

Lo organizativo en la escuela intercultural

[José Antonio García Fernández](#)

La institución escolar no es un espacio neutro. Es un lugar cargado de significado.

Tanto sus estructuras formal y física, como las normas y valores por las que se rige influyen sobre todo lo que acontece y produce en su seno.

Determinan los términos y condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza/aprendizaje en el ecosistema del centro; crean condiciones para orientar la enseñanza, las relaciones interpersonales, internas y externas en un determinado sentido.

De cómo se organice este ecosistema, depende que se produzcan interacciones abiertas al otro y la inclusión de todos sus miembros o, por el contrario, generen mecanismos de discriminación, exclusión y fracaso.

Si la escuela es “el primer lugar donde se nombran las diferencias” García Castaño (19—), plantearse su organización y funcionamiento desde una visión abierta a la diversidad constituye el primer recurso para lograr una escuela intercultural.

La interacción entre el alumnado no se produce siempre automáticamente por la mera exposición de unos a los otros (hipótesis del contacto). Compartir el mismo espacio del aula es necesario pero no suficiente, por lo que es preciso planificar la organización, los agrupamientos, la gestión espacio y el tiempo escolar para crear condiciones que favorezcan interacciones positivas entre el alumnado.

1. Partir del análisis de la situación

El punto de partida para la elaboración de un proyecto educativo intercultural, como materialización de la reflexión colectiva para definir su identidad y actitud vital es el conocimiento de las características contextuales del centro. Una orientación intercultural del centro consiste en establecer una cultura común que incorpore lo mejor de cada uno de sus miembros y lo abra al entorno, enriqueciendo así su proyecto y adaptándolo a la realidad, en aras de la formación de ciudadanos abiertos al otro, ciudadanos cosmopolitas a la vez que arraigados en su entorno (Cortina, 2000; Apiah, 2007). Este propósito no se consigue si limitamos nuestra acción al alumnado extranjero. La política intercultural del centro implica a todas sus estructuras y a todos sus miembros. Deben ir dirigidas a todo el alumnado, al profesorado, al colectivo de padres, al entorno y, a veces, englobar a todos estos ámbitos.

El proyecto educativo debe responder a preguntas como:

a) Quiénes somos: ¿cómo son nuestros alumnos y alumnas?; ¿de dónde procedemos? (también los docentes); ¿qué nos ha motivado a venir de otros lugares?

b) Dónde estamos: ¿Qué características físicas, sociales, económicas y culturales presenta nuestro contexto?; ¿qué aspectos territoriales, infraestructuras, etc. favorecen o dificultan la comunicación intercultural de la población?; ¿cómo percibe cada colectivo a los demás?; ¿hay actitudes discriminatorias hacia algún grupo?; ¿cómo se relaciona el centro con su entorno socio-cultural?; ¿cómo podemos proyectar la acción intercultural hacia el entorno?

c) ¿Hacia dónde queremos ir?: ¿Con qué contamos?; ¿qué dificultades existen para conseguirlo?; ¿cuáles son las mejores vías para avanzar?; ¿cómo proyectar la dimensión intercultural en la organización del centro, en su sistema de relaciones, en el currículo, etc.?

Este proceso de reflexión orientará la planificación y las prácticas del centro, estableciendo las metas a alcanzar, secuenciándolas y priorizándolas en orden a su importancia y viabilidad.

2. La dimensión intercultural en el Proyecto educativo de centro (PEC)

Para que la escuela no reproduzca las dinámicas segregadoras y de exclusión social presentes en nuestra sociedad debe dotarse de un proyecto educativo intercultural.

La respuesta a la diversidad cultural en los centros educativos se concreta demasiadas veces en “cómo abordar la presencia de alumnos de origen inmigrante en las aulas sin que éstos perturben su marcha”. Dicho de otra manera, en cómo elaborar una estrategia de asimilación de los alumnos extranjeros sin mover nada o muy poco del sistema. Esta actitud conduce al empobrecimiento de la vida del centro y a la exclusión del alumnado extranjero.

La respuesta realista a la diversidad cultural consiste en replantear colectivamente, desde la consideración de la composición plural de la sociedad y de la escuela, el carácter universal del conocimiento y los procesos múltiples que constituyen el acceso al mismo.

Las escuelas, como esferas públicas democráticas (Arendt, 1974), tienen la responsabilidad de reflexionar y decidir sobre el conocimiento que organizan, producen, median y trasladan al alumnado. Lo que implica plantearse críticamente la selección y desarrollo del currículum, mediante prácticas que no silencien las voces de las culturas, clases, géneros, etc. representados por cada alumno y cada alumna.

Esta reflexión debe abordar cuestiones como el concepto de cultura implícito en la selección de los contenidos curriculares; el aporte cultural que cada alumno hace a la escuela; los diferentes sistemas de representación de la realidad que utilizan los alumnos; los diferentes modelos presentes de socialización, estilos de aprendizaje, conflictos de valores, etc.; la discontinuidad entre los medios familiar y escolar, etc.

En definitiva, se trata de reconstruir la cultura escolar desde el propio centro y su contexto, tanto en lo que se refiere a su currículo, como a sus prácticas, la organización de los procesos de aprendizaje, los cauces de comunicación interna y con su entorno, etc.

Desde el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Acogida, el Proyecto de Convivencia, la Programación General Anual, hay que crear las condiciones para que la organización de espacios y tiempos, la forma de agrupamiento del alumnado, la forma de estructurar el currículo, la tutoría, etc. sean herramientas facilitadoras de una praxis educativa realmente intercultural.

2.1 Clarificar el enfoque a adoptar para la educación intercultural

Abordar la educación desde una perspectiva intercultural no consiste en la mera aplicación de unas determinadas reglas y estrategias, a modo de recetas. Cualquier actuación educativa cobra sentido pleno cuando se fundamenta en un propósito más amplio que la mera consecución de unos objetivos concretos e inmediatos. Debemos reflexionar y debatir acerca de las ideas y enfoques que dan coherencia a nuestros propósitos y mejor orientan las acciones para conseguirlos.

Las siguientes propuestas aportan enfoques avalados por la investigación sobre educación intercultural:

a) **Enfoque afectivo-social:** Se trata de que el alumnado vivencie situaciones sociales y personales que suelen darse en la comunicación intercultural. Sólo se llega a comprender la exclusión, el rechazo, la discriminación, etc. cuando se han experimentado situaciones de discriminación, exclusión, rechazo, etc. Expresar las propias vivencias de los alumnos y alumnas en este sentido o mediante simulaciones, dinámicas, juegos de rol, etc., permite “ponerse en el lugar del otro”.

b) **Educación en valores:** la educación intercultural está estrechamente relacionada con la educación en valores. Las prácticas más comunes para este cometido se basan en el desarrollo de la autonomía moral, la adopción de perspectivas distintas a la propia, el desarrollo del juicio, etc. mediante actividades como los dilemas morales, las asambleas de clase, los debates, etc.

c) **Enfoque cooperativo:** además del valor intrínseco de la cooperación como valor para la ciudadanía democrática, existe una abrumadora evidencia de la superioridad de la estructura cooperativa para el aprendizaje en situaciones de diversidad. No consiste únicamente en realizar actividades en equipo, sino en la creación de un clima de ayuda, de responsabilidad, de apertura al otro, etc. La cultura participativa en la organización del centro, como la gestión del trabajo en el aula, son en sí mismas estrategias cooperativas.

d) **Orientación transformadora:** El propósito es desarrollar una comprensión crítica de la realidad que capacite para actuar responsablemente. La educación intercultural se concibe como un proceso encaminado a fomentar la conciencia de los escolares, de sus familias y de la comunidad acerca de las condiciones socio-económicas, culturales, políticas etc. en que desarrollan sus vidas. Son propios de este enfoque el análisis de las situaciones que se dan en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación, los dilemas éticos, los debates, la elaboración de proyectos para

sensibilizar hacia un determinado problema de la comunidad local, el comentario de textos, filmes, sobre situaciones que atentan contra los derechos humanos, etc.

2.2 La dimensión intercultural en la vida del centro.

En el día a día del centro tienen que verse reflejados los principios y medidas recogidas en el PEC para formar una comunidad que aprende, donde todos ayudan y son ayudados por los demás.

No obstante, hay determinados aspectos que lo dificultan, y para los que la organización debe tener respuestas adecuadas. Algunos de ellos son los siguientes:

- ▶ La incorporación tardía a la escuela, lo que obliga a elaborar un plan de acogida.
- ▶ La tendencia a agruparse entre alumnos del mismo origen, para lo que hay que actuar para formar grupos heterogéneos mediante el juego cooperativo y la orientación grupal.
- ▶ Las costumbres alimentarias, ante las que hay que tomar decisiones ofreciendo alternativas en los menús escolares.
- ▶ La enseñanza de la lengua y cultura de origen requiere abrir los centros para ofrecer el espacio y los recursos a las comunidades respectivas.
- ▶ Las dificultades de comunicación entre la escuela y los padres por el desconocimiento de las lenguas respectivas. Los propios alumnos u otros padres que dominan el español pueden servir de intérpretes, cuando los servicios oficiales no son suficientes. Es necesario también contar con mediadores socio-educativos y otros profesionales de la intervención sociocultural.

3. La participación como práctica educativa

Como reflejan los resultados de los sucesivos Informes internacionales (PISA, 2000, 2003, 2006) existe una fuerte relación entre la estructura organizativa de la escuela y la participación de las familias, por una parte y los resultados del alumnado, por otra.

Los países que van a la cabeza destacan por la participación familiar en los centros educativos, las metodologías cooperativas y la alta preparación y consideración social del profesorado.

La participación, más allá del control democrático, persigue la alfabetización política de la población (Informe Delors, 1996), es decir, la formación cívica.

No es posible educar democráticamente sin la experiencia directa de la participación en la vida cotidiana.

Los centros deben preguntarse si realmente facilitan la práctica cotidiana de la participación.

La existencia de órganos de representación es necesaria, pero no suficiente para dinamizar la vida del centro.

La ausencia de órganos de representación intermedios, el desequilibrio representativo entre los distintos sectores y la débil representación de determinados sectores constituyen otros tantos vacíos que obstaculizan el desarrollo de cultura democrática.

Es necesaria la reconstrucción de las relaciones escuela/comunidad como forma de resistencia al pensamiento único, ya que aquéllas legitiman la cultura de la comunidad.

Sin una estrecha colaboración entre escuela y familia resulta difícil y en ocasiones inútil el esfuerzo educativo.

Igualmente, el centro debe establecer la coordinación con los servicios sociales locales.

4. La creación de estructuras de aprendizaje cooperativas.

La investigación sobre atención a la diversidad en la escuela coincide en la necesidad de desarrollar las relaciones de cooperación en el aula y de establecer estructuras de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo (Allport, 1954; Johnson, 1986, p. ej.).

No basta con utilizar de vez en cuando una actividad en equipo, o distribuir el mobiliario de forma que los estudiantes se sienten en grupos. Esto facilita la interacción, pero ni es suficiente, ni siempre es necesario.

Se trata, más bien, de un proceso de construcción de un contexto cooperativo, que requiere adoptar medidas como las siguientes:

a) **La creación del sentido de grupo** implica desarrollar en todos los miembros sentimientos de pertenencia (no gregaria) al mismo. Todos tienen algo que aportar a los demás y necesitan ser ayudados por otros en un clima de confianza y respeto mutuo. Es necesario que los alumnos y alumnas participen en el establecimiento de normas y asuman tareas de responsabilidad en el funcionamiento del centro.

b) **Adoptar un enfoque cooperativo de la enseñanza y del aprendizaje.** Esto no implica necesariamente que todas las actividades deban realizarse en pequeños grupos. Se trata, más bien, de un enfoque basado en la interdependencia, la responsabilidad ante sí y los demás. El trabajo en grupos debe reflejar la diversidad existente en las aulas, donde todos tengan oportunidades de aplicar sus competencias, de aprender unos de otros y de ayudarse mutuamente.

5. Las estructuras organizativas

Caracterizadas por:

a) El desarrollo de la **gestión participativa** del centro, comprometida activamente con los principios por los que ha optado la comunidad educativa;

b) La estructuración del **espacio físico** como generador del clima social del centro. El espacio escolar constituye una unidad ambiental que condiciona una determinada manera de relacionarse, aprender y expresarse. Entre otras medidas destacamos la organización flexible de los espacios que facilite la autonomía, las relaciones de comunicación, diferentes dinámicas de trabajo (talleres, rincones, etc.); no limitar la actividad educativa al aula y al centro; la personalización del espacio por parte del alumnado. En la medida en que el alumnado participa en la configuración del espacio del aula y del centro, pueden sentirlos como propios, adaptados a sus necesidades, facilitadores de la interacción, el aprendizaje cooperativo y la proyección personal.

c) Los **agrupamientos flexibles del alumnado**, combinando diferentes situaciones de aprendizaje: en pequeños grupos con dinámicas que fomenten la interdependencia (rompecabezas, grupos de investigación, ayuda entre compañeros o la tutoría entre iguales, talleres,...), en gran grupo y en situaciones de trabajo individual.

d) La **distribución temporal**: una distribución del tiempo escolar flexible, más en función del tipo de actividad y el sistema de agrupamiento que de las distintas áreas.

e) El **trabajo docente en equipo** y su coordinación para llevar a cabo la programación conjunta de proyectos complejos que comprendan objetivos de las diferentes áreas de aprendizaje.

f) La **elaboración propia de recursos didácticos** y el aprovechamiento de los recursos del entorno.

g) La visión **escuela como recurso comunitario**.

h) La **cooperación** con otras instituciones (ONGs, asociaciones, servicios sociales, etc.) y la creación redes para acciones conjuntas.

6. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

Los aspectos relacionados con la diversidad, se encuadran en el **Plan de Atención a la Diversidad** pero no se limitan a éste, sino que deben actuar como principios inspiradores de toda la estructura.

Tiene sus referentes en los principios de equidad, flexibilidad e igualdad de oportunidades.

Establece las medidas y pautas a seguir en el centro para la acogida e inclusión del alumnado inmigrante y de minorías socioculturales.

Debe priorizar las medidas ordinarias, potenciando las redes naturales en los apoyos y ayudas, considerando las medidas específicas, sólo después de valorar y justificar su necesidad.

En él se establecen los criterios para la respuesta educativa a la diversidad dentro del aula, con la acción coordinada de la orientación, la acción tutorial, el profesorado tutor, el profesorado de área, el profesorado de apoyo, etc.

La planificación debe prever los cambios que puedan surgir a lo largo del curso, con **medidas organizativas flexibles** que conduzcan al necesario reajuste de las intervenciones del profesorado ordinario y de los especialistas para adecuarse a la atención de las nuevas necesidades educativas.

6.1 Elementos que configuran el Plan de Atención a la Diversidad

a) Principios, marcos teórico y legal de la atención a la diversidad en el centro; objetivos del PAD atendiendo a las características del centro; reflexión sobre el concepto de diversidad y las necesidades educativas del alumnado; criterios generales para atender a la diversidad.

b) Criterios y procedimiento para la evaluación de las necesidades educativas: evaluación inicial, evaluación psicopedagógica.

c) Medidas de adaptación curricular y criterios para responder a las necesidades educativas que se detecten.

d) Criterios para la organización y la coordinación de los recursos humanos y materiales para atender a la diversidad: refuerzos y apoyos por desfases curricular; agrupamientos flexibles; apoyo transitorio o continuado en alguna área; actividades de ampliación o intensificación del aprendizaje al alumnado con altas capacidades; apoyo intensivo en enseñanza de la lengua vehicular para alumnado alófono; apoyo para alumnos con nee; permanencia un año más o aceleración de curso, etc.; tutores en Primaria y en Secundaria.

e) Criterios y procedimiento de comunicación con las familias.

f) Líneas y programas de colaboración de/con instancias externas.

g) Procedimiento para la elaboración del PAD: acciones a realizar; órganos y personas responsables; temporalización; protocolos de actuación.

h) Criterios y procedimiento para evaluar el PAD.

7. La planificación de la acogida

Una de las primeras tareas del centro hacia los alumnos de nueva incorporación, consiste en facilitar su integración en el grupo y en la comunidad educativa.

Llegar a un lugar donde no se conoce a nadie supone un reto difícil de superar sin ayuda. Si, además el recién llegado, además, no domina la lengua vehicular y ha de acceder al conocimiento a través de un currículo en buena parte distinto al de su país, el riesgo de exclusión es muy alto, a menos que la escuela adopte las adecuadas medidas de acogida para facilitar su progresiva inclusión en la comunidad escolar.

Tales medidas deben formar parte de la reflexión del equipo docente y estar contempladas en el proyecto educativo mediante un plan cuyos objetivos pueden ser:

- . organizar el centro de forma que posibilite el proceso de adaptación e integración del alumnado nuevo;
- . promover la comunicación con las familias y, a través de ellas, la situación personal, escolar y cultural del alumno o alumna;
- . favorecer su contacto con el entorno (a través de la AMPA, las asociaciones, los servicios sociales, etc.);
- . crear un ambiente de acogida y favorecedor del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa;
- . potenciar la ayuda y la interacción con los recién llegados;
- . fomentar expectativas positivas en este alumnado;
- . contribuir a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación (Perdices, J. y Martín Gómez, I., 2003)

Para la consecución de estos objetivos debe establecerse un protocolo de acogida, entendido como un ordenamiento formalizado de procedimientos aplicados a la llegada de un nuevo alumno para garantizar la eficacia de su acceso a la escuela, obtener la información necesaria para su conocimiento, iniciar la comunicación con su familia y promover su implicación, así como ofrecerle confianza y seguridad afectiva.

Una posible secuencia de este protocolo podría seguir los siguientes pasos:

- a) **Entrevista/s, para obtener información** sobre su escolarización previa, etc. Si se desconoce el idioma familiar, las Administraciones disponen de servicios de traductores e intérpretes. En su defecto, subsidiariamente se puede utilizar a otros alumnos, padres o madres bilingües que actúen como intérpretes.
- b) **Análisis de la situación y adscripción (provisional) a un nivel.** En esta fase deben intervenir la Comisión de Coordinación Pedagógica y los tutores implicados. Esta adscripción debe ratificarse o modificarse tras un período de observación en el aula.
- c) **Evaluación inicial de conocimientos de las distintas áreas.** Es necesario disponer de material de evaluación en los idiomas más frecuentes en el centro y contar con traductores.
- d) **Presentación al grupo,** sin limitarse al primer momento, realizando juegos o dinámicas de conocimiento que amplíen y profundicen su incorporación al grupo.
- e) **Asignación de un compañero-tutor** que facilite el primer contacto con el centro, le familiarice con las dependencias (deben rotularse en los idiomas presentes) y las normas generales de funcionamiento.

Todo el proceso debe estar coordinado por un responsable general de la acogida con la contribución de los tutores.

8. Plan de convivencia

El principal objetivo del Plan de Convivencia es construir una cultura de centro y lograr un clima participativo y democrático.

Persigue la integración de todo el alumnado sin discriminación por origen, sexo, edad, etc.; la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; el fomento de hábitos de convivencia; la implicación de las familias; y el afrontamiento de los conflictos de forma constructiva.

Las normas de convivencia deben inspirarse en los valores que la comunidad educativa -en el marco de la legalidad vigente- considera fundamentales para la educación y para la convivencia.

Recogidas en el Reglamento de Régimen Interior permiten crear oportunidades para respetar la diversidad; impulsar la autonomía moral, la participación democrática y la educación ciudadana.

La posibilidad de participación en el establecimiento de tales normas es la mejor garantía para que se respeten, al mismo tiempo que constituyen una herramienta de formación para la ciudadanía democrática.

El desarrollo de la acción tutorial

Tanto del grupo general como del seguimiento del proceso global de cada alumno y alumna, el reconocimiento de éste como persona que tiene su propia representación de la situación de aprendizaje, constituye otra estrategia ineludible para la integración.. Además de acciones para crear un grupo cohesionado y participativo, están las orientadas a cada alumno o alumna en función de su situación respecto a sí mismo y al resto del grupo.

Señalaremos algunas de las necesidades más frecuentes:

La resolución de conflictos: mediación escolar

Uno de los aspectos cruciales de la convivencia es la gestión constructiva de los conflictos.

Éstos forman parte de los procesos de interacción social y son inherentes a la vida de las organizaciones. Un modelo educativo que ignora o reprime la potencialidad constructiva del conflicto es incompatible con la diversidad, ya que estimula el inmovilismo, la homogeneidad, la conformidad como norma, la ocultación de la divergencia.

Ante un conflicto se puede responder de manera destructiva mediante la violencia cuyo resultado es la ruptura, la negativa a superar el conflicto; o de manera constructiva, controlando las emociones, analizando la situación y buscando alternativas para alcanzar la paz.

Su prevención consiste, no tanto en evitarlos, como en desarrollar la capacidad de afrontarlos. El desarrollo de programas de resolución de conflictos en la educación contribuye a la mejora del

clima de los centros, haciéndolos más democráticos y participativos, favoreciendo la comunicación interpersonal e intercultural.

Implica acciones dirigidas tanto a la estructura del centro (como la inspiración del PEC en la filosofía de la paz y el respeto a la diversidad; el establecimiento de una política escolar participativa; la creación de un clima seguro afectivamente; etc.), como hacia el alumnado (el aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos; el desarrollo de la autonomía moral y el desarrollo emocional; la eliminación de prejuicios y estereotipos; la empatía y la adopción de perspectivas distintas a la propia; la escucha activa; la comprensión; la negociación; etc.).

Una herramienta que está demostrando su eficacia y potencialidad formativa es la utilización de alumnos como mediadores, individualmente o integrando comisiones, debidamente formados para esa función, cuyo objetivo es ayudar a dos o más estudiantes o grupos en conflicto a buscar una solución.

Desarrollar la figura del tutor-compañero.

Esta estrategia cuenta con una larga trayectoria avalada por numerosos estudios que dan cuenta de las ventajas de asignar a un alumno, a una alumna, el papel de guía, acompañante o mentor de un compañero. Aporta ventajas cognitivas, afectivas y sociales, tanto para el alumno tutelado, como para el tutor, porque desarrolla habilidades prosociales, mejora su sentimiento de competencia, su autoestima y aumenta su motivación por el conocimiento.

Es necesario orientar al compañero-tutor para esta función, dándole unas pautas de actuación. Igualmente es aconsejable que todos tengan la oportunidad de desempeñar este papel.

Es un recurso fundamental para ayudar al alumnado alófono, asignándoles un tutor-compañero de su misma lengua familiar que domine la mayoritaria.

Para tener buenos resultados es muy importante planificar las actuaciones del compañero-tutor, teniendo en cuenta aspectos como:

- . estructurar las actividades que requieran contextos interactivos,
- . seleccionar a los alumnos-tutores en función del tipo de objetivo que perseguimos (aprendizaje general, socialización, aprendizaje lingüístico, etc.);
- . ofrecer a todo el alumnado la oportunidad de ser tutor y tutorado;
- . dar instrucciones claras a los compañeros-tutores sobre su papel en las interacciones con sus compañeros tutelados.

9. La organización del aprendizaje de la lengua de acogida

Si alcanzar el dominio de una segunda lengua requiere un aprendizaje a lo largo varios cursos, no podemos condicionar la integración del alumno alófono en su grupo a que sea lingüísticamente competente en la L2.

Todo alumno que se incorpora a un centro por vez primera debe tener la oportunidad de interactuar con sus iguales y participar en el currículo.

Somos partidarios de la incorporación temprana en el grupo de referencia, simultánea al establecimiento y aplicación de un plan sistemático, intensivo y progresivo de aprendizaje de la lengua vehicular, una de cuyas condiciones necesarias es precisamente la interacción verbal con sus hablantes.

Para este fin, proponemos medidas como las siguientes:

a) El **apoyo lingüístico** a los alumnos que no dominan la lengua de la escuela debe ser: **especializado**: se trata de enseñar una segunda lengua a alguien que ya posee su lengua familiar. No se trata de alfabetizarle por primera vez y, por tanto, debe ser llevada a cabo por docentes especializados en la enseñanza de español (castellano, catalán, euskera o gallego, en cada caso) como L2; **progresivo**: no es suficiente con una actuación intensiva durante el primer semestre o el primer año de su escolarización. El objetivo debe ser que adquiera la competencia académica -no sólo conversacional- en la lengua de acogida, cuyo dominio requiere varios años; **extensivo**: no limitado a las sesiones específicas, sino como un objetivo prioritario de toda la actividad escolar y asumido por todo el colectivo docente, complementariamente a la tarea del especialista de apoyo; **complementario**: no limitado al horario escolar sino impartido, además, en clases y actividades complementarias (actividades de refuerzo, salidas de fin de semana y campamentos, clases extraescolares, etc.).

b) **Designación de un tutor-compañero de su misma lengua** (que ya domine la lengua vehicular) que actúe como intérprete.

c) **Producción de** compendios o epítomes de **unidades didácticas y materiales de trabajo en los idiomas de los alumnos extranjeros**. Para ello puede recabarse la colaboración de los servicios oficiales de traductores y las asociaciones de inmigrantes.

d) Implantar una **bolsa de conversación entre el alumnado voluntario autóctono y el extranjero** alófono en momentos tanto lectivos como extra-escolares.

e) **Fomentar el plurilingüismo en la comunidad escolar**, invitando a los miembros extranjeros y a sus asociaciones a enseñar su idioma, como ya se viene haciendo en algunos centros con la colaboración de las comunidades china, marroquí y rumana.

10. Conclusión: transformar los centros en comunidades educativas

Uno de los efectos que está teniendo la consideración de la diversidad en las escuelas es la transformación de sus organizaciones, creadas inicialmente para la uniformidad y la segregación social.

Durante las últimas décadas han surgido programas y modelos escolares transformadores, como las escuelas inclusivas, las comunidades de aprendizaje, el Proyecto Atlántida, entre otras.

Con antecedentes diversos, tienen en común el reconocimiento de la diversidad, considerada como valor, el reconocimiento del mismo derecho a una educación por parte de todos los niños y niñas, así como el propósito de transformación de los centros educativos en comunidades que aprenden, mediante la acción conjunta del alumnado, las familias, la comunidad y los profesionales de la educación desarrollando el sentido de comunidad.

Bibliografía

- ▶ Amani (2009): Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Libros de la Catarata.
- ▶ Besalú, X. y Tort, J. (2010): Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero. Sevilla: Ed. MAD Eduforma.
- ▶ Díaz-Aguado, M.J. (1986): El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social. Madrid: CIDE.
- ▶ Flecha, J.R. et al. (1998): Comunidades de aprendizaje : la sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). En Contextos educativos: Revista de educación, Nº 1. pags. 53-75.
- ▶ Gairin, J. (2001): Organización escolar. Ed. La Muralla.
- ▶ García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (Eds.) (1999): Lecturas para la educación intercultural. Madrid: Trotta.
- ▶ García Fernández, J.A. (1997) ¿Quién eres tú? En AAVV: Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en la ESO. Madrid: Secretariado General Gitano/UNICEF.
- ▶ García Fernández, J.A. (1998): Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos. Madrid: UNED Ed.
- ▶ García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009): Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid: Wolters Kluwer.
- ▶ Jares, X. (1997): El lugar del conflicto en la organización escolar. En Revista Iberoamericana de Educación, Nº 15, págs.54.

- ▶ Johnson, D. W. (1982): Psicología social de la educación. Buenos Aires: Kapeluzs.
- ▶ San Fabián, J. L. (1997): El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? En rev. Cuadernos de Pedagogía., 263: 78-96.

Fuente: Red de Escuelas Interculturales [en línea]

<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article68>