Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO: 2014/2015

La Interculturalidad en el medio rural: ¿Espejismo o realidad?

Estudio de caso

(Interculturality in a Rural Setting: Illusion or Reality? A Case Study)

AUTOR: Cristina Regalado Ruiz

DIRECTOR: Iñigo González de la Fuente

Junio, 2015 (Santander)

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

Agradecimientos

En este proyecto son muchas las personas que, directa o indirectamente, han participado. Ya sea opinando, corrigiendo, valorando, participando, animando y sobre todo, estando presentes y siguiendo su elaboración. Por esta razón, en un primer momento, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han colaborado y que han hecho posible que este trabajo salga adelante.

En primer lugar, me gustaría mostrar mi total agradecimiento al profesor Iñigo González, director de esta investigación, y por consiguiente de mi proyecto, por su colaboración, atención, seguimiento y orientación en todo momento, así como su disponibilidad ya sea vía e-mail o por medio de tutorías a la hora de solventar mis dudas. Pero ante todo, me gustaría destacar el apoyo recibido a lo largo de estos meses.

Por otro lado, una mención especial merecen los docentes entrevistados del CEIP El Castañal y del Colegio Stma Virgen de Valvanuz, ambos pertenecientes a la localidad de Selaya. Me siento realmente agradecida por su acogida, interés y disponibilidad en todo momento, siendo flexibles a la hora de concertar los encuentros ara las entrevistas. Sin ellos, esta investigación no habría resultado fructífera.

De la misma manera, me gustaría también mostrar mi gratitud a mis compañeros, los cuales han sido conscientes del esfuerzo, trabajo y dedicación empleado en este proyecto durante todos estos meses.

Por último y no menos importante, quiero dar las gracias a mi familia y amigos por la comprensión y el ánimo recibidos; sin dejar de lado su paciencia e incesante ayuda, pues sin queja alguna han leído y releído este texto, ayudándome a corregir cualquier fallo que podríamos detectar.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

0. RESUMEN/ABSTRACT ……..…….…. 03

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN ……. 05

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ……. 07

2.1. Situación de la escuela rural en España. Definición de términos básicos ……..…..... 07

2.2. Diversidad cultural e influencia de los movimientos migratorios. Definición de términos básicos. ……..……. 16

2.3. Principales relaciones entre la escuela rural y los movimientos migratorios ……21

3. MÉTODO ……..…….... 32

3.1. Población y muestra ……33

4. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO ……..…… 36

4.1. Selaya ……..……..…… 36

4.2. Colegio Stma Virgen de Valvanuz y CEIP El Castañal ……..……. 37

5. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS COLEGIOS STMA VIRGEN DE VALVANUZ Y CEIP EL CASTAÑAL ……..…..… 39

6. CONCLUSIONES ……..…….. 48

7. ANEXOS …….. 52

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……..…….... 64

RESUMEN/SÍNTESIS

Hoy en día, sin lugar a dudas, nos vemos inmersos en una sociedad en la que la diversidad cultural es cada vez más frecuente, por lo tanto, una consecuencia directa es su repercusión en los centros escolares. Este fenómeno se ha extendido por todo nuestro país, llegando a hacerse notable en los contextos más rurales. De ahí que el motivo y diseño de nuestra investigación esté enfocado a conocer el trabajo que existe, en cuanto a materia de interculturalidad en el medio rural, así como la formación existente entre sus docentes para dar respuesta ante esta diversidad cada vez más frecuente en este ámbito. Para ello, hemos presentado el estudio de un caso descriptivo en el C.E.I.P El Castañal y el Colegio Stma. Virgen de Valvanuz de Selaya (Cantabria), partiendo de un enfoque cualitativo, en el cual hemos empleado como estrategia metodológica la entrevista en profundidad y la observación directa. Finalmente, los resultados obtenidos nos revelan una realidad que en cierta manera esperábamos y es que los docentes, y en general, los centros rurales no aplican la interculturalidad por sistema. Además, también comprobamos que la formación del profesorado necesaria para enfrentarse a esta realidad es todavía muy escasa, propiciando que sus estrategias de actuación sean limitadas.

Palabras clave: Diversidad cultural, sociedad, centros escolares, medio rural, interculturalidad, profesorado, formación.

ABSTRACT

Nowadays, it is known that we are living in a society where cultural diversity is more and more frequent, thus a direct consequence of that it is its impact on schools. This phenomenon has expanded all around our country, and now we can also notice it in rural settings. Therefore, the aim and the approach of our research is focused on knowing the present studies in the field of interculturality in a rural setting as well as the training available for teachers in order to be able to deal with this increasingly diversity in this specific area. In order to do that, we have presented the study of a descriptive case in two different

establishments, C.E.I.P El Castañal and Colegio Stma Virgen de Valvanuz, both located in Selaya (Cantabria). We have chosen a qualitative approach, using a methodological strategy based on a profound interview and on a direct analysis. Finally, the results of our study have revealed us a reality that we actually expected to a certain extent, that is that teachers and in general terms rural schools do not apply the interculturality systematically. Besides, we have also proved that the required training for teachers to face this reality is insufficient, so that action strategies are still limited.

Keywords: Cultural diversity, society, schools, rural settings, interculturality, teachers, training.

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado explora la influencia que tiene la creciente diversidad cultural en contextos rurales (comunidad y escuela) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Trataremos de observar si en ellos se muestra una preocupación por la diversidad cultural y si se contemplan e implementan metodologías que persigan la inclusión del alumnado.

Para ello, se realiza un estudio de caso en dos centros rurales de la localidad de Selaya: uno público, C.E.I.P El Castañal; y uno concertado, Colegio Stma Virgen de Valvanuz. El motivo que me llevó a elegir estos dos centros es que en los últimos años, se ha venido observando un incremento de alumnado de origen extranjero en ambos centros, más en el concertado que en el público, al igual que ha ocurrido en esta localidad y en definitiva, en la Comunidad y el país en general. A pesar de que estos centros se encuentran en un entorno rural, no se trata de "centros gueto" en los que se produce la segregación de los alumnos procedentes de un país extranjero o cuyos familiares han nacido fuera de los límites nacionales (Ortiz Cobo, 2012). Además, he decidido llevar a cabo mi investigación en estos centros rurales para romper la idea de que la diversidad culturar únicamente está presente en centros urbanos. En este sentido, se entiende que todos los centros deberían impulsar estrategias metodológicas para lograr la inclusión plena de estas minorías, independientemente del número de estudiantes extranjeros que el centro posea. En definitiva, gracias a esta investigación, podremos observar cómo se trabaja en estos centros rurales en cuanto a diversidad cultural.

Una vez introducido el motivo de nuestra investigación, es importante señalar que, puesto que cada vez vivimos en una sociedad más plural, con una realidad socioeducativa más amplia, diversa y heterogénea, es necesario que, desde edades muy tempranas, nuestros alumnos aprendan a convivir con distintas culturas que estarán presentes en su día a día y a lo largo de sus vidas. Tras esta afirmación, es muy importante tratar el tema de la interculturalidad desde las primeras etapas de la vida, pues de este modo se interiorizará y desarrollará una visión crítica de aceptación, tolerancia e igualdad. Es por esta razón que existe en los centros educativos unos planes

de actuación en materia de interculturalidad, los conocidos "planes de interculturalidad", los cuales han de ser concretos, únicos, dinámicos y abiertos, de manera que tenga en cuenta todas y cada una de las situaciones presentes en el centro, adaptándose a las necesidades y características de cada caso concreto. Sin embargo, un Plan de Interculturalidad no resulta efectivo si no se da a conocer todo el centro, es decir, si no está abierto a toda la comunidad, de manera que todos sus miembros fomenten una cultura de tolerancia y respeto. Para que el Plan adquiera su pleno sentido, debe verse acompañado por actuaciones y metodologías propias del profesorado, es decir, en función del momento o la situación de cada aula se ha de trabajar la diversidad de un modo u otro. Y, ¿realmente en los centros educativos rurales se da a la diversidad e interculturalidad la misma importancia que se da en los centros urbanos? Mediante esta investigación, trataremos de comprobar si estos centros rurales que poseen cierto grado de alumnado inmigrante, utilizan y aplican los recursos pertinentes para atender e incluir a estos alumnos.

Para ello, el presente proyecto estará estructurado en seis partes claramente diferenciadas. En primer lugar, desarrollaremos una fundamentación teórica a través de la cual revisaremos una serie de aportaciones teóricas que nos servirán como referencia para el diseño y elaboración de la presente investigación. A continuación, expondremos el método y la población que utilizaremos, así como el contexto sociodemográfico, tanto a nivel nacional como regional y municipal, en el que nos moveremos; y por último, presentaremos las conclusiones que nos surgen a raíz de nuestro estudio. Cabe destacar que incluiremos un apartado previo a las conclusiones en el que desarrollaremos en profundidad los aspectos más relevantes en cuanto a materia de interculturalidad de los dos centros que estudiaremos.

En este contexto, el objetivo general de la presente investigación es analizar cómo influye y se trabaja la interculturalidad, en el medio rural, y específicamente en el municipio de Selaya (Cantabria) en los centros rurales: CEIP El Castañal y Colegio Stma. Virgen de Valvanuz; desde el punto de vista docente. Asimismo, se tratará de determinar el grado de importancia que se aporta a la educación intercultural en dichos centros y poder comparar las diferentes visiones sobre el tratamiento intercultural entre un centro público y

uno concertado. Por último, también averiguaremos el grado de formación y especialización que existe entre los docentes de este ámbito en cuanto a materia de interculturalidad.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado, trataremos de hacer alusión al conjunto de aportaciones teóricas que nos han servido como referencia para el diseño y elaboración de la presente investigación que estamos llevando a cabo, así como para la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la misma.

2.1. Situación de la escuela rural en España. Definición de términos básicos.

La situación de la escuela rural en España no es la de épocas anteriores. Las trasformaciones que ha sufrido esta institución en nuestro país nos llevan a pensar que el concepto tradicional de 'escuela rural' ha de ser revisado. Son muchos los factores que propician este hecho: corrientes migratorias, incorporación a la Sociedad de la Información, nueva demografía, visión de la mujer, diferentes modelos de desarrollo, etc.

En primer lugar, debemos dejar claro a qué hacemos referencia cuando hablamos de "escuela rural": aquella institución educativa que

> "tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógica-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada" (Boix, 2004:13).

Estas escuelas son entornos y espacios idóneos de aprendizaje y de renovación pedagógica, que refuerzan la identidad profesional de los docentes en términos de investigación e innovación educativas (Tonucci, 1996; Bustos, 2007), que permiten potenciar la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural para propiciar el desarrollo profesional del profesorado. Se debe entender esta institución como un

contexto de investigación, ya que cuenta con una serie de características que así lo propician: la ratio no es elevada, las relaciones con el alumnado y las familias son cercanas y hay una buena comunicación entre sus miembros, la relación se establece de manera participativa. Debemos tratar de valorar todo el trabajo realizado en estas escuelas pequeñas, ya que son pioneras en el tratamiento de la diversidad y en el seguimiento pormenorizado de sus estudiantes (Tonucci, 1996). Muchas de sus estrategias de trabajo para dar respuesta a la heterogeneidad en sus aulas son los agrupamientos flexibles, la tutoría entre iguales o el trabajo cooperativo, claros ejemplos de herramientas innovadoras y eficaces.

Sin embargo, es importante señalar que esta escuela ve su futuro incierto, ya que su viabilidad depende directa e indirectamente de la Administración Educativa y de las diferentes políticas (territoriales, laborales, etc.).

Este tipo de escuelas se caracterizan principalmente por tener una organización propia específica y por garantizar una enseñanza de calidad. Existen diferentes estructuras organizativas, en función del número de alumnos, como por ejemplo, los *colegios rurales agrupados,* los *centros incompletos* o las conocidas *escuelas unitarias* (Dominguez *et al.*, 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2004):

- *Colegios rurales agrupados:* También conocidos como CRAs, son aquellos formados por la agrupación en una misma institución escolar de aulas situadas en distintas localidades, en donde una de ellas es la cabecera en la cual se organiza todo (Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla y León, 2011/2012).
- *Centros incompletos:* Pueden ser aislados o unidos por vínculos cooperativos. Los primeros son centros rurales con al menos una unidad internivel, que se encuentra organizado de forma autónoma, comparten docentes y otros apoyos externos, pero sin integración de los mismos; y los segundos son centros con las mismas características que los anteriores pero que se unen a otros en proyectos formativos, actividades, elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares, comparten profesores itinerantes, etc. (García de Alcaraz, s/f).

- *Escuelas unitarias:* todo el alumnado comparte una misma aula en su localidad y hay solamente un docente para todos ellos. La escasa población escolar de muchas localidades provoca que se mantengan en funcionamiento bastantes escuelas unitarias dónde se comparten distintos niveles de educación infantil y educación primaria. La ratio mínima es de 4 alumnos y a partir de 12 alumnos se desdobla el aula (Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla y León, 2011/201).

En la actualidad, son muchas las escuelas que han considerado que la etiqueta de "rural" supone más un inconveniente que una ventaja, ya que a menudo se les relaciona con 'lo perteneciente o relativo al campo y a las labores de él', por lo tanto, se infravalora o menosprecia su trabajo. Llegados a este punto, es necesario redefinir el mundo rural y lo que éste representa. Vivimos en la conocida "era digital", lo cual ha propiciado el cambio en la visión de la educación y la entrada en la "Sociedad de la información". La llegada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) afecta, sin lugar a dudas, en las formas de enseñanza y en el rol de profesor. Cabe destacar que la relación entre profesores y alumnos no se ve fuertemente alterada, entendida la enseñanza como un proceso comunicativo con el objetivo de capacitar y lograr el aprendizaje. Sin embargo, el uso de las TIC modifica otros aspectos de dicha relación, al cambiar los usuarios y ampliar los entornos donde se puede realizar el aprendizaje. El maestro se ve obligado a cambiar y adaptar su discurso y estrategias a esta era. Además, deja de ser visto por su alumnado como única fuente de conocimiento, pasando a adoptar un cierto papel de "guía".

Por otro lado, debemos comenzar a hablar de una nueva ruralidad (Boix, 2004; Bustos, 2009), en la cual coexisten diferentes modelos sociales y de desarrollo. Territorios definidos por el uso exclusivo de actividades agrícolas y ganaderas han pasado a convertirse en espacios dinámicos e interconectados. Sin embargo, no es del todo correcto hablar de nueva ruralidad, ya que el diverso grado de incorporación de la inmigración, estilos de vida urbanos, desarrollo económico, etcétera, invita a repensar este concepto.

Existen numerosas discrepancias o controversias a la hora de conceptualizar lo "rural", llegándose a dudar de su existencia, pero son muchos los argumentos que nos indican que esto no es así. Uno de ellos es que gran parte del territorio español y europeo está considerado rural por disponer de una densidad de población débil, según datos de la OCDE (2009). Además, en la última década, es u hecho el aumento de los centros rurales agrupados. Por último, estos tienen una gran proyección de futuro ya que llevan a cabo una gran labor social y educativa: permiten dar voz a las culturas rurales silenciadas, defender y garantizar la identidad colectiva y cultura rural, así como preservar el patrimonio rural e histórico.; constituyen un foco de dinamización del entorno en ámbitos educativos, culturales, sociales, etc.; también encarnan un modelo alternativo a la organización hegemónica de los centros educativos y son un mecanismo que sirve para cubrir las necesidades de la población y garantizar la igualdad de oportunidades (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

En la actualidad, se vive una situación de aumento de la inmigración, fenómeno que hace frente a la tradicional cultura emigratoria española. Se ha ralentizado el éxodo rural propio de años anteriores, y se reconoce la presencia de nuevos flujos de población absorbida por el medio rural, atraída por factores sociales, económicos y medioambientales, así como también por intereses turísticos o culturales. Hoy en día, observamos claramente un alto porcentaje de población formada por retornados[1], población flotante[2], turistas[3] y neorrurales[4]. Además, la población inmigrante está suponiendo en los últimos años un rejuvenecimiento de la población debido primero al aumento de la natalidad y a la edad de los propios inmigrantes, compensando la gentrificación[5]

[1] *Migración de retorno:* Movimiento migratorio entre fronteras nacionales, de personas que nacieron en el país al cual están inmigrando, es decir, nacen en un país, emigran a otro, y posteriormente, vuelven al de origen (Aguilar, 2010).

[2] *Población flotante:* Parte de la población compuesta por aquellas personas que, aun no estando oficialmente inscritas en el censo de población de una determinada comunidad, residen temporal o permanentemente en un ámbito geográfico comunitario (ciudad, pueblo, villorrio etc).

[3] *Turistas*: Aquellas personas que se trasladan de su entorno habitual a otro punto geográfico, ausentándose de su lugar de residencia habitual más de un día y realizando al menos una pernoctación en ese

[4] *Población neorrurales:* Se refiere al sector de la población que siente el deseo de instalarse en zonas rurales y establecer allí sus negocios orientados al mercado nacional e internacional (Pérez, 1999).

[5] *Gentrificación* (del inglés, gentrification) es un proceso de transformación urbana en el que la población original de un sector o barrio deteriorado y con pauperismo es progresivamente desplazada por otra de un mayor nivel adquisitivo a la vez que se renueva.

característica de estos espacios rurales. Estas familias encuentran oportunidades laborales, además de una mejor calidad de vida y bienestar.

Una de las principales razones que nos indica el cambio que está sufriendo el medio rural, es decir, el aumento en sus posibilidades de desarrollo económico, es la conversión de su concepción agrarista y territorial hacia un enfoque agro-territorial (Moyano, 2005). La agricultura debe seguir siendo el motor del desarrollo de las zonas rurales, pero mejorando su eficiencia y competitividad. Se debe tratar de igualar el bienestar del medio rural con el urbano a través de la diversificación de actividades, es decir, por medio de una transformación en las ocupaciones profesionales, en la que se ha pasado del agrarismo a la terciarización, persiguiendo generar empleo, fijar población y mejorar la calidad de vida (García, 1997).

Para finalizar, debemos destacar que la escuela rural únicamente dejará de existir en el momento en que el mundo rural no tenga posibilidades de subsistencia. Cada vez son más los partidos políticos que fijan sus ojos en este espacio, proponiendo una serie de mejoras para este medio en sus programas, como por ejemplo, los conocidos programas Leader y Proder[6]. Sin embargo, a pesar de estas medidas, la denominada crisis económica existente en el medio rural (Berlanga, 2013), posiciona a este espacio en una situación de riesgo, poniendo especial énfasis en sus escuelas. Se debe tratar de evitar, por todos los medios, su invisibilidad y su posible futura desaparición.

Funciones sociales y educativas de la escuela rural

La escuela rural un instrumento clave para *defender y garantizar la identidad colectiva y la cultura rural silenciada,* es decir, esta institución trata de mantener el patrimonio natural e histórico (tradiciones, valores, costumbres, estilos de vida, etc.) de los espacios rurales en el contexto de globalización actual. En definitiva, la escuela y sus agentes desempeñan un papel muy importante para que las "peculiaridades locales y comarcales puedan tener cabida, y se

[6] PRODER (Programa Operativo de Desarrollo y Diversificación Económica de Zonas Rurales) es un conjunto de programas para el desarrollo rural que aplican medidas de desarrollo endógeno y que se han implementado exclusivamente en España. LEADER se inscribe en la política europea en favor del desarrollo rural, segundo pilar de la PAC. Para el período 2000-2006, se dirige a diversificar las actividades económicas de las zonas rurales a través de la puesta en práctica de estrategias innovadoras de desarrollo territorial, integradas y participativas.

expresen en la construcción de la identidad individual y colectiva de la comunidad educativa. Para lograrlo, siguiendo a Sepúlveda y Gallardo (2011), la escuela trata de:

- Consolidar, reconocer y promocionar las diferencias.
- Profundizar en la cultura del entorno para analizar cómo se ha construido la identidad rural y profesional (Bustos, 2007; 2009).
- Despertar el sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio y su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades. Esta afirmación, surge en contraposición a lo expuesto por Berlanga (2003: 119), el cual señala que "la escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y prepara a los usuarios para irse, incluso para alejarse".

Con este tipo de intervenciones se detendría la situación de invisibilidad de 'lo rural', provocada por la imposición de la cultura urbana como la única posible. Esta situación no es neutral, sino que ha sido provocada por unos valores ideológicos y políticos concretos. No debemos de seguir tratando de fomentar una única cultura homogénea y dominante, cuando el contexto se caracteriza por su alto grado de diversidad cultural. Un instrumento que sigue propiciando esta imposición de una cultura única es el libro de texto, que no tiene en cuenta las diferencias culturales que pueden existir, uniformando el pensamiento de los alumnos (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

Por último, es importante señalar las consecuencias que puede tener el cierre de una escuela del medio rural. En muchos pueblos, la escuela es el único foco institucional y el único servicio social, por lo tanto su clausura implica una ruptura radical de vida colectiva, es decir, si desaparece ese servicio, se rompe el vínculo de unión con la cultura exterior (Sauras, 1998: 35).

A lo largo de todo el tiempo, la escuela rural ha ido sufriendo numerosas transformaciones, tal es así que se puede llegar a afirmar que la realidad rural parece haber sido ignorada a lo largo de toda la legislación educativa. No es hasta la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006), cuando por primera vez se establece una referencia clara y explícita a la escuela rural, ante la necesidad

de que se actúe en aquellos ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables en cuanto a situación geográfica. Concretamente, en su artículo 82 sobre: "Igualdad de oportunidades en el mundo rural", establece que:

> "Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades".

Por lo tanto, si reconocemos la *función sociocultural* de la escuela rural, se puede apostar por un modelo contextualizado y unas políticas educativas activas, que no coloquen a la escuela rural en situación de desventaja respecto a los centros urbanos. Asimismo, la escuela también puede ejercer un *papel emancipador*, ya que pone al alcance de los alumnos herramientas conceptuales, claves culturales y elementos de análisis que impulsan su capacidad crítica y les permiten reconstruir experiencias y conocimientos previos que se asumieron de manera inconsciente. Para lograrlo, es muy importante disponer de unas buenas relaciones y de entornos enriquecedores que generen unas situaciones de enseñanza-aprendizaje idóneas, y no solo procesos de socialización. En todo este largo camino, la participación y la formación son elementos clave para que el alumnado pueda ser consciente de lo que supone la ruralidad y así, crear un contexto donde los protagonistas sean los habitantes del mismo, los que deciden sobre su futuro y la configuración de la zona.

La escuela rural ha tenido que implicarse y buscar recursos, estrategias y opciones educativas donde todo el alumnado tuviera cabida. Constituye un modelo alternativo para hacer frente a la cultura hegemónica y homogeneizadora de la escuela urbana y su imposición cultural. En este sentido, la escuela rural tiene que hacerse ver, dar a conocer sus experiencias y los trabajos en los que está involucrada (participar en foros de educación y plantear propuestas alternativas). Por lo tanto, cuando hablemos de escuela rural, debemos conseguir que no sea entendida como:

> "un subsistema del servicio educativo que mantiene relaciones de dependencia y que está colonizado por el resto del sistema. Esta perspectiva minusvalora lo que la educación rural ha sido y el potencial que tiene para la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural" (Berlanga, 2003: 15).

Para finalizar este apartado, vamos a tratar de reflexionar sobre el futuro de la educación en el medio rural, es decir, los nuevos caminos que le surgen a esta institución. Esta cuestión es realmente compleja y no solo compete a políticas educativas y administrativas, sino también a las económicas y administrativas.

En primer lugar, debemos discernir sobre la educación en el mundo rural en el contexto de un proyecto global, que contempla el desarrollo integral, armónico y sostenible de la zona; y, con ello, el de los distintos colectivos que la conforman, con la finalidad de mejorar la calidad de vida y promover la igualdad de oportunidades. En este desarrollo global, la formación constituye un eje imprescindible para la transformación social del entorno (nuevas oportunidades de empleo, mejora la cualificación de los trabajadores/as, permite la participación colectiva y responsable en proyectos emprendedores para afrontar nuevos cambios sociales, culturales y económicos) (Domínguez *et al.,* 2001).

Predecir el futuro de las escuelas rurales es una cuestión realmente difícil. En la actualidad no es factible identificar el término 'rural' exclusivamente con una actividad agraria y una cultura agroganadera, aunque sí que suponga un pilar importante. Hoy en día, la sociedad rural aparece vinculada también a servicios, naturaleza, turismo rural, mediana empresa, esparcimiento, uso residencial, calidad de vida, etcétera. La sociedad rural está cambiando desde la última mitad del siglo XX, ha sufrido un progresivo proceso de transformación (despoblación y éxodo rural), permaneciendo en este entorno un alto porcentaje de población envejecida y adulta, lo que supone la falta de niños (Berlanga, 2003). En este sentido, se están promoviendo numerosos proyectos, como los mencionados anteriormente (PRODER o LEADER) que pretenden apoyar el desarrollo local, fomentar el desarrollo sostenible y proteger el medio ambiente a partir de diferentes planes estratégicos. Estos tratan de diversificar la economía e incidir en la consolidación de los empleos, incentivando el desarrollo rural (González, 2001; Izquierdo, 2006).

No obstante, estas iniciativas no bastan. Para que pueda lograrse el progreso económico, desarrollo social y la implantación de servicios, es necesario

plantear y aprobar acciones efectivas que garanticen el asentamiento de la población. Izquierdo (2001) propone:

- Revisar la política de compensación de rentas agrarias.
- Implantar un sistema de contratos territoriales de explotación para vincular la actividad agraria del medio a la conservación del medio.
- La exención fiscal para las actividades económicas locales en zonas de riesgo demográfico.
- Intervenir públicamente sobre el patrimonio rural que se halla en mal estado, abandonado o en ruina y no se hacen cargo de su rehabilitación.
- Conectividad rural y acceso a las comunicaciones telemáticas.

La *implantación de servicios* en estos contextos se convierte en una pieza clave para alcanzar un estado de bienestar. Estos están vinculados a factores económicos, con el fin de atraer "a agentes sociales y económicos dinamizadores" (De la Red y Rueda, 2003: 20). No se implantan servicios sin población, por lo tanto, la apertura de escuelas depende del número de alumnado en edad de escolarización. Llegados a este punto, es importante destacar que el mundo rural parece estar viviendo cierto resurgimiento en la actualidad, al acoger inmigrantes que desempeñan puestos de trabajo relacionados con el sector servicios y atención a personas mayores, y al recibir una población flotante los fines de semana, pese a que se mantiene el éxodo en los pueblos más pequeños (Bryden, 2000; Domínguez *et al.,* 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2003).

Este incremento de la población de carácter fluctuante en algunos municipios, derivado ocasionado fundamentalmente por la identificación del entorno rural como un lugar de ocio, de descanso y un espacio de calidad de vida, no permite alejar el fantasma del cierre en la mayoría de nuestras escuelas de contexto rural.

2.2. Diversidad cultural e influencia de los movimientos migratorios. Definición de términos básicos.

La diversidad cultural es una realidad, es un elemento positivo en nuestra sociedad, no un problema, ya que enriquece e incrementa las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales. Proporciona a los individuos la posibilidad de tener experiencias con otras culturas y llegar a adquirir una visión más completa y enriquecedora del ser humano.

Afirmamos que no es un problema como tal, a pesar de que de la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio surgen conflictos interculturales a los cuales hay que intentar dar respuesta. En este sentido, la educación intercultural trata de dar solución a los problemas surgidos de la convivencia cultural y no a la diversidad cultural como realidad, ya que este pluralismo ha de verse como una fuente de enriquecimiento común (Tejerina, 2011).

Aunque cada vez esta diversidad cultural se encuentra más aceptada socialmente, todavía existen pequeños restos de discriminación, rechazo o bajas expectativas. Los miembros de grupos culturales minoritarios[7] han sido denominados de formas diferentes, las etiquetas pueden ser útiles a veces para identificar algunos factores relevantes, pero con frecuencia conducen a errores o generalizaciones poco eficaces.

En numerosas ocasiones se utilizan indistintamente conceptos como *educación intercultural, cultura, multiculturalidad o interculturalidad*, pero esto no siempre es así, por lo tanto, considero conveniente aclarar algunos de estos conceptos que conforman la compleja familia de la diversidad cultural.

En primer lugar, cuando hablamos de *cultura*, piedra angular de la diversidad cultural, no podemos encontrar una definición exacta de dicho término, al

[7] *Minoría:* Parte de la sociedad que se distingue por su lengua, dialecto, raza, religión, cultura u origen histórico. Estas diferencias a menudo, son el motivo para que sean, o se sientan discriminados por la sociedad mayoritaria. Los grupos étnicos minoritarios pueden identificarse con ciertos territorios, pueden tener o no una estructura organizada, o su cohesión puede estar basada solo en las relaciones propias de su calidad como grupo étnico.

considerarse un elemento vivo, cambiante. Bruner (citado en Aguado, Gil y Mata, 2005) afirma que "no hay nada que no tenga que ver con la cultura, pero tampoco los individuos son meros espejos de su propia cultura", señalando la inexistencia de una cultura pura en los individuos de un mismo grupo. Esta vitalidad cultural se refleja en la formación de identidades culturales complejas debido a la identificación del individuo con más de un grupo cultural, a los cambios de identidad como resultado de los nuevos contextos culturales o al desarrollo de una nueva identidad diferente a la suya propia (Nikolau y Kanavouras, 2006)

La cultura, además, puede interpretarse "a partir del esquema de la conducta que observamos en los individuos de alguna comunidad identificable" (Geertz, 1988) y que incluye tanto las manifestaciones consideradas cotidianas como los aspectos fruto de un mayor nivel intelectual o técnico (Linton, 1945, citado en Aparicio Gervás, 2002).

Camilleri (citado en Aparicio Gervás, 2002), por su parte, define la cultura como un conjunto de elementos relevantes que el individuo acepta y comparte para formar parte de un determinado grupo social y a través de los cuales interpreta la realidad y organiza su forma de vida y sus manifestaciones. En esta línea se situaría Jiménez (2004), quien señala que "la cultura es el filtro a través del cual vemos la realidad y que le da sentido y significado" y está formada por componentes que pueden ser o no observables.

Un punto de vista distinto nos da Geertz (1998), para quien

> el término cultura es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido […] aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta […] la cultura es pública porque la significación lo es.

Lo que se critica es la instrumentalización de la cultura y su presentación como una imagen rígida y cosificada. Ninguna de las definiciones presentadas anteriormente es mejor que otra, todas son igualmente válidas, dependiendo del prisma sobre el que nos situemos. Estas nos permiten obtener una imagen global actual del término cultura (Tejerina, 2011).

Por otro lado, otro término que debemos definir, no exento de dificultad en su significación, es la *multiculturalidad* (como realidad social). Ésta, si la

entendemos como la presencia de culturas heterogéneas en espacios comunes de coexistencia, no tiene porqué ser vista como algo negativo. Puede generar diferentes guetos sociales, pero que permiten la convivencia (que no la interacción) de culturas heterogéneas en un espacio común. Sin embargo, hoy en día, se pretende cambiar el concepto de "presencia" por el de "interacción", es decir, de multiculturalidad por interculturalidad, y es en este momento, en este nuevo constructo social donde se produce guetos, a pesar de que la conflictividad sería mayor.

Por otra parte, no debemos confundir el término "multiculturalismo" como modelo educativo con "educación multicultural". Este última es una respuesta de la institución educativa ante la diversidad cultural, que muchas veces se confunde o incluso se superpone a la educación intercultural. La *educación multicultural* va más allá,

> "contempla la coexistencia de dos o más culturas en un mismo espacio, haciendo alusión a una sociedad plural que debe convivir en paz, evitando los conflictos partiendo del respeto mutuo y comprensión hacia los demás, pero no recoge entre sus postulados el pleno respeto a los derechos de todas las culturas ni el enriquecimiento de la mezcla cultural (García, Escarbajal y Escarbajal, 2007).

En la actualidad, la educación multicultural está experimentando un gran declive, ya que se viene identificando con falsas integraciones que perjudican a las minorías (celebraciones aisladas de la diversidad, considerar a ciertos grupos como "los otros", hincapié en las diferencias…). Marina Lovelace (1995, citada en Aparicio Gervás, 2002) plantea como objetivo de la educación multicultural "transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias de una cultura determinada y que se refieren a los conceptos y tradiciones que presentan globalmente como modelos universales del saber". Es en estos momentos, donde se prefiere incidir en la educación intercultural, ya que estos pensamientos se asientan sobre preceptos etnocentristas basados en la jerarquía cultural, en cuya cúspide se encuentra la "gran cultura" (la mayoritaria) y por debajo, el resto de culturas consideradas inferiores (las minoritarias), a las que debemos respetar, pero mostrar el camino hacia la "nuestra", que es la cultura por excelencia. Y decimos "nuestra" por una cuestión de narcisismo cultural, ya que consideramos nuestra cultura como la más desarrollada y la mejor.

Por último, es importante señalar, que al igual que ocurre en los casos anteriores, a menudo utilizamos conceptos como interculturalidad, interculturalismo o educación intercultural de la misma manera, un tanto irresponsable y sin conocimiento de causa, llegando a provocar posibles confusiones que emborronan su verdadero sentido.

Según Aparicio Gervás (2002), la diferencia entre interculturalismo y multiculturalismo radica en que el primero "tiene un sesgo más positivo y dinámico e implica la aceptación de la cultura minoritaria por la mayoritaria. Además, designa la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea". En definitiva, el multiculturalismo simplemente se limita a reconocer (positiva o negativamente) la existencia de culturas vecinas sin plantearse relación alguna entre ellas, mientras que el interculturalismo va más allá, no sólo exige la relación, sino también la convivencia pacífica basada en el diálogo entre las diferentes culturas.

El *interculturalismo* es un proyecto de futuro, sustentado en la creencia de que "las utopías de hoy son las realidades del mañana" (Calvo Buezas, 2003). Además, es importante señalar que se trata de un utopismo necesario para evitar posibles catástrofes que anuncian el choque de las civilizaciones o el posible estallido de guerras interculturales. El concepto de "conflicto" la mayoría de las veces se asemeja a algo negativo, pero no siempre sus consecuencias son de este calado. Si bien es cierto que en numerosas ocasiones, el enfrentamiento cultural puede derivar en segregación, asimilación o etnocidio, pero también en inclusión. Pero para que esta situación se dé, debe existir un componente primordial que es el diálogo, el cual debe estar presidido por la interacción y su resultado favorecerá el enriquecimiento mutuo, ya que los implicados escucharán y serán escuchados. Este diálogo no solo será respetuoso, sino también debe ser crítico, tanto de las otras culturas como de la propia (Tejerina, 2011).

Sin embargo, no todo es positivo a la hora de hablar de interculturalidad. Jiménez (2004) plantea algunas sombras que lo entorpecen:

- La omnipresencia y exclusividad de la inmigración como fuente de la diversidad cultural.

- La confusión terminológica de conceptos como integración, asimilación e inclusión.
- La complejidad inherente de conceptos como "interculturalismo", "multiculturalismo" o en definitiva, de "cultura".
- La utopía existente respecto a su planteamiento en la actualidad.
- El interculturalismo como discurso políticamente correcto.

El interculturalismo como teoría (utopía) se apoya en la educación intercultural como mejor aliada para su puesta en práctica (realidad), y así dar

> respuesta a la exigencia actual de preparar futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e ideológicamente intercultural (cuya orientación esté) encaminada a conseguir en todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en sociedades multiculturales y multilingües, proporcionando igualdad de oportunidades educativas y sociales tanto para ambos sexos como para los diferentes grupos étnicos y sociales que conforman una sociedad (Aparicio Gervás, 2002).

Lo mismo ocurre con la *educación intercultural,* la cual se basa en el conocimiento de uno mismo y de los demás mediante el diálogo, impulsando ambientes de cooperación libres de conflictos y en cuyo seno se promuevan objetivos y fines comunes. Se prima el diálogo bidireccional entre las culturas, bajo la máxima de que toda cultura, sociedad o individuo tiene algo positivo que aportar, orientado hacia la búsqueda del cambio social y no a un mero encuentro cultural.

La escuela es entendida como ese "laboratorio de formas de relación que se pueden transferir a otros contextos sociales" (Aguado, Gil y Mata, 2005), para lo que es necesario que, después de la experimentación con resultados viables, se acepte su inoculación a nivel social como solución contra el narcisismo cultural. Para ello, un requisito indispensable en primer lugar, es tratar de incidir y despertar la curiosidad de nuestros alumnos por conocer a los miembros de otras culturas. Parece una labor sencilla a la que todo el mundo está dispuesto, pero la realidad no es esa, a menudo son muchos los estereotipos o prejuicios que se hacen latentes.

Finalmente, dada la gran ambigüedad existente entre todos los términos analizados anteriormente, utilizaremos la palabra "multiculturalidad" para

designar la realidad culturalmente diversa en un determinado espacio, el interculturalismo que aboga por el contacto y la convivencia cultural, basada en el diálogo bidireccional crítico, que inevitablemente lleva asociados conflictos interculturales; y la educación intercultural como una de esas respuestas a la conflictividad derivada de esa realidad (Tejerina, 2011).

2.3. Principales relaciones entre la escuela rural y los movimientos migratorios.

Como ya hemos señalado en alguna ocasión anterior, actualmente, a pesar de que ha mejorado enormemente, la situación de la inmigración sigue siendo un desafío. Según el Informe sobre el Desarrollo Humano (ONU, 2009), el movimiento humano alrededor del mundo nos indica que las personas se desplazan en busca de mejores oportunidades, generalmente a los denominados países desarrollados. Los migrantes internacionales son 214 millones, es decir, el 3,1% de la población mundial, pero, por increíble que parezca, la mayoría de estos movimientos (en torno al 60%) se producen entre países de la misma "categoría de desarrollo", y el 37% de la emigración global va de países más empobrecidos a países "desarrollados". Concretamente, España ha pasado de ser un país de emigración (españoles que emigran a otros lugares de Europa o América Latina) a ser un país de inmigración o de acogida (a partir de los años noventa). Algunos datos que comienzan a preocupar son por ejemplo, que el 44% de los jóvenes opina que la inmigración presenta ciertos inconvenientes, como la reducción del número de puestos de trabajo o el descenso de los salarios (debido a la aceptación de sueldos bajos por parte de mano de obra inmigrante), así como cierta influencia sobre la delincuencia y los problemas de seguridad ciudadana (Instituto de Juventud, 2009).

En cuanto a los datos relativos a inmigración en España es importante señalar el acelerado aumento en los últimos años del porcentaje de inmigrantes, ya que desde el año 2000, nuestro país está a la cabeza de las tasas de inmigración mundiales. Según datos del INE (2009), las personas de nacionalidad extranjera representaban el 12% de la población española.

Este acelerado aumento en los últimos años del porcentaje de inmigrantes en España, indudablemente se refleja en la escolarización (véase cuadro 1).

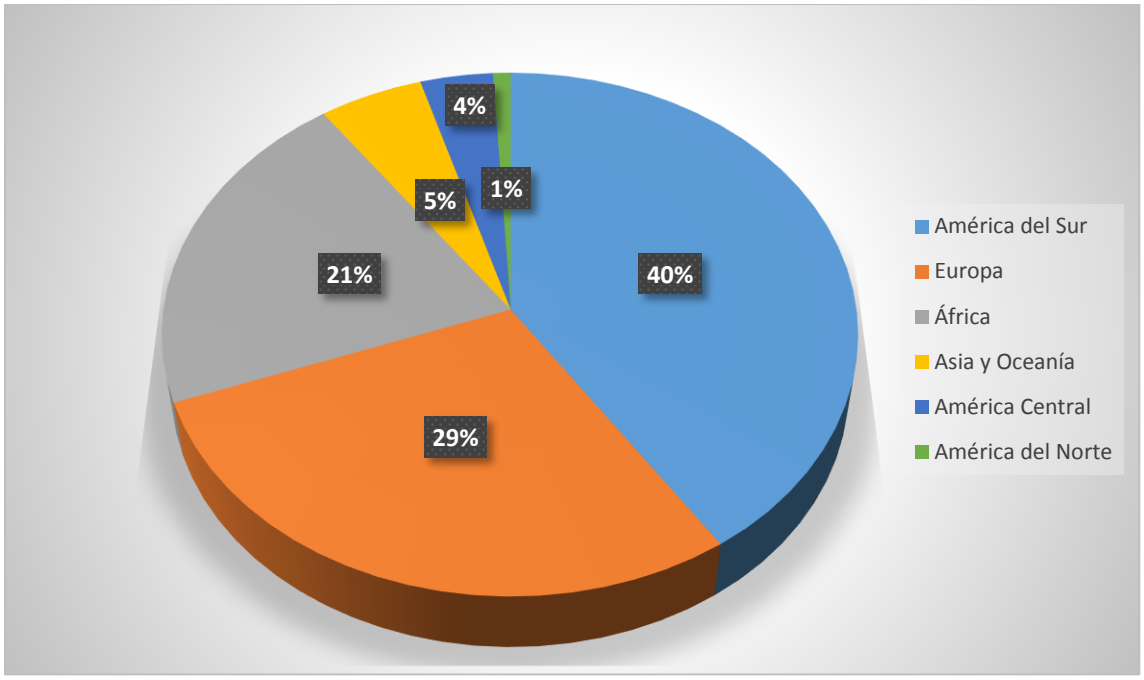
Cuadro 1. Evolución del alumnado extranjero

NIVELES	CURSOS			
	1998-99	**2003-04**	**2007-08**	**2008-09**
Total	80.587	402.117	702.392	743.696
Educación infantil	12.387	78.986	119.980	124.211
Educación primaria	34.017	174.348	295.477	305.520
Educación Especial.	178	1.331	2.838	3.454
ESO.	22.558	107.907	199.548	213.530
Bachilleratos.	6.295	15.520	28.294	32.085
Formación Profesional.	2.648	14.682	35.218	40.197
Enseñanzas de Régimen Especial.	--	9.343	21.037	20.183
No consta enseñanza (EE. Rég. General).	2.504	--	--	4.516

Fuente: Ministerio de Educación. Datos y Cifras. Curso escolar 2009-2010

La procedencia del alumnado extranjero es diversa, aunque principalmente es de origen latinoamericano, europeo y africano, según se puede observar en el cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2008-2009.



Fuente: Ministerio de Educación. Datos y Cifras. Curso escolar 2009-2010

Por último, un dato destacable es que la mayoría del alumnado extranjero está matriculado en centros públicos (82,7%), aspecto que desde la Administración tratan de paliar para evitar posibles segregaciones y concentraciones. Este aspecto perpetúa un cierto "clasismo" en relación con el sistema educativo y en ocasiones favorece la creación de "centros gueto" (Molina, 2010).

Por otro lado, a lo largo de la historia las respuestas curriculares y educativas ante la diversidad cultural han presentado desigual fortuna, influidas por la postura social dominante y por la mayor o menor densidad social multicultural presente en cada espacio.

Por lo tanto, podemos distinguir tres modelos para afrontar la diversidad cultural: *asimilacionista, interpersonal y crítico.*

El *modelo asimilacionista* (García Martínez y Sáez Carreras, 1998, citados en Aparicio Gervás, 2002) se caracteriza principalmente por seguir una postura

etnocéntrica, que trata de preservar su propia cultura de manera intacta ante el posible contagio que puede causarle el contacto con otras culturas. La manera más sencilla para llevar a cabo este proceso de "purificación cultural" es la de mantener las pautas de conducta y los valores de la sociedad receptora, con la ayuda del sistema educativo. A este planteamiento también se le ha conocido con el nombre de *educación cultural como compensación del hándicap sociocultural,* entendido este último como una forma de diferencialismo cultural (Abdallah-Pretceille, 2001) que sostiene el principio de discriminación positiva y tiene un cierto valor terapéutico. Desde este punto de vista, la diferencia se equipara a una deficiencia, de ahí que se pongan en marcha los conocidos programas de *educación compensatoria.* Suponen el primer elemento de reconocimiento de la diversidad cultural dentro del sistema educativo, pero entendida de una manera errónea, con los cuales, se busca reequilibrar una situación de partida definida como deficitaria. Es decir, este tipo de educación sostiene que las minorías étnicas, los colectivos de inmigrantes, etc., tienen déficit cognitivos que se han de compensar. En definitiva, la educación compensatoria pretende paliar o remediar (compensar) los déficit que presentan diversos alumnos de colectivos con problemas socioeconómicos, culturalmente diferentes, inmigrantes, etc. La perspectiva sigue siendo monoculturalista y el objetivo sigue siendo homogeneizador, donde *integración* sigue siendo sinónimo de *asimilación* e igualdad de oportunidades lo mismo que *igualación*, cosa que no es así (Molina, 2010).

Desgraciadamente, el modelo compensatorio es uno de los más usados en la actualidad, y su principal problema es seguir argumentando que el sistema educativo no tiene ningún problema, sino que éste está en determinados colectivos:

> […] una política de educación compensatoria dirigida a reparar en la escuela y para fines escolares las carencias que son ajenas a ella […]. La expresión habitual de esta opción tiene una variante individualizada, que se distingue por el énfasis en determinar las necesidades de los niños caso por caso y suele conducir al mismo resultado, aunque el aula y el profesor aparte se llamen ahora "de apoyo", y la política "de integración" (Fernández Enguita, 1995: 145).

Esta postura reduce la educación intercultural a una serie de actividades didácticas diseñadas casi exclusivamente para los alumnos minoritarios. La

etiqueta de <<culturalmente desvalido>> ataca la autoestima de los niños y los conduce a los ya mencionados, programas de educación compensatoria, propiciando el posible rechazo de sus raíces culturales (con el fin de asimilarse al grupo mayoritario) o la resistencia conflictiva frente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

Estas prácticas compensatorias han de resituarse y replantearse en un marco educativo intercultural. Un ejemplo podrían ser los PROA[8], destinados a prevenir el fracaso escolar en España. Estos están dirigidos a la mejora del éxito escolar y la reducción del abandono escolar prematuro.

Paralelamente a esta postura, existe una tradición, conocida como *educación intercultural como recreación de estereotipos* (Fernández Palomares, 2003), que consiste en asociar la educación intercultural a la celebración de jornadas excepcionales de carácter festivo, como por ejemplo *El día del Mediterráneo, Las olimpiadas de la diversidad*, *El día de Marruecos*, etc. Se trata de actividades añadidas y desconectadas del currículo ordinario de la escuela que tienen ciertos efectos positivos: la escuela abre su espacio a otras expresiones culturales; los alumnos minoritarios son los protagonistas de una actividad que es el centro de atención de sus compañeros, y esto generalmente motiva su admiración y se refuerzan los lazos entre familia y escuela, a través de la participación de las familias inmigrantes.

Sin embargo, el hecho de adoptar esta postura ha sido catalogado como algo contraproducente, ya que dichas celebraciones suelen apoyarse en estereotipos (a menudo nos encontramos con aulas *tipis, haimas*, iglúes, ferias de artesanía y demás). Estos elementos, generalmente, reproducen una visión folclórica, basada en la tradición, de culturas distantes y realzan el contraste con la propia, la actual, la que sí genera progreso y modernidad. Además, los típicos murales de los males y las desgracias del conocido Tercer Mundo (hambrunas, epidemias, catástrofes naturales, etc.) transmiten la idea de culturas incapaces de prosperar económicamente y culpabilizan a las víctimas de su situación. Esta perspectiva la veremos reflejada más adelante en la

[8] PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo): Proyecto de cooperación territorial entre el MEC y las comunidades autónomas, y pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado a través de un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.

forma de trabajar de alguno de nuestros centros investigados. No es la única, pero si llevan a cabo algunas de estas actividades.

Por otra parte, el *modelo interpersonal (*García Martínez y Sáez Carreras, 1998, citados en Aparicio Gervás, 2002), apuesta por la modificación individual de las condiciones socioculturales particulares que dificultan el contacto intercultural (Aparicio Gervás, 2002). Este planteamiento sería el deseable, ya que ese basa en una enseñanza individualizada y contextualizada, pero al mismo tiempo se trata de un proceso demasiado costoso, puesto que requiere un diagnóstico previo y un seguimiento individualizado de cada alumno.

Una vez mencionadas todas estas posturas, con el propósito de paliar sus deficiencias, emerge la concepción de *educación intercultural como eje transversal* (Fernández Palomares, 2003), una práctica que conviene desarrollar en todos los centros, para todos los alumnos y desde todas las áreas de conocimiento. Todos los centros deberían proponerse el desarrollo de la educación intercultural desde su Proyecto Educativo de Centro hasta sus Programaciones de Aula, pasando por el Proyecto Curricular de Centro. Incluso aquellos que no cuentan con alumnado de origen extranjero en sus aulas.

Esta postura, se asemeja al *modelo crítico* planteado por García Martínez y Sáez Carreras (1998, citados en Aparicio Gervás, 2002), en oposición al *asimilacionista*. El cual se basa en los principios fundamentales del interculturalismo: igualdad de todas las culturas, su riqueza en potencia y el diálogo bidireccional y crítico como única herramienta para lograr el consenso basado en la negociación de objetivos comunes para organizar la convivencia. Por lo tanto, se trataría de un modelo contextualizado (no a nivel individual, como ocurría en el interpersonal), adaptado a la realidad de cada centro educativo. Es aquí donde se percibe el principal problema para ponerlo en práctica, debido a la elevada adecuación curricular a cada contexto, puesto que es una tarea muy ardua por parte de toda la comunidad educativa. Se trata de un planteamiento intercultural que valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Las diferentes administraciones educativas establecen formalmente esta línea de actuación en las escuelas españolas. Sin embargo, el modo en que

nuestras instituciones educativas abordan la diversidad cultural depende y seguirá dependiendo del modelo de convivencia entre comunidades culturales.

A continuación, destacaremos algunas prácticas aberrantes consideradas como falsas interculturalidades (Aguado, Gil y Mata, 2005):

- *Celebrar aisladamente las diferencias.* Recordar determinados días que somos diversos, mientras que el resto del año nos olvidamos de ello.
- *Clasificar a determinados grupos como "los otros".* No debemos presentar la diversidad cultural a nuestros alumnos como una serie de características que posee un grupo determinado de personas, ya que de esta manera estamos favoreciendo la aparición de prejuicios y estereotipos. Lo que de verdad debemos hacer es conocer la diversidad dando voz a sus componentes.
- *Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como "los otros".* Las medidas educativas se orientan exclusivamente hacia el alumnado inmigrado o de minoría étnica, basándose en los principios de la teoría del déficit.
- *Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos***.** Éstos se conocen con el nombre de "programas compensatorios", ya observamos la gravedad de su concepto al catalogarlos con este adjetivo (interculturalmente hablando). Desde esta práctica se parte de la premisa de que el alumno que proviene de una minoría cultural necesita apoyo para ponerse al nivel del resto de la clase.
- *Tratar de incluir en clase a personas de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas entre todas ellas***.** Es decir, contar con una composición multicultural en tu aula y no llevar a cabo actividades curriculares que se adapten a esta característica.
- *Evitar conflictos.* Hay que enfrentarse a ellos en busca de soluciones basadas en el diálogo y el consenso.

Una vez señalado "lo que no se debe hacer", podemos decir que para implementar una educación intercultural efectiva es necesario llevar a cabo una

serie de cambios profundos en todos los niveles de concreción curricular, de los que sean partícipes y se vea representada toda la comunidad educativa. En este modelo no tienen cabida los currículos estancos que exigen a los alumnos inmigrados desarrollar determinadas cualidades para encajar en modelos preconcebidos caracterizados por su homogeneidad sociocultural.

El currículo intercultural debe ser abierto, flexible y participativo, sin dejar de lado la parte prescriptiva marcada por la legislación educativa. Además, debe estar dirigido a la totalidad del alumnado, independientemente de su origen. El principal objetivo de la educación intercultural es organizar la convivencia, por lo tanto, la intervención de todos en el proceso de diálogo y negociación, es algo necesario e imprescindible.

Por lo tanto, las medidas curriculares interculturales deben ponerse en práctica en todos los centros escolares sin excepción, independientemente del grado de diversidad cultural presente en ellos, ya que nuestros alumnos se convertirán en ciudadanos de estados multiculturales en los que deberán saber convivir para evitar posibles conflictos interculturales. Desde este punto de vista, hablaríamos de un modelo curricular inclusivo "consistente en considerar la naturaleza diversa de todos los sujetos y actuar en consecuencia con ella, y no sólo la de unos pocos con respecto a la mayoría" (Essomba, 2008).

Unas últimas características del currículo intercultural, y no menos importantes, es que ha de ser realizable, práctico y útil. Para ello es necesario un conocimiento exhaustivo de todo el contexto del centro, la composición del alumnado y sus características personales, los recursos materiales y personales con los que contamos, etc. Si no realizamos un diagnóstico previo de la realidad, difícilmente podremos tomar decisiones, y mucho menos que estas sean eficaces.

La educación intercultural no sólo se debe plasmar de forma implícita en los documentos de cada centro (proyecto educativo, programación general anual, programación de aula…), sino también de manera explícita, de forma activa en donde toda la comunidad educativa se vea involucrada. Por último, es importante señalar que para lograr la operatividad de la educación intercultural, ésta solo puede ser llevada a cabo de forma transversal e interdisciplinar. Es

decir, que su implementación impregne toda la actividad educativa (Meroño i Otón, 1996) y que impregne a todo el cuerpo docente, si excepciones.

En última instancia, tratando de establecer una relación entre la escuela rural y los procesos migratorios que estamos viviendo en la actualidad, hemos de decir que pese a lo mencionado anteriormente, donde se sigue considerando el medio rural como algo relacionado con la actividad agrícola y agroganadera, poco a poco esta visión está cambiando. Recientemente se le viene observando como fuente de riqueza y emprendimiento. Está replanteándose el concepto de calidad de vida y la escuela, y por consiguiente, su profesorado, afrontan el reto de actuar como fijadores de identidad e impulsores de los cambios. Este hecho, supone para el conjunto de profesores un gran esfuerzo de adaptación en sus concepciones, actitudes y formación. De hecho, desde el año 2007, nuestro Sistema Educativo trata de impulsar a las administraciones a que atiendan de manera adecuada a los maestros y maestras de este ámbito, insistiendo en la formación permanente para prestar un servicio educativo de calidad en el sector rural (Bustos, 2009).

Las escuelas están directamente relacionadas con el territorio sobre el que se encuentran, y éste, indudablemente, tiene identidad propia. Este hecho es algo incuestionable. Sus habitantes forman parte de colectivos sociales con cultura, léxico y símbolos característicos. Ante esta situación, estas instituciones necesitan abrirse al contexto. Los docentes deben conocer y valorar los diferentes entornos, las tradiciones autóctonas, los valores y creencias de la zona y los lenguajes silenciosos de las comunidades, haciendo el esfuerzo de integrarlos dentro del currículo escolar (Elboj, 2000; Boix, 2003; 2004).

Es muy relevante conocer la realidad diaria sobre la que se envuelven nuestros alumnos y ser conscientes de las posibles relaciones que puede establecer la escuela con el entorno que tiene a su alrededor. Se trata pues, de un planteamiento multidisciplinar que necesita ser comprendido por los docentes que integran estas escuelas, tratando de ayudar a los discentes a comprender los posibles efectos de los cambios. Es por esta razón, por la cual se exige a los profesores una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo (Bustos, 2009).

Tradicionalmente, los docentes rurales han sido considerados individuos con poca capacidad de movilización. Sienten que estos centros son lugares "de paso" para conseguir llegar a mejores destinos, y de ahí su escasa sensación de arraigo. Entre las metas para el profesorado está que pueda convertirse en un agente favorecedor de la cohesión de los futuros habitantes con su entorno, evitando la desconexión entre futuro y territorio, y poder así desarrollar proyectos de larga duración (Bustos, 2009).

Interpretar el sentido de los cambios y hacer que sean comprendidos también por los alumnos es una tarea indispensable por parte de las escuelas rurales. Uno de los que ha sido definitorio a la hora de explicar la actual realidad rural de la que hablábamos al principio, sin duda, ha sido la inmigración. La progresiva incorporación de alumnado inmigrante se extiende a todos los rincones del territorio español, incluido el contexto rural. Por ejemplo, en Andalucía, los niños y niñas procedentes del extranjero son ya superiores en escuelas rurales que en las urbanas. Este hecho obliga a dotar a las escuelas de herramientas que faciliten la interculturalidad, con el fin de que la escuela posea un papel catalizador en las relaciones con el medio, y su profesorado esté formado en esta necesidad. Se han elaborado varios planes para tratar de dar una respuesta institucional a este fenómeno social que ha ido evolucionando con el tiempo, como por ejemplo, el III Plan de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural 2001-2013. Muchos de ellos, van más allá de la simple recepción y acogida de las personas extranjeras, ya que centran sus esfuerzos en la integración social y en la convivencia. Tratan de desplazar el foco de atención desde las posibles carencias del alumnado inmigrante, a la institución que le acoge y a cómo desarrolla esta función, sin olvidar las necesidades específicas de todo el alumnado (Both y Ainscow, 2005).

Se pretende, en definitiva, responder a la necesidad de desarrollar en la práctica, una educación intercultural más inclusiva que atienda, tal y como señala Carbonell: "Lo cierto es que uno de los principales hallazgos de las escuelas inclusivas es el de referirse a las barreras al aprendizaje y a la comunicación (Ainscow, Booth y Vaughan, 2002), en lugar de hacerlo a las necesidades educativas especiales" (CIDE, 2008, p.10). Sin embargo, este

hecho no ha logrado llevar a la práctica, ya que la atención a la diversidad sigue siendo algo utópico, situado en torno a acciones compensatorias dirigidas a colectivos específicos que a todo el alumnado (CIDE, 2005; Gobierno Vasco, 2012b), lo cual puede dar como resultado un aumento de grupos diferenciados (Nograro, Galende y Etxebarria, 2009).

Una vez desarrollada la difícil tarea de responder ante esta creciente interculturalidad, debemos centrarnos en la figura del profesor. El hecho de que el docente rural siga siendo considerado un referente cultural y educativo en muchos pueblos, le otorga una mayor relevancia de la que podría poseer en otros contextos. Puede llegar incluso a suplantar la figura de ciertos servicios sociales en horarios no lectivos. De esta manera, se corrobora la sobrevaloración de su figura en este medio, ya que se espera siempre más implicación por su parte en las dinámicas del mismo. Si además de esto, tenemos en cuenta la perspectiva ecológica, es decir, el tipo de relaciones interpersonales que existen en esa determinada localidad, e impulsa la conservación de tradiciones y patrimonio, favorecerá la cohesión de los alumnos con su entorno sin descuidar la inevitable modernidad de su día a día. Para ello, se le debe dotar de las herramientas tecnológicas necesarias con el fin de que le saquen del aislamiento como estrategia de conocimiento (Bustos, 2009).

En definitiva, no debemos restringir el horizonte social de los niños y niñas rurales. La casi total seguridad de que muchos acabarán siendo empleados en actividades laborales primarias, sin otro tipo de ambición por falta de desarrollo en el medio, no debe hacernos prescindir de la oportunidad de compensar esas carencias de las que tanto se ha hablado. La escuela rural no debe quedar sumida en una situación de "comodidad e indiferencia".

3. MÉTODO

Para indagar y contrastar los objetivos y las hipótesis que se plantean en este trabajo, hemos diseñado una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo que nos permitirá conocer el tratamiento que otorgan a la diversidad cultural tres perfiles claramente diferenciados del mundo educativo: Dirección, Servicio de Orientación (donde encontramos implícita la interculturalidad) y Personal Docentes tanto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Para ello se ha implementado un estudio de caso en los centros rurales: C.E.I.P El Castañal y el Colegio Stma Virgen de Valvanuz, ambos situados en la localidad de Selaya. Para ello, nos hemos basado en dos herramientas básicas, la entrevista en profundidad[9] a seis miembros de ambos centros, y la observación participante. Las entrevistas han sido realizadas a los miembros que componen la muestra (Ver punto 3.1) en un lugar tranquilo y cálido que invitaba a la cercanía, concentración y relajación, teniendo una duración de unos treinta minutos, aproximadamente. Éstas nos han permitido, en primer lugar, aproximarnos a los entrevistados e indagar acerca de sus estudios y profesión. También, hemos podido comprobar qué actitudes y pensamientos tienen en cuanto a la interculturalidad, así como las distintas actuaciones interculturales que llevan a la práctica tanto en sus aulas de forma particular como en el centro en general. Por último, hemos elaborado también un apartado con una serie de preguntas que nos permiten conocer cuál es el nivel de formación intercultural del profesorado. Además, se ha diseñado una entrevista compuesta por 26 ítems, los cuales nos aportan la posibilidad de acercarnos a la realidad intercultural del centro seleccionado, puesto que a pesar de que en la mayoría de ellos se proponga opciones de respuesta, en todo momento, dábamos opción a que se matizase o se completase la respuesta. Es decir, las preguntas que la componen han sido diseñadas de modo que se pueda proporcionar una respuesta final abierta que nos permita acercarnos en la mayor medida posible a nuestro objetivo y, por lo tanto, obtener información abundante y valiosa. Igualmente, se ha realizado una observación directa que nos ha permitido contrastar y complementar la información recibida.

[9] Para más información, consultar "Anexo 1".

Este enfoque ha sido seleccionado con el fin de conocer exhaustivamente cómo los docentes de estos dos centros actúan ante la diversidad cultural. En ellos la proporción de alumnado de origen inmigrante o de segunda generación es escasa, ya que se trata de un ámbito rural, pero en los últimos años, en uno de ellos, en el concertado, se ha observado un incremento notable, debido a su servicio de Escuela Hogar.

Cada año la Consejería de Educación pone en marcha unos planes que abogan por la calidad y el enriquecimiento de la educación, entre ellos se encuentra el que nos atañe en estos momentos, el Plan de Interculturalidad que determina las directrices principales que siguen uno y otro centro, como así nos indican. Todos los centros educativos de Cantabria deberían considerar y tener en cuenta lo narrado en dicho plan para afrontar una realidad cada vez más frecuente en la Comunidad Autónoma de Cantabria, pero ¿realmente se aporta a la diversidad cultural el tratamiento e importancia que merece?, ¿se atiende a ésta de modo correcto, siguiendo el Plan de Interculturalidad promovido por el Gobierno de Cantabria? El instrumento diseñado contempla una serie de preguntas que nos han ayudado a despejar estos interrogantes y a conocer cómo actúan los diferentes perfiles entrevistados y, concretamente, los centros educativos seleccionados ante la multiculturalidad.

No obstante, no se pueden obviar ciertas limitaciones de la investigación. Posiblemente las mayores dificultades están referidas a los profesores seleccionados para la entrevista ya que es posible que otros docentes (no entrevistados) hubieran aportado mayor relevancia al tema que nos ocupa. Otra dificultad añadida es la escasa multiculturalidad encontrada en el centro público, pese al aumento de esta en el municipio en general; así como el carácter cerrado de alguno de los docentes entrevistados de dicho centro, a veces se mostraban un poco accesibles la hora de aportarme información.

3.1. Población y muestra

Teniendo en cuenta que el marco poblacional sujeto de estudio está configurado por la totalidad de docentes de los centros: CEIP El Castañal y Colegio Stma. Virgen de Valvanuz, los participantes de la investigación han sido seleccionados a través de un muestreo no probabilístico e intencionado,

habiendo sido elegidos por criterios de representatividad, cercanía y relevancia como fuente importante de información.

Para la selección de la muestra se han tomado en consideración los miembros de la población que nos servirían como referencia para el enriquecimiento del proyecto. Teniendo en cuenta estas acepciones, la muestra seleccionada está conformada por tres perfiles educativos diferentes: Directores, orientadores y maestros y profesores. En resumen, seis profesionales de la educación que han formado parte de la comunidad educativa del centro durante varios años siendo, muchos de ellos, los ocupantes de un cargo representativo para la realización de la investigación del tema que nos ocupa.

A continuación se muestra una tabla resumen que indica alguna de las características más relevantes que nos han llevado a seleccionar estos sujetos:

Tabla1: Relación de entrevistados:

IDENTIFICACIÓN	CARGO	AÑOS DE PROFESIÓN	AÑOS EN EL CENTRO	ESTUDIOS CURSADOS[10]	FECHA DE LA ENTREVISTA
Entrevistado 1	Jefe de estudios y Profesora de Ciencias Sociales en Secundaria	20	20	Historia y Música.	8/05/2015
Entrevistado 2	Psicóloga educativa y orientadora	27	20	Magisterio L. Extr., Pedagogía y Psicología.	8/05/2015
Entrevistado 3	Director ESO y Ciclos Formativos.	19	18	Bioquímica y Biología.	8/05/2015
Entrevistado 4	Profesora Ed. Inf.	9	2	Magisterio Ed. Inf.	15/05/2015
Entrevistado 5	Profesora Ed. Prim.	14	10	Magisterio Ed. Prim.	15/05/2015
Entrevistado 6	Pedagoga Terapéutica (P. T)	24	12	Magisterio Ed. Esp.	22/05/2015

Fuente: Elaboración propia

[10] Magisterio L. Extr.: Magisterio por Legua Extranjera (Inglés).
Magisterio Ed. Prim.: Magisterio en Educación Primaria.
Magisterio Ed. Inf.: Magisterio en Educación Infantil.
Magisterio Ed. Esp.: Magisterio en Educación Especial.

4. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

4.1. Selaya

El núcleo de Selaya, junto con Liérganes y Villacarriedo es de los más monumentales de la comarca. En él confluyen numerosos turistas que se acercan para admirar tanto el patrimonio cultural, como el excelente e inigualable paisaje del entorno. Pertenece a la comarca del Pas- Miera y está rodeada por los montes pasiegos, y bañada por el río Pisueña.

Selaya cuenta con 2.035 habitantes (Instituto Cántabro de Estadística, 2011) y se encuentra situada a 36 kilómetros, aproximadamente, de Santander. El municipio limita con los ayuntamientos de Vega de Pas al sur, San Roque de Río Miera al Este, y Villacarriedo al Norte y Oeste.

Las características climatológicas del municipio son propias de las zonas de alta montaña: inviernos muy fríos, abundantes lluvias, fuertes heladas y ocasionalmente nevadas. Esto puede provocar que algunos de los alumnos tengan dificultades para acceder al centro.

Si atendemos a su gráfica de población podemos observar los efectos del éxodo rural hacia áreas urbano-industriales, aunque en menor medida que otras áreas próximas. Esto se debe al alto grado de desarrollo y especialización ganadera, así como a la existencia pequeños establecimientos industriales de transformación de productos agrícolas instalados en la zona.

El municipio en el que vamos a llevar a cabo nuestra investigación, Selaya, indudablemente se encuentra en un medio rural, caracterizado principalmente por un alto grado de actividad ganadera, orientada a la obtención de carne y leche. Esta actividad ha ido modernizándose en los últimos años, mejorando sus instalaciones y consiguiendo excelentes estabulaciones. Sin embargo, también se ha de destacar que a la vez que ha ido progresando, también ha ido decreciendo su actividad en los últimos años.

Otro rasgo que caracteriza la economía de la zona es el sector servicios. Un pequeño porcentaje de su población son pequeñas y medianas empresas, que al contrario que la ganadería, han ido aumentando su trabajo en los últimos

años. Los tradicionales sobaos y quesadas, así como los quesos artesanos son los productos más típicos de esta zona, atracción principal de los turistas que visitan nuestros valles. Un dato curioso durante la última década ha sido su gran expansión a nivel regional y nacional. Por último, es importante destacar una fuerza emergente como es el "turismo rural".

4.2. Colegio Stma Virgen de Valvanuz y el C.E.I.P El Castañal.

El *Colegio Santísima Virgen de Valvanuz* se encuentra situado en Selaya, en la cabecera del río Pisueña, formando parte de los denominados montes pasiegos.

Se trata de un macro-centro concertado, de carácter religioso, que fue fundado en 1955 por la Congregación Religiosa de las Hijas de la Virgen de los Dolores, titulares actuales del centro. Cuenta con unos 400 alumnos, aproximadamente, de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como dos ciclos de grado medio.

Durante los primeros años de escolarización del centro, los alumnos procedían tradicionalmente de familias con varias generaciones en el municipio, con largo tiempo de vecindad y frecuencia de lazos familiares, con lo que se estructuraba un cierto grado de uniformidad. Con el paso del tiempo, tanto la población como el alumnado han ido cambiando y son mucho más heterogéneos. Se ha notado un pequeño crecimiento en el número de alumnos de procedencia inmigrante, hijos de familias rumanas, latinoamericanas, etc. (Instituto Cántabro de Estadística, 2011). En la actualidad, predominan los alumnos de municipios vecinos, como Santa María de Cayón, Villacarriedo e incluso del Valle de Toranzo, por delante de los del pueblo de Selaya mismo, algo que era impensable hace años, ya que eran más los del propio municipio que los de fuera, por lo tanto, este es un hecho a tener en cuenta. El alumnado esta principalmente compuesto por familias nucleares de clase media-alta, existiendo, como cabe esperar, ciertas excepciones.

La Oferta educativa del Colegio poco a poco fue ampliándose y consolidándose para dar respuesta a las familias que quisieron para sus hijos e hijas los métodos pedagógicos de la Congregación.

En 1982 el MEC (Ministerio de Educación) aprueba el servicio de Escuela Hogar, el cual abría las puertas al centro para la recepción de alumnos de otras zonas más lejanas como podían ser Santander, Maliaño, Astillero e incluso de fuera de la Comunidad Autónoma como Bilbao. En julio del siguiente año es inaugurado el actual edificio del colegio, otorgándose la clasificación definitiva para Preescolar y posteriormente EGB y FP.

La presente configuración del centro es autorizada definitivamente en 1994, Educación Preescolar, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Medio. Actualmente todos los niveles están concertados con excepción de Preescolar (Guardería).

El *Colegio Público El Castañal,* al igual que el centro concertado expuesto anteriormente, se encuentra en una zona rural, situada en la zona central de Cantabria, Selaya.

Este centro cuenta actualmente con unos 150 alumnos, aproximadamente, el cual es muy diverso, tanto en procedencia cultural como en ritmos de aprendizaje. En estos últimos años se ha producido una variación en cuanto a la procedencia geográfica, disminuyendo el número de alumnos procedentes de los barrios altos y aumentando el número de los que vienen del núcleo de Selaya y pueblos limítrofes que pertenecen al municipio de Villacarriedo y Saro.

Con respecto a la expresión verbal de los alumnos, en algunos casos se aprecian notables carencias en cuanto a: vocabulario, estructuración de las frases, fluidez verbal, etc, y aunque el centro trata de subsanarlo, resulta difícil, ya que todas estas incorrecciones lingüísticas están muy arraigadas en el entorno geográfico y cultural de la zona.

La mayoría de los alumnos/as comienza su escolaridad con 2 años, pues hace ya varios cursos que el centro cuenta con un aula de 2 años; y permanecen en el centro hasta completar la Educación Primaria.

5. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS COLEGIOS STMA VIRGEN DE VALVANUZ Y EL CASTAÑAL

Desde un principio, nuestro objeto de la investigación ha sido el ámbito rural. Dentro del mismo, nos hemos interesado por el tratamiento de la diversidad cultural y para indagar más en ello, creemos que la metodología consistente en un estudio de un caso es y, de hecho, ha sido la mejor herramienta de esta investigación. En este contexto, seleccionamos al municipio de Selaya (Cantabria) por sus condiciones inequívocas de zona rural y por contar con dos centros importantes de nuestra región, uno público y uno concertado, lo que se convirtió en una variable de nuestro interés. Además, uno de ellos, el concertado, ha contado hasta hace un par de años con el servicio de "Escuela Hogar", un recurso a modo de internado con el que contaban las familias lejanas a este ámbito, que además de ofrecer alojamiento y educación a sus hijos, a menudo podían ser subvencionadas parcial o totalmente.

Como ya se comentó en la metodología, tras haber realizado seis entrevistas (tres en cada centro), podemos aventurar que la diversidad cultural se trabaja más bien poco en este ámbito. En ambos se opta por una inclusión plena del alumnado extranjero pero existen claras diferencias entre la metodología de uno y otro.

Ambos centros están tratando de superar el tratamiento de la diversidad mediante un currículum de turista[11] (Torres, 2008) con el fin de caminar hacia una meta donde el trabajo globalizado y transversal sea lo primordial. Sin embargo, existen claras diferencias entre la forma de trabajar de uno y otro centro.

Hace unos años, el centro concertado, Stma. Virgen de Valvanuz, contaba con un servicio de "Escuela Hogar", siendo el índice de alumnado de origen inmigrante mayor que en la actualidad. Además de ofrecer a las familias

[11] Se conoce con el nombre de *currículum turista* a un tipo de «infantilización» aplicada por parte del profesorado a la hora del estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios. Se suele realizar con gran superficialidad y banalidad, como si del viaje de un turista a un nuevo lugar "de paso" se tratase. Es decir, se tratan las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

alojamiento en el centro, se les proporcionaba unas ayudas económicas, nos comenta la orientadora del mismo. Sin embargo, el centro dejó de prestar este servicio hace un par de años, y el índice de este tipo de alumnado, decreció enormemente. A pesar de este hecho, nos comentan que tratan de llevar a cabo multitud de actividades interculturales en el centro pero siempre desde una clara premisa: "No pretendemos marcar la diferencia, es más, tratamos de invisibilizarla, siempre que llevamos a cabo alguna actividad intercultural, tratamos de que participen alumnos de nuestro país también, con el fin de que la misma incluya a todos y no solo a unos pocos por el hecho de ser de otro país de origen", nos comenta la orientadora. Tratan en todo momento de llevar a cabo actividades conjuntas donde la normalización sea la clave. Por ejemplo, en Navidad, realizaron una actividad a nivel de todo el centro titulada *"Navidades por el Mundo"*[12], donde participaron tanto alumnos de nacionalidad extranjera (países de Latinoamérica, Rumanía, Italia, Guinea, etc.) como españoles. En la misma, se pretendía que cada alumno realizase una exposición contando cómo celebraban la Navidad en su país, ensalzando comida típica, actos y ropas tradicionales, anécdotas, festejos y demás, incluso podían raer el material que quisieran; pero a la vez que el alumnado de nacionalidad extranjera realizaba su exposición, los alumnos de nacionalidad española seleccionados también realizaban la suya.

Esto es lo que desde mi punto de vista, diferencia claramente a uno y otro centro, puesto que mientras que el concertado, claramente observamos que ha dado un "paso más allá", en el público aún siguen en la misma postura que hace unos años, donde se siguen haciendo escasas actividades, y las que se llevan a cabo, están protagonizadas y reflejan a un grupo reducido, y por consiguiente se remarca a un más si cabe su "diferencia" por el mero hecho de ser de otro país, como por ejemplo, la tradicional *Semana de la Interculturalidad* o la realización de jornadas donde familias de origen extranjero eran las protagonistas. Se les otorgaba la posibilidad de acudir al centro para ser partícipes y poder aprovechar lo que nos aportan en cuanto a comidas típicas, festividades, vivencias, juegos populares, etc. De esta manera,

[12] Para más detalle, véase "Anexo 2".

solo se trabaja la interculturalidad de manera esporádica por lo tanto se trata de una opción metodológica basada en la desconexión, en palabras de Torres, 2008., la cual es insuficiente, pues no existe continuidad. En el centro concertado, además de la típica *Semana de la Interculturalidad* que también la llevan a cabo, pero de manera diferente, incluyendo a todos; pretenden realizar más actividades durante todo el curso, como mínimo una por trimestre, logrando así, esa continuidad de la que venimos hablando. Además, con estas actividades conjuntas y globalizadas no se trata únicamente de invisibilizar la diferencia, sino de enriquecernos de la diversidad existente en nuestro centro puesto que nos comenta la orientadora que en muchos de los casos se buscan contraejemplos o explicaciones a situaciones que se encuentran en su día a día y que nunca se han parado a pensar, que les haga reflexionar y ponerse en la situación de sus compañeros. Por ejemplo, el motivo por el cual esa gente emigra a otro país, la situación que estaban viviendo en su país de origen, las ventajas o desventajas que tenían en el mismo o las que se encuentran en el nuevo al que llegan. En definitiva, como me resaltó la orientadora en numerosas ocasiones se trata de *evitar marcar la diferencia y aprovechar la diversidad tratando de integrar e incluir al alumnado lo máximo posible.* Si seguimos teniendo esa visión en la que solo hacemos actividades o proyectos en los que participan unos pocos por el hecho de ser de otro país, podemos llegar a provocar el rechazo de sus compañeros. Si bien es cierto que me comentan que donde se llevan a cabo mayores actividades interculturales, ya que así lo refleja su programación, es en la etapa de Infantil, ya que trabajan en mayor medida contenidos multiculturales de forma natural, sobre todo en el momento de la asamblea.

Por otro lado, debemos señalar que en ambos centros existe un plan de acogida exclusivo para alumnado inmigrante. El CEIP El Castañal lo sigue sin ningún tipo de modificación, pero desde el centro concertado nos señalan que lo llevan a cabo de manera "personal", es decir, bajo su criterio, dependiendo del caso y las circunstancias de cada alumno. Si bien es cierto que tratan de darle la menor importancia posible a su origen, es decir, lo reciben, explican a la clase su nacionalidad y demás, pero no le dan mayor relevancia con el fin de

no marcar la diferencia, tratan de normalizarlo desde el momento inicial. Me comenta la orientadora que, con el tiempo, se han ido dando cuenta de que el protocolo de actuación que tenían anteriormente no daba los resultados esperados (la familia acudía al centro y demás), por lo tanto, consideran que la mejor opción es la “normalización”. En ambos se puede optar por protocolos de actuación como el del “alumno guía”, el aula de apoyo, ayudas a las familias en cuanto a lenguajes y demás, etc. Dado que a pesar de existir un protocolo de acogida y actuación normativo, pero que su puesta en práctica es personal e individualizada, tampoco se realiza una entrevista previa a las familias de origen extranjero con la finalidad de acercarse a su realidad. La orientadora del centro concertado me comenta que se realizan las entrevistas pertinentes pero como a los demás alumnos, y única y exclusivamente si ellos lo piden. Se trata de “entrevistas” muy informales, no sería correcto llamarlas así, puesto que son encuentros fortuitos, donde se pretenden conocer intereses, antecedentes o consideraciones importantes que sean relevantes al alumno (por ejemplo, el sistema educativo del que viene para posibles desfases curriculares), pero siempre tratando de normalizarlo, ya que se plantean cuestiones como a cualquier otro alumno de nacionalidad española. Es importante señalar que la participación e involucración de las familias de origen extranjero en cuestiones que tienen que ver con la educación de sus hijos, suele ser alta. Desde este centro en concreto (concertado), sí que es cierto que quizá había un seguimiento mayor con el alumnado de origen extranjero que pertenecía a la Escuela Hogar pero no por su origen, sino porque en muchas ocasiones requerían de alguna necesidad básica, recursos económicos (dinero, uniformes, etc.), problemas familiares, pero de la misma manera que si otro alumno lo necesitase. En ambos centros no existe la figura de un tutor de acogida formal. De la misma manera, en el colegio Stma. Virgen de Valvanuz no se realizan actividades de bienvenida puesto que consideran que si se marca la diferencia desde el primer día, se queda para siempre y no es lo que pretenden, ya que a un alumno de nacionalidad española nunca se le harían ese tipo de actividades. Sin embargo, en el público sí realizan actividades de este tipo, por ejemplo: instancias de solicitud de plaza traducidas, cartel a la entrada con la palabra *“bienvenido”* en su idioma, *mapa-mundi* en el aula con su país remarcado, etc.

Es importante señalar un recurso con el que cuenta el colegio Stma .Virgen de Valvanuz y es el ADI (Aula de Dinamización Intercultural), situado en Torrelavega, un organismo que tiene como finalidad apoyar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos, con objeto tanto de acoger al alumnado extranjero y de minorías étnicas y a sus familias, como de dar respuesta a sus necesidades educativas. Se trata de una especie de comisión que asesora en la planificación y desarrollo de propuestas de carácter intercultural que se llevan a cabo en los centros que imparten Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación para personas adultas. Este órgano está formado por orientadores y profesores de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura; maestros de Primaria y profesorado técnico de Formación Profesional de servicios a la comunidad. Éstos, a menudo han asistido al colegio para proporcionarles el material necesario que facilite la comunicación con las familias que no tienen un dominio del castellano.

Respecto a la hora de trabajar, es evidente que existen claras diferencias, pero no en cuanto a los contenidos sino en cuanto a cuestiones de idioma, la mayoría. En este caso, en ambos centros optan por la salida del alumno del aula con el L2. Si bien es cierto que por ejemplo, dado el elevado índice de alumnado latinoamericano con el que cuenta el centro concertado y que por consiguiente habla y entiende castellano, salen con el especialista más por cuestiones curriculares, para solventar posibles desfases que puedan existir, que por cuestiones de idioma. En la mayoría de las ocasiones se opta por que el alumno permanezca en el grupo por cuestiones de normalización, principio que venimos repitiendo en todo momento. Solo cuando presenta algún tipo de necesidad se le sacará del aula, al igual que se realizaría con cualquier otro.

Me llama la atención que ninguno de los maestros entrevistados incluye en su programación anual contenidos interculturales de manera explícita, únicamente en Educación Infantil del centro concertado se reflejan en ella, me comenta la orientadora. En el resto de casos, se trabajan de manera anecdótica y fortuita, con anécdotas, experiencias y debates en el aula que surgen dependiendo del momento y contenido que estén trabajando, pero no aparecen reflejados en la programación como tal.

Por último, dos de los entrevistados me comentan que en alguna ocasión han tenido que resolver conflictos en el aula relacionados con alumnos que pertenecen a diferentes realidades culturales. Ambos optan por el diálogo, la empatía, la mediación entre iguales o el razonamiento de la situación para conseguir solventar dicho problema. El clima de aula, en la mayoría de las ocasiones, suele ser bueno. Todos coinciden en que los alumnos de América del Sur y sus familias son eternamente agradecidos, puesto que tienen una gran confianza, consideración y respeto a la figura del maestro.

Formación de los docentes en cuanto a interculturalidad

Algo destacable hoy en día, es la escasa formación en materia de interculturalidad que presentan la mayoría de los docentes, así como se ha reflejado en las entrevistas realizadas. El 80% de los docentes entrevistados señalan que han realizado cursos de libre elección promovidos por el Centro de Profesorado (CEP) y otras instituciones privadas (20%). Muchos de ellos únicamente han realizado un curso en todos sus años de experiencia, excepto la orientadora del centro concertado y la coordinadora de Interculturalidad del público que, lógicamente, tienen más formación en esta materia. Además, es importante señalar que esta formación no es continua sino que se da de forma descontextualizada y parece no estar entre las primeras opciones del profesorado, ya que la mayoría de estos no ha realizado ninguna actividad formativa, en cuanto a materia multicultural se refiere, en los últimos cinco años de su carrera profesional como docente.

Muchos de ellos achacan esta pérdida de interés a la actual situación económica y a que gran parte del alumnado de origen inmigrante ha abandonado el centro desde la suspensión del servicio de Escuela Hogar, en el caso del centro concertado, nos comenta la orientadora. Pero desde mi punto de vista esto es simplemente una excusa, ya que una de las labores principales de un docente es seguir un reciclaje y un aprendizaje continuo. Todos los entrevistados destacan la relevancia de estar bien formado y preparado para afrontar cualquier tipo de situación que le pueda surgir en el aula, incluso si llegado el caso se produce algún síntoma de racismo puro y duro, nos recalca la orientadora del centro concertado. Así como también consideran necesaria la

figura de un especialista en educación intercultural como figura a la que acudir cuando se necesita algún tipo de pauta o ayuda a la hora de actuar. Como un recurso que está ahí no solo para planear diferentes actividades sino también como referente para establecer dinámicas de actuación.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, podemos decir que la formación intercultural debería estar muy presente en la formación inicial del profesorado. Desde la Universidad se debería trabajar con los alumnos distintos modos de enfrentarse a diferentes situaciones de actualidad y dejar de lado en cierta manera, no darle tanta importancia a aspectos teóricos (Leiva, 2012). Éste es otro de los motivos que genera desinterés entre el profesorado, puesto que si desconocen estrategias para enfrenarse a determinadas situaciones o problemas multiculturales, estos van cayendo en el olvido o incluso pueden llegar a aplicar alguna técnica que ha puesto en práctica alguno de sus compañeros para "salir del paso", pero sin saber si realmente este beneficia al alumno o alumnos con los que está trabajando en ese momento.

Interculturalidad en el medio rural y en el medio urbano

Por otro lado, respecto a la diferencia existente entre el trabajo de la interculturalidad en el medio rural y en el urbano, no tenemos datos verdaderamente relevantes, puesto que todos los entrevistados únicamente habían trabajado en el medio rural. Tan solo un par de ellos habían estado un curso en un centro urbano pero hace muchos años, cuando todavía el porcentaje de alumnado inmigrante no era relevante y por lo tanto, no se contemplaba un Plan de Interculturalidad como el que tenemos hoy en día. Estas dos personas señalan que no existen diferencias puesto que los recursos son los mismos. Sí que es cierto que en la actualidad, el porcentaje de alumnado inmigrante suele ser mayor en los centros urbanos que en los rurales, por lo tanto pueden estar más acostumbrados y por consiguiente más expuestos a este tipo de situaciones, saben cómo actuar en cada caso. Pero lo que sí me llama enormemente la atención y que diferencia claramente a los centros urbanos de los rurales, puesto que así me lo recalca la orientadora y tiene razón, es que en el medio rural, la aceptación de estas personas de origen extranjero suele ser más complicada porque, por lo general, están

menos acostumbrados a los cambios sociales, o estos se producen con una mayor lentitud. Nunca me había parado a pensar en este hecho. La aceptación de otras culturas en general es mucho menos complicada que en el medio urbano, puesto que lo tienen más normalizado, ya que conviven continuamente con ello. Esta zona en concreto es "extremadamente cerrada", me señala la orientadora del centro concertado, quizá por su contexto geográfico, ya que nos encontramos en el centro de un valle, entonces, cualquier elemento o persona extraño, nuevo para ellos que viene de fuera, de un lugar que no es el suyo propio (por ejemplo, Santander mismo u de otra Comunidad Autónoma) es algo chocante para ellos. Como me comenta el director de Secundaria del centro concertado: "nuestro entorno, en general, carece de cultura multirracial y cuesta trabajo imponer en el ámbito educativo la igualdad de condiciones de las distintas razas humanas, ya que existen entornos familiares con rechazo a la inmigración". Por eso desde el centro, tratan de "abrirles al mundo", promoviendo diferentes actividades, salidas extraescolares, convivencias, etc. En definitiva, suelen ser menos aperturistas y suelen tener menos experiencias de vida fuera de su ámbito rural.

Algo que me llama la atención y que varios docentes me lo remarcan es que a medida que aumentamos la edad y los cursos, los maestros están menos dispuestos a trabajar aspectos de interculturalidad, puesto que es un trabajo costoso y complicado, así como también se encuentran muy presionados por la consecución de contenidos y el logro de objetivos que el currículum les exige. Esto da lugar a la pérdida de interés en esta materia, principalmente por falta de tiempo y por el esfuerzo extra que requiere, puesto que supone planificar multitud de actividades.

Sin embargo, considero que es tarea de todos el hecho de concienciarnos de que el tratamiento de la diversidad cultural debe hacerse de forma regular y continuada, puesto que es la realidad que nos rodea, tal y como ha reflejado la sociedad actual. Los alumnos han de tenerlo presente en todo momento, con el fin de que le den el reconocimiento que merece a este aspecto. De esta manera, los alumnos valorarán la diversidad cultural que les rodea y la concebirán como algo positivo, así como de la misma manera, los niños

pertenecientes a una cultura diferente a la nuestra, se sentirán valorados y especiales.

Por último, si hay algo que me parece relevante señalar es que desde ambos centros, tanto docentes, como dirección y orientación, destacan como una experiencia fantástica y enriquecedora el hecho de trabajar con alumnado de otras nacionalidades puesto que se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco continuo. La orientadora del centro concertado me señala que en ocasiones le hacen pararse a pensar y reflexionar y valorar todo lo que tenemos y lo privilegiados que somos. Sí que es cierto que varios de los entrevistados señalan que aún queda mucho "camino por recorrer" y que todo es mejorable. Un par de ellos destacan que echan de menos "la convicción por parte del profesorado de que es algo que está presente, que hay que tener en cuenta y que no hay que eludirlo, porque a veces, desgraciadamente, se mira hacia otro lado o se dan por hecho muchas cosas"; "tiempos y momentos para trabajar más la interculturalidad de manera integrada", puesto que siempre se tienen que ir buscando espacios temporales entre exámenes u otro tipo de actividades; "más recursos", siempre se necesitan más ayudas; y por último y no menos importante "más formación por parte de todos" para saber afrontar distintas situaciones, como trabajar con este alumnado, como actuar, como hacerles sentir cómodos, etc.

A modo de anécdota o apunte, y que me gustaría destacar, algo que me llamó clamorosamente la atención del centro público, El Castañal, es que aparentemente los docentes solo fomentan la Educación Intercultural en caso de que su aula o centro cuente con algún alumno extranjero, si no es así, consideran que es un aspecto prescindible. Reflejo este hecho, puesto que cuando me limitaba a formular algunas de mis preguntas me respondían con un simple: *"Nada, porque como no tenemos ninguno este año"* (refiriéndose a ningún alumno de origen extranjero). Esto refleja que las actuaciones se reducen a escasos y pequeños trabajos descontextualizados de aula, y en muchas ocasiones ni siquiera esto tiene lugar, a pesar de que todos los docentes entrevistados consideran éste un tema que posee una gran relevancia.

6. CONCLUSIONES

Con el objeto de analizar la influencia y el trabajo en cuanto a materia de interculturalidad, en el medio rural, y específicamente en el municipio de Selaya (Cantabria), así como determinar el grado de importancia que se le otorga, el grado de formación y especialización que existe en el gremio del profesorado y las diferencias entre los dos centros propios de este ámbito, hemos desarrollado una investigación descriptiva en el CEIP El Castañal y en el Colegio Stma. Virgen de Valvanuz, ambos situados en el marco geográfico señalado anteriormente.

Como ya se comentó en la metodología, la investigación se llevó a cabo mediante seis entrevistas a miembros de ambos centros rurales. Manejamos tres perfiles claramente diferenciados: dirección, servicio de orientación (donde encontramos implícita la interculturalidad) y docentes tanto de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. A pesar de la gran diversidad cultural presente en nuestra sociedad en la actualidad, incluido el medio rural, a través de sus testimonios podemos aventurar que la diversidad cultural se trabaja más bien poco en este ámbito. En ambos se opta por una inclusión plena del alumnado extranjero pero existen claras diferencias entre la metodología de uno y otro. Es importante señalar que, concretamente, llevamos a cabo tres entrevistas en cada centro.

Diseñamos una entrevista mediante la cual podíamos acercarnos a la realidad intercultural del centro, mediante preguntas abiertas sobre su Proyecto Educativo, su trabajo de aula (percepciones y metodología), la interculturalidad más en concreto en el medio rural (experiencias y demás) y la formación especializada de sus docentes. Dicha herramienta no solo nos ha permitido conocer los aspectos que acabamos de mencionar, sino que también nos ha permitido entrever los pensamientos, actitudes, percepciones y reflexiones que tienen cada uno de los perfiles entrevistados.

Tras haber analizado exhaustivamente cada una de las entrevistas realizadas, podemos señalar, de manera general, que existe una clara diferencia de trabajo entre el centro público y el concertado. En el primero se ha puesto de

manifiesto que los docentes solamente llevan a la práctica contenidos interculturales en el momento en que su aula cuenta con un alumno de origen extranjero, si no es así, consideran que es un aspecto del que se puede prescindir, a pesar de su interés y relevancia. Incluso, en ocasiones, a pesar de contar el aula con un alumno extranjero la educación intercultural no es contemplada. Por el contrario, en el segundo, quizá como tienen mayor porcentaje de este tipo de alumnado, llevan a cabo mayor número de actividades o tratan de alguna manera contemplarlo en sus programaciones aunque no sea de manera explícita.

Respecto a la cuestión estrictamente lingüística, únicamente se tiene en cuenta y se atiende al alumnado que presenta dificultades en la producción oral del castellano. Si bien es cierto, que en el Colegio Virgen de Valvanuz nos comentan que también tienen en cuenta cualquier otro tipo de necesidad que pueda presentar el alumno por venir de otro país, desfases curriculares, lagunas en cuanto a ciertos contenidos, etc. Dicho esto, en Educación Primaria se lleva a cabo una inmersión lingüística introduciendo al niño en el aula desde el primer momento, evitando los apoyos y ayudas, tratando de lograr la normalización, con el fin de que el alumno adquiera el idioma de forma autónoma y natural. A pesar de seguir este principio en ambos centros, desde los mismos señalan que, sobre todo al principio, el alumno sale del aula con el L2 para trabajar diferentes aspectos de lengua materna, puesto que es el mecanismo de aprendizaje de esta etapa y es imprescindible su dominio. A medida que vaya adquiriendo el castellano, cada vez se irán reduciendo más las salidas del aula, por cuestiones de normalización. Es importante señalar que en el centro concertado nos indican que la mayoría de alumnado de origen extranjero, ya domina la lengua porque muchos de ellos proceden de América Latina, donde se habla el castellano.

Por otro lado, en cuanto a la formación del profesorado en cuanto a materia de interculturalidad hemos podido comprobar que esta es muy escasa. Únicamente se informan, actualizan e introducen en esta área los docentes que así lo desean, ya que la formación inicial es insuficiente o inexistente. Así todo, es importante destacar que muchos de los entrevistados nos señalan que

existe una desinformación general acerca de esta materia y de los cursos que les pueden ayudar a implementar sus habilidades interculturales, e incluso desconocen la figura del responsable de interculturalidad como un recurso, una herramienta a la que acudir para recabar información o ayuda para tratar de solucionar diferentes situaciones.

Con todo lo expuesto anteriormente, podemos llegar a afirmar y concluir que, a pesar de que la interculturalidad se considera un tema de vital importancia e interés en la actualidad (propias palabras de muchos de los entrevistados), en general, no se presta a ésta la atención que merece y las prácticas y metodologías aplicadas son insuficientes y en ocasiones descontextualizadas, de modo que la interculturalidad no es aplicada por sistema. Sin embargo, también es cierto que se trata de un cambio a largo plazo, que requiere tiempo y esfuerzo y sin lugar a dudas, desde mi punto de vista, desde al menos uno de los centros se están empezando a hacer las cosas bien. Aún queda mucho camino por recorrer pero al menos ya se han colocado “las primeras piedras”. Este está aumentando sus esfuerzos para conseguir el tratamiento de la diversidad cultural de forma transversal y globalizada con al menos una actividad que implica a todo el centro por trimestre (en Infantil se llevan a cabo más), con sus actitudes y estrategias de actuación frente al alumnado procedente de otro país, etc.

Si bien es cierto, como ya mencioné en ocasiones anteriores, que en ambos centros noto una cierta dejadez y desinterés por parte del profesorado a trabajar este aspecto (mayor en el centro público), lo que dificulta su tratamiento. A medida que aumentamos la edad y los cursos, los maestros están menos dispuestos a trabajar aspectos relacionados con esta materia. Esto puede deberse a que es un trabajo costoso y complicado, así como también se encuentran muy presionados por la consecución de contenidos y el logro de objetivos que el currículum les exige. Esto da lugar a la pérdida de interés en esta materia, principalmente por falta de tiempo y por el esfuerzo extra que requiere, puesto que supone planificar multitud de actividades.

Queremos concluir este estudio dejando sus puertas abiertas a futuras investigaciones con el fin del impulsar la educación interculturalidad y dotar a esta área la importancia que merece. Éstas podrían ser llevadas a cabo en otros centros rurales de la región con el fin de confirmar si realmente existe una despreocupación general por la interculturalidad en los ámbitos rurales, o esto realmente es un caso aislado. En caso de obtener una respuesta afirmativa que confirme esta nueva hipótesis, la Consejería de Educación debería promover actuaciones para que esta realidad sea contemplada y comenzar el proceso para lograr un posible cambio.

7. ANEXOS

ANEXO 1: *INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN*

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MEDIO RURAL

La presente herramienta forma parte de un trabajo de investigación abordado por la Universidad de Cantabria. Mediante esta entrevista pretendemos obtener información acerca de cómo los alumnos de origen extranjero son acogidos por el profesorado en el medio rural, y cómo éstos trabajan con los mismos. Asimismo, se pretende determinar cuál es el tratamiento que el centro otorga a la Interculturalidad.

Es importante señalar que la información es de carácter confidencial, pues los resultados serán de uso exclusivo para la investigación. Agradecemos anticipadamente que haya dedicado unos minutos a responder las preguntas.

❖ IDENTIFICACIÓN

Nombre _____

Cargo _____

Años de profesión _____

Años en el centro _____

Estudios cursados _____

Dónde cursó sus estudios _____

❖ PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

1. Usted considera que la proporción de alumnado inmigrante en el centro es

Alta ☐ Media ☐ Baja ☐

_____

_____

_____

2. En su opinión el centro opta abiertamente por la escolarización de alumnado inmigrante

Sí ☐ No ☐

3. ¿Con qué frecuencia cree que se fomenta la organización de actividades interculturales a nivel de centro? ¿Podría describirme alguna?

Muchas veces ☐ Bastantes veces ☐

Pocas veces ☐ Nunca ☐

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. ¿Se realizan actividades especiales en las fechas que son significativas para diferentes realidades culturales? (Por ejemplo, celebrar el día de Marruecos). En caso afirmativo, ¿podría describirme alguna?

Muchas veces ☐ Bastantes veces ☐

Pocas veces ☐ Nunca ☐

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. ¿Tiene el centro un plan de acogida exclusivo para los alumnos inmigrantes y sus familias? En caso afirmativo, ¿podría explicarme brevemente en qué consiste?

Sí ☐ No ☐ Se pretende crear uno ☐

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. ¿Sabe usted si el orientador realiza una entrevista previa a las familias de origen extranjero con la finalidad de acercase a la realidad del alumno y tratar de facilitar así su integración? ¿Conoce qué cuestiones se tratan o cómo se lleva a cabo?

Sí ☐ No ☐

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. ¿Existe un tutor de acogida (alumno/docentes) que facilita la incorporación del nuevo alumno al centro?

Sí ☐ No ☐

8. ¿Se realizan actividades de bienvenida en:

El aula? ☐ El conjunto del centro? ☐

Ambos? ☐ Este tipo de actividades no son realizadas ☐

En caso afirmativo, ¿qué tipo de actividades son? ¿Podría explicarme un poco en qué consisten?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. ¿Se hace algún tipo de diferenciación entre los alumnos de origen extranjero que hablan castellano y los que, por el contrario, hablan otro idioma?, ¿cuál/es?

☐ Sí ☐ No

_____

_____

_____

_____

❖ **TRABAJO DE AULA**

10. ¿Ha tenido alguna vez alumnos extranjeros (nacidos fuera de España o que alguno de sus padres hayan nacido fuera de España) en sus aulas?

Sí ☐ No ☐

11. ¿Cómo definiría su experiencia de trabajo con estos alumnos?

_____

_____

_____

_____

12. Cuando se incorpora un alumno de origen extranjero, ¿realiza una entrevista a su familia para conocer su situación? ¿Mantiene una relación continua con la misma?

Muchas veces ☐ Bastantes veces ☐

Pocas veces ☐ Nunca ☐

13. A partir de su experiencia, ¿cómo definiría la participación de las familias extranjeras?

Alta ☐ Media ☐ Baja ☐

14. Como bien sabe, en ocasiones, cuando el alumno extranjero se incorpora nuevo al grupo clase puede tener ciertas necesidades ya sean en cuestiones de idioma, costumbres, normas, o incluso académicas. Desde su conocimiento, ¿cómo se trabaja con él? El alumno permanece en el grupo

Muchas veces ☐ Bastantes veces ☐

Pocas veces ☐ Nunca ☐

15. En caso de realizar actividades al margen del gran grupo indique, ¿cuándo y con qué especialistas?

_____

_____

_____

_____

_____

16. En su programación anual de asignaturas, ¿incluye desde el principio contenidos que aporten información sobre distintas realidades culturales? ¿Podría ponernos un ejemplo de estos contenidos/actividades?

Muchas veces ☐ Bastantes veces ☐

Pocas veces ☐ Nunca ☐

17. En el caso en que lleguen alumnos de origen extranjero al aula, ¿realiza cambios en la programación de las asignaturas para incluir contenidos de las realidades culturales de estos alumnos? ¿Cómo ha sido la aceptación por parte de los alumnos?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

18. ¿Alguna vez ha tenido que resolver en el aula conflictos relacionados con que los alumnos pertenezcan a diferentes realidades culturales? Si es así, ¿de qué manera afrontó esta situación?

_____

_____

_____

_____

_____

❖ FORMACIÓN INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES

19. ¿Ha recibido alguna vez formación especializada para afrontar situaciones con alumnos de origen extranjero? En caso afirmativo, ¿podría especificarme qué tipo de formación? ¿En qué consistía?

Sí ☐ No ☐

_____
_____
_____
_____
_____
_____

23. Si la respuesta es afirmativa, ¿consideras necesaria esta formación? ¿Por qué?

Sí ☐ No ☐

_____
_____
_____
_____
_____
_____

24. Si la respuesta es negativa, ¿piensas que debiera de haber una formación para docentes en interculturalidad? ¿Por qué?

Sí ☐ No ☐

_____
_____
_____
_____
_____
_____

25. ¿Crees necesaria la existencia de una figura en el centro especializada en educación intercultural? En caso afirmativo, ¿por qué?

Sí ☐ No ☐

_____
_____
_____
_____
_____
_____

❖ EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MEDIO RURAL

26. ¿Ha trabajado en otros centros antes que el actual? ¿Eran rurales o urbanos? ¿Cómo se trabajaba la Interculturalidad?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

27. Relacionado con lo anterior:

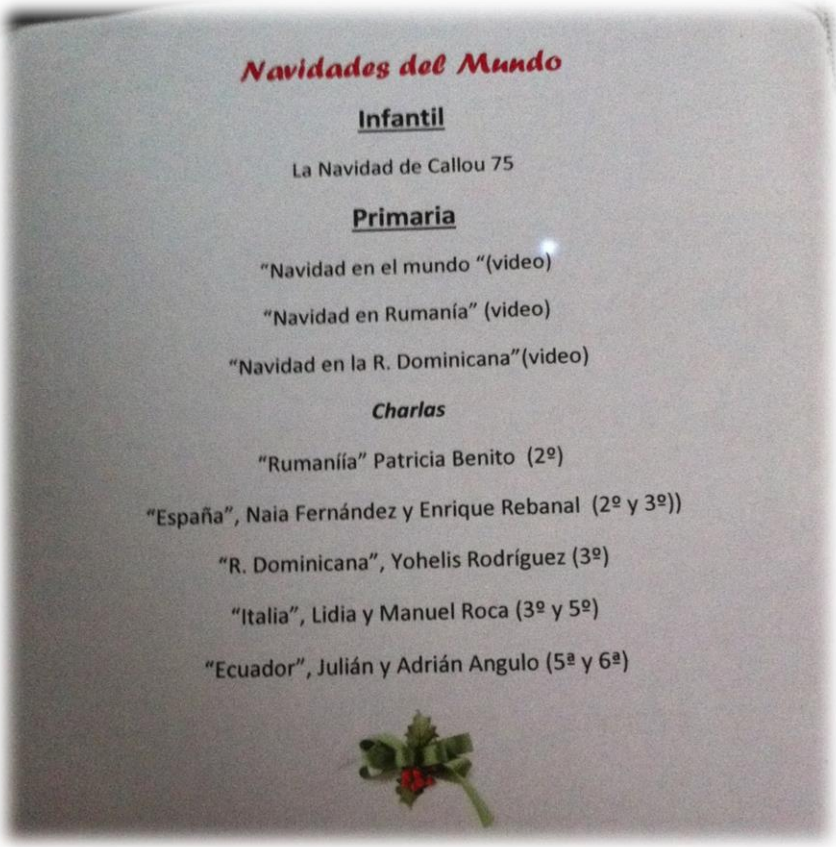
En caso de haber trabajado anteriormente en otro **centro rural,** ¿qué semejanzas tenía con este?, ¿Cómo ha cambiado el tratamiento de la interculturalidad a través de los años?

En caso de haber trabajado anteriormente en un **centro urbano**, ¿ve diferencias entre unos y otros en cuanto a materia de interculturalidad?, ¿cree que hay más recursos en uno que en otro?, ¿en cuál?, ¿qué recursos echa en falta en el mundo rural para afrontar la interculturalidad?, ¿qué ventajas y desventajas ve en el mundo rural frente al urbano?

- **PREGUNTA FINAL ABIERTA**

26. Teniendo en cuenta la información expuesta, ¿considera que su centro trabaja la educación intercultural o, por el contrario, crees que aún queda mucho camino por recorrer? En este caso, ¿qué cambios piensas se deberían introducir?

ANEXO 2: *"NAVIDADES DEL MUNDO"*



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación intercultural.* Barcelona: Idea books.

Aguado, T., Gil, J. y Mata, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC.

Ainscow, M., Booth, T., y Vaughan, (2002). *Index for inclusion*. Bristol, RU: Center for Estudies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de: http://www.csie.org.uk/index.shtml; http://www.eenet.org.uk/.

Aparicio Gervás, J. M. (2002): *Educación intercultural en el aula de Ciencias Sociales.* Madrid: Editorial Libre de enseñanza.

Aparicio Gervás, J. M. (2002): *Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto.* Madrid: Editorial Libre de enseñanza.

Berlanga Quintero, S. (2003*). Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (julio), 1-8. Disponible en: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm (consultado: 04/08/2010).

Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades.* Madrid: CISSPRAXIS.

Booth, T., y Ainscow, M., (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Botey, J. (1990). Prévies per a un mestre en un medi de multiculturalitat. *Perspectiva escolar,* núm. 147, 1.

Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado.*

Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 11 (3), 1-25. Disponible en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf

Bryden, J. (2000). ¿Declive? ¿Qué declive?: El renacimiento demográfico se percibe en muchos territorios rurales. *Leader Magazine*, 22, 10-12.

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación,* 350, 449-461.

Calvo Buezas, T. (2003): *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Popular.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Recorridos y situación actual de las distintas comunidades autónomas*. Madrid: CIDE.

CIDE (2008). *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano.* Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración/ OEI.

De la Red, N. y Rueda, D. (2003). *Intervención social y demandas emergentes*. Madrid: CCS.

Domínguez, Mª T. et al. (2001). *Escuela rural: una apuesta de futuro.* Pontevedra: Asociación de Renovación Pedagóxica "Ponte Internacional de Tui" (ARPPIT).

Elboj, C. (2000). Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información. *Revista de Educación (Madrid),* 322, 59-68.

Feito, R. (2010). *Sociología de la Educación Secundaria. Formación del profesorado.* Barcelona: Graó.

Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen.* Madrid: Pirámide.

- (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En Fernández Enguita, M. (coord.),

Sociología de las instituciones de Educación Secundaria (pp. 108-122). Barcelona: Horsori.

- (1999). *Sociología de la educación.* Barcelona: Ariel.
- (2001). *Educar en tempos inciertos*. Madrid: Morata.
- (2003). "Educación y Diversidad cultural". En Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la educación.* 1ª edición. (Pp. 375-381). Madrid: Pearson, 2003

García, B. (1997). Del agrarismo a la terciarización: modelos de actividad en la sociedad rural. En C. Gómez y J.J. González (comps.), *Agricultura y sociedad en la España contemporánea* (pp. 635-652). Madrid: CIS.

García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A. Escarbajal de Haro, A. (2007): La interculturalidad. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson.

Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Gobierno Vasco (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012 -2016.* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

González de la Fuente, I. (2012). Juventud e inmigración. Algunos elementos para el análisis en el contexto español. *Stvdia Zamorensia,* 11, 98-100.

Instituto Cántabro de Estadística, ICANE (2011). Fichas municipales, Selaya (Población y poblamiento). Recuperado de: http://www.icane.es/c/document_library/get_file?uuid=59c6a7b9-2b5d-45c3-ab8b-3d120e6304f0&groupId=10138. (Consultado: 4 de abril de 2015).

Izquierdo, J. (2001). La aldea ante lo global. *Revista de la Red Aragonesa de desarrollo rural. Terrarum*, 3, 6-7.

Javier, F. *Experiencias de compensación educativa: CRA zarcilla de ramos*.

Jiménez, R. (2004): *Inmigración, Interculturalidad y currículum*. La Educación en una sociedad multicultural. Sevilla: Publicaciones MCEP.

Junta de Castilla y León. (2011/2012). *Informe sobre el sistema educativo en Castilla y León*. http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/informe-situacion-sistema educativo-castilla-leon-curso-2-6. (Consultado: 23 de mayo del 2014).

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.

Meroño i Otón, N. (1996): *La Práctica Intercultural en el desarrollo curricular de la Educación Primaria.* Madrid: MEC. *Revista de Fomento Social*, 238, 219-242.

Molina, F. (2010). La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. Feito, R. (Coord.), *Sociología de la educación secundaria* (pp. 139-160). Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Moyano, E. (2005). Nuevas orientaciones de la política europea de desarrollo rural. *Revista de Fomento Social*, 238, 219-242.

Nikolau, G. y Kanavouras, A. (2006): Identidad y pedagogía intercultural. En *Educación Intercultural*, vol. I, pp. 61-90. Zaragoza: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Nograro, C. Ch., Galende, I., y Etxebarria, M. A. (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación.* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de educación*, 1 (59) (En línea). Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/4101Ortiz.pdf. (Consultado: 14 de marzo de 2014).

Pérez Iglesias, J. (1999). *Las bibliotecas rurales ante el futuro: Retos y responsabilidades* Asociación Educación y Bibliotecas Tilde (Madrid, España).

Sauras, P. (coord.) (1998). *Trabajar en la escuela rural. ¿Trabajar en la escuela rural? ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: M.R.P.

Sepúlveda, M. P., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. [Rural school in the globalized society: New directions for a silenced reality] *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado., 15*(2), 24/06/2011.

Tejerina, V. (2011). Diversidad cultural, educación intercultural y currículo. En J.M. Aparicio (Ed.). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina* (pp. 67-83). Madrid: Pirámide.

Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 247, 48-51.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación,* 345, 83-110.

Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica.* Madrid, Morata.