

Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España¹

José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla, España
monteagu@us.es

Mario León-Sánchez
Universidad de Sevilla, España
mleons@us.es

[J. González-Monteagudo, M. León-Sánchez (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. In M. A. González-González (Ed.). *Migraciones, rasgaduras humanas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos, 131-167. ISBN: 9798564040082]

RESUMEN:

Este texto discute el aumento de la migración y de la diversidad cultural y el consiguiente desarrollo de la educación intercultural en contexto español. Esta situación plantea el gran desafío de la formación del profesorado para la promoción de la educación intercultural inclusiva y crítica.

El texto se articula en torno a las aportaciones del proyecto europeo QUAMMELOT, que desarrolla investigación, intervención, formación y buenas prácticas sobre inclusión educativa y social del alumnado inmigrante y de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS), con foco específico en el sistema educativo, en las edades de 12 a 18 años, y en las relaciones entre escuelas, población inmigrante y territorio.

PALABRAS CLAVES: Educación intercultural, educación secundaria, alumnado inmigrante, menores no acompañados, formación del profesorado.

1.MIGRACIONES Y DIVERSIDAD CULTURAL: EL CONTEXTO ESPAÑOL.

Los migrantes, los viajeros y los estudiantes internacionales están dando lugar a nuevas formas de interdependencia, al desarrollo de sociedades transnacionales, al aumento de

¹ Este texto se deriva del Proyecto Europeo Erasmus+ QUAMMELOT (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open Access - Online Teacher Training. Referencia: 2017-1-IT02-KA201-036610; enero de 2018 a agosto de 2020). El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea, mediante la investigación, intervención y formación para promover la integración social y educativa de los alumnos y menores de origen inmigrante en las escuelas secundarias. En este proyecto participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos: Dinamarca, España, Grecia e Italia. La coordinadora general del proyecto es la Dra. Raffaella Biagioli (Universidad de Florencia, Italia). El coordinador del proyecto en España es el Dr. José González-Monteagudo (Universidad de Sevilla). La información y los puntos de vista expuestos en esta publicación son los de sus autores y no reflejan la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones y organismos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre podrán ser consideradas responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.

la diversidad cultural y a formas recientes de cooperación bilateral, regional y global, que están favoreciendo una crisis aún mayor del estado-nación. En 2007, las Naciones Unidas han estimado que existen 200 millones de migrantes internacionales, definidos como personas que han vivido al menos un año fuera del país en que han nacido. Esto supone aproximadamente el 3% de los 6.500 millones de habitantes del planeta (Castles y Miller, 2009, 2-7). En España se produjo entre 1950 y 1975 un proceso de emigración a otros países europeos que afectó a más de dos millones de personas. En cambio, a finales de 2009, residían en España cinco millones y medio de personas extranjeras (12% de la población total de 46 millones de habitantes), la mayoría llegadas en los últimos 15 años. Hay que contemplar estas migraciones como formando parte de un gran fenómeno que afecta tanto a los que migran como a los que reciben a los migrantes, y que transforma las condiciones sociales y culturales del conjunto de los ciudadanos.

Es habitual diferenciar tres perspectivas teórico-prácticas sobre la diversidad cultural: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo (Besalú, 2002, 64-66). El asimilacionismo considera la diversidad cultural un problema y un obstáculo, que se intenta resolver anulando las diferencias. Esta perspectiva concibe la diferencia cultural como déficit. El multiculturalismo se define a partir de la prioridad dada al grupo de pertenencia, la espacialización de las diferencias, el reconocimiento del relativismo cultural y la expresión de las diferencias en el espacio público (Abdallah-Preteceille, 1999, 26-28). Llevado a su extremo, el multiculturalismo conduce a la fragmentación social y educativa.

El interculturalismo, en cambio, está basado en el respeto, la igualdad y la tolerancia; tiene como objetivos “el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática” (Besalú, 2002, 65). El interculturalismo asume los valores de la democracia y de la autonomía individual, busca la convergencia entre libertad personal y lealtad grupal, promueve un mínimo de cohesión política y cultural, y favorece los procesos de mediación cultural (interpretación lingüística, interpretación y traducción culturales, asesoramiento a profesionales y a usuarios) (Demetrio y Favaro, 2004; Gimeno, 2001).

Estas tres perspectivas tienen diferentes concepciones sobre la identidad y los cambios identitarios. Defendemos un concepto de identidad derivado de la perspectiva intercultural (Abdallah-Preteceille, 1999; Gimeno, 2001;). La lengua es un elemento importante de la identidad cultural, una manera de ver el mundo y de tratar la realidad, una frontera que envuelve a un grupo social, y que permite identificar a los semejantes y separarlos de los demás. También forman parte del núcleo de la identidad cultural: las teorías sobre la naturaleza de las personas y de las familias, en particular sobre los niños y los roles de género; las teorías sobre la naturaleza de los muertos y del más allá; las teorías y los procedimientos sobre la socialización, el aprendizaje y la modificación de los seres humanos; las teorías sobre la naturaleza del mal, la muerte, el más allá, los valores, las creencias religiosas y el orden del mundo; las teorías sobre el poder, la autoridad y el liderazgo (De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007, 81-93).

Como las culturas son cada vez más heterogéneas, polifónicas, y variadas, las identidades se hacen, consiguientemente, más híbridas. Las identidades híbridas proceden del mestizaje, el diálogo y el conflicto transculturales. La experiencia del proceso migratorio de los trabajadores, los estudiantes y los viajeros implica una mayor autoconsciencia de la propia identidad. Antes del viaje, existían menos exigencias para cuestionar la propia

identidad. La migración obliga al sujeto a reflexionar, cuestionar y negociar. La pérdida de los marcos de referencia de la vida cotidiana habitual, inmersa en la cultura aprendida a lo largo de los años, impone una especial agudeza para captar las diferencias de valores, estilos de vida y hábitos entre las sociedades de origen y de acogida. Este proceso se desarrolla en varias etapas: el darse cuenta, la toma de conciencia sobre el grado de validez de la cultura de origen, y las negociaciones internas para buscar un nuevo equilibrio (síntesis de las dos culturas, repliegue identitario y defensivo en la cultura de procedencia, adaptación y asimilación estratégica de la cultura de acogida, vivencia conflictiva de la diversidad cultural y dificultad para integrar las dos culturas) (Ochoa, 2011).

El choque cultural describe el impacto de moverse desde una cultura familiar hacia una cultura que no es familiar. Suele afectar a los trabajadores, estudiantes y turistas que viajan fuera del país de origen. Entre los elementos que afectan al choque cultural están el clima, la alimentación, la lengua, la indumentaria, los roles sociales y de género, las normas de conducta y los valores. El análisis de los choques culturales constituye una vía fecunda para el desarrollo de la comprensión, el respeto y la negociación. Existen muchos aspectos positivos en el choque cultural. Puede ser una experiencia de aprendizaje significativa, haciendo más consciente al sujeto de su propia cultura, así como de la nueva cultura.

El fenómeno de la migración es global, complejo y cambiante; la migración afecta tanto a las personas que migran como a las personas del lugar de acogida (Guichot-Muñoz y González-Monteaudo, 2016). España no ha permanecido al margen del fenómeno mundial del aumento de la migración.

La emigración comenzó en España en la primera mitad del siglo XIX. Este movimiento aumentó a partir de la segunda mitad del siglo XIX, debido a la demanda de mano de obra en países como Argentina, Brasil o Uruguay; a finales del XIX se produce una nueva oleada de emigración, también por motivos laborales (Busto-Rey, 2014). Coincidiendo con la Guerra Civil Española (1936-1939), medio millón de españoles emigraron al extranjero. Años más tarde, se aprueba el Plan de Estabilización (1959) y se produce una nueva oleada de emigración hacia países de Europa, principalmente entre 1960 y 1975 (Busto-Rey, 2014).

Sin embargo, desde 1990 hasta el momento actual, España se convirtió en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe. Se pueden distinguir tres etapas en este proceso de inmigración: la primera etapa desde 1978 hasta 1985, la segunda etapa comprende desde 1986 hasta 1999 y la tercera etapa desde 2000 hasta la actualidad. Estas tres etapas son diferentes por el volumen de inmigrantes y por sus características (Nieto-Merino, 2015).

Durante la primera etapa, la mayor parte de los inmigrantes procedían de Europa, Latinoamericana o Norteamérica. Las razones eran: el atractivo de España para los jubilados europeos; los desplazamientos de trabajadores ligados a empresas; la inmigración procedente de países no europeos por motivos políticos y sociales (Nieto-Merino, 2015).

El inicio de la segunda etapa coincide con la entrada de España a la Unión Europea (Busto-Rey, 2014) y estuvo marcada por la demanda en España de mano de obra debida

al crecimiento económico. Los inmigrantes provenían de lugares como África (Marruecos especialmente), el este de Europa y Asia. Los inmigrantes llegaban con culturas, idiomas y religiones distintas, por lo que comenzó a intensificarse la diversidad (Nieto-Merino, 2015).

En la tercera etapa, España se convierte en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe, principalmente de Iberoamérica (36,21%), de la Unión Europea (34,45%) y del norte de África (14,83%) (Busto-Rey, 2014). El número de inmigrantes aumenta considerablemente durante este período (Nieto-Merino, 2015). A partir de 2012 se produce un descenso del 2,3% de la población extranjera en España, motivado por la crisis económica que afecta al país (Busto-Rey, 2014). Durante el periodo comprendido entre 2007 y 2012 en todas las regiones española se ha incrementado la presencia de inmigrantes. Hay que resaltar que en 2014 casi el 70% de las personas inmigrantes se concentraba en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía (Nieto-Merino, 2015). En síntesis, España ha vivido, a lo largo de las últimas seis décadas, un proceso caracterizado por tres etapas sucesivas: primeramente, una emigración masiva; posteriormente, un largo e intenso periodo de inmigración; y, en los años recientes, vuelve una ola de emigración.

2.ALUMNADO INMIGRANTE Y MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS)

Los movimientos migratorios han provocado cambios sociales importantes, a los cuales, evidentemente, el sistema educativo no ha sido ajeno. Tras este proceso migratorio, la sociedad ha experimentado bastantes cambios. Uno de los más significativos es la incorporación de un elevado número de alumnado de diferentes nacionalidades en las aulas. Como se resalta en diferentes investigaciones, “la entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno” (Sampé-Compté, Arandia y Elboj, 2012:13).

La administración estatal elabora programas, proyectos y políticas educativas para atender a las necesidades del alumnado inmigrante, apostando por la diversidad como un enriquecimiento para todos. Se pueden distinguir tres etapas en respuesta a la diversidad en la escuela: segregación (hasta 1960/1970), integración (de 1960/1970 a 1990) e inclusión (a partir de 1990) (La Liga Española de Educación, 2017). A partir de 1990, con la llegada de la primera oleada masiva de alumnos inmigrantes, no se realizaban acciones significativas ni había programas integrados, sino que se atendía a las necesidades de los alumnos inmigrantes a través de la educación compensatoria y los docentes se encargaban de ofrecer una adaptación casi individualizada (Goenechea, García- Fernández y Jiménez-Gámez, 2011).

El incremento del alumnado inmigrante en el sistema educativo español llevó al planteamiento de medidas y programas para optimizar el proceso de integración (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico, 2016). Hacia el año 2000 surgieron en la mayoría de las regiones las llamadas “aulas lingüísticas”, en las que se enseñaba español al alumnado inmigrante (Goenechea, García-Fernández y Jiménez-Gámez, 2011). A partir de 2005, las regiones comenzaron a concretar las medidas educativas para

atender al alumnado inmigrante, siguiendo orientaciones similares, ya que las regiones tienen que respetar los principios educativos básicos, establecidos en las leyes promulgadas por el gobierno central

Actualmente en Andalucía está vigente el III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía. Incluye un plan de acogida e integración para el primer contacto y ofrecer apoyo al alumnado y la familia en el centro educativo. Hay tres iniciativas para atender al alumnado inmigrante: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI), Aula Virtual de Español (AVE) y Mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar. Estas acciones atienden a las dificultades a través de actividades, tiempos y espacios distintos. Por otro lado, se promueve un programa para el mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar, con objetivo de difundir y valorar las culturas que conviven en la comunidad educativa (Junta de Andalucía, 2014).

El programa ATAL realiza una importante labor en la integración del alumnado extranjero y en el asesoramiento al profesorado del aula ordinaria sobre cómo trabajar con el alumnado inmigrante en cuanto a recursos y metodología. El ATAL no sólo supone la enseñanza de la lengua, el objetivo es crear una escuela más intercultural (Goenechea, 2016). El aula ATAL no hay que identificarla como el aula de los inmigrantes; simplemente es un espacio para aprender la lengua española durante un período de tiempo determinado (Rubio-Gómez, 2013).

Con el aumento de la inmigración, a veces pueden aumentar los conflictos, sobre todo si la diversidad cultural se considera un problema. Para ello, desde los centros educativos se debe abordar la diversidad cultural como un valor que aporta beneficios tanto para el alumnado autóctono como para el alumnado inmigrante: convivencia de diferentes culturas, empatía y respeto a lo diferente (Gómez-Jarabo, 2015). Esta situación reclama un sistema educativo de calidad que debe promover la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Los profesores, como adultos de referencia en el centro educativo, deben de crear un buen ambiente de acogida y de integración en el aula. Sin embargo, a menudo el profesorado considera que los inmigrantes son un problema en el aula, porque alteran el clima y dificultan el trabajo, deteriorando la calidad de la enseñanza. Esta afirmación no parece correcta, ya que la inmigración no constituye, por sí misma, un problema escolar.

La transición de la enseñanza primaria a la secundaria es un momento difícil debido al cambio de centro, el aumento del profesorado y la mayor exigencia académica. En el caso de los alumnos inmigrantes, junto a todos estos factores, hemos de tener en cuenta la importancia del duelo migratorio que están viviendo (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). El tejido asociativo está haciendo una gran labor, apoyando a las instituciones públicas para hacer realidad la igualdad de oportunidades en las aulas.

Tras este recorrido sobre las políticas educativas, el profesorado y el contexto de la diversidad intercultural en el sistema educativo español, pasamos ahora a comentar el perfil específico de los MENAS. Si el proceso migratorio es un proceso de cambio, tanto para la sociedad de origen como para la de acogida, todavía lo es en mayor medida para los niños y niñas migrantes. En la migración española destacan el alto número de menores inmigrantes no acompañados que entran a nuestro país. Los conocidos como MENAS, ya son un fenómeno social de relevancia en nuestro entorno. En ocasiones, estos menores

migran solos a España con un proyecto migratorio que no se cumple y entran en situaciones de marginalidad y exclusión social (Senovilla-Hernández, 2007).

En España los primeros casos de MENAS aparecieron a mediados de los años 90 del siglo pasado. El fenómeno se consolidó durante los últimos años de los 90 y principios del 2000, cuando el número de menores no acompañados empezó a aumentar de forma considerable y supuso un “problema” de gestión para las autoridades públicas (Mendoza y Belarra, 2015). Según UNICEF, se considera un menor inmigrante no acompañado a un menor de 18 años, procedente de un Estado no miembro de la Unión Europea, que al entrar en territorio de la UE no va acompañado por un adulto o que es abandonado una vez dentro.

Realmente, ¿quiénes son los MENAS?: *“Jóvenes marroquíes mayoritariamente, de entre 15-18 años que vienen a España en busca de una mejor vida, en algunos casos de forma voluntaria y en otros motivados por sus familiares. No obstante, su perfil varía al ser menores que proceden de países vulnerables y empobrecidos (...) En muchos casos terminan hacinados en centros españoles en busca de amparo y protección jurídica”* (Sánchez-Fernández, Milud-Ahmed, Mohamed-Abdel-lah, Mohamed Abdelkader y Mohamed-Mohamed Berkan, 2017:123). En general, mantienen cierta relación con su familia de origen, pero su deseo es mejorar y formarse profesionalmente. Abandonan su país con una visión idílica y se encuentran con una realidad muy diferente y con unas leyes que no les amparan (Bravo-Rodríguez, 2005). Cuando llegan a España, los menores se sienten excluidos de la sociedad y desamparados por las leyes y las instituciones que deben protegerlos, pues no existen planes integrales de intervención para atenderlos; como carecen de recursos, muchos recurren a la prostitución o a la delincuencia (Sánchez-Nuñez, 2016).

El proyecto migratorio de los MENAS es concreto y se muestran interesados por una correcta integración; si a medio o largo plazo esta integración no se lleva a cabo, pueden sentirse desarraigados y frustrados por ser excluidos de la sociedad (Salvador-Concepción, 2013). Son altamente influenciables a la presión de su grupo y tienden a culpabilizar y responsabilizar a los demás de sus actos. Considerarlos personas conflictivas se ha convertido en un tópico generalizado en nuestro país (Lafuente-Castellano, 2010). En recientes investigaciones, se ha corroborado que el objetivo de los MENAS es encontrar una vida mejor, pues la mayoría llega buscando formación y trabajo, es decir, un futuro mejor. Los MENAS también refieren como motivos de su viaje migratorio ayudar a las familias y enviar dinero; por último, también mencionan la amistad, aunque con menor importancia (Sánchez-Nuñez, 2016).

Cuando el menor llega a España, siguiendo el protocolo, se le hace una entrevista y se le realizan las pruebas oseométricas, para determinar la edad aproximada del menor (Lafuente-Castellano, 2010). Confirmada la minoría de edad, los menores no acompañados son puestos a disposición de los servicios de protección y se realiza el ingreso en un centro o estructura de acogida. En España, las prácticas varían sustancialmente de unas regiones a otras. En Andalucía se promueven recursos específicos para la primera acogida y se procura integrar después a los menores en alojamientos acordes (Senovilla-Hernández, 2007). El derecho a la asistencia sanitaria para los extranjeros menores de edad está garantizado, en igualdad de condiciones con los ciudadanos españoles (Senovilla-Hernández, 2007).

En cuanto al proceso educativo, es un derecho y una obligación acceder a los niveles de educación obligatoria. Los menores se incorporan de forma tardía al centro educativo en el momento en que llegan a España, con nivel de formación básico o bajo, y con una gran inestabilidad psicológica debido al duelo migratorio que experimentan (Lafuente-Castellano, 2010). Algunos programas de atención al alumnado inmigrante en Andalucía son: programa de acogida, programa de mediación intercultural y programa enseñanza del español.

Para garantizar la integración del alumnado inmigrante, en las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) se aprende castellano, pero por otra parte el alumnado inmigrante sale del aula ordinaria y esto puede provocar la segregación con el resto de compañeros. Existen dos itinerarios: si son mayores de 16 años se matriculan en cursos de formación profesional para favorecer su entrada al mercado laboral; y si son menores de 16 años son matriculados en la educación obligatoria (Sánchez-Nuñez, 2016). Los profesionales en atención a menores inmigrantes deben de reflexionar sobre la nueva realidad social, tomando como punto de partida la inmigración y la diversidad cultural.

Cuando los menores cumplen la mayoría de edad, pierden toda la protección concedida hasta el momento. Se les abandona sin apoyo y se deja de trabajar por su desarrollo personal y su integración. *Save the Children* reivindica que se debe de intervenir con un proceso normalizado para atender a los MENAS, de manera que a los 18 años puedan salir del sistema de protección contando con alojamiento y trabajo.

3. EL PROYECTO EUROPEO QUAMMELOT: HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA PROFESORADO Y ALUMNADO.

Quammelot (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access - Online Teacher-training / Formación online de profesores para su especialización como educadores y tutores de alumnado inmigrante) es un proyecto europeo Erasmus+, dentro del sector escolar. Este proyecto tiene como objetivo principal trabajar por la inclusión educativa y social del alumnado inmigrante en las edades de 12 a 18 años, incluyendo como foco especial a los menores inmigrantes no acompañados (MENA). La estrategia concreta elegida para lograr este objetivo consiste en diseñar, aplicar, evaluar y proponer de manera sostenible un curso online dirigido a profesorado de enseñanza secundaria (edades de 12 a 18 años), para formar a los docentes como educadores y tutores de alumnos inmigrantes, incluyendo a los menores inmigrantes no acompañados, todo ello en los cuatro países socios.

El proyecto se desarrolla entre enero de 2018 y agosto de 2020. Participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos (Italia, Grecia, España y Dinamarca). Los socios son:

- Universidad de Florencia (coordinación), Italia.
- Autoridad Educativa Regional de Toscana, Italia.
- Provincia di Livorno Sviluppo, Italia.
- Autoridad Educativa de la Región de Ática, Grecia.
- Universidad de Sevilla, España.
- Videnscentre for Integration, ciudad de Vejle, Dinamarca.

En los últimos años, la llegada de jóvenes inmigrantes a la UE, tanto con sus familias como menores no acompañados (MENA), es un fenómeno social importante, especialmente en los países mediterráneos. Todos los menores extranjeros, incluidos aquellos sin permiso de residencia, tienen derecho a la matrícula escolar (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Adolescencia, Convención de Estrasburgo). Los Estados miembros de la Unión Europea han ratificado la matriculación en las escuelas públicas de estos, para que dichos menores puedan completar su formación. Estos alumnos son ahora un factor estructural en las escuelas de los países de llegada del sur de Europa, donde permanecen mucho tiempo, antes de poder viajar a otros destinos. Están especialmente concentrados en la enseñanza secundaria, con un 29% de ellos menores de 18 años (Eurostat).

Al profesorado le resulta difícil promover su participación en la vida escolar, el aprendizaje y las relaciones, lo que provoca un retraso en el aprendizaje, el fracaso en la escuela y el abandono temprano. De hecho, el abandono escolar temprano está muy extendido entre los niños y niñas de origen inmigrante, ya que la cifra de abandono prematuro en la escuela es dos veces mayor que la cifra de los nativos. En este contexto cambiante, parece que el profesorado no está preparado para afrontar y gestionar estos procesos y necesita, por tanto, formación metodológica para implementar estrategias de aprendizaje apropiadas.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- fomentar la integración social de los alumnos inmigrantes y MENA mediante prácticas de educación escolar inclusiva.
- Dotar al profesorado de instrumentos actualizados y eficaces para promover la enseñanza y el desarrollo intelectual de los alumnos y menores inmigrantes en las escuelas secundarias.
- Crear un curso de formación online para "Tutor de acogida e inclusión de menores extranjeros y MENAS en escuelas secundarias", de 240 horas, para el profesorado.
- Favorecer las relaciones con la red de instituciones y profesionales para la acogida y apoyo a inmigrantes (educadores, mediadores, familias, familias adoptivas y hogares familiares para MENAS), a través de reuniones y grupos de discusión.
- Definir métodos operativos para la acogida de los estudiantes, para la promoción de la ciudadanía activa y del conocimiento, para las estrategias relacionales, y para las disciplinas básicas (lengua extranjera, matemáticas, informática), a través de prácticas de aprendizaje entre pares en los países socios.
- Desarrollar el curso online, con una participación de al menos 80 docentes de enseñanza secundaria, en el ámbito de los cuatro países socios.
- Divulgar el curso en las escuelas secundarias de los cuatro países socios.
- mejorar los resultados del aprendizaje y reducir el abandono escolar temprano de los alumnos inmigrantes.
- Apoyar y reforzar las políticas de integración para los inmigrantes que residen en la Unión Europea.

El curso online se basa en buenas prácticas, métodos e instrumentos compartidos entre los países socios, para garantizar la participación de los inmigrantes en los países europeos de acogida. La participación social activa reduce la marginación y los conflictos sociales.

La figura del "Tutor de acogida e inclusión de menores extranjeros y MENA en las escuelas secundarias" reforzará el perfil profesional docente, tendrá funciones de apoyo a los menores extranjeros y a los compañeros docentes en dificultad. Así, el profesorado formado se convierte en un apoyo para los problemas relacionados con la inclusión de menores extranjeros, métodos de aprendizaje adecuados y estrategias para reducir el abandono escolar temprano.

El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea. Así, se podrán obtener resultados en términos de competencias, metodologías y prácticas adquiridas por dichos docentes para promover la formación crítica e intercultural, tanto en las escuelas como en las sociedades democráticas. El proyecto también tiene un impacto en la inclusión social de jóvenes inmigrantes, reduciendo el abandono escolar temprano y el número de jóvenes ninis.

Los resultados esperados para las instituciones educativas de los países socios son:

- Aumento de la capacidad de las instituciones educativas para hacer frente al gran desafío de la multiculturalidad,
- Refuerzo de las competencias profesionales de los docentes con un curso de formación,
- intercambio de metodologías, prácticas y enseñanzas sobre los inmigrantes entre los países de llegada y de destino,
- Refuerzo de la capacidad de diálogo entre las instituciones educativas y la red de acogida e integración social,
- Enriquecimiento de la oferta formativa de las instituciones educativas,
- Mejora de la capacidad de inclusión de los jóvenes inmigrantes,
- Reducción del abandono escolar temprano,
- Reducción del porcentaje de jóvenes "ninis", que no estudian ni trabajan.

4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO QUAMMELOT: CURSO ONLINE PARA PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Quammelot prepara a los profesores de secundaria para que estos puedan desarrollar una educación adaptada a las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes. La base del proyecto es, por lo tanto, la formación continua de los profesores, que se considera un punto clave para poder garantizar y hacer efectivo el acceso al estudio y a la integración de los extranjeros.

Esta necesidad en Italia es impulsada por el "Observatorio nacional para la integración de los estudiantes extranjeros y el interculturalismo", del Ministerio de Educación y Universidades. En el manual "¿Diferente de quién? Pautas para la integración de los estudiantes extranjeros y el interculturalismo", se destacan las recomendaciones y propuestas extraídas de las mejores prácticas escolares en Italia para una acogida e integración más eficaz y correcta de los estudiantes no italianos. Estas pautas hacen hincapié en la importancia del aprendizaje de idiomas y en la facilitación del aprendizaje de las asignaturas usando idiomas específicos. Esto implica un compromiso sistemático con la formación del conjunto de los profesores, y no solo de los profesores de lengua extranjera, ya que la responsabilidad del aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos inmigrantes no puede delegarse únicamente en los profesores de lenguas (Eurydice, febrero 2017).

La formación de los profesores de secundaria constituye una necesidad sentida por los propios profesores, que en este proyecto se desarrolla a través del aprendizaje online. Esto permite el desarrollo de competencias transversales y la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje para las disciplinas básicas: lengua extranjera, matemáticas e informática. La formación de los profesores intenta dar respuesta a la dificultad de establecer una buena relación con las familias de los menores, y, en el caso de los menores no acompañados, con los educadores de los centros de menores o estructuras similares.

La formación de los profesores de secundaria constituye una necesidad sentida por los propios profesores, que en este proyecto se desarrolla a través del aprendizaje online. Esto permitirá desarrollar competencias transversales y presentar nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje para las disciplinas básicas. La formación de los profesores intenta dar respuesta a la dificultad de establecer una buena relación con las familias de los menores, y, en el caso de los menores no acompañados, con los educadores de los centros de menores o estructuras similares.

Las metodologías aplicadas a este proyecto se caracterizan por estos rasgos:

- Interactividad, ya que permite el aprendizaje a distancia por parte de los profesores que se capacitan a través del uso de las TIC.
- Aprendizaje cooperativo, porque a través del foro los profesores tienen la oportunidad de tratar experiencias a distancia desarrolladas en otros contextos y de cooperar en la resolución de problemas que enfrentan otros docentes en otros países europeos.
- Tutorización, porque la formación del profesorado se realiza con la supervisión de un coordinador del módulo, que estará presente en cada fase del proceso formativo.
- Investigación-acción, porque los profesores inscritos en el curso están obligados a poner en práctica en sus aulas el aprendizaje que se considera esencial dentro de cada módulo.
- Innovador, supranacional y comparativo, porque se trata del primer curso de aprendizaje a distancia gratuito y traducido a seis idiomas, para profesores del mismo nivel escolar, que se realiza simultáneamente en cuatro países europeos, centrado en los menores y alumnos extranjeros.
- Por último, es comparativo, porque la construcción de cada módulo se lleva a cabo en cooperación entre los expertos de los cuatro países que participan en el proyecto.

El curso online sigue una formación a distancia y esto promueve la conciliación del tiempo disponible para los propios profesores. Además:

- ✓ permite formar a todos los profesores y no solo a aquellos de lengua extranjera
- ✓ permite acceder a las clases en vídeo impartidas por profesores universitarios y traducidas al italiano, francés, griego, inglés, español y danés
- ✓ hace posible observar simulaciones y aplicaciones de teorías presentadas a través de tutoriales, demostraciones y videos de situaciones reales
- ✓ permite aprender a resolver problemas de aula y casos individuales
- ✓ permite evaluar las situaciones de clase y dejar constancia.

Los módulos formativos han sido proyectados siguiendo los resultados procedentes de la investigación y del análisis de las buenas prácticas, así como de los resultados de los grupos de discusión desarrollados con profesorado y equipos directivos de las escuelas secundarias en los cuatro países socios.

Los socios han desarrollado los ocho módulos formativos, de 30 horas cada uno de ellos, con una duración total de 240 horas. El curso estará disponible en inglés, italiano, griego, español y danés. Los participantes en el curso serán evaluados y la superación del curso conducirá a un certificado oficial.

Los módulos han sido coordinados por los diferentes socios, de acuerdo con el siguiente plan:

Módulo 1: Legislativo (Universidad de Florencia, Italia).

Módulo 2: Primera acogida e integración inicial (Universidad de Florencia, Italia).

Módulo 3: Comunicación y relaciones interpersonales (Universidad de Sevilla, España).

Módulo 4: Aprendizaje de la segunda lengua, basado en la metodología CLIL, que defiende el mantenimiento de la lengua nativa (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).

Módulo 5: Ciudadanía activa (Universidad de Sevilla, España).

Módulo 6: Matemáticas (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).

Módulo 7: Informática (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).

Módulo 8: Actividades prácticas, artísticas, estéticas y expresivas (Universidad de Florencia).

Los socios del proyecto difundieron la propuesta del curso ofrecido por el proyecto. Los profesores que fueron seleccionados por su currículum y sus títulos académicos. En cada país se seleccionaron 20 participantes para el primer año de experimentación. Se realizaron sesiones introductorias con los participantes, mostrando el proceso y los apoyos tutoriales disponibles. El curso ha sido realizado en modalidad online, evaluando la participación y los resultados basados en pruebas y ejercicios. Tras la realización del curso, se animó a los profesores a que pusieran en práctica los aprendizajes desarrollados.

Para ello, se realizó un cuestionario, destinado a documentar las competencias adquiridas y la manera en que se ponen en práctica en la actividad educativa con los alumnos. También se administró un cuestionario a mediadores, educadores sociales y otros profesionales del sector social, para valorar el impacto del curso en relación con la identidad, el aprendizaje de la lengua del país de acogida, las relaciones sociales, la participación y la motivación hacia el aprendizaje. Al término del proceso, los profesores participantes en el curso redactaron un breve informe sobre los resultados del curso y su impacto en la práctica educativa y en los alumnos. El análisis de estos informes será incorporado a las propuestas a desarrollar como aportación final del proyecto.

En la parte final del proyecto, el curso propuesto por el proyecto será de acceso abierto. Al concluir el proyecto, el curso será incluido en alguna plataforma europea, para garantizar su máxima difusión en ámbito europeo.

5.OTRAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO QUAMMELOT

El proyecto Quammelot está organizado en base a productos. Además del curso online, ya presentado, a continuación se presentan estos productos, comentando su formato y características principales:

Informes. La investigación incluye la recopilación de datos específicos sobre la presencia de menores extranjeros en las escuelas secundarias identificadas por los socios y sus orígenes. Se recaban datos sobre el fracaso escolar y la asistencia a la escuela, sobre las dificultades que afrontan los profesores con los diversos tipos de menores extranjeros, incluidos los menores extranjeros no acompañados. Por último, toma nota de las necesidades y recomendaciones de los docentes comprometidos en las clases en las que los menores extranjeros están presentes mediante cuestionarios administrados, recogidos y evaluados. La investigación destaca al menos 10 buenas prácticas, probadas y autorizadas en términos de innovación y transferibilidad, que pueden guiar la trayectoria formativa. En particular, se hace hincapié en las prácticas innovadoras en términos de experiencias de trabajo en red entre las organizaciones de acogida y las estructuras migrantes/MENA y el mundo escolar, con el fin de intercambio de prácticas entre los países socios y adopción por los organismos institucionales.

Grupos focales con profesorado y equipos directivos. Se trata de 12 grupos focales temáticos (tres en cada país participante), que recogen experiencias elegidas por los profesores y por el personal directivo de las escuelas secundarias en cada uno de los países participantes. Los temas se inspiran en el plan de acción sobre integración de ciudadanos de terceros países: las aulas de acogida, la evaluación de competencias y conocimientos lingüísticos, el apoyo a los menores no acompañados, las actividades de sensibilización intercultural. El objetivo consiste en hacer emerger las voces de los docentes y poner en común las experiencias de las escuelas para aplicar y valorar el itinerario formativo.

Este enfoque es innovador porque hace posible que emerjan las temáticas sobre la interculturalidad y la enseñanza con inmigrantes, que son comunes a los centros educativos de un determinado país o región, llevando estos temas a la atención de los entes educativos implicados, creando una comunicación entre profesores de temas compartidos. Esto podría ser la base de la creación de redes permanentes que trabajen para la integración de los menores inmigrantes. Esta modalidad de trabajo no ha sido realizada anteriormente, puesto que los coordinadores de los grupos de discusión formularán a los participantes preguntas específicas que tendrán relación con los módulos de que se compondrá el curso dirigido al profesorado. La innovación, pues, consiste, en usar estos debates grupales para alimentar el diseño y los contenidos del curso en preparación. Durante estos encuentros se recogen los contactos de los profesores participantes, para explorar su potencial interés en participar en la formación ofrecida por el proyecto.

Grupos focales familias y profesionales de acogida e integración. Se organizarán 12 grupos de discusión (tres en cada país participante), con la participación de: trabajadores sociales, mediadores, educadores sociales, personal de las estructuras de acogida que

tengan a su cargo a los menores inmigrantes, padres y madres de los menores, profesores y personal educativo de los centros de secundaria.

El objetivo consiste en favorecer el diálogo entre personal de las escuelas, personal del sector social y las comunidades inmigrantes, para recoger las necesidades, experiencias y voces de los inmigrantes. Esto permitirá diseñar procesos didácticos y educativos basados sobre la realidad de las personas inmigrantes. El carácter innovador consiste en poner en relación el ámbito escolar y el sector no formal e informal, para construir soluciones más ajustadas a las necesidades de los menores inmigrantes. Se realizará un informe nacional sobre los resultados de este producto.

Para finalizar, es preciso comentar que, en la fase actual del proyecto, aún no disponemos de la evaluación y resultados del curso online que se ha implementado. No obstante, todos los testimonios recogidos confirman que se van consiguiendo los objetivos del proyecto, en la línea de aumentar la sensibilización y la preparación intercultural del profesorado de educación secundaria, como estrategia para reforzar la inclusión educativa y social del alumnado inmigrante (incluyendo a los MENAS) y de sus familias y comunidades.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bravo-Rodríguez, R. M. (2005). La situación de menores no acompañados en España. Conferencia regional sobre “Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor”. Torremolinos, Málaga – España. 27-28 de octubre 2005.
- Busto-Rey, C. (2014). *Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo.
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1371-1387.
- Castles, S., Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration*. London: Palgrave.
- De la Portilla, A., Serra, A.; González-Monteagudo, J. (2007). *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. A., y Jiménez-Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 263-278.
- Gómez-Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis doctoral. Universidad

- Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- Guichot-Muñoz, E. y González-Monteagudo, J. (2016). La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. *Actas del II Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela "La Educación Intercultural a debate"*, 75-85. Málaga: Universidad de Málaga.
- Junta de Andalucía, Consejería de Justicia e Interior. (2014). III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Recuperado de: <https://ws199.juntadeandalucia.es/IIIplanintegral/files/assets/basic-html/index.html#1>
- Lafuentes-Castellano, M. E. (2010). Menores inmigrantes no acompañados (MENAS). *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61425485.pdf>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Mendoza, K. y Belarra, I. (2015). Menores Migrantes en Bizkaia: Entre la protección y el control. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 5(2), 227-259.
- Nieto-Merino, A. (2015). *El fenómeno migratorio en España en el siglo XXI*. Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco.
- Ochoa, C. (2011). Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles. In J. González-Monteagudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 139-165.
- Rubio-Gómez, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Salvador-Concepción, R. (2013). El menor inmigrante como infractor penal. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 3(1), 001-024.
- Sampé-Compte, M., Arandía, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed-Abdelkader, N and Mohamed-Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121-142. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/6444/5634>
- Sánchez-Nuñez, C. A. (2016). Valores para una educación intercultural. Diálogo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de discusión. *Revista Científica de Educación y Comunicación Hachetepe, Monográfico* (12), 105-128.
- Senovilla-Hernández, D. (2007). *Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa*. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil. Recuperado: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14733.pdf>
- Tornel-Costa, N. (2015). *Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.