

MÁSTER: Políticas y prácticas de innovación educativa

EL ALUMNADO GITANO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS FUTUROS DOCENTES.

Un estudio sobre creencias y actitudes de los
estudiantes de magisterio de Andalucía oriental.

2013

AUTORA: Raquel Armenteros Callejón

DIRECTOR: Rafael Pulido Moyano.

DEPARTAMENTO: Didáctica y Organización Escolar.

[Universidad de Almería]

INDICE.

1. Justificación	2
2. Marco teórico	4
2.1 Escuela y minorías étnicas	8
2.2 La educación compensatoria y los gitanos	12
2.3 Educación intercultural y gitanos.	14
2.4 Estereotipos y prejuicios del profesorado acerca del alumnado de minorías étnicas.	16
2.4.1 Alumnado gitano	17
2.4.2 Formación del profesorado.	18
3. Preguntas de la investigación	19
4 Objetivos	20
5 Metodología	21
5.1 Técnicas de recogida de datos.	21
5.2 Propuesta de temporalización.	27

1. JUSTIFICACIÓN

Al comienzo del máster de políticas y prácticas de innovación educativa, aún no tenía muy claro cuál iba a ser mi tema o la línea en la que iba a enfocar mi trabajo final de máster. A lo largo del proceso de seminarios y clases he ido reflexionando sobre aquello que más llamase mi curiosidad, aquello que creara en mí la incertidumbre, y dado que el máster trata sobre innovación, buscaba algo dónde yo pudiera realizar los cambios.

Es por esto que me fui acercado a la interculturalidad y a la escuela por y para todos. Y dentro de este ámbito, no dejó de resonar en mi cabeza el tema de la comunidad gitana, pues he escuchado muchas veces, de las bocas de unos y de otros, la dificultad que supone estar en un colegio con alta presencia de alumnado de este colectivo étnico-cultural. Las críticas y las opiniones de las que he sido testigo en numerosas ocasiones, me llevan a pensar sobre la relevancia de este tema y la importancia que para mí tendría indagar sobre él.

Vivimos en una sociedad democrática en la que la escuela, como derecho, cada vez es más accesible a toda la población. Como generalización está muy bien, pero no debemos cubrir con un tupido velo ni ignorar las dificultades a las que verdaderamente de enfrenta el sistema educativo. Como sabemos el acceso a la escuela ha aumentado y la escolaridad obligatoria es ahora hasta los dieciséis años, pero ¿es esto una realidad para todos los colectivos? Es aquí, donde las que salen peor paradas son los grupos sociales asociados a los contextos más desfavorecidos. Los niños y niñas de familias con situaciones socioeconómicas más desfavorecidas tienen cada vez más oportunidades de ir al colegio y obtener una formación pero, a pesar de ello, siguen padeciendo altos niveles de fracaso escolar, lo que nos lleva a pensar que no estamos ante un sistema educativo justo.

Es evidente que nosotros, como futuros docentes, y los que ya ejercen, tenemos que conocer y tener claro que la educación debe desarrollarse en todas partes. Es decir, tu labor como docente no sólo se centra en los colegios que muchos consideran “normales”, los colegios ordinarios, ya que los que no entran en esta categoría también

necesitan que se les propicie una educación y, aunque hay docentes que los rehuyen por la comodidad, siempre están ahí, y pueden ser, por ejemplo, el destino de tu plaza en una oposición, por lo que pienso que no debe ser un tema tabú para los futuros docentes y hay que tratarlo más y con más normalidad.

La consideración de “alumnado de minoría étnica” es muy relativa, según los centros de que se trate. Es decir, hay colegios en los que cada vez se concentran una mayoría de niños y niñas inmigrantes de procedencia extranjera, frente a los cuales la minoría serían los de grupos étnicos autóctonos, ya sea alumnado gitano o *payo*. Por otro lado, en otros centros el grupo mayoritario es el de alumnado *payo*, siendo los grupos minoritarios el de “inmigrantes extranjeros” y el gitano. Y por último, podemos encontrar centros donde la mayoría son gitanos y la minoría son los *payos* y/o los inmigrantes extranjeros. Es decir, debemos siempre relativizar el uso de etiquetas como “alumnado de minorías” y similares, y tener en cuenta la situación concreta de cada caso a la hora de interpretar los datos obtenidos.

Los gitanos son una minoría étnica con costumbres y tradiciones propias, lo que no hay que olvidar dentro del sistema educativo, pues, como hemos dicho anteriormente la educación es un derecho de todos y para todos los ciudadanos. Es precisamente esto, lo que me lleva a querer reflexionar sobre la educación de este colectivo, pues para mí la educación actual es muy generalizada, en ella se trata los conceptos que afectan a la mayoría de la población pero bajo mi punto de vista y basándome en mi propia experiencia, se deja un poco al lado, las costumbres, características, formas de vida y en definitiva modos de hacer las cosas de los niños, niñas, y ciudadanos en general, que no pertenecen a esta mayoría.

Centrándome, pues, en el ámbito de la educación, mi preocupación gira en torno al punto de vista del profesorado hacia estos colectivos, tanto el profesorado que ejerce como el que está formándose. ¿Cómo ven y afrontan estos docentes el llevar una clase con mayoría o exclusiva presencia de niños y niñas gitanos? Por otro lado, dentro de una clase mayoritaria de *payos*, ¿cómo actúan al tener algunos niños gitanos en sus aulas? ¿Qué piensan sobre ellos y como promueven su integración?

En las siguientes páginas me gustaría reflejar cómo es este colectivo, cómo es su escolaridad y cuales son las expectativas que se tienen sobre él.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Escuela multicultural y minorías étnicas.

La escuela en la actualidad, se caracteriza por inclusiva y multicultural y así se contempla en las leyes educativas, en concreto en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria, en su artículo 13 referente a la diversidad educativa. La educación y los centros educativos, tienen una labor muy importante en cuanto la interculturalidad y la multiculturalidad se refiere. Tienen que favorecer la inclusión, la equidad y la calidad en la escuela, sobre todo en una sociedad multicultural cómo es la actual.

Entendemos por sociedad multicultural *“Aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí, sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etno-raciales, etno-nacionales, religioso y lingüísticos”* (Pulido, 2005:30).

Según la UNESCO, La diversidad cultural refleja multiplicidad e interacción de las culturas coexistentes en el mundo y que, por ende, forman parte del patrimonio común de la humanidad. La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas en el manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, etc.

Partiendo, por tanto en el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural, y que la diversidad puede apreciarse dentro del ámbito escolar, *“es importante que la comunidad educativa en su conjunto participe en la reflexión sobre todas las culturas que la integran, poniendo el énfasis en lo positivo de cada una de ellas, a la vez que anime a adoptar unos modelos de relación que favorezcan un clima de convivencia democrática, rechazando la exclusión social y defendiendo la igualdad de oportunidades y derechos de todos los ciudadanos”* (Departamento de educación, cultura y deporte. (ADCARA. 2006: 10)

La comunidad educativa deberá de ser consciente de la diversidad del alumnado dentro de su aula, de su centro y la diversidad de población existente, para tratarla dentro del ámbito escolar.

Por tanto, conociendo está gran variedad de alumnado, y la diversidad existente por diferentes causas: académicas, sociales, genero, religión...hacen que la escuela deba reformular sus características organizativas y curriculares y que abra la puerta y favorezca a la diversidad. Asumir esta variedad requiere entender que está ocurriendo en nuestro entorno social, a nivel macro y micro, (Rodríguez Izquierdo, 1999).

Teniendo en cuenta estas causas, debemos hacer un inciso para decir que la escuela multicultural no está referida y unida al concepto de inmigración. *“si bien la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no pueda quedar reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos en la escuela. Limitar la interculturalidad a estos términos no es sino una expresión de resistencia a las dimensiones más profundas de este concepto”*. Besalú (1998: 7). Nos referimos con ello, a la población minoritaria frente a la mayoritaria. También toma parte dentro de esta multiculturalidad las minorías étnicas existentes, incluyendo las autóctonas como es la gitana. Así, la escuela deberá atender también este tipo de diversidad favoreciendo la inclusión de las minorías étnicas.

Según Arnaiz (2002), se deberá tratar esta diversidad desde los siguientes aspectos:

- Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los hombres, pertenezcan o no a la misma cultura.
- Llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad. Esto se puede realizar a través del estudio de la evolución histórica de los países que conforman la cultura minoritaria y de las relaciones que mantienen con la mayoritaria.

- Apoyar el pluralismo cultural existente en las sociedades como un elemento enriquecedor y un bien en sí para las mismas. Desarrollar en los alumnos el interés por otros grupos humanos con los que conviven, familiarizándolos con las características de estos otros grupos, lo que favorecerá la lucha contra la discriminación.
- Educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al estudiante situarse en la sociedad que le ha tocado y tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la multiculturalidad.

Así mismo, De Miguel (1992), mencionado por Arnaiz (2002) propone unos principios básicos que debe cumplir la escuela frente a las minorías étnicas que son:

- Reconocer y garantizar el derecho de las minorías a incorporar dentro del sistema educativo sus características lingüísticas, religiosas y culturales, rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Ofrecer respuesta a los problemas educativos y de identidad cultural de los grupos minoritarios, ocasionados por su desplazamiento, así como los de aquellas otras minorías cuyos patrones culturales carecen de un asentamiento territorial.
- Garantizar la atención a las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana, presente dentro de una misma cultural con el fin de lograr la integración social de las minorías marginadas.
- Atender educativamente a las nuevas minorías que surgen debido a los constantes cambios de las sociedades avanzadas, originados por el enfrentamiento entre la cultura del desarrollo y otras minoritarias (mundo rural, tercera edad).

Por tanto, debemos de tener en cuenta en el periodo de la escolaridad, a toda la sociedad, minorías y mayorías. Para ello, desde la escuela, debemos hacer un currículo accesible a todos y todas los alumnos. *“hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias”* (Marchesi y Martín 1998: 120). Y con este currículo más accesible, promover una escuela para

todos, multicultural y que favorezca la equidad. La existencia de este currículum común en la enseñanza obligatoria será una garantía para la igualdad de oportunidades de todos los alumnos (Coll, 1987; Gimeno, 1988; citados por Arnaiz 2002) incluyendo al alumnado de minorías étnicas. Y para elaborar este currículo inclusivo partiremos en los centros, comenzando a plasmarlo en el PCC y el PEC, como aparece en la LOE 2/2006, del 3 de mayo. Y desde el aula en las programaciones, abordando la diversidad y favoreciéndola.

Dentro de las minorías étnicas que conviven dentro de las aulas y en nuestra sociedad en general, vamos a centrarnos en la minoría étnica autóctona gitana.

Según Liégeois (2004), las características de este grupo étnico son las siguientes:

- Los Gitanos son la minoría étnica más importante, en cuanto a número se refiere, de Europa.
- Los Gitanos están representados en todos los Estados. Son ciudadanos europeos mayoritariamente.
- Los Gitanos no tienen un Estado de referencia o al que pertenezcan en su mayoría.

Los Gitanos según los informes, tanto los de las ONG como los oficiales (del Consejo Europa, de la Unión Europea, pero también de la OSCE y otras organizaciones) son sin que quepa ninguna duda, la comunidad de Europa que sufre más rechazo y marginación.

La situación de las niñas, niños gitanos dentro de la escuela, es la misma que las de sus familias en la sociedad. Entran en la escuela con pobreza y salen de ella sin haberla solucionado, ni aumentado las expectativas a seguir estudiando, y con un fracaso escolar que no les facilitará el acceso a determinados estudios y trabajos. Salinas (2002)

2.2. La educación compensatoria y los gitanos

Tradicionalmente se ha considerado que el problema que tienen los niños y niñas gitanos dentro de la escuela como un problema de inadaptación social. Montoya (1988)

Para llevar a cabo la educación multicultural, dentro de las medidas llevadas a cabo por los colegios, Sabariego (2002), realiza una adaptación de la clasificación propuesta por Bartolomé (1994, 1997). Vamos a hacer mención a los *modelos educativos dirigidos a mantener la cultura dominante, en los que esta se representa como la norma con que comparar las otras culturas*. Y son tres:

- **Asimilacionista:** supone la negación de la diversidad como dato real, olvidando o rechazando las culturas de origen de los niños y niñas.
- **Compensatorio:** las diferencias culturales, dentro de este modelo, son consideradas como un déficit que hay que solventar y compensar a través de medidas de atención a la diversidad.
- **Segregacionista:** Opta por la segregación de la diversidad, relegándola a escuelas especiales.

Dentro de estos modelos, la educación compensatoria ha sido la llevada a cabo, mayoritariamente en la educación de la minoría autóctona gitana. Flaxman (1985), define la Educación Compensatoria como *“la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas entre los desventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrecen la enseñanza normal”*. (Navarro, 2002: 1)

Como vemos, son modelos que tratan la multiculturalidad de una forma poco inclusiva. Intentando hacer común las costumbres o modos de vivir de las minorías, al grupo mayoritario. Este modelo compensatorio, según Navarro (2002) está destinado a compensar:

- Situación económica familiar. Teniendo en cuenta que los resultados no han sido satisfactorios. Este planteamiento surge con la concepción de la igualdad de

oportunidades, y con ello se entiende que la superación de los obstáculos económicos y sociales solucionaría el problema de las desigualdades y todos los niños tendrían iguales oportunidades (Husen 1972). Esta justificación es considerada insuficiente, debido a que el problema económico no es la única causa del retraso escolar.

- Deficiencias o bajo nivel cultural familiar. En la actualidad se ve efectivo trabajar la acción tutorial con los padres con la finalidad de conseguir la participación de éstos en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos e hijas, con pequeñas prestaciones económicas por medio de becas y ayudas.
- Programas cognitivos y de adaptación del niño a la escuela. La mayoría de los programas de Educación Compensatoria han puesto la atención en contener los efectos del fracaso escolar, sin centrarse en investigar las causas y buscar unas nuevas metodologías que sean más adecuadas. En los últimos años la incorporación de alumnos de otras lenguas y culturas ha hecho que se preste más atención a ellas. La respuesta más representativa que se ha dado ha sido el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida como un mecanismo básico para conseguir y propiciar su integración dentro de la sociedad mayoritaria. Esta medida es considerada necesaria, pero no suficiente para la promoción educativa y social de este alumnado de minorías étnicas.
- Por último cita los programas sobre los que intentan incidir para la mejora de los elementos personales de la escuela, además de los niños. Entre los programas cabe destacar los siguientes: la formación específica del profesorado, la mejora de recursos personales y económicos del centro, las mejoras de los proyectos del centro, etc.

Ya en 1978 surgieron las llamadas escuelas puente. Eran escuelas concebidas como un tránsito de los niños y niñas gitanos a la escolaridad ordinaria. Es decir, se consideraba que el alumnado gitano no estaba preparado para su inserción dentro de la escuela ordinaria y para ello se les preparaba dentro de estas escuelas puente. Las llamadas “escuelas puente”, estaban en vigor hasta mediados de los 80, estas escuelas preparaban aparte a niños de etnia gitana, para luego incorporarlos al resto de colegios ordinarios. Torres (2011).

En el Instituto de Sociología Aplicada a petición del Secretariado Gitano, mencionado por Salinas, J (2009), indica que existen unos factores económicos y sociales que justificaban esta segregación como era el trabajo precoz del niño gitano, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar y falta de puestos escolares. Además mencionaba los siguientes factores psicopedagógicos:

- Desfase pedagógico: «...lleva un gran retraso en relación con los niños de su misma edad, lo que obligaría a incluirlos con niños de menor edad; [...] lo compensará el niño gitano empleando sus conocimientos sobre la vida». (p. 140)
- Desventajas del niño gitano ante nuestro sistema educativo: «El niño gitano llega a la escuela con una doble desventaja. Su inteligencia innata esta subdesarrollada en determinados aspectos importantes para tener éxito en nuestro sistema educativo tal como está actualmente organizado, y su personalidad está estructurada en forma poco adecuada para avenirse con la escuela. Posee una noción muy general de lo que es el futuro, y resulta incapaz de proponerse objetivos a largo plazo. Estos niños parece que piensan que el éxito se basa en la suerte y no en un trabajo rigurosamente planificado. Por otra parte, poseen una visión concreta e inmediata de las cosas; es decir, están habituados a unos procesos descriptivos más que analíticos, tendiendo a ver los acontecimientos como algo aislado, no como formando un todo con sentido global». (p. 140)

Las escuelas puente si serían un proceso de segregación ya que con estas escuelas se separaba a niños y niñas gitanos/as del resto de compañeros “payos”

Siguiendo en el recorrido de la escolaridad de los niños y niñas gitanos, primero fueron excluidos de derecho y luego simplemente de hecho. En una segunda fase fueron incorporados a estas escuelas-puente lo que aún representaba, como hemos dicho, una modalidad de escolarización segregada. Y En la pasada década se produjo la incorporación de todos los alumnos gitanos a las escuelas ordinarias, pero éstas son parte de una institución en una escuela hecha para la mayoría. (Fernández Enguita, 2000).

Así, de esta forma, se produce el paso de esa escuela segregada a una escuela multicultural en la que están escolarizados todos los niños y niñas, sean de la etnia que sean, de la religión, género, etc. Pero en el caso de los gitanos pasaron de las escuelas puente a la educación compensatoria dentro de los colegios ordinarios.

“La expresión habitual de esta opción es el aula de educación compensatoria, que generalmente es el aula de los gitanos. Este tipo de 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".” (Fernandez Enguita. Congreso internacional de didáctica: 292).

El Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria, supuso un cambio educativo hacia los gitanos. Este decreto, llevaba a cabo una serie de acciones destinadas a disminuir la desventaja con que algunos alumnos acceden o permanecen en el Sistema Educativo en función de su economía, nivel social o lugar de residencia.

Salinas (2004) También supone un cambio en la gran segregación existente antes de esta medida, pues ahora los niños y niñas gitanos no tendrían que pasar por una escuela que los adaptara a la mayoría. Directamente todos los niños y niñas comienzan su actividad educativa dentro de los colegios ordinarios. Pero, esta medida de compensación sigue segregando dentro de las aulas. Aunque no lo es así para Fernández Enguita (2000) que considera que en la democracia española, solo ha habido una respuesta segregadora, convenida entre el Estado y la Iglesia Católica, fueron las escuelas-puente. Ya que a partir de ahí, nunca se ha vuelto a considerar a los gitanos como un grupo con necesidades educativas especiales. Concepto que cambia con la educación compensatoria. Y como dice Salinas (2009: 4) *“ La mayor dotación de profesorado y recursos, la constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como becas de comedor y de libros, junto a cierta flexibilidad en las normas de admisión en los centros escolares, favorecen la incorporación del alumnado gitano al sistema educativo.”*

2.3. Educación intercultural y gitanos

El hecho de que vivamos en una sociedad multicultural, el que personas de diferente cultura vivamos juntas, no implica que éstas personas interactúen unas con otras y así está explicado en el documento “La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España” (M.E.C. 2005). La interculturalidad es un concepto algo más complejo que la multiculturalidad.

Una sociedad intercultural según Pulido (2005:30), *“es aquella en cuyo seno esos grupos o individuos (que se distinguen entre sí sobre la base de los criterios de gran fuerza social divisoria) interactúan, entran en contacto, dialogan, llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos.”*

En esta sociedad multicultural, convivimos diversos grupos sociales entre los que se encuentra la minoría étnica autóctona gitana. Y dentro de la escuela interactúan con el resto de compañeros ejerciendo y fomentando la interculturalidad.

En la época de los 80 empiezan a desarrollarse propuestas de trabajo educativo intercultural. Y así, grupos de trabajo, seminarios, foros de debate y de intercambio de experiencias comienzan a añadir el término intercultural a sus perspectivas de análisis. Está época coincide con las primeras Jornadas de Enseñantes con Gitanos que pronto estará relacionado también con la interculturalidad Lluch (2009)

Debemos partir de la idea que para conseguir ese modelo de escuela intercultural, la sociedad en la que está ubicada esa escuela debe caracterizarse con ese objetivo. Como dice Salinas (2002) es imposible desarrollar un modelo de educación intercultural en el seno de los Centros educativos si no se está dando un modelo de cambios y actitudes interculturales en el seno de la sociedad y de los gobiernos.

Teniendo en cuenta esto conceptos, ¿la educación compensatoria favorece la interculturalidad? Como hemos dicho interculturalidad se refiere a la interacción de los diferentes grupos. Si un niño o una niña de etnia gitana entran en el aula de educación compensatoria estaríamos poniendo una barrera a esa interacción y como dice Salinas (2002: 96) *“Para nosotros la educación intercultural no es educación compensatoria,*

no es educación para extranjeros, siguiendo las corrientes anglosajonas; ni mucho menos es incluir a los gitanos en las políticas para extranjeros o en la de educación especial.”

La educación intercultural nace para atender escolarmente a los niños y niñas que formaban parte de las escuelas segregadas. Es un desafío para el sistema educativo en general que compromete básicamente su capacidad democrática plural, y que sitúa a la educación intercultural como parte integral de este proyecto. (Sabariego, 2002).

Por lo que vemos, la interculturalidad va más allá de la multiculturalidad, con la interculturalidad se busca la interacción entre las personas. Estaríamos hablando de un planteamiento más global con dos finalidades: el intercambio y el enriquecimiento cultural. Desarrollar capacidades de todo tipo, a través de ese intercambio-enriquecimiento de una culturas con otras. (Jaussi y Rubio, 2008)

Y con ello no hay que pretender la igualdad de todos y la generalización adaptando a las minorías étnicas a la mayoría, sino ser capaces de conseguir que todas las personas tengan las mismas oportunidades. *“No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos curriculares”* (Flecha, 1994: 77; citado por Jaussi y Rubio, 2008: 26)

En el caso del alumnado gitano, el hecho de que su escolarización sea llevada a cabo de una manera eficaz dará lugar al porvenir de las comunidades gitanas en general. Este efecto positivo que la escuela causará en la comunidad gitana y en la sociedad en general, se transmitirá a las familias, al entorno y finalmente a las sociedades mayoritarias. De ahí que haya proyectos del tipo DROMÈSQERE EUROSKÒLA. Este proyecto, tiene como principal finalidad desarrollar programas específicos, con un enfoque intercultural, que favorezcan tanto la información como la formación del profesorado. Con esto se pretende elaborar respuestas educativas de calidad que estén adecuadas a las necesidades del alumno/a de la minoría étnica autóctona gitana. Su cultura, estará integrada en el currículo fomentando el desarrollo de su identidad, promoviendo el conocimiento y el respeto entre las demás culturas que conviven en el aula y la escuela, y tratando de abolir actitudes de discriminación y/o rechazo, racistas

y xenófobas, que se pueden producir en el aula, en comunidades educativas, dentro de las opiniones públicas o hasta en políticas y prácticas institucionales. (Linares, 2004) Por lo que será de gran importancia en la escuela favorecer la interculturalidad y fomentarla en todo momento tomando las medidas que se crean convenientes para darle a todo el alumnado las mismas posibilidades.

2.4 Estereotipos y prejuicios del profesorado acerca del alumnado de minorías étnicas.

Además de los conceptos que van unidos al de minoría étnica, encontramos una serie de estereotipos y prejuicios que caracterizan y forman parte de la mentalidad de gran parte de nuestra sociedad. García Guzmán (2005) menciona la importancia que en la actualidad se le está dando al estudio de los prejuicios o estereotipos que aún hoy en día se mantienen sobre el pueblo gitano.

Para comprender la conceptualización de estereotipo y prejuicio, vamos a hacer una breve visión sobre lo que se considera creencia, para lograr posteriormente una mayor comprensión de los términos anteriores.

La creencia está definida por la RAE como una idea que se considera verdadera y que se afirma como cierta. Las creencias y los pensamientos que posee el docente se reflejan dentro de su aula con la práctica que este o esta lleva a cabo. Como dice Pérez y Gimeno (1992), la forma de actuar del docente, de reflexionar sobre su práctica y los efectos de todo proceso en el alumnado dependen de sus concepciones y sus creencias pedagógicas. Por lo que el docente actúa en función de sus creencias propias y dejándose llevar directa o indirectamente por ellas.

Por esto las creencias del docente deben de ser un factor imprescindible a tener en cuenta si queremos lograr una interculturalidad. Y en este punto, he de decir que hay un gran porcentaje de docentes que tienden hacia posturas desfavorables en relación con la diversidad cultural. (Jordán, 1994; Colectivo IOE, 2006).

Así, como bien dice Sola (1999) el docente debe enfrentar sus creencias e indagar en las razones que justifican sus acciones en el aula y los motivos de dichas razones. Y establecer mecanismos que ayuden a los futuros docentes a repensar sus creencias, cuestionarlas y, si fuese necesario, modificarlas, con el fin de que no supongan serios obstáculos para la atención a la diversidad en su futura profesión. (Hinojosa y López 2010)

Los estereotipos, son creencias que poseen los individuos y que están aceptadas por la mayoría. Según Brown (1998: 27) un estereotipo es *“el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo.”* Con los estereotipos se suele tratar a un grupo determinado como si todas las personas que conforman ese grupo fuesen iguales, sin tener en cuenta las diferencias individuales y el hecho de que cada persona es diferente.

El prejuicio, por otro lado, se refiere a una valoración negativa hacia un grupo en base al estereotipo que se tiene sin ninguna evidencia empírica. Los prejuicios, por tanto, no tienen por qué ser “reales” ya que no están comprobados.

Tanto estereotipos como prejuicios, afectan desfavorablemente a las minorías étnicas, desde el alumnado, padres y madres, profesorado y la sociedad en general. Fernández (1999; citado en Guzmán, 2005) afirmaba que *“algunos de los prejuicios se muestran claramente desde los mismos padres de niños no gitanos en algunas asambleas o reuniones de padres de alumnos”*. Estos estereotipos y prejuicios se trasladan de la sociedad, en general, a la escuela y se llevan a cabo tanto por alumnado como profesorado:

“La profesora me explica que fue la última que llegó al centro, y éste era el grupo que quedaba por asignar, de lo que deduce que

nadie lo quería. Además de los cinco niños gitanos, hay entre los payos niños problemáticos” (Fernández, 1999: 142).

Es por ello que debemos ser conscientes de que tanto estereotipos, como prejuicios pueden estar presentes en la escuela y nosotros como docentes debemos trabajar para eliminarlos y con ellos a la discriminación, que estos puedan producir.

2.4.1 Estereotipos y prejuicios ante el alumnado gitano.

En cuanto a las creencias, estereotipos y prejuicios que los docentes tienen acerca del alumnado gitano, existen según Salinas (2002) cuatro cuestiones principales que rondan siempre en las cabezas de muchos de ellos, en relación con la minoría étnica autóctona gitana, que son:

- *¿Son necesarios unos contenidos de cultura gitana –historia, normas, estructuras sociales, idioma, religiosidad,...- desarrollados y pormenorizados, ubicados en todo el sistema educativo, en cada curso, ciclo, área y materia?*
- *¿Son necesarios especialistas para desarrollar la cultura gitana en el sistema educativo?*
- *¿Son necesarias unas metodologías y didácticas diferenciadas para trabajar con las niñas y niños gitanos?*
- *¿Hacen falta unas escuelas específicas que atiendan a las razones culturales gitanas y tengan en cuenta los procesos cognitivos que en las niñas y niños gitanos desarrolla su cultura?*

Lo que sabemos, por tanto, es que el papel del docente es fundamental y que sus creencias, estereotipos y prejuicios se verán reflejados en su día a día en el aula. En cuanto a los prejuicios existentes entre el profesorado hacia el alumnado gitano, encontramos profesores que hacen lo posible por no tener que dar clase a estos niños, el ejemplo está a la hora de elegir grupo. Según Guzmán (2005). Los docentes que tienen más antigüedad eligen primero y por lo general eligen a los mejores grupos, donde no

hay gitanos, cuándo lo lógico sería que, por su mayor experiencia y preparación, se hicieran cargo de los grupos de niños y niñas gitanos.

Por otro lado, hay docentes que afirman que los niños y niñas de etnia gitana al llegar a último curso del tercer ciclo de primaria, pierden la gana de ir a la escuela, ya que le dan más importancia a otros aspectos como trabajar y formar una familia, propios de sus costumbres. (Martínez y otros, 2012)

2.4.2 Formación del profesorado.

El profesorado debe estar preparado y capacitado para desenvolverse correctamente ante grupos de clase formados por alumnos y alumnas de culturas diferentes. Por este hecho la formación del profesorado ocupa un papel esencial. Es necesaria tanto una formación inicial que se incluya en los planes de estudio de la carrera de magisterio como una formación permanente. (Arnaiz, P, 2002) *“Sería necesario que el profesorado conociera mejor su cultura, aunque no se consideran necesarios profesores de su mismo colectivo (a una parte le gustaría), hecho que evitaría el racismo y la discriminación en la escuela que, si bien no con frecuencia, existen”* (Garreta, 2003, p.249).

El o la docente deberá conocer la diversidad cultural de su país e intentar combatir y eliminar los prejuicios y los estereotipos acerca de las minorías étnicas fomentar la interculturalidad, la aceptación de todos y todas.

Según diversos autores (Abad, 1993; Lovelace, 1995; Jordán, 1996; Arnaiz y de Haro, 1995 y Lluch y Salinas 1995, 1996), las acciones que el profesorado debe de llevar a cabo para la atención a la diversidad cultural tendrían que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Análisis del contexto sociocultural del centro.

- Caracterizar el PEC como intercultural y que este tenga objetivos interculturales.
- Examinar las relaciones entre cultura y aprendizaje.
- Impulsar en los centros actividades de formación sobre educación intercultural utilizando para ello los contenidos transversales.
- Plantearse la pertinencia de la educación intercultural en una gran diversidad de contextos.
- Inclusión de la educación intercultural en los planes de formación elaborados por los asesores de los distintos centros de profesores.
- El uso de principios metodológicos interculturales que conecten con la diversidad y la interacción del alumnado.
- Utilizar enfoques metodológicos que estimulen la interacción y el intercambio.
- Analizar, adaptar y desarrollar materiales ya elaborados, para que traten la diversidad.
- Analizar los materiales curriculares utilizados habitualmente y coger materiales que traten y favorezcan la diversidad.
- Trabajar los tópicos del currículo ordinario desde una perspectiva intercultural.
- La evaluación y promoción se realizarán teniendo en cuenta el contexto, la historia académica, los intereses y expectativas del alumnado, la integración en el grupo y la actitud favorable.

Y Con estas características didácticas abordar satisfactoriamente la educación intercultural. Essomba (1999) propone que el profesorado lleve a cabo actitudes que favorezcan la verdadera educación intercultural. La base, para llevar a cabo esta interculturalidad en el aula, sería: *“asumir que todos los alumnos y alumnas que tienes en clase son tuyos y solo después culturalmente diferentes”* (Jordán, 1999: 68)

3. Preguntas que originan esta investigación

Hay una serie de preguntas que están en la base de este proyecto, a las cuales pretendo dar una respuesta, aunque sea tentativa o provisional, mediante la realización del mismo. Las preguntas que me formulo son las siguientes:

- **¿Cuáles son las creencias de los futuros docentes sobre las minorías étnicas?**
- **¿Cuáles son las creencias de los futuros docentes sobre alumnado de la minoría étnica gitana?**
- **¿Existe información y formación acerca de interculturalidad y minorías étnicas en el grado de magisterio?**
- **¿se contemplan contenidos sobre la minoría étnica autóctona gitana en las diferentes materias impartidas en el grado de magisterio?**
- **¿qué actitud se observa en los y las estudiantes de magisterio acerca del alumnado gitano?**
- **¿Influye la formación o las ideas previas acerca de alumnado gitano en el alumnado de grado de magisterio?**
- **¿Existen diferencias entre alumnado de primer curso de grado y último acerca de su pensamiento sobre alumnado de la minoría étnica gitana?**
- **¿Tienen presente los futuros docentes a la minoría étnica gitana?**
- **¿Conocen los futuros docentes rasgos y costumbres del pueblo gitano?**
- **¿existen creencias y prejuicios acerca del alumnado gitano entre los futuros docentes?**

Estas preguntas podemos resumirlas en los objetivos siguientes, que me servirán de orientación a lo largo de todo el proceso investigador:

4. Objetivos

General:

Conocer el pensamiento de los estudiantes de magisterio acerca del alumnado gitano

Específicos:

- 1. Identificar y analizar las creencias de los estudiantes de magisterio relacionadas con la minoría étnica gitana.**
- 2. Identificar y analizar las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la presencia en la escuela de alumnado gitano.**
- 3. Describir y analizar la formación recibida por los estudiantes de magisterio a lo largo de la carrera en relación con las minorías étnicas en general y los gitanos en particular.**
- 4. Explicar el origen de las ideas que poseen los estudiantes de magisterio acerca de la minoría étnica gitana.**

Para alcanzar estos objetivos he diseñado el planteamiento metodológico que voy a exponer a continuación.

Metodología

Esta investigación se ubica dentro de los planteamientos cualitativos, debido a la naturaleza del objeto de estudio (creencias y actitudes), el tipo de datos de producirémos con las técnicas a emplear, y las convicciones propias de la investigadora. Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio.

1. El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como lo resultados
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Como investigadora, en este proyecto estoy interesada primordialmente en indagar sobre conocimientos, actitudes y creencias de los futuros docentes hacia un determinado “objeto” como es el alumnado gitano y su escolarización, en averiguar el *significado*, el *sentido* y la *importancia* que esos elementos podrían tener en una futura labor profesional docente.

5.1 técnicas de recogida de datos

Emplearé cuatro técnicas principales de recogida de datos, en este orden temporal: (1) análisis documental, (2) entrevistas en profundidad, (3) cuestionario y (4) grupos de discusión.

Análisis documental

A juicio de Bardin (1986:7) el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como «discursos» (contenidos y continentes) muy diversificados. El factor común de estas técnicas es una labor interpretativa controlada, basada en la deducción: «la inferencia». Como esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Como investigadora que pretende aplicarlo, pretendo indagar en lo oculto, lo latente, lo «no dicho» encerrado en los textos documentales recogidos. Según Bardin (1986) esta técnica centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana.

Con esta técnica pretendo recoger datos que me ayuden a lograr principalmente los objetivos 1 y 3:

- ✓ Identificar y analizar las creencias de los estudiantes de magisterio relacionadas con la minoría étnica gitana.
- ✓ Describir y analizar la formación recibida por los estudiantes de magisterio a lo largo de la carrera en relación con las minorías étnicas en general y los gitanos en particular.

Entrevistas en profundidad

Existe una gran variedad de tipos de entrevistas, no obstante, atendiendo a Taylor y Bogdan (1986), nos encontramos con un tipo de entrevista denominada en profundidad que para nosotros será un referente fundamental. Utilizamos la expresión “*entrevistas en profundidad*” para referirnos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes. Estos espacios de diálogo interactivo están orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan, con sus propias palabras.

En esta investigación entenderé la entrevista como una conversación formal y semiestructurada, de tal manera que podemos destacar que este tipo de entrevistas me ayudará para saber lo que piensan los futuros docentes. La recogida de información a través de las entrevistas me facilitará posteriormente contrastarla con los datos obtenidos a través de otros procedimientos de recogida de información (análisis documental, grupo de discusión y cuestionario). Pretendo realizar entrevistas en profundidad a 36 estudiantes de magisterio, con esta distribución:

Universidad	Curso
UGR (Granada)	1º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)
	4º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)
UAL (Almería)	1º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)
	4º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)
UJAEN (Jaén)	1º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)
	4º..... N= 6 (3 chicos y 3 chicas)

Con esta técnica pretendo recoger datos que me ayuden a lograr principalmente los objetivos 1, 2 y 4:

- ✓ Identificar y analizar las creencias de los estudiantes de magisterio relacionadas con la minoría étnica gitana.
- ✓ Identificar y analizar las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la presencia en la escuela de alumnado gitano.
- ✓ Explicar el origen de las ideas que poseen los estudiantes de magisterio acerca de la minoría étnica gitana.

5.1.3 Cuestionario

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Como afirma Pérez Serrano (1996), por un lado presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos. El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado. Por otro lado, presenta la desventaja de que quien contesta responda escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella. Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Construiré un cuestionario dirigido a los estudiantes de magisterio con objeto de recabar sus creencias y actitudes acerca de la minoría gitana y la presencia del alumnado gitano en la escuela. Mi intención es administrar este cuestionario a unos 600 estudiantes de magisterio con esta distribución:

Universidad	Curso
UGR (Granada)	1º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)
	4º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)
UAL (Almería)	1º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)
	4º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)
UJAEN (Jaén)	1º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)
	4º..... N= 100 (50 chicos y 50 chicas)

Con esta técnica pretendo recoger datos que me ayuden a lograr principalmente los objetivos 1 y 2:

- ✓ Identificar y analizar las creencias de los estudiantes de magisterio relacionadas con la minoría étnica gitana.
- ✓ Identificar y analizar las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la presencia en la escuela de alumnado gitano.

5.1.4 Grupos de discusión

Los términos "grupo de discusión" o "discusión de grupo" pueden encontrarse con frecuencia en la literatura sobre investigación en ciencias sociales, aludiendo a una diversidad de experiencias grupales con finalidades y funcionamiento muy variados. Entiendo el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. Krueger (1991, citado en Garcia y Cáceres 2011) delimita los grupos de discusión de otros procesos grupales, sobre la base de una serie de características que los definen: constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.

Para esta investigación, serán seleccionados tres grupos de profesores de universidad (1 por universidad elegida en nuestro proyecto) que impartan formación a los estudiantes de magisterio formados por entre 4 y 6 miembros. Con esta técnica pretendo recoger datos que me ayuden a lograr principalmente los objetivos 3 y 4:

- ✓ Describir y analizar la formación recibida por los estudiantes de magisterio a lo largo de la carrera en relación con las minorías étnicas en general y los gitanos en particular.
- ✓ Explicar el origen de las ideas que poseen los estudiantes de magisterio acerca de la minoría étnica gitana.

5.1.5 Categorización y análisis de los datos

El proceso de análisis de datos cualitativos no comenzará una vez recogida toda la información, sino que será un proceso simultaneado con la fase de recogida de datos y con el análisis de los datos de la parte estadística. Así pues, de la lectura y análisis que realicemos de las primeras transcripciones de entrevistas y de los primeros datos cuantitativos (cuestionarios, mediante el programa SPSS) surgirán interrogantes, dudas y cuestiones que podrán ser planteadas con los grupos de discusión. Mi idea es organizar la información que vayamos recabando en torno a una serie de categorías.

Las preguntas abiertas ofrecen profundidad, detalle y significado a un nivel muy personal de la experiencia. A diferencia de las medidas cuantitativas que son abreviadas y fáciles de analizar estadísticamente, las respuestas cualitativas son largas, muy detalladas y variables a escala de contexto, y su análisis es difícil porque las respuestas no son ni sistemáticas ni estándares. Patton (1990) señalaba que «el análisis de los datos cualitativos es un proceso creativo y un proceso que demanda disciplina intelectual, rigor analítico y mucho trabajo duro» (p. 381). Seguiré un análisis de tipo inductivo en el que las categorías de análisis provienen de los datos; emergen de las respuestas en lugar de ser impuestas a priori. Tendré que buscar las categorías que más adecuadamente organicen y representen estos datos.

5.2 Propuesta de temporalización

Estimamos que se necesitarán 36 meses en todo el proceso:

MES	ACTIVIDAD
1 - 2	Recopilación documental y elección de dimensiones o bloques para organizar los guiones de las entrevistas
3 - 6	Entrevistas con estudiantes de magisterio
7 - 9	Construcción final de los cuestionario a aplicar con docentes. Juicio de expertos sobre la pertinencia, adecuación y validez del cuestionario.
10-13	Aplicación del cuestionario a estudiantes de magisterio
14-17	Análisis de los datos del cuestionario
18-20	Realización de grupos de discusión con profesores universitarios
20-24	Agrupación de todos los datos en grandes categorías / bloques para su análisis e interpretación.
24-36	Redacción del informe final / Tesis Doctoral

Bibliografía

ARNAIZ (2002): *La integración de las minorías étnicas: hacia una educación Intercultural*

BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.

BESALÚ, X., CAMPANI, G. y PALAUDARIAS, J.M. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Madrid, Pomares-Corredor.

BROWN, C. A Y COONEY, T. J. (1982). *Research on teacher education: A philosophical orientation. Journal Of rechearch and Development in Educacation*, 15 (4), 13-18.

COLECTIVO IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE.

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (1998) *Volver a pensar en la educación. Política, educación y sociedad*. Madrid. Morata

ESSOMBA, M. A. (1999) *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad ética y cultural*. Barcelona. Graó.

FERNANDEZ ENGUITA (2000) *Escuela y etnicidad el caso de los gitanos*. Número 7/8 - Diciembre 2000 - Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano.

FRAENKEL, J. Y N. WALLEN (1996) *How to design and evaluate research in education*. Nueva York: McGraw Hill.

GARCÍA, R. Y M. CÁCERES (2011) *El grupo de investigación en la investigación educativa*. <http://www.bibliociencias.eu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH01a0/7e91461d.dir/doc.pdf> (Acceso: 22/05/2011)

GARCÍA GUZMÁN, A (2005) *La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

GINER MONGE, E.; GRASA SANCHO, T.; LÓPEZ CEBOLLADA, M; ROYO, F. (2006). La convivencia en la interculturalidad. (Online) Departamento de Educación, Cultura y Deporte- ADCARA., II. http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/cuento_contigo_modulo_2.pdf

JAUSSI Y RUBIO (2008) *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural en la escuela*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.

JEAN PIERRE LIÉGEOIS (2004) *La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la Educación Intercultural*. Université Paris 5- Sorbonne

JORDÁN, J. (1994) *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Las escuelas puente y Gitanos:

http://www.gitanos.org/upload/04/22/edu_escuelapunte.pdf

LINARES, J (2004) *Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*. Proyecto DROMÈSQERE EUROSÒLA.

LLUCH, X (2009) *Educación intercultural y pueblo gitano. – Contra el racismo y la xenofobia-*. Aula intercultural.

MARCHESI, A.-MARTÍN, E (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MARTINEZ, M., CACHÓN, J., ZAGALAZ, M^a L Y MOLERO, D. (2012) *Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 2 pp. 365-382.

MONTOYA, J. M. (1988). *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior

NAVARRO, J (2002) *La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas*. Curso: “Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos”. Murcia 30 de enero, 2002.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1946)

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

PÉREZ, A.I; GIMENO, J (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

PÉREZ SERRANO. G.(1994) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Ed. La Muralla. Madrid.

PULIDO, R (2005) Sobre el significado y los usos de los conceptos de “interculturalidad” y “multiculturalidad”. En T. Fernández y J.G. Molina (Cs.) *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza. (pp.19-35).

RODRIGUEZ, R (1999). *La interculturalidad: un valor educativo del siglo XXI*, en Manjón, J. (coord) *el bienestar social y la educación en valores: una relación indispensable*. Ed. Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía CEU, 67- 88

SALINAS, J (2002) *Educación intercultural y cultura gitana: Planteamientos educativos en la intervención con el pueblo gitano. Asociación de Enseñantes con Gitanos.*

SALINAS, J (2004) *Políticas educativas con los gitanos españoles.*

SALINAS, J (2009) *Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles*

SABARIEGO, M (2002) *La educación intercultural, ante los retos del siglo XXI. Bilbao. Descleé de Brouwer.*

SOLA, M (1999). *Las creencias del profesorado y su desarrollo profesional.* En J. sanz y C. Bernal (Eds.), *Actas de la reunión científica sobre CEPs y perfeccionamiento profesional docente.* (págs. 47-60). Almería: Servicio de publicaciones de la universidad.

TORRES, J (2011) *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata*

NORMATIVA LEGAL.

- Ley orgánica de educación Loe 2/2006 del 3 de Mayo.
- Real decreto 1513/2006 del 7 de Diciembre.
- Real decreto 1174/83 sobre educación compensatoria.