambios; cambios importantes tanto en lo que se transmite como en cómo se transmite. Una política educativa integracionista debe aportar la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Uno de sus objetivos básicos es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos⁶. Y una educación intercultural implica además a toda la comunidad escolar, con la necesaria aportación de su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades⁷.

Por ello, la **educación intercultural** se dirige a la formación sistemática de todo el alumnado, no sólo de aquellos niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos o culturales minoritarios. Y sus principios pedagógicos se centran en:

- El reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, atendiendo a la formación de su identidad personal.
- El reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar al alumnado en función de éstas.
- No segregación en grupos aparte dentro o fuera de las aulas.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas o en situación de desventaja sociocultural.
- Formación y fortalecimiento en la comunidad educativa de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Prevención de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado.
- Convivencia democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de la comunicación y las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

⁶ Antonio Muñoz Sedano (2001) "Hacia una Educación Intercultural: enfoques y modelos". *Encounters on Education*, 1, 81-106.

⁷ Banks, James A. (1986) "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals" *Multicultural Education in Western Societies*. Ed: Banks y Lynch. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

El eje fundamental que enmarca el quehacer y la vida escolar como un elemento definitivo es el currículo educativo, común para todos, que diseñamos y ponemos en práctica todos los días en el trabajo escolar. Es en él donde se debe plasmar la respuesta a la diversidad escolar, la realidad multicultural y el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad, de manera que este sistema de escolarización única favorezca la educación intercultural, la igualdad de oportunidades y el desarrollo personal de todos los alumnos y alumnas.

No es necesario recalcar la importancia del mismo, y su necesidad de acercamiento y adecuación a la realidad cotidiana del alumnado y del propio centro. Este equilibrio, y su referencia clara en el currículum, hace que se deban tener en cuenta tanto los contenidos propios del aprendizaje como los comportamientos y valores en que vive y se desarrolla el alumnado.

Para perfilar un currículo con las características señaladas anteriormente es necesario abordar diferentes estrategias que afectan a los propios agentes educativos, a los marcos organizativos y pedagógicos del centro, a los materiales de trabajo y a la evaluación del mismo. Algunas de dichas estrategias pueden estar relacionadas con:

- la formación continua del profesorado y el trabajo en equipo entre ellos y con otros agentes educativos,
- el diseño del currículum y la organización del centro,
- el desarrollo y selección de materiales didácticos apropiados y
- el análisis y revisión crítica de la convivencia y las prácticas docentes.

Para empezar, un currículo intercultural implica principalmente:

- a) un cambio en lo que se transmite (sean contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales)...,
- b) un cambio en los procesos que acontecen en la institución educativa
- c) y un cambio en los métodos pedagógicos.

De esta manera, será necesario que el equipo educativo se proponga revisar unos elementos, incluir o suprimir otros, y adecuar el marco de referencia general y las opciones concretas al marco de pluralidad que se quiere proponer. Todo ello entendiendo el currículo en un sentido amplio, donde confluyen conceptos, procedimientos y actitudes que afectan al conjunto de la comunidad educativa:

- En la interacción profesorado - alumnado
- En la interacción alumno/a - alumno/a
- En la relación grupo-clase
- En las actividades que se desarrollan
- En la interacción con los materiales

Para empezar ... el currículum: objetivos, áreas, contenidos	
Revisar	<p>Contenidos mínimos que regula la Administración educativa</p> <p>Programaciones (que sean de interés para todos los niños, pertenecientes a minorías étnicas o no)</p> <p>Que los contenidos permitan un acercamiento a los compañeros gitanos/as y de otras minorías aunque no convivan con ellos en el barrio o pueblo</p> <p>Que las actitudes y valores se encuentren explicitados y se trabajen de manera transversal</p>
Incluir	<p>Perspectiva multicultural en las distintas áreas. Las más comunes son Conocimiento del Medio y Lenguaje</p> <p>Temas de la cultura gitana y de otras culturas</p>
Suprimir	<p>Estereotipos culturales (en las ilustraciones o los textos)</p> <p>Lenguaje discriminatorio</p> <p>Enfoque de superioridad o etnocentrista de la cultura mayoritaria</p>
Pluralidad	<p>Transformar en plural la visión etnocéntrica de la cultura escolar, dándoles a los contenidos perspectivas diferentes</p>

Como la razón fundamental del trabajo educativo es el alumnado, se le debe tener siempre presente en esta tarea de revisión y adecuación del currículum sobre distintos aspectos clave que definen la forma de ser, vivir y aprender de este alumnado. Es en estos aspectos donde se puede observar de una manera más clara la diversidad del aula y del centro y, también en ello, encontrar pistas de trabajo propias y comunes a todo el grupo.

Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje de los alumnos y alumnas	
Ritmo	Hay alumnos/as más rápidos, más lentos...al realizar el trabajo escolar
Predominio sensorial en la entrada de información	Visual, auditivo, táctil, cinestésico...
Predominio sensorial en la salida de información	Oral, gráfico, motórico...
Agrupamientos	Individual, en parejas, pequeños grupos... Flexibles, fijos...
Aprendizajes previos y habilidades	Diferencias y semejanzas ante los contenidos escolares Dominio o no dominio de técnicas básicas de estudio
Motivación	Interna, externa, alta, baja... hacia el trabajo escolar
Atención y resistencia al cansancio	Atención mantenida o dispersa Persistencia y concentración en el trabajo
Autonomía	Grado de independencia en la actividad (número de instrucciones o apoyos que necesita)
Movilidad	Es capaz de estar en su sitio sin moverse. Necesita moverse constantemente
Condiciones físicas (externas)	Luz: artificial, natural... Ruidos: fuertes, constantes... Temperatura: frío, calor
Condiciones físicas (internas) del alumno/a	Salud física del alumnado: alimentación, capacidad auditiva, visual... Salud psicológica del alumnado: estado de ánimo, excitabilidad, nivel de autoestima, confianza en sí mismo...

Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje de los alumnos y alumnas	
Expectativas y actitudes de la familia hacia la escuela	<p>Qué espera la familia: saber leer y escribir, prepararse para otros estudios, entrar en el mundo del trabajo...</p> <p>Qué papel dan a los agentes educativos y su relación con ellos</p>
Pautas culturales del propio grupo	<p>Relación adulto/a – niño/a</p> <p>Relaciones entre géneros</p> <p>Tipos de disciplina</p> <p>Comunicación (lengua de comunicación familiar y tipo de comunicación)</p> <p>Valores prioritarios</p>
<p>Adaptado de: Maestros del Programa de Educación Compensatoria de Cataluña. "Materiales del Programa de Educación Compensatoria"</p>	

Teniendo en cuenta cómo es y cómo vive el alumnado de cada centro, quedarían dos elementos fundamentales para completar esta revisión y adecuación del currículo a una perspectiva intercultural: el desarrollo del trabajo en el aula y el perfil pedagógico del profesorado. El centro educativo tiene su propia cultura, sus propias formas de hacer y vivir el día a día; no se puede dejar a un lado la cultura escolar en este proceso.

A la vez, también es necesario revisar el "**ser profesores**", teniendo en cuenta que los alumnos y alumnas aprenden de todo lo que el profesorado dice y hace. Son su referencia directa y continua; y en ella también se incluyen valores, formas de pensar, maneras de actuar, etc... siempre teniendo en cuenta la intencionalidad, como característica propia del quehacer educativo. Es importante que todas las decisiones que se tomen no sean arbitrarias, siempre se debe reflexionar sobre la intencionalidad:

a) Respecto a la cultura escolar y el currículo:

- en las decisiones previas acerca de qué se va a enseñar,
- en las tareas académicas reales que se desarrollan,
- en cómo se vincula la vida interna en las aulas,
- en cómo se relacionan los contenidos de enseñanza con el mundo exterior,
- sobre las relaciones en el grupo,

- sobre el uso y aprovechamiento de los materiales,
- en las prácticas de evaluación...

b) Respecto al profesorado y el currículo:

- el lenguaje que utiliza el profesorado,
- las actitudes y valores hacia las minorías étnicas o culturales o hacia la diversidad en general,
- los ejemplos que se utilizan para explicar cualquier materia,
- las actitudes hacia las relaciones sociales entre el alumnado,
- las relaciones entre profesor y alumnado,
- las formas de agrupar a éstos,
- las prácticas de juego fuera de clase,
- los estereotipos que se divulgan a través de los libros de texto o el material educativo en general,
- cómo se plantea la evaluación...

Llegado el momento de introducir en el currículo aspectos que favorezcan el interculturalismo, los elementos más significativos a tener en cuenta son:

- la organización del espacio y ritmos de aprendizaje
- el diseño de actividades motivadoras y significativas
- los propios contenidos académicos
- la metodología en el aula
- la interacción social tanto en los espacios y tiempos formales como no formales (recreos, etc.)

Un aspecto muy importante se centra en el **trabajo del aula**. Es allí donde día a día convive el grupo, el profesorado desarrolla su labor educativa y donde el alumno y alumna tienen su referencia directa. Es preciso abordar la revisión y planteamiento de metodologías de aula de manera que permitan acercar y potenciar su diversidad.

Las metodologías de aula más acordes con los planteamientos de la educación intercultural serían las siguientes, siempre teniendo en cuenta que tales métodos son complementarios y no excluyentes entre sí:

- *Asignación de tareas*: en alumnos con baja motivación y bajo rendimiento resulta eficaz asignarles tareas concordantes con sus habilidades más desarrolladas. Este sería el punto de partida para desarrollar la confianza en la propia competencia, las capacidades individuales y la asunción de responsabilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Enseñanza recíproca*: como las tutorías entre alumnos, en las que los niños y niñas se enseñan unos a otros según sus dominios o competencias. Favorece también el protagonismo positivo, el desarrollo de la responsabilidad y los comportamientos prosociales como la ayuda mutua y la solidaridad, fomentando al mismo tiempo que los aprendizajes que se transmiten queden más afianzados tanto en el alumno que hace de tutor como en el alumno que hace de educando.
- *Aprendizaje cooperativo*: grupos heterogéneos de alumnos (teniendo en cuenta todos los aspectos relacionados con la diversidad del aula: género, edad, necesidades especiales, grupo étnico de pertenencia, nivel de competencia curricular...) que cooperan en el aprendizaje y reciben reconocimiento por su esfuerzo y progreso tanto a nivel de grupo como individual. Estos métodos resultan muy eficaces, no sólo porque facilitan la construcción de los conocimientos en todos los alumnos, sino también por la adquisición de competencias sociales y prosociales, el aprendizaje de habilidades de solución de problemas y el desarrollo de la aceptación y el conocimiento interpersonal (lo que favorece la prevención y disminución de los prejuicios).
- *Grupos homogéneos*: cuando es necesario hacer adaptaciones curriculares o aprendizajes específicos con una atención individualizada.
- *Experimentación en distintos espacios físicos*: con alumnos que tengan diferentes roles, ayuda al cambio de perspectiva y la adaptación a diversos contextos (métodos como el aprendizaje por rincones o talleres).
- *Proyectos de investigación*: llevados a cabo por grupos de alumnos, heterogéneos en cuanto a la diversidad, con el asesoramiento del profesor/a sobre distintos temas, interculturales o no. En estos métodos se favorece que el grupo lidere el proceso de aprendizaje desde el inicio hasta los resultados finales, casi siempre con un producto tangible que puede exponerse al resto de la comunidad educativa.
- *Proyectos área-escuela*: el centro educativo selecciona por consenso un tema que desarrollará el alumnado de todos o algunos de los niveles, durante todo el curso académico. A través del intercambio y la colaboración entre la escuela y la comunidad y con la participación activa de las familias y otras personas o entidades del barrio, se elaboran una serie de "productos finales" cuya presentación al público se convierte en un motivo de reunión y participación de toda la comunidad en el centro educativo.

A la vez, y de manera más directa, se pueden utilizar muchas metodologías y recursos que permitan trabajar aspectos propios de la interculturalidad y de las minorías culturales que conviven en el aula y en el centro, de los cuales aquí se proponen tres, todos con el objetivo de aumentar el conocimiento intercultural en todos los alumnos y el desarrollo de la propia identidad cultural en los niños y niñas de las minorías favoreciendo su protagonismo positivo:

- Currículo de grupo único: realizar unidades, temas o cursos que presenten información en profundidad sobre un determinado grupo o cultura.
- Método de los tópicos: seleccionar temas como los héroes, la lengua, la ciencia, la gastronomía, el arte... introduciendo datos e informaciones para estudiar las diferentes culturas, celebrar días especiales, dedicarles lecciones, etc.
- Método conceptual: incorporar conceptos asociados al pluralismo cultural dentro de las sesiones diarias; por ejemplo: interdependencia, pluralismo, prejuicio, estereotipo, explotación, multiculturalismo, interculturalismo, discriminación, etc...

En cuanto a los libros de texto, que son el recurso más utilizado por el profesorado en los distintos países, es preciso que se realice previamente a su adquisición e incorporación al trabajo curricular, un análisis exhaustivo del tratamiento que hacen de la multiculturalidad y de la educación en valores, ya que los contenidos y la forma de exponerlos pueden entrar en contradicción con los objetivos educativos del centro y su profesorado, afianzando estereotipos, aumentando el prejuicio intergrupal y dañando sensiblemente la identidad cultural de los alumnos de minorías. Por ello, es imprescindible que el profesorado de los centros educativos realice un análisis de los textos escolares que se van a utilizar en cada etapa y área teniendo en cuenta fundamentalmente criterios de interculturalidad, sobre todo cuando en dichos centros se escolarice alumnado perteneciente a minorías étnicas.

En un reciente estudio realizado en España⁸ sobre el tratamiento de la multiculturalidad en los libros de texto, se ha comprobado que, si bien han avanzado significativamente respecto a décadas anteriores en aspectos relacionados con la educación en valores (cuidado del medio ambiente, educación vial, igualdad de géneros...), y han tenido un progreso tanto cuantitativo como cualitativo respecto a las referencias en ilustraciones (fotografías o dibujos) y textos escritos sobre personas de grupos étnicos o culturales distintos al mayoritario: todavía no contienen un planteamiento específico y transversal de la educación intercultural, no introducen elementos representativos de las culturas minoritarias presentes en nuestro entorno, e incluso en ocasiones sus contenidos son contradictorios con los objetivos del interculturalismo. Los principales resultados de este estudio indican que:

- a) se siguen excluyendo determinados grupos con gran presencia en esta sociedad, como el pueblo gitano o el magrebí;
- b) en algunas ocasiones las referencias tanto escritas como en ilustraciones transmiten información que se centra sólo en situaciones de marginalidad, exotismo o folklorismo de determinados grupos, o refuerzan los estereotipos ya existentes hacia ellos;

⁸ Abascal, Andrés y Baraja, (1998) "Escuela tolerante e intercultural". Madrid: IMSERSO y Unión Europea (inédito).

- c) son pocos los casos en los que las personas de otros grupos culturales se incluyen representando papeles activos y protagonistas o realizando aportaciones al resto de la sociedad;
- d) hay una gran ausencia de representación de familias de otras culturas o de familias mixtas: los miembros de otros grupos étnicos o culturales suelen aparecer solos o en pequeños grupos, aunque en muchos casos éstos son multiculturales;
- e) la mayor parte de la información de contenido intercultural se transmite en el segundo y tercer ciclos, centrándose sobre todo en los textos correspondientes al área de Conocimiento del Medio, y en Lengua Castellana la información relativa a educación en valores;
- f) se han encontrado algunos casos en los que los valores transmitidos a través de historias o cuentos son de contenido intolerante o violento;
- g) en muchas ocasiones las referencias a formas de vida o a elementos culturales de otros grupos no están actualizadas, se presentan sacadas de su contexto o se centran en la historia pasada, y ésta sigue a veces un esquema etnocéntrico.

Estas conclusiones pueden servir de criterios con los que guiarse a la hora de seleccionar material didáctico, educativo o de apoyo para utilizar en la práctica docente de los centros que cuenten o no con diversidad cultural en sus aulas.

4.2. EL CONTEXTO SOCIAL: ESPACIO DE NORMALIZACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURAL

Plantear la participación del alumnado en el proceso educativo desde esta perspectiva de normalización e interculturalidad, obliga a tener en cuenta que el centro educativo acoge a un alumnado que forma parte de un contexto sociofamiliar con una determinada concienciación y motivación hacia la escuela, unos referentes sociales externos que apoyan o dificultan su participación en el ámbito escolar, otros agentes que intervienen en procesos educativos no reglados, y una predisposición e implicación social hacia la cultura, el aprendizaje y la escuela.

Todos estos elementos manifiestan dos necesidades importantes:

- Contar con los agentes que intervienen en el entorno escolar del alumnado (familias y agentes sociales) para potenciar los niveles de normalización educativa de nuestro alumnado.
- Contar con referentes concretos, directos y claros en los Proyectos Educativos de los Centros para que el trabajo de los agentes sociales y educativos externos tenga un sentido propio y común en la tarea de normalización.

Agentes que intervienen en la normalización educativa

Nos encontramos con distintos agentes que intervienen en el proceso de inclusión y normalización educativas. La realidad es que todos ellos aportan algo en este proceso pero, a la vez, no todos ellos tienen el mismo grado de compromiso.

- **EL CENTRO EDUCATIVO:** Receptor e integrador, es el espacio propio y referente básico de este proceso. En la medida que asume este papel y se relaciona y coordina (desde la discusión, la reflexión y la programación) con el entorno, el proceso de normalización es más factible y la responsabilidad más compartida y comprometida.
- **LA FAMILIA:** Con distinta motivación hacia la escuela y los procesos educativos y con distintas formas de entender y practicar los procesos de aprendizaje.
- **EL ENTORNO SOCIAL:** Elemento indefinido, no concretado en personas o acciones, que establece unas pautas de comportamiento, motivación y acercamiento a la escuela y a sus acciones. En la medida en que estas pautas son más positivas, la normalización es más efectiva.
- **LOS AGENTES SOCIALES:** Nos encontramos con muchos agentes sociales cercanos físicamente a los centros educativos que, aun no teniendo una intencionalidad directa de acción en el marco escolar, provocan procesos educativos no reglados o espacios de encuentro y aprendizaje informal que pueden promover y provocar pautas de comportamiento y motivación hacia la normalización.
- **LOS AGENTES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:** Nos encontramos agentes sociales (educadores, asociaciones, administración, voluntarios, etc...) que tienen una responsabilidad directa y última en esta tarea. Cada uno persigue sus objetivos que si se van haciendo comunes y compartidos aceleran el proceso de normalización.

Una figura clave incorporada recientemente en la intervención social con minorías étnicas son las y los mediadoras/es, cuyas intervenciones en el terreno educativo se centran principalmente en la relación directa con las familias. Suele ser una persona perteneciente a la minoría étnica (gitana, por ejemplo), mujer en la mayoría de los casos, y sus funciones son principalmente servir de puente entre la familia y la escuela, concienciando a los padres sobre los beneficios de la educación y facilitando los trámites burocráticos y el propio proceso educativo.

4.3. LAS EXPERIENCIAS EN EL TRABAJO SOBRE NORMALIZACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURAL

Son diversas y numerosas las acciones que en materia de normalización educativa e intercultural se han realizado en distintos espacios educativos. A la vez, son muchas

las instituciones, personas y programas que han intentado acelerar y apoyar este proceso abordando diversos aspectos del mismo, y que pueden ofrecer soluciones practicadas, experimentadas y valoradas.

Como esquema básico de planteamiento se ofrece un conjunto de medidas y experiencias que se encuentran clasificadas de acuerdo a los agentes que han intervenido en ellas y al aspecto o variable al que se dirigen.

a) El acceso a los centros educativos

Normalmente el acceso a una escuela infantil o de primaria, o a un centro de educación secundaria no tiene más trámites que la recogida de información por parte de los padres sobre las características del centro (número de aulas, servicios extraescolares y de comedor, tipo de creencias religiosas que se imparten, tipo de metodología que se utiliza...) y la matriculación posterior del alumno o alumna, que se incorpora a las aulas e inicia el proceso educativo.

Cuando se trata de alumnado de minorías étnicas, y poniéndonos en su perspectiva, la recogida de información sobre el centro al que se va a incorporar es más compleja: los padres se plantean, además de lo anterior, el tipo de trato que el centro y el profesorado tienen hacia los grupos culturales, las referencias que encuentra sobre su propia cultura, el acogimiento entre los compañeros de su hijo/a, la lengua vehicular del proceso de aprendizaje...

Todo lo que la comunidad educativa (centro, profesorado, equipo directivo, personal de apoyo administrativo o de servicios extraescolares, asociación de padres o de antiguos alumnos) haga con el fin de facilitar un adecuado acceso e incorporación del alumnado de minorías étnicas, en colaboración con los agentes externos, será en beneficio de un adecuado proceso de normalización en el resto de variables. Aquí se introducen algunos ejemplos prácticos.

AGENTES QUE INTERVIENEN	ACCESO A LOS CENTROS
Centro educativo	Información sobre campaña de escolarización y proceso de matriculación Información a familias con alumnado matriculado Criterios de matriculación y distribución en aulas Atención/motivación a familias y alumnado Acompañamiento en visitas iniciales al centro Acogimiento: fomentar la confianza

AGENTES QUE INTERVIENEN	ACCESO A LOS CENTROS
Familia	<p>Recoger información sobre las principales características del centro</p> <p>Conocimiento/visita del centro</p> <p>Motivación hacia la escuela</p> <p>Reflexión sobre la educación y el centro educativo</p> <p>Acompañamiento/participación inicial con los hijos</p> <p>Comunicación con el profesorado</p>
Alumnado	<p>Motivación directa</p> <p>Referentes educativos cercanos y positivos en otros alumnos y en adultos</p> <p>Actividades anteriores de acercamiento (visitas, fiestas...)</p> <p>Acompañamiento inicial</p>
Entorno social	<p>Información sobre procesos y espacios de matriculación</p> <p>Referentes educativos cercanos y positivos (en alumnos y en adultos)</p> <p>Posicionamiento explícito positivo</p>
Agentes sociales	<p>Campaña de acercamiento a la escuela</p> <p>Información sobre procesos y espacios de matriculación</p> <p>Exigencia de escolarización-matriculación</p> <p>Posicionamiento explícito positivo</p>
Agentes educativos	<p>Apoyo a la tramitación de matrícula</p> <p>Motivación familiar y del alumnado</p> <p>Negociación con los centros</p> <p>Solución de problemas de documentación</p> <p>Apoyo a la tramitación de ayudas</p> <p>Seguimiento en la matriculación</p> <p>Acompañamiento en el acercamiento al centro</p>

b) La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares

Según la percepción del profesorado, quizás sea ésta la variable de la normalización educativa que más resalta la diferencia entre alumnos de las minorías y de la mayoría cultural presentes en un centro, ya que son aspectos que responden al llamado "currículo oculto": son implícitos, se aprenden por observación o por inferencia, no son negociables a priori, e influyen en el proceso de aprendizaje en la medida que permiten o dificultan la participación del niño en él y el ejercicio del papel del profesor.

Los problemas más notables relacionados con esta variable suelen recaer en la asistencia (nivel de absentismo), las estrategias de comunicación (escuchar, responder, respetar turnos...), la resolución de los conflictos de relación con compañeros o con profesores, la higiene y cuidado personal y el respeto a las normas sobre los espacios, los tiempos y los recursos.

A continuación se incluyen algunas pautas que los distintos agentes pueden poner en práctica para desarrollar esta variable.

AGENTES QUE INTERVIENEN	ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES
Centro educativo	Explicación y explicitación de normas Revisión del Reglamento de Régimen Interno Exposición de usos y formas de vivir en el centro Explicación / consenso de normas / compensaciones / sanciones con el alumnado Atención inicial continuada a la falta de ritmos Búsqueda de apoyo en los agentes externos Revisión de necesidades y organización de material Revisión / gestión de servicios de apoyo
Familia	Apoyo al cumplimiento de ritmos Educación social básica Apoyo a la necesidad de dotar de los recursos educativos básicos al alumnado Conocimiento de las normas y los ritmos Entorno familiar adecuado Negociación / compromiso en el cumplimiento

AGENTES QUE INTERVIENEN	ADQUISICIÓN DE RITMOS, Rutinas Y NORMAS ESCOLARES
Alumnado	Acompañamiento a la asistencia Referentes positivos cercanos Actividades de refuerzo Explicitación y comentario de normas y formas Participación en la elaboración de normas Concienciación y autoresponsabilidad
Entorno social	Apoyo a la asistencia Espacios de ocio que refuerzan la necesidad de ritmos y el uso de normas
Agentes sociales	Exigencia de asistencia y continuidad Exigencia de ritmos y rutinas en espacios de participación Apoyo en la dotación de recursos Negociación entre el ámbito social y el ámbito educativo Educación / motivación familiar
Agentes educativos	Apoyo a la asistencia Servicio "despertador" y acompañamiento Refuerzo en las rutinas Refuerzo en las normas Mediación / negociación Explicitación y trabajo en espacios socioeducativos externos de los ritmos y normas escolares Exigencia del cumplimiento de ritmos, rutinas y normas en sus acciones Visualización de beneficios Concienciación de las familias

c) La interacción social en el aula y en el centro

El grado de integración social de los alumnos gitanos y de otras minorías étnicas depende del tipo de relaciones que establezcan con sus compañeros y profesores, que pueden ser de dos tipos: relaciones superficiales, que implican un escaso grado de compromiso interpersonal, y relaciones estrechas de amistad, que implican altos grados de compromiso e interacción personal.

Es este último tipo el que puede posibilitar una mejor integración social del alumnado de minorías por lo que es necesario favorecer, en los contextos educativos, situaciones que difícilmente se dan de forma espontánea (escolares y extraescolares), en las que se produzca contacto intergrupar con la suficiente intensidad y duración como para poder establecer relaciones estrechas de amistad con los compañeros de los otros grupos étnicos, y que permitan, a su vez, proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Dichas situaciones se pueden fomentar a partir de metodologías como:

- a) el aprendizaje cooperativo, que pretende favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad a partir de la atracción que se produce entre los miembros de diferentes grupos étnicos cuando se esfuerzan por alcanzar metas compartidas;
- b) la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios a partir de historias sobre cómo se forman y el daño que producen, con el objeto de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación;
- c) la cooperación en espacios lúdicos compartidos (recreo, tiempo libre,...), creando nuevos juegos y situaciones donde todos los niños tengan similares destrezas y/o colaboren en la adquisición de las mismas;
- e) la participación democrática y adaptada del alumnado, en aspectos relacionados con su vida en el centro, de manera que se favorezca el aprendizaje de la resolución de los conflictos de manera constructiva y la toma de decisiones sobre la convivencia.

Todos estos aspectos, pero principalmente los relacionados con el aprendizaje de la cooperación, de las habilidades de resolución de conflictos y de la participación democrática, son objetivos que permiten desarrollar importantes capacidades personales en todo alumnado, y pueden trabajarse tanto en espacios de educación formal como no formal, después del horario lectivo, dentro o fuera de los colegios y de manera complementaria; en estos últimos espacios, diversas entidades y agentes vienen desarrollando acciones bajo la denominación de programas socioeducativos, programas de apoyo y seguimiento escolar o programas de compensación externa.

Por otro lado, existe a veces el riesgo de que las expectativas que el profesorado tiene hacia el alumnado perteneciente a minorías étnicas sean bajas y de que las relaciones establecidas entre ambos sean negativas. Esto suele ser producido por las dificultades que existen en ocasiones para atender adecuadamente la heterogeneidad de las aulas y a los alumnos más disruptivos. De todo ello se deduce la necesidad de favorecer cambios en el papel del profesor de manera que el control de las actividades deje de estar centrado en él y pase a ser compartido por toda la clase, y el profesor se transforme así en alguien disponible para facilitar la construcción de valores y la mejora de la calidad de las relaciones que se establecen en la escuela, aumentando su satisfacción con el trabajo docente.

No obstante, es importante tener en cuenta que los niños pertenecientes a minorías étnicas, sobre todo los niños gitanos, pueden tener una necesidad mayor de afectividad que el resto de compañeros, bien por estar en una situación de desventaja sociofamiliar (aunque no se da en todos los casos), o bien por ser una característica más intrínseca a su propia cultura.

AGENTES QUE INTERVIENEN	INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA
Centro educativo	Espacios abiertos de interacción dentro y fuera de las aulas Trabajos/tareas/actividades transversales en espacios formales y no formales Programaciones sobre Educación en valores y tolerancia Utilización de la diversidad como recurso educativo Discusión moral sobre las diferencias culturales
Familia	Relación/participación en el entorno educativo Relación con otras familias Participación en espacios sociales abiertos
Alumnado	Participación activa en actividades intergrupales Protagonismo en situaciones con igualdad de competencias entre los alumnos Juegos cooperativos
Entorno social	Convocatoria y participación abierta Actividades interculturales Apoyo educativo directo Participación/protagonismo por competencias
Agentes sociales	Actuaciones de discriminación positiva y compensación de la desventaja social Negociación/consenso Promoción de la participación abierta Actividades socioculturales Acompañamiento Invitación explícita a la participación

AGENTES QUE INTERVIENEN	INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA
Agentes educativos	Actividades de relación intergrupal Acciones transversales Acciones abiertas a situaciones diversas y culturalmente heterogéneas Entrenamiento en habilidades de comunicación, sociales y de resolución de conflictos

d) Los logros escolares

Aceptar la diversidad de niveles, de capacidades, de intereses y de culturas, entre otras, en el contexto educativo supone aceptar que el currículum académico y escolar debe ser primeramente flexible y adaptable para garantizar la igualdad de oportunidades en todo el alumnado. Es importante tener en cuenta la diferencia de partida entre los alumnos (en este caso gitanos y de otras minorías) para, entre otras cosas, no obligarle a optar entre su cultura y la cultura escolar, con todo lo que ello implica de riesgo para la normalización educativa y para su propio desarrollo personal.

Es preciso que las programaciones de aula estén diseñadas y desarrolladas de tal manera que permitan responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de un grupo concreto. Los principios fundamentales de la atención a la diversidad en contextos educativos interétnicos deben estar recogidos en el Proyecto Educativo. Dicha atención exige realizar adaptaciones curriculares en los distintos niveles de concreción (Proyecto Curricular de Centro y de Etapa, Programaciones de ciclo y de aula); adaptaciones que pueden implicar: organización de grupos flexibles de trabajo, incremento de recursos materiales o personales, y cambios en elementos organizativos, metodológicos, relacionales, de actividades, contenidos u objetivos. Conviene señalar que dichas adaptaciones deben favorecer un desarrollo óptimo en todos los alumnos (no sólo en alumnos pertenecientes a minorías étnicas sino también en el resto).

La colaboración de todos los implicados en el proceso de promover el óptimo desarrollo de cada alumno (profesor tutor y de apoyo, orientador psicopedagógico, equipo multiprofesional, agentes sociales...) así como la comunicación fluida con la familia, son imprescindibles en este sentido. El trabajo conjunto de profesor tutor y profesor de apoyo o de compensatoria dentro de clase es una estrategia muy adecuada para favorecer el desarrollo de la tolerancia y conseguir mejores resultados en rendimiento académico y relaciones sociales en alumnos en situación de desventaja sociocultural o perteneciente a minorías étnicas, ya que el sistema habitual de llevar a los alumnos en desventaja a aulas específicamente destinadas a clases de educación compensatoria puede favorecer el etiquetado de dichos alumnos por sus compañeros y por los mismos profesores, de manera que se reducen las expectativas educativas sobre ellos y aumenta el riesgo de disminuir la

atención dedicada a estos estudiantes y el esfuerzo personal para su aprendizaje. También los propios alumnos en desventaja corren el riesgo de interiorizar estas valoraciones, disminuyendo sus expectativas sobre el aprendizaje escolar y su sentido de competencia personal.

Uno de los procesos más importantes en la atención educativa del alumnado en situación de desventaja o perteneciente a minorías étnicas es el diagnóstico o la evaluación inicial de sus necesidades en el terreno escolar, incluyendo también su entorno social y familiar. Una evaluación correcta y a tiempo es imprescindible para adoptar las medidas pedagógicas oportunas, adaptar el currículum y emplear los recursos necesarios que permitan a este alumnado desarrollar todas sus capacidades como un derecho propio. En este sentido podría resultar útil crear un sistema de información formal, escrito y estable que incluya historial académico, el registro de las acciones educativas realizadas con el alumno y los resultados obtenidos a través de un seguimiento próximo y preciso.

Con el fin de contextualizar y adaptar el currículum a las características de los alumnos, es necesario diseñar situaciones y materiales curriculares que favorezcan:

- a) el aprendizaje significativo (cuando el alumno se enfrenta a tareas y contenidos moderadamente discrepantes con los que conoce o cuando puede relacionar dichos contenidos con esquemas previamente adquiridos);
- b) el desarrollo de experiencias en las que se representen situaciones de la vida cotidiana de los alumnos;
- c) la manipulación directa con los objetos, seguida por un proceso de reflexión y formalización abstracta en el que se debe incluir, evitando el riesgo de privar a los alumnos de la oportunidad de adquirir los instrumentos intelectuales más complejos que resultan necesarios para adaptarse adecuadamente a nuestra sociedad y sobre cuya transmisión giran importantes objetivos de la educación escolar (que difícilmente pueden adquirir fuera de ella);
- d) las experiencias de naturaleza académica que permitan obtener a los alumnos protagonismo activo, éxito y reconocimiento social como fruto de sus esfuerzos por aprender, para estimular un adecuado desarrollo de su motivación de eficacia y su autorrealización en las actividades escolares;
- e) las actividades que permitan aprender toda la secuencia que se produce al enfrentarse a una tarea (proponerse un objetivo, elaborar un plan, ejecutar una secuencia de actividades que suponen un esfuerzo y evaluación con reconocimiento).

En este sentido, la flexibilidad y la diversificación de los métodos de enseñanza contribuye a favorecer la motivación general del alumnado, al evitar la monotonía de un método único de enseñanza-aprendizaje. Los métodos que se apoyan en el trabajo en grupo, como el aprendizaje cooperativo, son una excelente oportunidad para los alumnos en desventaja de encontrar las actividades más motivadoras y

significativas, aprender a través de la cooperación y disponer de una ayuda cercana en las tareas escolares a través de sus propios compañeros de clase, que además se encuentran en su zona de desarrollo próximo y por lo tanto pueden hacer los contenidos fácilmente comprensibles. Éstos, a su vez, comprueban su propia eficacia al explicar los contenidos a otros compañeros, organizan cognitivamente mucho mejor lo aprendido, lo asimilan más y desarrollan la empatía y la tolerancia a través de la colaboración. Unos y otros aprenden a esforzarse en las tareas académicas cooperando con compañeros que son al mismo tiempo iguales y diferentes.

Además este tipo de metodologías tiene otro valor añadido para el tema que aquí nos ocupa: el cambio en la percepción de los alumnos del papel del profesor, ya que con la aplicación del aprendizaje cooperativo el control de las actividades escolares no se centra en el profesor sino que pasa a ser compartido por toda la clase, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad personal en el alumnado y la transformación del profesor en alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores.

AGENTES QUE INTERVIENEN	LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR
Centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje significativo Aprendizaje cooperativo Recursos didácticos Literatura infantil Acciones de compensación educativa Refuerzo escolar individualizado Tutorías entre alumnos
Familia	<ul style="list-style-type: none"> Participación en procesos formativos Dotación de espacios/tiempos educativos para sus hijos en el hogar Dotación de material necesario Referentes positivos Reforzamiento por los éxitos en el aprendizaje y de los hábitos de estudio Comunicación con el profesorado y otros agentes

AGENTES QUE INTERVIENEN	LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR
Alumnado	Apoyo educativo Aprendizaje significativo Aprendizaje por experimentación Aprendizaje cooperativo Creatividad individual y grupal como recurso educativo Adaptación a su nivel curricular Apoyo/compensación desventajas iniciales Tutorías entre alumnos Adquisición de hábitos de trabajo
Entorno social	Referentes positivos y cercanos Apoyo educativo individualizado (seguimiento) Refuerzo y concienciación a las familias
Agentes sociales	Motivación por el logro escolar y la superación de niveles Aspectos de discriminación positiva Apoyo educativo Dotación de material y otros recursos
Agentes educativos	Apoyo educativo individualizado o en grupos Refuerzo escolar Motivación a la superación y el desarrollo de la competencia personal Mediación con las familias Apoyo a la adquisición de hábitos de trabajo

e) Relación de la familia con la escuela

Los aspectos relacionados con la familia inciden de un modo crucial en la adaptación del alumno a la escuela y en todas sus actividades escolares, así como en su rendimiento escolar. En este sentido, los padres pueden ayudar al progreso de sus hijos y contribuir a garantizar la eficacia de la educación formal, por lo que debe favorecerse todo lo posible la colaboración familia-escuela arbitrando los medios oportunos para ello, y en principio desde dos direcciones complementarias:

- a) a través de la apertura de los centros escolares, facilitando la cooperación con la comunidad educativa de los agentes externos que desarrollan un trabajo directo con las minorías culturales;
- b) y a través de la visibilización de las minorías en el contexto escolar, con centros educativos más sensibles e interculturales, donde estos grupos se encuentren representados y donde se facilite su participación activa tanto en los procesos educativos como en la propia convivencia en el centro.

Considerar la situación familiar y sociocultural del alumno, ayudará al profesor a comprender mejor su historia y características personales y sociales así como a entender mejor sus dificultades en el ámbito familiar que revierten sin duda en el ámbito escolar. En este sentido, los centros educativos pueden servir de mecanismo compensador de situaciones anteriores de desventaja sociocultural.

Pero la realidad de nuestros centros educativos demuestra que generalmente sólo se toma contacto con las familias cuando hay problemas, lo que motiva que los padres se acerquen en situación de indefensión, con temor y sentimiento de culpa. Además, en el caso de las familias en situación de desventaja sociocultural, como son muchas de las pertenecientes a grupos étnicos o culturales minoritarios, la escuela en general parece no considerar la posibilidad de trabajar con la familia, no hay adecuación en el lenguaje ni en los mecanismos de comunicación que se emplean al dirigirse a ella y tiende a derivar su atención a los Servicios Sociales; al mismo tiempo, la comunicación entre familia y profesorado se hace difícil y éste se siente frustrado porque los padres no reconocen su labor.

Las diferencias culturales, socioeconómicas y educativas entre la familia y la escuela pueden llevar a situaciones de choque entre ambos contextos; choque que, en muchos casos, es debido a diferencias en puntos de vista y de utilización del lenguaje así como a las negativas o escasas experiencias escolares de los propios padres. A veces, incluso, se produce cuando los padres culpan al profesor por el bajo rendimiento de sus alumnos y éste culpa a los padres por las diferencias culturales, económicas y/o étnicas que considera causas de los problemas escolares.

El establecer una relación de colaboración y comunicación fluida entre los padres y la escuela y superar posibles relaciones de acusaciones mutuas, ayudará a resolver los problemas educativos de los alumnos. Es importante en este sentido estimular las demandas de información de los padres al sistema educativo y mantenerles informados al mismo tiempo sobre el proceso educativo de sus hijos desde el principio, motivando el acogimiento inicial y su participación en la toma de decisiones de los aspectos más relevantes para dicho proceso; de esa manera, los padres comprenderán mejor la educación formal y se sentirán parte de ella, aumentando su responsabilidad, lo que favorecerá que puedan enseñar mejor a sus hijos a comprender los objetivos educativos y el currículum oculto, y a adaptarse a ellos sin sacrificar su propio desarrollo.

Informes abiertos que proporcionen noticias positivas, gratificantes, reforzar las conductas de acercamiento, crear la figura de padre/madre coordinador/a de aula

con la función de elemento sensor de cómo está funcionando la clase, recoger encuestas periódicas de satisfacción de familias en las que quede reflejado el tratamiento de la diversidad, promover la accesibilidad de las familias a la inspección no necesariamente ante conflictos graves, dar a conocer la legislación, los recursos y los cauces de acceso a ellos para que las familias puedan demandarlos de manera efectiva, etc. pueden ser estrategias adecuadas.

En la tarea de mejorar las expectativas de la familia hacia la escuela y su implicación en ella, además de la propia escuela, deberán implicarse todos aquellos agentes que desde distintos campos intervienen con la comunidad gitana o de otros grupos étnicos (servicios sociales, asociaciones, etc...). Esta tarea será mucho más eficaz en la medida en que se realice en coordinación con los centros educativos y en la medida en que participen activamente miembros de la propia comunidad minoritaria, que sirvan de puente entre las distintas partes. Existe en la actualidad un alto consenso en reconocer que lo fundamental para lograr esta coordinación es la actitud del equipo docente.

El concepto de educación como formación para la vida no se cierra en el centro escolar como único espacio de desarrollo; es imprescindible que continúe con una acción más abierta a la zona donde vive el alumnado, partiendo de la/las cultura/s y los recursos del ambiente, de manera que se desarrollen las capacidades que le permitan integrarse en una sociedad en constante progreso, estimulando y valorando experiencias y proyectos que potencien su desarrollo integral, la maduración y la funcionalidad de los aprendizajes. Esta apertura de los centros educativos, y por consiguiente de sus equipos de profesionales, a las actividades de la comunidad o del barrio permitirá un mayor grado de participación del alumnado y sus familias, insertando la actividad educativa en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Los agentes socioeducativos, las asociaciones, que se ubican en estos contextos pueden ser también aquí un referente efectivo para los centros educativos en el logro de estos objetivos.

AGENTES QUE INTERVIENEN	PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA
Centro educativo	Presentación del centro y visitas Conocimiento personal del profesorado Reuniones de valoración del proceso del alumnado Participación en actividades Participación en órganos de representación Citaciones generales Tutoría individual / grupal Escuela de Padres Acciones sociales y festivas de acercamiento Información general
Familia	Motivación a la participación Acompañamiento Acercamiento al centro Acompañamiento al alumnado Respuesta a las invitaciones del profesorado Comunicación fluida
Alumnado	Seguimiento de la información Información / implicación a los padres Información sobre su situación en el centro
Entorno social	Actividades de participación Actividades de acercamiento interfamiliar Referentes positivos
Agentes sociales	Apoyo a la participación Negociación/exigencia de participación Espacios de participación
Agentes educativos	Acompañamiento a la participación Motivación Negociación/seguimiento del interés de la familia por su hijo/a Escuela de Padres

f) El derecho a la diferencia

La crítica más frecuentemente formulada a los programas para favorecer la normalización educativa del alumnado de minorías étnicas, señala que dichos programas tratan simplemente de adaptar al niño al sistema escolar sin modificar en modo alguno dicho sistema. Es decir, sin incorporar en la actividad o en los contenidos escolares valores y elementos de la cultura gitana o de otras minorías étnicas que reducirían considerablemente la enorme discrepancia a la que estos niños se ven sometidos cuando llegan al colegio. Por otra parte, resulta una gran contradicción pretender educar en la tolerancia a la diversidad sin considerar, y por tanto sin respetar, los valores de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos de un centro. Los centros educativos tienden a homogeneizar e igualar al alumnado; sin embargo resulta mucho más acertado según los principios de la educación intercultural buscar los aspectos comunes y consensuarlos.

Las consecuencias de la elevada discrepancia que existe entre los contenidos escolares y la vida familiar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja no son sólo de tipo cognitivo. Cuando estos mundos son claramente incompatibles, puede obligarse al niño (o parecer que se obliga) a una dura elección entre: la adaptación escolar con su consiguiente promoción social o la identificación con el propio grupo cultural rechazando la escuela.

Se propone transformar la actividad escolar a partir del diseño de situaciones y materiales curriculares que favorezcan la aproximación a la(s) cultura(s) minoritaria(s) y la Educación Intercultural:

- 1) Para superar esta incompatibilidad es necesario diseñar contenidos y actividades curriculares que se aproximen a los contenidos y actividades que los alumnos realizan fuera de la escuela, disminuyendo así la excesiva discrepancia existente entre la actividad familiar y la escolar. El estudio de la(s) cultura(s) minoritaria(s) tiene, en este sentido, una especial significación, proporcionando a todos los alumnos una excelente oportunidad de educación multicultural.
- 2) El estudio de otras culturas, y de forma especialmente significativa, el estudio de la cultura minoritaria, representa una excelente oportunidad de educación intercultural, que favorece el desarrollo de la tolerancia al estimular la comprensión de las diferencias étnicas como formas de adaptación a contextos socio-históricos también diferentes. Esto permite disponer de una buena herramienta intelectual contra al racismo al explicar los problemas que suelen activarlo como consecuencia de las situaciones de marginación en las que a menudo se encuentran sus protagonistas.
- 3) Al mismo tiempo, los problemas de identificación con el propio grupo étnico que a veces tienen los alumnos pertenecientes a minorías étnicas parecen tener su origen en una especial sensibilidad de estos niños cuando perciben actitudes de rechazo o un inferior estatus social de su grupo. Problemas que

pueden también prevenirse con una adecuada intervención educativa en la línea que se está exponiendo.

- 4) La introducción en los contenidos y actividades de aula de los elementos propios de las culturas minoritarias puede ser un paso previo para la necesaria democratización del currículum y de la escuela en general:
 - un currículum diseñado admitiendo y reflejando la diversidad cultural de manera que permita al alumno encontrar conexiones con su propio capital cultural;
 - un currículum multicultural que sea consustancial con los valores de una sociedad democrática, que respete el pluralismo y que contribuya al logro de una perspectiva universalista en toda la comunidad educativa, donde se conozcan las diferencias entre los seres humanos pero se subrayen las semejanzas y los objetivos compartidos.
- 5) La atención a la diversidad cultural debe integrarse como un proceso educativo más en el Proyecto Educativo y en el resto de planes y documentos de organización de los centros, asumiendo su contenido por parte de todo el equipo de profesionales, ofreciendo un marco coherente para su desarrollo y facilitando los mecanismos posteriores de evaluación en un proceso general de mejora continua de la calidad de la educación.
- 6) Para llevar a cabo esta transformación curricular, pueden ser de gran utilidad los materiales diseñados y publicados por distintas entidades (Administraciones Educativas, asociaciones gitanas o de otras minorías étnico-culturales y otras entidades sin ánimo de lucro, ...) que incluyen los principales aspectos para el conocimiento de un grupo cultural; que por ejemplo, en el caso gitano, pueden ser: orígenes, su situación en el país (histórica y actual), organización familiar, costumbres, formas de vida, manifestaciones artísticas, creencias, lengua... Para el diseño de dichos materiales debe fomentarse la participación de los representantes de los distintos grupos culturales.

AGENTES QUE INTERVIENEN	DERECHO A LA DIFERENCIA
Centro educativo	Formación del profesorado inicial y continua Proyectos de formación e innovación educativa en los centros Liderazgo del equipo directivo Revisión y consenso del Proyecto de Centro Cooperación entre el profesorado y con otros profesionales Intercambio de buenas prácticas entre centros / profesorado / otros profesionales Organización de espacios / tiempos de aula y extra-aula Actividades culturales Actividades transversales Unidades Didácticas específicas Incorporación de "colaboradores" pertenecientes a los grupos minoritarios
Familia	Colaboración con el centro Presencia y participación Explicitación de rasgos culturales y aportaciones Reflexión sobre las propias actitudes hacia la diversidad cultural
Alumnado	Motivación a la participación Diversidad como recurso educativo Cultura como espacio de socialización Manifestación explícita de rasgos culturales Intercambio
Entorno social	Reconocimiento de la realidad social gitana o de otras minorías Reconocimiento y muestra de la(s) cultura(s)

AGENTES QUE INTERVIENEN	DERECHO A LA DIFERENCIA
Agentes sociales	Apoyo a la participación Motivación para la presencia en espacios culturales Reconocimiento cultural
Agentes educativos	Organización/apoyo de actividades culturales Organización/apoyo de espacios de manifestación cultural Apoyo a la relación cultural transversal (aula, centro y espacio social) Talleres culturales Actividades culturales

5.– DOSSIER BIBLIOGRÁFICO, DE RECURSOS Y MATERIALES

En español

Bibliografía de consulta

- DEL CANTO, ANA Y COLS.

La educación Intercultural: un reto en el presente de Europa

Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, CAM, 2002

Comentario: Fruto de un proyecto Sócrates Comenius, se ha elaborado este documento con las reflexiones de los expertos participantes sobre la incorporación de la educación intercultural en la formación del profesorado y por consiguiente en su práctica docente. Incluye capítulos con reflexiones teóricas sobre el tema y capítulos con experiencias prácticas.

- FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria

Madrid: FSGG, 2002

Comentario: Investigación desarrollada a nivel estatal con una muestra de 1000 niños y niñas gitanos/as con el fin de evaluar su situación educativa respecto a las variables más importantes que conforman todo proceso educativo normalizado. Además de datos cuantitativos sobre diversos indicadores, se incluye una comparación entre las comunidades autónomas de Madrid y Andalucía y un capítulo final de conclusiones y orientaciones para la intervención.

- SANTOS ASENSI, M^a CARMEN y otros

La cultura gitana en el currículo de infantil y primaria

Salamanca: Ediciones Amarú, 1998

Comentario: El presente documento, de interés para la Educación Intercultural, busca el reconocimiento de la cultura gitana en todo el currículo escolar. La propuesta de trabajo comienza con un planteamiento de revisión del Proyecto Educativo y Curricular del Centro en el que se nos facilita material para la reflexión sobre el reconocimiento que esta cultura tiene en los documentos del Centro para ir descendiendo a la práctica de aula. En relación con los recursos nos proponen distintas actividades recogidas en materiales editados para trabajar con población gitana o para trabajar actitudes de Tolerancia, cuentos infantiles, etcétera. Por último, se nos proponen una serie de anexos: Textos del Romance gitano, obra de teatro El pedimiento y la boda gitana, selección comentada de libros de lectura y selección comentada de Educación Intercultural.

Materiales y programas

- GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA

Papel del profesorado de E.G.B. con niños y niñas gitanas

Claves para adecuar la escuela a la realidad de los niños y niñas gitanas (1)

Cuadernos de Adarra, 30; Bilbao: Colectivo Adarra, 1990

Comentario: Documento de apoyo al profesorado en el que se reflexiona sobre el papel del profesorado con alumnado gitano. Este material aporta información sobre la cultura gitana, sobre la situación de escolarización de esta comunidad, la relación familia escuela y aporta orientaciones para el trabajo en el aula que serán desarrolladas en el documento 2, a través de una propuesta concreta de inclusión de contenidos en el currículo de EGB (E. Primaria). Distribuye: Colectivo de Enseñantes con Gitanos

- GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA

Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas

Materiales para su inclusión en el trabajo escolar

Claves para adecuar la escuela a la realidad de los niños y niñas gitanas (2)

Cuadernos de ADARRA 31, Bilbao, 1989.

Comentario: Parte de una investigación sobre los contenidos que quieren incluir como Centro de interés y de la revisión de las programaciones de Ciclo o aula (que sean de interés para el alumnado en general, que permitan el acercamiento del alumnado gitano y no gitano, aunque no convivan con ellos; ampliación de los programas de ciclo con temas de cultura gitana). Sugiere partir de centros de interés o temas propuestos por el alumnado. Distribuye: Colectivo de Enseñantes con Gitanos

- FERNÁNDEZ MADRIGAL, Luis (Coord.)

Consortio Población Marginada

Materiales, soportes y propuestas para trabajar con alumnado en desventaja sociocultural

Madrid: Consortio Población Marginada, 1998. Sócrates Comenius Acción II. Carpeta con seis cuadernillos y un calendario.

Comentario: Se incluyen propuestas para trabajar con las familias gitanas, desarrollar programas de apoyo y seguimiento escolar, utilizar el juego como recurso educativo, realizar semanas interculturales, trabajar la cultura gitana, etc. y materiales con contenidos sobre cultura gitana, como cuentos infantiles.

- ASOCIACION SECRETARIADO GENERAL GITANO

Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria

Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1997

13 cuadernillos en carpeta anillas

Comentario: Material de apoyo al profesorado cuyo objetivo es fomentar actitudes positivas hacia aquellas personas y grupos sociales que son percibidos como diferentes por razones de etnia, cultura, religión, condición social, características físicas, historia personal... Para ello, se hace una propuesta de trabajo desde la tolerancia, partiendo desde el conocimiento de uno mismo hacia el conocimiento interpersonal, la resolución de conflictos, la democracia participativa y el conocimiento intercultural, con 4 dossiers sobre las culturas gitana, bantú, islam y china.

Contacto: Fundación Secretariado General Gitano, material fotocopiable que se puede encontrar en los Centros de Profesores

– FUNDACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO

Educación para la tolerancia y la comunicación entre culturas ¿Estamos todos y todas? Educación Primaria

Madrid: FSGG, 2002

Sócrates Comenius Acción 2

Comentario: Programa de trabajo sobre la comunicación interpersonal, la resolución de los conflictos y la convivencia, que aporta actividades y fichas de trabajo para los tres ciclos de educación primaria, con orientaciones metodológicas y didácticas para el profesorado.

Contacto: En la FSGG o en www.fsgg.org/educacion

– DIAZ-AGUADO M. J., BARAJA A., MARTINEZ R. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos.

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993

Caja: 4 libros + VHS

Comentario: I. Teoría: marco teórico y antecedentes a partir de los cuales se ha elaborado el programa de intervención. II. Manual de intervención: aprendizaje cooperativo, la discusión y representación del conflicto social, aproximación a la cultura minoritaria y aprendizaje significativo. III. Investigación: sobre la eficacia de los programas descritos. IV. Instrumentos de evaluación. Vídeo: recoge imágenes de las distintas investigaciones realizadas en estos programas reflejando cómo se aplican en el aula.

– DIAZ-AGUADO M. J. y cols. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes

Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997

Caja: 4 libros + 2 VHS

Comentario: Volumen I: Fundamentación teórica; Volumen II: pautas y unidades de intervención; Volumen III: materiales complementarios; Volumen IV: Instrumentos de evaluación e investigación. VHS I: Documentos de aplicación en el aula y VHS II: Formación de formadores.

Literatura

– GARRIGA C., GIMENEZ A. ASSOCIACIO DE MESTRES ROSA SENSAT

Ostelinda. Yo vengo de todas partes

Barcelona: La Galera, 1998

Comentario: Historia muy apropiada para acercarse a la cultura gitana no desde la marginalidad ni desde la exaltación de los rasgos culturales sino desde la normalidad. Escrito en un lenguaje muy próximo al de los chicos y chicas de 12 años, como si la misma Ostelinda, niña gitana de 12 años, hubiera escrito su vida. Permite trabajar contenidos relativos a la cultura gitana. Complementario a la historia se nos presentan dos documentos, "Algunos rasgos generales sobre los gitanos" y "vocabulario Caló". Permite además acercarnos a aspectos como la discriminación, el prejuicio y la marginación.

- CARPI P.; PICO ESTRADA P.

Gitana de la selva, la

Una historia de fieras y magia en los verdes bosques que pinto Henri Rousseau
Barcelona: Edhasa, 1980

Comentario: A partir de la obra pictórica de Rousseau, y basándose en los personajes que este creó para sus cuadros se cuenta una historia hermosa en la que una gitana es la protagonista, ostentando un papel de gran prestigio en el cuento. La historia permite trabajar muchos contenidos académicos relacionados con la naturaleza y con el arte. Por otra parte, la historia es narrada por un polichinela que es interrumpido muchas veces por los niños que escuchan la historia. Muy apropiada para ser contada a los más pequeños o leída por niños más mayores.

- OSORIO M.

Romanies (Cuento Gitano)

Premio Nacional de Literatura Infantil. Premio Lazarillo de Literatura Infantil
Madrid: Anaya, 1988

Comentario: Marta Osorio, al igual que en otros de sus libros de temática gitana, recopila para esta ocasión letras de cantes pertenecientes a la poesía popular. Es un libro muy apropiado para introducir contenidos de la cultura gitana, aparece muy bien reflejado su concepto de familia, sus oficios, sus formas de entender la vida... Por otra parte, también se ve reflejada la persecución racista a la que se ven sometidos a lo largo del tiempo por el hecho de ser gitanos. El valor de la escuela y la importancia de que los niños y niñas asistan a ella, los sueños de una niña gitana, que como los de cualquier niña, se plantea que “yo de mayor quiero ser...”. Edad recomendada: a partir de los 10 años

- OSORIO M.; MONREAL V.

Manuela

Barcelona: Edebé, 1992

Comentario: Podemos encontrar una recopilación de coplas flamencas de tradición popular, realizada por Marta Osorio, que nos va introduciendo en la historia. Este libro nos permite trabajar con los más pequeños el miedo a perderse, la familia, la vida nómada... Material con muchas posibilidades didácticas además del simple placer de leerlos (Recomendado para primeros lectores).

En portugués

Bibliografía de consulta

- MONTENEGRO, Mirna (org.)

Gitanos y Educación

Cadernos ICE, Setúbal, 1999

Resumen: Colección de textos organizados por Mirna Montenegro (ICE), presentados por Rui Canário (FPCE de la Universidad de Lisboa) y escritos por Pedro Bacelar Vasconcelos (en ese momento, Gobernador Civil de Braga), Abílio Amiguiño (ESE de Portalegre), Teresa Fernandes e Lina Viegas (ICE), Vítor Marques (Unión Romani Portuguesa), José Manuel Pires y Elisabete Mateus (Santa Casa de la Misericordia de Lisboa), Tiago Martins (Oficina

Romani), Equipo de Enseñanza Recurrente de Almada y Cristina Passos (EB1 n.º 20 de Setúbal). Es una colección de textos variados y pertinentes, que introduce al lector en la cultura gitana y le sensibiliza para una mejor comprensión de la misma y de su relación con la sociedad, esencialmente en el área de la educación.

- CATRIM, A. (Coord.)

Conceptos y prácticas en escuelas portuguesas

Secretariado Coordinador de los Programas de Educación Multicultural, Colección Educación Intercultural, Lisboa, 1995.

Resumen: Estudio efectuado por el Secretariado Entreculturas en 125 escuelas de 1er, 2º y 3er ciclos de enseñanza básica [de los 6 a los 14 años], sobre conceptos, modos de estructuración de las escuelas y prácticas pedagógicas en el marco de la Educación Intercultural.

- COSTA, E. M. Lopes da

El pueblo gitano en Portugal, de la historia a la escuela – Un calidoscopio de informaciones

CIOE / ESE, Setúbal, 1996.

Resumen: Este libro describe los orígenes del Pueblo Gitano, su “trayectoria” y presencia en Portugal a lo largo de aproximadamente cinco siglos. Presenta, También, los trazos esenciales de la cultura y organización social de las comunidades gitanas, con objeto de ayudar a comprender muchas de las actitudes y comportamientos de estas comunidades. Aborda también el tema de la imagen creada en la literatura, incluida la prensa escrita en papel. Finalmente, se detiene en la escuela, con la intención de extraer lo que falta en contrapunto con lo que se ha hecho y, en especial, cuáles son los recursos disponibles para promover la inserción y el éxito escolar. Se hacen algunas referencias a proyectos específicos, a Asociaciones y Organismos, que se dedican de algún modo a la promoción de las Comunidades Gitanas, así como a algunos recursos bibliográficos.

Materiales y programas

- CARDOSO, Carlos (Coord.)

Gestión Intercultural del currículo (1er ciclo; 2º ciclo; 3er ciclo)

Secretariado Coordinador de los Programas de Educación Multicultural, Colección Educación Intercultural, Lisboa, 2001.

Resumen: Colección de 3 volúmenes. Es un instrumento dirigido sobre todo a los profesores de 1er, 2º y 3er Ciclo de Enseñanza Básica [de los 6 a los 14 años] con líneas teóricas y sugerencias prácticas sobre el modo de acometer su práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural.

- CHAVES, M. H. Torres (Coord.)

¡Qué suerte, gitanos en nuestra escuela!

Secretariado Coordinador de los Programas de Educación Multicultural, Colección Interface, Lisboa, 2001.

Resumen: Este libro presenta diferentes historias, referencias, proyectos y experiencias que ponen de manifiesto la riqueza educativa de los valores, costumbres y tradiciones del pueblo gitano.

En eslovaco

Bibliografía de consulta

– ZELINA, M.

Las estrategias y los métodos del desarrollo de la personalidad de los niños

IRIS, Bratislava 1996

Análisis de los procedimientos y métodos sobre cómo desarrollar la personalidad, cómo cambiarla y cómo mejorarla o perfeccionarla según el sistema KEMSAK- cognitivización, emocionalización, motivación, socialización y comunicación, axiologización y creativización

– RADIČOVÁ, I.

Hic sunt romales

El análisis de las posibilidades de la política social en cuanto a la regulación de los problemas que sufre la gente más pobre del grupo en desventaja social en Eslovaquia. Es la publicación que trata de la marginalización social y del papel de sus primeros actores sociales y de otros sujetos participantes – de los ciudadanos. Este estudio se apoya en el estudio preparatorio sobre la posición que ocupan los gitanos en la sociedad.

– VALACHOVÁ, D. Y COL.

La educación de los gitanos

SPN, Bratislava 2002

La publicación presenta uno de los primeros intentos describir de manera más compleja la educación de los gitanos en Eslovaquia. La forman tres partes. La primera parte es la reflexión sobre la peculiaridad gitana. La segunda parte se dedica a las investigaciones acerca de la educación de los gitanos, que realizaron los autores de la publicación. La tercera parte comprende las propuestas como mejorar la educación de los niños gitanos, sobre todo, en la enseñanza preescolar y en el primer grado de la educación primaria.

Materiales y programas

– BANGA, D.

Romano hangoro- El silabario gitano

Goldpress Publishers, Bratislava 1993

El manual en lengua romaní y eslovaca.

– BANGA, D.

Genibarica – Manual de lectura

Goldpress publishers, Bratislava 1993

El auxiliar de lectura en la lengua romaní y eslovaca para los alumnos de las escuelas primarias.

– HÜBSCHMANNOVÁ, M.

Amari abecedario – nuestro abecedario

Goldpress Publishers, Bratislava 1995

Un libro para todos los que quieren comprobar, confirmar o entrenar sus conocimientos de la lectura en la lengua romaní y eslovaca.

– BANGA, D.

Farbindi romani čhib – El romaní pintado

El diccionario romaní-eslovaco pintado, el libro de dibujos. Con el apoyo de los dibujos los niños aprenden el vocabulario y las expresiones básicas de las dos lenguas.

– CANGÁR, JÁN

La familia de los gitanos

Crocus, Nové Zámky 2002

Un texto de apoyo sobre la historia y la vida de los gitanos desde séptimo hasta noveno curso de las escuelas primarias y para las escuelas secundarias, que se publicó en la serie Interface collection con el apoyo del Ministerio de Educación de la República Eslovaca.

Literatura

– RAVASZ, J.

Jileskero kheroko – La casita en el corazón – Szívházikó

Romani cultura, Bratislava 1992

Cuentos en tres lenguas: eslovaco, romaní y húngaro

– HIVEŠOVÁ –ŠILANOVÁ, D.

El pajarito abalorio

Goldpress Publishers, Bratislava 1996

Cuentos que se basan en los motivos de las canciones gitanas, completados con las notas de la canción y con el texto en romaní y en eslovaco

En Francés

– FOL 31 (2001)

Parcours d'insertion sociale des primo-arrivants 16/18 ans

– FAS (1994)

Compte-rendu « Journée de l'accompagnement scolaire »

– UNICEF (1994)

« Les tsiganes, enfants des minorites »

– ONISEP (1997)

« L'école pour avoir sa place – Pour une meilleure scolarisation des familles tsiganes et voyageurs »

– CCPS (2002)

Groupe de reflexion sur l'école et la scolarite – Compte –rendu de la réunion du 2 avril 2002

– CCPS (2002)

Rapport d'activite 2001

Rapport du Préfet Guy MERRHEIM, chargé de Mission « **GENS DU VOYAGE** » remis à Monsieur le Ministre de l'Intérieur pour le Gouvernement (2001)