

Miradas de Convivencia

Experiencias en Estados Unidos



CONTENIDOS

● **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESTADOS UNIDOS**

Un viaje por las políticas y prácticas educativas de un país caracterizado por la diversidad cultural

A trip through educational politics and practices of a country characterized by cul-

¡¡FELICIDADES OBAMA!!

● **Comunidades de Aprendizaje. IES Diamantino Acosta, Sevilla**

● **Alumnas y alumnos charlistas. IES Salvador Allende, Fuenlabrada, Madrid**

● **SIN VERGÜENZA**
Estudiantes sin papeles luchando por el derecho a la educación en EE UU

Undocumented students struggle for their education rights

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESTADOS UNIDOS: Un viaje por las políticas y prácticas educativas de un país caracterizado por la diversidad cultural

Andrea García
Pandora, Género y Comunicación

Recorrer el mundo paseando por una sola ciudad. Así me sentía cuando aterricé en Estados Unidos: en Nueva York se puede bailar la mejor bachata del mundo en el barrio dominicano, al norte de Harlem, comprar la caléndula que mi abuela usaba en Moscú en el barrio ruso, asistir a las partidas de ajedrez chino que juegan los hombres o a las partidas con cartas de las mujeres en un parque de Chinatown. Muchas culturas, muchos colores, muchas lenguas. También la sorpresa de encontrar los anuncios comerciales o institucionales en inglés y en castellano, en todas las grandes ciudades.

Me pregunto cómo será el encuentro y la convivencia entre tantas culturas, entre tantas lenguas, entre tantas vivencias. Como siempre que te encuentras en una sociedad diferente a la que has crecido, muchas cosas resultan contradictorias, resultan difíciles de encajar a primera vista, hasta que no indagas en la historia socio-política-económica de ese lugar. Y así empecé a ver que pese a que niños y niñas de distintos colores y culturas pueden crecer en la misma escuela, en las calles el racismo está muy presente, e incluso la violencia entre distintos grupos "raciales" o de procedencia cultural. Leo a bell hooks y conozco a través de esta feminista negra la discriminación que por su identidad racial ella y muchas otras han sufrido, y la violencia que ha sentido durante todo su desarrollo académico, y en la sociedad que la rodea.

La apertura al empleo del español también llega tras una fuerte represión hacia todo aquello que no fuera el inglés; hay corrientes políticas que insisten en que el inglés sea la única lengua reconocida. Sorprende conocer a gente joven cuyas familias vienen de América Latina, o del este de Europa, o de países asiáticos, o del área mediterránea, que no saben hablar la lengua de sus padres y madres, lo que les impide comunicarse cuando visitan su lugar de origen o incluso comunicarse con sus abuelas y abuelos. En su hogar se quiso que ante todo hablaran el inglés, así podrían sentirse "americanos" (estadounidenses, pero en este país se autodenominan "americanos"), integrarse en esa gran nación que les ofrecía un sueño, sentir una iden-

tidad que vinculaban con progreso, desarrollo, mejora de sus condiciones de vida.

Creatividad curricular vs Administración Bush

Jesse Strauss es el hermano de una amiga, Tessa, que conocí en Oakland, al norte de California. Ambos fueron al Instituto de Secundaria de Berkeley. Ahí recibieron clases de Rick Ayers, que ahora enseña a futuras y futuros profesores en la Universidad de San Francisco, incidiendo en la diversidad y la justicia social en las aulas.



Jesse hizo prácticas el pasado año en su instituto, tiene la visión del alumno y del profesor, y me cuenta que en clase hay gente de distintas razas y procedencias, pero que es difícil que esté mezclada, cada grupo se relaciona con el suyo. Lo vincula con la comodidad de relacionarte con las personas que comparten tu misma forma de hablar y similares experiencias. Ha vivido situaciones en las que el profesorado, para cambiar esto, hacía que el alumnado se sentara mezclándose, pero reconoce que esto se percibe como una imposición, ayuda poco a las relaciones interculturales. Su propuesta es que la diversidad se incluya en las

clases, reconociendo las distintas procedencias, hablando sobre ello, que esto motive la curiosidad por conocer las vivencias de los otros, y la satisfacción por poder compartir las propias y sentir la escucha. Percibe que es importante incorporar las vivencias diferentes del alumnado en el diseño del currículum.

Sin embargo, la creatividad curricular se ha visto limitada en los últimos años con la administración Bush. Con el argumento de conseguir una buena educación para todos los niños y niñas, en 2001 (nada más llegar al gobierno) se creó la ley denominada "No Child Left Behind", que exige a los estados que adopten una estandarización en las escuelas, que se evalúa a través de exámenes que el alumnado debe pasar desde los 7 años. Los colegios que no alcancen la media de su Estado, pueden perder las subvenciones y el gobierno tiene facultad para cambiar a toda la administración escolar.

La obligación de pasar unos exámenes con contenidos específicos reduce la capacidad del profesorado para imaginar otro tipo de enseñanza, donde se reconozca la diversidad cultural. Aún así, cada profesora y profesor pueden encontrar el modo de fomentar un aula de encuentro y de escucha.

"Multiculturalidad de derechas"

Los sectores neoconservadores llevan muchos años presionando por la aplicación de la estandarización. A finales de los años 80, se inició una corriente educativa en Estados Unidos que abogaba por la "Cultural Literacy", algo así como "alfabetización cultural", una regularización de lo que "todo americano" debe saber. Esa es la meta explicitada en el título del libro de E.D. Hirsch, "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know", publicado en 1987. Su propuesta sobre una "alfabetización funcional" se argumentaba en la necesidad de una "efectiva comunicación nacional", algo que sirviera a "abuelos y abuelas para comunicarse con sus nietos y nietas, a la población sureña con la del medio-oeste, blancos con negros, asiáticos con hispanos, republicanos con demócratas, sin importar dónde se hayan educado". Lo que denominaba "conservadurismo cultural" era para Hirsch "la única forma de ofrecer oportunidades a la infancia en desventaja social".

Ese libro fue el inicio de un movimiento neoconservador que ha recorrido el país desde hace dos décadas, influyendo sobre diversas reformas educativas. Un movimiento centrado en establecer una tradición cultural "común", con el objetivo de conseguir una "nación cohesionada", y que ha sido denominado como "Core Knowledge movement"

(movimiento sobre un "núcleo de conocimiento"). En su discurso incorporan la retórica sobre los beneficios que las comunidades marginadas van a obtener de las reformas



educativas, y se apropian del concepto de la "multiculturalidad", interpretándola como la asimilación de las diversas culturas en una cultura hegemónica cuyas bases son definidas por el propio movimiento en ese "núcleo" de conocimientos válidos. Es lo que Kristen L. Buras denomina como "Rightist Multiculturalism" o "multiculturalidad de derechas", en su libro del mismo título.

Las corrientes educativas neoconservadoras afirman que la "multiculturalidad" (término que utilizan tanto los sectores conservadores como los progresistas) ya existe en Estados Unidos ("todos somos multiculturales", explicitan) como una forma de dar por concluida la demanda de un desarrollo profundo de este concepto, y con ello enterrar la reivindicación de una interculturalidad radical que comenzó hacia los años 60.

La reivindicación de las identidades

Las décadas de los 60 y 70 estuvieron marcadas por las reivindicaciones de diversos grupos sociales y culturales que demandaban el reconocimiento de sus identidades y sus derechos. Época también del surgimiento de la contracultura, el feminismo radical, el reclamo en los campus universitarios de la libertad de expresión, las protestas contra la guerra de Vietnam. Fueron los años del Movimiento por los Derechos Civiles, la lucha contra la discriminación y la segregación, sufrida especialmente por la población afroamericana. En el contexto de este movimiento se crearon las conocidas "Escuelas Libres". En el verano de 1964, más

de cuarenta Escuelas Libres se constituyeron en ciudades a lo largo del estado de Mississippi con el objetivo de acabar con las desigualdades racistas del sistema educativo. Su currículum es aún referente para el profesorado comprometido socialmente. Éste se centraba en conectar a los y las jóvenes con su historia, lo que incluía indagar en otra historia que no tuviera el sesgo racista de los libros de texto oficiales. Las Escuelas Libres enfatizaban en vincular el currículum con las vivencias de las y los estudiantes.

También entre las reivindicaciones identitarias, las voces de la población indígena se levantaron para frenar la constante y creciente eliminación de sus diversas culturas originarias. Niños y niñas eran separados de sus familias y obligados a asistir a escuelas en las que no podían hacer ninguna referencia a sus orígenes, ni utilizar su lengua. Durante los años 50 y 60 se desarrolló una terrible política que pretendía asimilar a las mujeres y hombres de las tribus como ciudadanos y ciudadanas norteamericanas, con lo que muchas tribus perdieron su reconocimiento oficial y millones de hectáreas de tierras hasta entonces oficialmente protegidas fueron arrebatadas y vendidas. Esta política finalizó a partir de la repercusión que tuvo en 1969 la toma de la isla de Alcatraz.

Mujeres y hombres de diversas tribus originarias ocuparon la isla de la bahía de San Francisco como protesta por estas políticas asimilacionistas. La prisión de máxima seguridad había sido cerrada seis años antes. El día de "Acción de Gracias" de noviembre de 1969 fue celebrado en la isla recién ocupada por más de cuatrocientas personas. Ese día tan señalado en las festividades estadounidenses está basada en un mito que se relaciona con la construcción del país en base a la cooperación: así es como se enseña en las escuelas, eliminando cualquier sentimiento de culpa en el trato hacia la población indígena. El mito de la "primera Acción de Gracias" narra la celebración que los primeros conquistadores ingleses llevaron a cabo para dar las gracias a la población indígena por los cultivos que les habían entregado. Supuestamente, compartieron comida aquel día en un amistoso encuentro. Pero para mucha gente indígena, el día de "Acción de Gracias" recuerda cómo tal "regalo" de los conquistadores pronto fue cobrado con el robo de las tierras y los cultivos, y el exterminio de la población mediante plagas y mediante las armas, y la destrucción a partir de la asimilación forzada. Hay gente que trata de derrumbar el mito y hacer que se tome responsabilidad por las acciones que han afectado a la población "nativo-americana", tratando de enseñar la Historia de otro modo. La población nativo-

americana desarrolla cada año distintos eventos entorno al día de Acción de Gracias, tratando de deconstruir la historia oficial. Un acontecimiento importante es la ceremonia del amanecer en la isla de Alcatraz cada año en esa fecha.



En Alcatraz hubo un proyecto de comunidad y durante los 19 meses que duró la ocupación, unas 15.000 mujeres y hombres indígenas pasaron por allí. Pero no sólo toda esta gente se vio influida por la acción: la toma de Alcatraz, y otras acciones y actividades que se fueron sucediendo, provocó en muchas mujeres y hombres nativos un cambio en la percepción de su identidad, una valoración de su cultura, el crecimiento del deseo de no olvidar sus raíces.

El amor en el centro

El encuentro con Rick Ayers me lleva a recordar las experiencias del profesorado con quienes he aprendido sobre la importancia de las relaciones amorosas en la enseñanza (me lo mostraron las mujeres y hombres del proyecto de "La historia verdadera" en Madrid, Milagros Montoya especialmente). Rick ha ejercido como profesor en educación secundaria, creó en el Instituto de Secundaria de Berkeley el programa CAS (Communication Art and Science), donde profesorado, alumnado y familias forman una comunidad de aprendizaje que se vuelca en todos los y las estudiantes, poniendo el énfasis en la justicia social, la alfabetización audiovisual, las capacidades comunicativas y la comunicación a través de la tecnología. Jesse Strauss fue alumno del CAS y me explica cómo aplicaba el aprendizaje del uso de herramientas audiovisuales en otras asignaturas, resaltando la importancia de lo interdisciplinar en las aulas.

Para Rick, la educación es una profesión de cuidados, donde lo principal no es tanto saber sobre una materia sino "amar a la gente joven". En su propia experiencia reconoce que aquella profesora o profesor que recuerdas que te gustó de la escuela es aquella con quien te sentías querida, escuchada. En su práctica educativa, Rick ha llevado a cabo esa idea de escucha, y de atención a las diversas procedencias culturales de su alumnado. En su aula del CAS realizaron el "Slang Dictionary" ("diccionario de jerga"), como un modo de reconocimiento y de reflexión sobre las prácticas lingüísticas de las alumnas y alumnos, sus discursos, y el origen de las palabras. "Considero que el frente más creativo del lenguaje, donde se inventa constantemente, está en las comunidades excluidas", afirma Rick en la introducción del libro. En el lenguaje norteamericano muchas de las palabras que se incorporan provienen de la comunidad afroamericana. En muchos institutos hay estudiantes que entre ellos hablan docenas de lenguas. Al conocer más su propio lenguaje, el alumnado es más consciente de la potencia comunicativa que posee; no por utilizar un lenguaje que no es el estandarizado se siente minusvalorado, que es algo que suele suceder en otras aulas. Rick se aparta de la imposición de la norma y resalta la importancia del "cambio de código", de la capacidad para cambiar de estilo entre la lengua vernácula y el inglés estándar para ser capaz de comunicarse en situaciones diversas. Tras el trabajo en el aula sobre el análisis de las lenguas vernáculas, se volcaron en el diccionario publicado formas lingüísticas de la cultura "Hip hop" y afroamericana, así como de la chicana, la judía, hindí, punk, e incluso de la cultura deportiva. En el aprendizaje grupal, las relaciones que se crean son muy especiales, "en cierto modo se revierten las relaciones de poder, cuando es el profesor quien aprende, ellos y ellas son las expertas.", apunta Rick.

Multilingüismo

El tema lingüístico es punta de lanza en las políticas conservadoras y neoliberales. Al igual que estos sectores presionan políticamente por una cultura común que debe ser aprendida por todo el alumnado de Estados Unidos, y evaluada mediante los exámenes continuos, el inglés se considera imprescindible para mantener una "nación unificada". El objetivo de una sociedad monolingüe ha estado presente en el desarrollo legislativo reciente de distintos estados.

Eric Johnson, de la Universidad de Arizona, ha estudiado la implementación de propuestas legislativas en

torno a la supresión de los programas bilingües en las escuelas del Estado en el que él ejerce como profesor. Le conocí en un Congreso Nacional de Antropología donde distintas ponencias expusieron las dificultades que el desarrollo de las lenguas vernáculas encuentran en aquellos Estados que restringen su uso en la escuela, y la vergüenza que el estudiantado inmigrante debe confrontar cada día cuando siente que no hablar bien el inglés "estándar" produce rechazo social.

Es necesario que las niñas y niños de lenguas minoritarias se enorgullezcan de la riqueza inherente a su capital cultural

Eric afirma que "la relación entre educación y política lingüística ha producido uno de los más polémicos debates en todo Estados Unidos en los últimos años". Las medidas adoptadas en Arizona justificaban la supresión de los programas bilingües como modo de integración del alumnado inmigrante. En su razonamiento exponían que enseñar a estas estudiantes en su lengua originaria no permitía la adquisición del inglés de forma rápida y eficaz, necesario para su desarrollo académico y profesional. En su análisis, Eric asegura que estas medidas y sus argumentaciones lo que hacen es minusvalorar y despreciar el resto de las lenguas, que quedan relegadas a contextos informales. Los efectos que esto provoca los considera cruciales, pues "desde edades tempranas, niñas y niños aprenden que su lengua nativa y su cultura no es valorada en la sociedad americana". Él aboga por "cultivar de forma simultánea el inglés y la lengua original del alumnado", pues remarca que "promover el multilingüismo ayuda a reconocer el valor que tienen las diferentes maneras de pensar.". Bajo su punto de vista, Estados Unidos, como "país de inmigrantes", se ha enriquecido precisamente por "las distintas perspectivas aportadas por tanta gente diversa".

La valoración de un país de lenguas y culturas múltiples choca con argumentos neoconservadores como el de Hirsch, el padre de la "alfabetización cultural" única y común, que afirmaba que "la tolerancia de la diversidad está en la raíz de nuestra sociedad, pero el fomento del multilingüismo es contrario a nuestras tradiciones y extremadamente poco realista". En sentido contrario a la asimilación que estos sectores sostiene, Eric propone que "es necesario concentrar nuestros esfuerzos en que las niñas y niños de lenguas minoritarias mantengan y se enorgullezcan de la riqueza inherente a su capital cultural, el que traen consigo cada día a la escuela".

INTERCULTURAL EDUCATION IN THE UNITED STATES: A trip through educational politics and practices of a country characterized by cultural diversity

Andrea García
Pandora Gender and Comunicación

Traveling all over the world while walking in just a city. That was the feeling that I had when I touched down in the United States: in the Dominican neighborhood north of Harlem in New York you can dance the best "bachata" in the world; I could find in the Russian stores the same "calendula" my grandmother used in Moscow; I could attend a Chinese chess game played by men or cards by women in a Chinatown park; A lot of cultures, colours, languages are everywhere. In addition, it was surprising to read institutional or commercial signs in both English and Spanish in every big city.

I wonder how the encounter and coexistence between as many cultures, languages, and backgrounds really functions. When you are from a different society, you find a lot of contradictions-things you cannot figure out until you learn about the socio-political-economic history of that place. So, I began to learn that although children of different colours and cultures are attending the same schools, racism is still there, even interracial conflict and violence. I read bell hooks' and I know from this black feminist words the discrimination that she and many others experienced during schooling and from the society she inhabits.

The opening to the use of Spanish language in public education comes after big repression against other non English languages. There are political movements that persist in the idea that English should be the only recognised language in the U.S. It shocked me to meet young people whose family origins are Latin American, or Eastern European, Asian, or the Mediterranean area, who cannot speak their parents language. They are not able to express themselves when they visit the places where their families come from. They cannot even communicate with their grandparents. In their homes they were expected to speak English to, well, be "American" (in the U.S., people call themselves

as "Americans"), to be part of the nation that offers a dream, to have a cultural identity connected with a step forward, development, improvement of their

There are political movements that persist in the idea that the English should be the only recognised language in the U.S.

conditions.

Curricular Creativity Vs Bush Administration

Jesse Strauss is my friend Tessa's brother. I met her in Oakland, northern California. They studied at Berkeley High School. They both attended Rick Ayers classes, now a professor of Teacher Education in University of San Francisco who develops a course of "Teaching for Diversity and Social Justice".

Jesse recently had an internship in his high school, so he has experienced it from both a student and teacher perspective. He told me that in any Berkeley High class there are students of different races and cultures, but they are divided-they group up with people of the same or similar background. He said it is related to comfort, because students share the same language and similar experiences. Some teachers try to foster cross-racial interaction by creating seating charts to mix them up, but students feel that as an imposition, so it does not necessarily help. He thinks that it is better to include diversity in the classes, speaking about different origins and exploring differences, so each student can feel satisfaction of sharing their experiences and being listened to. He also recognises as important to take different voices into account when teachers design curriculum.

However, curricular creativity has been limited during

the Bush Administration. With the argument to obtain good education for every child, Bush proposed in 2001 (immediately after taking office) a United States federal law called "No Child Left Behind". This Act of Congress requires states to develop standards at

appropriate the "multiculturalism" concept to mean assimilation of different cultures into a hegemonic culture which bases the movement on a "core" of valid knowledge. That is what Kristen L. Buras define as "Rightist Multiculturalism", in the book with the same title.

The neoconservative education movement try to forget the radical vindicate of interculturalism that began in the 1960s

When the neoconservative education movement declares: "We are all multiculturalists now", they mean multiculturalism is already implemented in the U.S., so nobody has to continue demanding a deep understanding of this con-

schooling, with tests to all students starting at 7 years of age. With No Child Left Behind, schools with lower average test scores than its state could lose federal funding and the government could replace of the school administration.

Standards and testing limit teachers ability to imagine another kind of teaching, that includes cultural diversity. Even so, each teacher could find the way to encourage a encountering and understanding class.

"Rightist multiculturalism"

Standards-based education has been the goal of neoconservatives for a long time. In the late 1980s an education movement that advocates for "Cultural Literacy" began, to standarize the knowledge that "every american" must know. It's explicit in the title of E.D. Hirsch's book "Cultural Literacy: What Every American Needs to Know", published in 1987. His proposal about "functional literacy" leaned on the need of an "effective national communication", something that enabled "grandparents to communicate with grandchildren, southerners with midwesterners, whites with blacks, Asians with Hispanics, and Republicans with Democrats-no matter where they were educated". What he called "Cultural conservatism" was for Hirsch "the only sure avenue of opportunity for disadvantaged children".

That book was just the beginning of a neoconservative movement that has taken shape across the country over the past two decades, deeply affecting educational reforms. It has taken shape as a movement focused on establishing a "common" cultural tradition for the sake of a "cohesive nation". It's called "Core Knowledge movement". In their discourse includes rethoric about the benefits that marginalized communities will obtain with the educational reforms. They



cept. With that assertion they try to forget the radical vindicate of interculturalism that began in the 1960s.

Identity recognition

The 1960s and 1970s were decades during which many groups struggled for a more equitable distribution of resources as well as cultural respect and recognition. It was the time of the rise of contraculture, radical feminism, demandings on college campuses for free speech, demonstrations against the Vietnam War. In the U.S., it highlights the years of the Civil Rights Movement: the struggle against discrimination and segregation, especially suffered by African Americans. In the context of this movement, ros the well-known "Freedom Schools". During the summer of 1964, over forty Freedom Schools were established in towns throughout Mississippi to address racial inequalities in the education system. Their curriculum is still of value as a reference for teachers committed to social justice. The curriculum focused on youth's connection to their histories, so it included looking for another history, far from the racist slant in the

official American history narrative. Freedom Schools emphasized that the curriculum should be linked to the student's experience.

In the struggle for recognition of identity, indigenous people's voices rose to stop the systematic and increasing extermination of their original cultures. Native American children were separated from their families and required to attend schools where they could neither talk about their origin nor use their own language. One of the most alarming policies was the "Indian termination policy", set by the United States Congress in the 1950s and 1960s. The intention was to assimilate Native American people as citizens of the United States, so a lot of tribes lost their official recognition and millions of acres of land were removed from protected status and were sold. This policy was rescinded in part as a result of the publicity and awareness created by the occupation of Alcatraz island in 1969.

Many women and men from different tribes occupied the island situated in the San Francisco Bay as a protest against assimilationist policies. The maximum-security prison was closed six years before. Thanksgiving Day of November 1969 was celebrated in the recent occupied island by over four hundred people. That special festivity day is based on a myth connected in how the U.S. was founded on cooperation, just the same way that schools are taught, removing any feeling of guilt or any non-celebratory connection to the history in dealing with indigenous peoples today. The myth is that the "First Thanksgiving" was a celebration English colonists carried out for giving thanks to Native people for having provided food when the outsiders arrived to their land. They are supposed to have shared a lot of food that day and had a very friendly meeting. But for many indigenous people, "Thanksgiving" is a time of remembering how a gift of generosity was rewarded by theft of land and corn, extermination of many by disease and gun, and near total destruction of many more from forced assimilation. Many consider it a genocide. Some people try to give up the "myth" and take responsibility for the actions concerning indigenous peoples, so they try to teach students in different way. Native American develop different events each year around "Thanksgiving" time, to deconstruct the official history. One important event is the sunrise ceremony in Alcatraz island in Thanksgiving Day.

In Alcatraz a lot of people tried to develop a commu-

nity project during the nineteen months of occupation. In that time around 15,000 indigenous women and men went there. This huge action did not only affect them: the Alcatraz occupation, along with other actions and events caused a change in perception of identity; indigenous women and men got to value their own culture, and raised a desire to remember their their roots.

When love characterizes education

My meeting with Rick Ayers reminded me of teachers experiences I had learned about in terms of the importance of loving relationships in education (showed to me by women and men involved in "True history" project in Madrid, especially Milagros Montoya). Rick was a teacher in high school, and he developed CAS (Communication Art and Science) program in Berkeley High School. In that program teachers, students, and parents create a learning community that nourishes the whole student, with an emphasis on social justice, media literacy, communications skills, and communication technologies. Jesse Strauss was student in CAS program and he explained to me how he applied media production learning in different subjects, highlighting the importance of interdisciplinary education.



Rick believes in teaching as a caring profession. The main issue is not about academic knowledge but "loving young people". Looking at his own experience, he asserts how the teacher that you like most from your childhood is that who you feel he or she loved you and listened to you. As a teacher, he developed that idea of listening and caring about different student's cultures. In CAS, students wrote the "Slang Dictionary", as a way to recognise and reflect about

vernacular language, discourse on communities, and word origins. "I suggest that the most creative front of language, the place where new inventions are constantly taking place, is in the marginalized communities", Rick writes in the book introduction. Most of the new words entering American English comes from the African American community. Many high schools in the U.S. have students who speak dozens of languages between them. As students think about their

Language policy is the spearhead of the conservative and neoliberal movement

own language usage, they appreciate their strengths. They do not feel devalued as they do not use the "standard" English as happens in other schools. Rick moves away from the standard rules in his education practice. He recognizes the importance of the skill of "code switching", to change styles between youth vernacular and standard English in order to communicate, depending on the situation. After working in a class analysing vernacular language, the published dictionary collected lists including hip hop and African American cultural words, as well those that came from Chicano, Jewish, Hindi, punk and even sports culture. This community learning experience creates an interesting relationship: "in a way it's a reversal of power relationships: the teacher is who learns while students are the experts", Rick says.

Multilingualism

Language policy is the spearhead of the conservative and neoliberal movement. As they lobby for a common and standard-testing culture every student in the U.S. must know, English language is shown as essential for a "cohesive nation". Monolingual English society is the goal of many contemporary legislations in different states.

Eric Johnson, from Arizona University, has studied the implementation of legislative propositions about bilingual programs suppression in schools of the state where he teaches. I met him in the Anthropology National Congress, where papers expounded the difficulties that vernacular languages find in states that limit their use in schools. I learned of the shame immigrant students have to face daily when they do not feel comfortable with standard English because it causes social rejection. Eric asserts that "the intersection of education and lan-

guage policy has produced one of the most contentious debates throughout the U.S. in recent years." Propositions implemented in Arizona asserted that suppression of bilingual education programs were necessary to integrate immigrant students. The argument that teaching students first in their primary language was not enabling language-minority students to learn English quickly or effectively, which impeded both

their academic and social development. In his analysis, Eric states these propositions and argues that they undervalue and cause a rejection of non English languages, which have been relegated to casual and informal contexts outside of school. He thinks the effects of this are crucial, because "from a young age, children learn that their

native language and culture are not valued in American society." He argues for "the simultaneous cultivation of English and the students' heritage languages", and underlines that "encouraging multilingualism acknowl-



ges the value of different ways of thinking." In his view, the United States, as a "country of immigrants", has benefited from "the different perspectives brought to this country by various peoples".

Valuing a country with different languages and cultures is contrary to the neoconservative arguments. Hirsch, the father of "Cultural literacy", unique and common, asserted that "Toleration of diversity is at the root of our society, but encouragement of multilingualism is contrary to our traditions and extremely unrealistic." In the opposite direction of assimilationist attitudes, Eric proposes that "it is imperative that we build on the strengths that language-minority children have and honor the inherent wealth of cultural capital that they bring with them to school every day."

José M^a Berdonces / Secretario del IES Diamantino García Acosta

"Las Comunidades de Aprendizaje integran la diversidad del alumnado partiendo de la riqueza de la heterogeneidad"

Pandora

Género y Comunicación

Nombre del centro: IES Diamantino García Acosta
Ubicación y alumnado: "Casi el 85% del alumnado procede de una barriada muy desfavorecida socioeconómicamente, con graves problemas económicos, alto porcentaje de conflictividad social, con problemas de drogas, poca infraestructura en el barrio, familias muy desestructuradas; un alto porcentaje es de etnia gitana" (José María Berdonces, secretario del IES Diamantino García Acosta)

Proyecto: 'Comunidad de aprendizaje'

Descripción: Este instituto optó por cambiar su modelo educativo para combatir el fracaso escolar, la segregación y la enorme conflictividad. Desde que empezaron a funcionar como Comunidad de Aprendizaje y un modelo de enseñanza interactivo e inclusivo han mejorado la convivencia escolar, el rendimiento académico y la implicación de las familias.

Un año después de crearse, este pequeño instituto de Sevilla planteó transformar radicalmente su modelo educativo. Antes de decantarse por convertirse en una Comunidad de Aprendizaje, se pusieron en contacto con otras experiencias educativas de escuelas inclusivas exitosas y también con el CREA (Centro de Recursos Educativos Avanzados). La filosofía de las Comunidades de Aprendizaje fue la que más les convenció y empezaron a funcionar con sus principios hasta que en el curso 2007-2008 entraron a formar oficialmente parte de la Red de Comunidades de Aprendizaje. Ahora son una de las cinco comunidades que hay en Sevilla, y la única de secundaria porque el resto son colegios de primaria

¿Por qué os planteasteis cambiar el modelo educativo tradicional?

JOSÉ MARÍA BERDONCES: El revulsivo que provocó que el centro se planteara la necesidad de hacer un proyecto de otro tipo fue el primer año que tuvimos de funcionamiento (curso 2003-2004): fue traumático,

caótico y muy difícil. Teníamos alumnado que venía de centros que nos les querían y que los fueron mandando al nuestro porque era un centro nuevo. Ese primer año, además, no tuvimos unas instalaciones, estábamos de obra y no se terminaron a tiempo.

El alumnado, además, procedía de centros distintos y no se conocía. El profesorado era muy reducido. No teníamos orientadores, porque la orientadora era al mismo tiempo el jefe de estudios... Los recursos eran mínimos, tanto los personales como los materiales. Por otra parte, ese año fue durísimo porque la conflictividad en el centro fue terrible, hubo muchos profesores que tuvieron que darse de baja por problemas de depresión. A todo eso se unía la poca implicación de las familias.

Ante ese tipo de situaciones cada uno de los profesores y profesoras del centro utilizaban la cultura y la experiencia anterior que tenían. Entonces se pusieron en marcha una serie de medidas que en la práctica vimos que no servían: por ejemplo, al mandar a los alumnos a la clase de apoyo llegó un momento que las personas de apoyo tenían tantos alumnos que no



podían atenderles y aquello era caótico; en cuanto a la disciplina, como no se podía implicar mucho a las familias, pues se actuaba utilizando el reglamento de orden y funcionamiento y las normativas. Si había que mandar algún alumno a la calle se mandaba, pero vimos que eso tampoco era medida porque al final si no nos quedábamos con más alumnos en la calle que en el propio centro. Todo eso nos hizo pensar que había que hacer un proyecto educativo que respondiera a estas características

¿Cómo funcionan en la práctica los grupos interactivos? ¿cómo mejoran el aprendizaje?

J.B.: La dinámica de los grupos es sencilla. Las clases siempre las tenemos divididas en equipos, sobre todo en primer ciclo. Si en la clase hay 25 alumnos, se forman 5 grupos heterogéneos, de manera que en cada equipo haya un alumno con un nivel alto de competencia curricular, otro con nivel mediano, otros, a veces, con necesidades educativas especiales, repetidores, alumnos conflictivos...La heterogeneidad es un punto de partida que vamos a aprovechar para poder trabajar dentro del grupo. En las sesiones que dedicamos a los Grupos Interactivos, cada grupo tiene un voluntario que se sienta con él a trabajar. Su papel no es reproducir el papel del profesor, sino coordinar

el grupo, estimular para que los compañeros se ayuden unos a otros, que se produzcan interacciones dentro del propio grupo... Porque las actividades que hacemos normalmente las graduamos para que siempre el alumno que mayor competencia tiene en el

grupo pueda terminarla antes, así el resto del tiempo lo dedica a tutorizar a sus compañeros, a facilitar ese aprendizaje entre iguales. Cada 15 minutos se va rotando la actividad de tal manera que al cabo de la sesión todos los grupos han pasado por todos los voluntarios y todos han hecho todas las actividades propuestas.

El Grupo Interactivo facilita la aceleración del aprendizaje de los alumnos, porque durante cada 15 minutos están cambiando y, además, el compromiso que tienen es que nadie cambie de grupo mientras no acabe el grupo entero.

Además, los días que trabajamos con Grupos Interactivos, la situación de conflicto que pudiera darse en el aula se atenúa mucho porque hay 4 o 5 adultos, a veces más, dentro del propio aula.

¿Cuáles han sido los resultados en el rendimiento académico y la convivencia?

J.B.: En cuanto al rendimiento objetivo del centro, hace 4 años casi el 50% no promocionaban. En el penúltimo curso han promocionado un 73% y en el último (2007-2008) más

PILARES DE LA ESCUELA INCLUSIVA QUE PLANTEAN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

J.B.: Estuvimos planteando un modelo educativo que se sustentaba en 5 grandes pilares:

1. La apuesta por la **heterogeneidad**: partíamos de que ésta podía ser algo valioso si se trabajaba bien con ella y no un problema o una dificultad.
2. **Aumentar el número de recursos personales y materiales**. Aprovechamos el voluntariado-, padres, madres y todas las personas que pudimos captar en el centro-, también el horario de otro profesorado del centro que utilizaba algunas horas libres para poder colaborar con otros compañeros/as. Empezamos colaboraciones con algunas ONG de la zona para que pudieran llegar al centro y trabajar con las familias y con nosotros. Así fuimos incrementando los recursos. También nos fueron llegando recursos gracias a distintos proyectos que fuimos presentando y que nos fueron aprobando.
3. Otro pilar era **trabajar el currículum**: qué contenidos íbamos a trabajar con el alumnado. Intentamos integrar en las aulas metodologías de aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos, que aprovechaban los alumnos que tenían mayor nivel de competencia para colaborar, tutorizar y trabajar con los demás.
4. Consideramos fundamental la **convivencia**. Teníamos que buscar otro modelo que no fuera tan mecanicista, en el que el alumnado hace algo y se le aplica una medida. Buscar un abanico más amplio de medidas, graduándolas y al mismo tiempo implicando a las familias en esas medidas. Y así se empezaron a hacer algunos contratos de compromiso con las familias, que se firmaban previamente. Conseguimos que una educadora social viniera al centro y empezó a colaborar con nosotros en el trabajo con las familias.
5. Por último, consideramos que era fundamental **formarnos conjuntamente** y pedimos al Centro del Profesorado (institución aquí en Sevilla que se dedica a la formación del profesorado) que nos aprobara algunos grupos de trabajo donde empezamos a trabajar conjuntamente el profesorado y alumnado sobre temas concretos del centro, como el bullying. En una ocasión hubo un problema de violencia en el aula y se creó un grupo de trabajo sobre bullying con los padres del alumno agredido, los agresores, el profesorado, el alumnado y el voluntariado. Y estuvimos trabajando todo ese año ese tema. Luego empezamos a trabajar las tertulias literarias con las familias por las tardes, como una medida de formación conjunta y de acercamiento y formación de las familias.

del 80%. Los resultados han ido mejorando año tras año, levemente, pues no se da un cambio radical de un año para otro

Y con respecto a la convivencia, lo mismo, los primeros años el centro era muy conflictivo, un ejemplo te lo puede dar el hecho de que con 174 alumnos de primer curso se pusieron más de 800 partes. Aquello era una cosa absolutamente imbarajable y tremenda. Ese primer año hubo más de un 76% de expulsiones temporales. De ahí hemos pasado a un 12% el año pasado y muy concentrada en pocos alumnos, 10-15 alumnos. La disciplina ha ido cambiando bastante porque hemos abierto un abanico amplio: primero la educadora social se relaciona con la familia para controlar un poco el absentismo del alumnado.

Pues aunque sean alumnos conflictivos, nosotros entendemos que son alumnos que tienen que estar en el centro y no en la calle, es aquí donde tenemos que trabajar con ellos. La expulsión es el último recurso, y aún en ese caso, se les obliga a venir al centro



para hacer un seguimiento de las actividades. Pero antes, hay todo un abanico de medidas: hacerles venir al grupo de trabajo de la tarde con profesorado

No entendemos la diversidad sacando a los alumnos y alumnas para trabajar con ellos. Están dentro del aula trabajando en equipo

y familias; se han llegado a firmar compromisos con la familia...

¿Cómo se integra la interculturalidad en la Escuela Inclusiva?

J.B.: Cuando se apuesta por un modelo de escuela inclusiva el tratamiento de la interculturalidad es el mismo tratamiento que pueda recibir el alumnado con necesidades educativas especiales o el alumnado que tiene distintos ritmos de competencia... Nosotros trabajamos la diversidad en su conjunto, no hacemos discriminaciones del alumnado procedente de naciones distintas, etnias culturales distintas, necesidades educativas especiales, ni diversidad del alumnado conflictivo. Tenemos alumnos rumanos, chinos, saharauis, colombianos, peruanos, ecuatorianos.. de muchas nacionalidades, y se integran en los Grupos Interactivos como uno más. No atendemos la diversidad sacando a los alumnos para trabajar con ellos. Están siempre dentro del aula trabajando con su equipo. Si es necesario atender a un alumno inmigrante, son los profesores especialistas quienes entran dentro del aula, y junto con el resto de compañeros se trabaja con ellos.

No hay un tratamiento específico de la interculturalidad más allá de rótulos que tenemos en distintos idiomas, fiestas que hacemos de las naciones, pero no es un tratamiento segregador de la interculturalidad. Tenemos alumnos de etnia gitana y no hacemos un programa específico para ellos, como tampoco lo hacemos para los marroquíes o los chinos. Sí se hace un plan de acogida para el alumnado nuevo, y aquí tenemos materiales específicos que se trabajan con alumnado inmigrante, sobre todo materiales de idioma, pero no es un programa específico, porque consideramos que la propia filosofía de comunidades integra a todo el alumnado partiendo de la riqueza de la diversidad.

PARA SABER MÁS... Espacios en Internet

Interculturalidad y escuela

Experiencias de trabajo en los centros

INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA

Experiencias de trabajo en los centros

<http://www.aulaintercultural.org/experiencias>

2008, FETE-UGT

La presencia de alumnas y alumnos procedentes de otros países y culturas en las aulas incorpora una tonalidad más en este mosaico de diversidades que componen los centros educativos. Todas las diferencias son una fuente de enriquecimiento personal y grupal en la escuela pero también conllevan una serie de retos para los que es preciso buscar nuevas fórmulas de enseñanza-aprendizaje.

Cada vez son más los centros educativos que apuestan por una educación intercultural, asumiendo los cambios que se están dando en nuestra sociedad y articulando recursos humanos, técnicos y organizativos para incorporar la diversidad cultural en su proyecto educativo de la forma más enriquecedora e integradora posible.

Se inaugura este espacio con el ánimo de ir tomando el pulso a esas iniciativas interculturales que están poniendo en marcha los centros públicos españoles para mejorar la convivencia, evitar la segregación y el aislamiento, incluir y normalizar todas las diferencias y enriquecerse de ellas.

Nos hemos acercado a los centros educativos para que sean los propios protagonistas de estas experiencias exitosas quienes nos cuenten cómo las han puesto en marcha, con qué recursos y dificultades, y con qué resultados. Tras un primer rastreo por varios puntos de la geografía española, el diagnóstico es esperanzador y aleccionador.

En este rincón virtual se irán poniendo en común algunas de estas iniciativas diversas y creativas que nacen de la necesidad y del entusiasmo, del trabajo del profesorado, y de la implicación del resto de agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, asociaciones, mediadores/interculturales, etc).

Te presentamos este banco de experiencias compartidas cuyos protagonistas hablan en primera persona y nos facilitan materiales, documentos y enlaces para que otros centros educativos puedan hacer uso.

Este espacio está en constante construcción y se va a actualizando mes a mes. Los centros interesados en mostrar sus experiencias pueden dirigirse a ssociales@fete.ugt.org

Subvencionado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Estado Inmigración y Emigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes

Coordinación del proyecto: Departamento de Migraciones Confederal UGT y Secretaría de Políticas Sociales FETE-UGT

Texto: Pandora, Género y Comunicación

Diseño: PROSA



"SIN Vergüenza", estudiantes sin papeles luchando por su derecho a la educación

Entrevista con Mayra G. Díaz, componente del colectivo S.I.N.

Por Andrea García

Pandora, Género y Comunicación

En Estados Unidos, hay personas que pueden estar sin papeles durante toda su infancia, incluso durante más de veinte años de sus vida, sin ser oficialmente ciudadanas. Pueden ir a la escuela, ser admitidas en la universidad, pero vivir permanentemente con miedo debido a su condición de inmigrantes. La mayoría

Pretenden romper el silencio que sus componentes reciben acerca del alumnado sin papeles en las escuelas públicas

de los miembros de S.I.N. (Students Informing Now -Estudiantes Informando Ahora-) viven este tipo de situación. En todo el país, unas 360.000 personas que han superado la enseñanza secundaria, de entre 18 y 24 años, y otros 715.000 niños y niñas de entre 5 y 17 años, son consideradas jóvenes sin papeles.

"SIN Vergüenza" es el eslogan de la organización S.I.N., compuesta por estudiantes de la Universidad de California, del campus de Santa Cruz. S.I.N. promueve e informa a estudiantes y profesorado sobre los derechos de las personas inmigrantes y sus miembros están demostrando el importante papel que la juventud inmigrante puede jugar en la lucha por mejorar el acceso y la igualdad de oportunidades en la educación, así como la importancia del apoyo mutuo y la escucha.

S.I.N. comenzó en 2006. Quienes lo conforman, en el artículo colectivo titulado "Desafiando el Estado racial en California Sin vergüenza!", reconocen que tomaron el camino "de la desesperación a la acción". S.I.N. funciona desde entonces como un espacio y una red donde sentirse protegidas, marcado por la confianza, donde las y los estudiantes pueden hablar con libertad sobre sus experiencias sin miedo de ser juzgadas. Esos testimonios son "la base para el desarrollo de una conciencia política", y se apoyan mutuamente para

transformar las experiencias de vergüenza en experiencias de empoderamiento político.

S.I.N. pretende romper el silencio que sus componentes perciben alrededor del tema de los y las estudiantes sin papeles en las escuelas públicas, a través de dar voz a sus experiencias. A partir de su trabajo informando sobre el derecho a asistir a la universidad de las personas sin papeles, un gran número de estudiantes ha conocido por primera vez la existencia de alumnado universitario sin papeles.

En el contexto de S.I.N., los y las estudiantes pueden afrontar juntas sus problemas en torno al pago de la matrícula de la universidad, algo complicado debido a que no tienen acceso a ayudas



económicas, y no tienen cómo ganar dinero, pues no pueden trabajar legalmente. S.I.N. es el lugar en el que

transforman las experiencias derivadas del estigma social asociado a su situación de sin papeles en acción política y en relaciones de solidaridad, todo ello "Sin Vergüenza".

Andrea García: En la universidad encontraron un espacio en el que perder la vergüenza de ser estudiantes sin papeles, pero ¿cómo les afecta esa situación de ser inmigrantes en su día a día, en sus estudios? ¿se sienten como inmigrantes o es más bien su familia la que es inmigrante?

Mayra G. Díaz: El ser estudiantes sin papeles en la universidad sólo se nos hace evidente cuando tenemos que pagar las tasas de la matrícula y no podemos recibir ninguna ayuda económica. No podemos trabajar. Bastantes de nosotras no podemos vivir en el campus universitario porque es demasiado caro. Y tenemos la preocupación cotidiana, a cada instante, sobre si continuaremos estudiando el siguiente semestre, porque no tenemos dinero suficiente para pagar lo que nos falta de la matrícula del semestre actual. Esa es la razón por la que nos sentimos y sabemos que somos personas indocumentadas. Somos parte de este país, incluidas nuestras familias, porque llevamos viviendo aquí años, de cinco a veinte años, desde la infancia.

A.G.: En la escuela primaria y secundaria, ¿cómo fue su educación? ¿se respetaba la cultura de la que procedían?

M.G.: En 1994, en el Estado de California fue aprobada una ley denegando la educación pública a las personas sin papeles, incluidos niños y niñas, lo que fue considerado inconstitucional. En ese momento descubrimos que no se nos quería en la escuela. Entendimos que se debía a que no sabíamos inglés, o no del todo bien, y por eso no se nos quería. A pesar de que nuestra enseñanza era bilingüe, la mayoría de las niñas y niños nacidos en el país no respetaban mi cultura, y no entendían por qué no hablaba inglés. Parte del profesorado, quienes no eran sensibles hacia el tema, tampoco lo entendían. No creo que fuera la situación legal lo que más nos preocupara porque en California hay mucha población de personas latinas indocumentadas y el gobierno no ha sido tan racista como el de otros Estados, por lo que en nuestra infancia eso no nos supuso un impacto fuerte.

Durante la escuela secundaria, se nos hizo más evidente porque comprendimos la situación de nuestras

familias. Y también quienes íbamos en la escuela a clases de educación vial en la escuela descubrimos que no podíamos conducir porque no se nos daría la licencia, pues éramos personas sin papeles. No podíamos trabajar legalmente. No podíamos solicitar ayuda económica para pagar la universidad.

Protest targets immigration bill

Hundreds rally at County Government Center



A.G.: ¿Qué problemas tuviste que afrontar antes de la universidad por ser estudiante sin papeles?

M.D.: En la escuela primaria no tienes ningún título que te muestre que no tienes papeles. Al menos cuando yo estudiaba. El que niños y niñas tuvieran o no estatus legal no era el problema. Creo que para la mayoría de nosotras y nosotros el problema era no hablar inglés. Gran parte del profesorado en la escuela primaria no habla español. Y sigue siendo así en California. El profesorado y el alumnado no pueden comunicarse bien cuando los y las estudiantes no hablan inglés a un nivel que les permita expresarse.

En el colegio, no solía hablar español, al menos que estuviera en el recreo. En casa, cuando era niña, sólo

hablaba español, ya que mi hermana menor era demasiado pequeña para tener conversaciones con ella.

Yo creo que este es el problema que siempre he tenido.

A.G.: ¿Cómo ha sido la relación con el profesorado? ¿cómo actuaban profesoras y profesores respecto a la situación de no-legalidad? ¿cómo te hubiera gustado que actuaran?

M.D.: Creo que todo lo que necesitaba eran profesores y profesoras que entendieran mi lengua, lo que considero que en cierto modo es parte de mi cultura. No creo que los y las profesoras en esos cursos hicieran por entender que los y las estudiantes no contaban con la ayuda de su familia con los deberes de clase, ya que la mayoría de nuestras familias no terminaron la escuela

Ser estudiante sin papeles ya no es algo que se tenga que mantener en secreto

la primaria y/o no hablan inglés. Nuestras profesoras y profesores no entendían que cuando no disponíamos de los materiales escolares era porque nuestras madres y padres no tenían dinero para comprarlos. Los profesores y profesoras simplemente daban clase, y no estaban muy abiertos a aprender de las y los estudiantes.

En la universidad, yo no le comenté a ninguno de mis profesores o profesoras cuál era mi situación respecto a no tener los papeles. Yo era estudiante de "pre-med" [el paso previo a estudiar la carrera de medicina] y todo lo que hablaba con el profesorado era sobre los temas de clase. Eso no supuso un problema para mí. De todos modos, en carreras donde el profesorado trabaja con muchas personas latinas, el tema de la falta de documentos está más aceptado, respetado y apoyado. Esto es muy importante para aquellas estudiantes que escriben trabajos de investigación acerca de este tema, y quienes se interesan en este tipo de materias debido a su propia situación vital. El profesorado las apoya incluso económicamente, con dinero para libros, o buscando fondos para pagar sus matrículas. SIN ha concienciado a bastante profesorado sobre la situación [del alumnado sin papeles].

A.G.: ¿Cómo afecta a las aspiraciones vitales (elección de estudios universitarios, elección de dónde

vivir y en las relaciones personales) el ser inmigrantes o personas sin papeles?

M.D.: La mayoría asistimos a la Universidad de California de Santa Cruz porque no podemos permitírnos económicamente ir a otras universidades. La mayoría vivimos fuera del campus, porque vivir en la universidad cuesta el triple de lo que pagamos por alojarnos fuera. Una gran parte de los miembros de la organización vive en una casa comunal donde comparten comida, comparten libros, y el espacio, y hay quienes viven en la habitación con otras dos o tres personas.

Gran parte de quienes componen SIN están en este espacio porque comparten las mismas experiencias con otras personas. Pero todas tenemos amigos y amigas fuera de la organización con quienes también salimos. Con nuestras amistades que no comparten nuestra misma situación, no podemos desarrollar muchas de las actividades que hacen: como trabajar, viajar, conducir, o ir a cualquier lugar donde nos pidan el carnet de identidad del Estado de California.

A.G.: ¿Cómo ha afectado el organizarse en S.I.N al reconocimiento de su historia y su cultura?

M.D.: Si no hubiera sido porque SIN existe en el campus, muchos y muchas de las actuales y futuras estudiantes estarían solas. SIN proporciona una guía, apoyo, confianza, e información. Ser estudiante sin papeles ya no es algo que se tenga que mantener en secreto. Dado que la mayoría de quienes componen la organización son muy buenos y buenas estudiantes, ayudan a otras, y están en activo en muchas organizaciones, un gran número de estudiantes se ha hecho consciente de sus historias vitales. Estos son las y los estudiantes que se necesitan en la universidad, a quienes si se les da la oportunidad pueden ejercer la abogacía, ser doctoras o doctores, activistas y buenos ciudadanos y ciudadanas.

A.G.: ¿Qué propuestas harías para que personas sin papeles o inmigrantes pudieran realizarse en la escuela, sin vergüenza?

M.D.: Que comiencen a organizarse con otros y otras estudiantes o personas como ellas. Hay que hablar del tema. Cuando estudiamos, trabajamos, o nos organizamos no es solo por nosotras, sino por el resto, eso nos da un sentido de mayor responsabilidad, de mayor compromiso.

"SIN Vergüenza", undocumented students struggle for their education rights

An interview with Mayra G. Diaz, member of the S.I.N. Collective.

By Andrea García

Pandora Gender and Communication

In the United States, people can be undocumented during all their childhood, even more than 20 years of their life, without being official citizens. They can go to school, be admitted into college, but always have the fear about their immigration status. Most of the members of S.I.N. (Students Informing Now) are living this kind of situation. In all the country, an estimated 360,000 high school graduates between the ages of 18 and 24, and another 715,000 children between the ages of 5 and 17, are considered undocumented youth.

"SIN Vergüenza" ("without shame") is the slogan of S.I.N., composed of college students in the University of California, on Santa Cruz campus. S.I.N. promotes and informs students and teachers about immigrant rights and their members are demonstrating the powerful role that immigrant youth can play in their struggle for greater educational access and equity, as well as the importance of the support and mutual understanding can play.

S.I.N. started in 2006. Their members, in their collective article titled "Challenge the Racial State in California without Shame... SIN Vergüenza!", recognize they took a way "from desperation to action". S.I.N. Works, since then, as a safe space and network, marked by trust, where students can speak freely about their experience without fear of being judged. Those testimonies are "the basis of developing political consciousness", and they support each other in transforming experiences of shame into experiences of political empowerment.

S.I.N. intends to break the silence that they observe around the issue of undocumented students in public schools, as a means of giving voice to their experience. With their work about undocumented students' rights to attend a college or university,



many students have learned about the existence and experiences of undocumented college students for the first time.

In the context of S.I.N. they can face together their problems around how to pay for college tuition, something difficult because they have no access to financial aid or student loans, and they don't know how to earn money as they cannot work legally. S.I.N. is the place where they transform experiences around the social stigma associated with their situation as undocumented students in a space of political action and solidarity, without shame, "Sin Vergüenza".

Andrea García: At college, you could find a safe zone in which you lost the shame of being an undocumented student, but how that situation affect to your daily life and in your studies? Do you feel like an immigrant or do you feel that you come from an immigrant family?

Mayra G. Díaz: Being an undocumented student in college is only obvious to us when we have to pay tuition bills and do not receive any financial aid, we can't work, many will not live on-campus because is too expensive, and there is a daily, minute after minute worry about whether we are coming back next semester because we don't have enough money to pay the rest of the bill for the current semester. That is why we feel and know we are undocumented. We are part of this country, including our families because we have been living here for years, from 5 to 20 years, since we were children.

A.G.:- How was your education in elementary and high school? Did you feel respect for your own culture?

M.D.: In 1994, California passed a law denying public education to undocumented people, including children; it was considered unconstitutional right away. At that age, we had to find out we were not wanted in school. At that moment we understood it that because we did not know English or we did not know it well, we were not wanted. Though we were taught bilingual education, it was mostly the children born in the country that did not respect my culture, and did not understand why we did not speak English. Some teachers that were not sensitive were also not understanding. I don't believe legal situation matter as much for us, because California has a large population of undocumented Latinos and the government has not being as racist as in other states, as children it did not create a big impact on us directly.

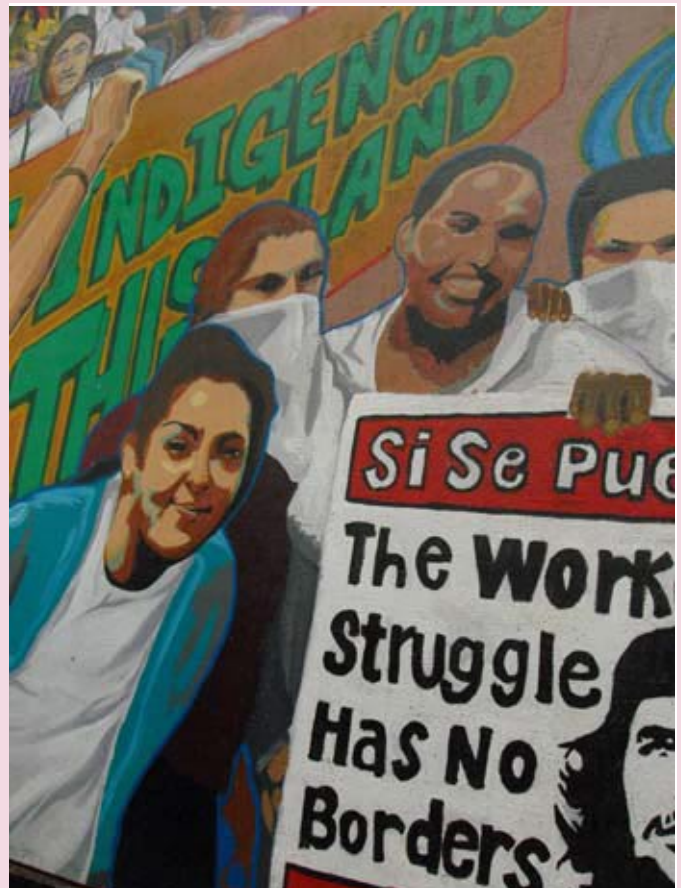
In high school it became more obvious to us because we understood our families situations. And for those of us who took drivers education class in high school came to find out that could not drive because they would not give us a driver's license because we were undocumented. We could not work legally. We could not apply for financial for college.

A.G.: Which kind of problems did you have to confront because of your situation as an undocumented student before college?

M.D.: In elementary school the title undocumented is not used. Not when I was. Children with a legal status was not the issue. I think that for most of us

the issue was not speaking English. Many teachers in elementary school do not speak Spanish. And I know that is still the case in California. Teachers and students are not able to communicate well when students can't speak English well enough to express themselves.

At school speaking Spanish was not something that I would do, unless I was in my breaks. At home,



when I was a child, I only spoke Spanish, since my younger siblings were too young for us to have conversations.

I think that it is the problem I ever had.

A.G.: How were your relationships with teachers and professors? How did teachers react about the issue of you as undocumented? How did you want them to support you when you were a child?

M.D.: I think all I need was teachers to understand my language, which I guess in a way is part of my culture. I don't think teachers in those grades try to understand that students can't get help with their homework from their parents, because most of our parents did not finish grade school and/or do not speak English. Teachers did not understand that when we were missing school supplies it was because our parents can't afford to buy them for us. Teachers would just teach, and were not very open to learning from the students.

In college, I did not tell any of my professors about my situation as undocumented student. I was pre-med [student preparing for medical school] and all I ever talked about with them was science. This was not a problem to me. However, those students who have education, community studies, and majors where professors work with a lot of Latinos, the issue of undocumented students has been more accepted, respected and supported. This is very important for those students who write papers about the issue, and whose interest in those subjects are because of their situation. They have supported them financially even, like money for books, or doing fundraisers to pay their tuitions. SIN has educated many professors about the situation [of undocumented students].

A.G.: What affect did being an immigrant or

SIN has educated many professors about the situation of undocumented students

undocumented student have on your expectations (student elections, where to live, your relationships with others, etc.)?

M.D.: Most of us are attending UC Santa Cruz because we could not afford other universities. Most of us live off-campus because living in the university costs triple what we pay living off-campus. A large part of the members live in a communal house where they share food, share books, the space, and some are living with 2-3 roommates.

For most of the members, they are in this space because others share the same experiences. But we all have friends outside the organization who we

hang out with too. With friends who do not share the same situation, we can't do many of the activities they do: such as work, travel, drive, go to places that require a valid California Identification.



A.G.: How has SIN helped in the recognition of your history and your culture?

M.D.: If it wasn't because SIN exists on this campus, many current and incoming students would be alone. SIN provides guidance, support, trust, and information. Being an undocumented student is not a secret anymore. Because most of the members are very good students, help others, and are active in many organizations, this has made many be aware of their stories. This are the students that are wanted in college, who if given a chance will be lawyers, doctors, activists, and good citizens.

A.G.: What would you say to other undocumented or immigrant students regarding growing up at school, without shame?

M.D.: Become involve with other students or people like them, we have to talk about the issue. When we study, work, or become involve not just for ourselves but for others, it gives us a sense of more responsibility, greater commitment.

"Lo primero que llama la atención es ver que quien da la charla tiene tu misma edad"

Entrevista con Irene Saura, alumna charlista del IES Salvador Allende

Por Pandora Género y Comunicación

Nombre del centro: ES Salvador Allende
Ubicación: Fuenlabrada (Madrid)
Proyecto: Alumnas y alumnos charlistas.
Alumnado: Más de 1.500 alumnos/as de los que alrededor del 15 % son migrantes y 12 son alumnos/as de integración con necesidades educativas especiales.
Descripción: Varios profesores y profesoras del IES Salvador Allende forman parte del grupo Turkana, nacido de la voluntad de mejorar las relaciones de convivencia en varios centros de Fuenlabrada a través de la educación en valores y la participación de toda la comunidad educativa. Gracias a este grupo, el instituto se transforma durante los días de los Derechos Humanos, de la Mujer y de la Paz: alumnado y familias pasan a ser los maestros y la interculturalidad se transversaliza en todas las actividades.
Otros proyectos: Grupo de trabajo del profesorado 'Turkana'. www.turkana.info/
Web del centro: www.iessalvadorallende.com/inicio/n1/inicio.html

asignaturas optativas a religión y también en las clases de tutoría. El instituto nos da un dossier con información para saber más o menos por dónde podíamos ir, qué temas podemos tratar. Damos las charlas esos días especiales y en horario lectivo. Yo las he dado en 1º, 2º y 3º de la ESO. Estas actividades se hacen con muchas ganas. Hay mucha colaboración de los alumnos, generalmente a partir de cursos de 3º y 4º, porque llevan más años en el instituto y saben cómo van las cosas. Y mayoritariamente somos chicas.

¿Cómo preparáis, por ejemplo, la charla del Día de la Mujer?

I.S: El día de la mujer, el dossier que nos dieron tenía recortes de prensa con noticias relacionadas con la violencia de género, la desigualdad en los sueldos, etc. Es información que podíamos utilizar o no. En relación con ese tema, un año hicimos un CD de música donde recopilamos canciones actuales, incluso infantiles, donde se veía claramente que había una discriminación hacia la mujer

¿Alguna canción concreta?

I.S: La famosa canción de los días de la semana de los payasos de la tele: "lunes antes de almorzar, una niña fue a jugar pero no podía jugar porque tenía que

Convertir al alumnado en sujeto activo del modelo educativo pasa por compartir con él la responsabilidad; éste podría ser uno de los lemas de Turkana a juzgar por las experiencias que han puesto en marcha. Una de las primeras fue el Estatuto del Aula, que trata de consensuar democráticamente las normas de convivencia en el aula. Otra es la figura del alumno/a charlista, una forma de romper con la lógica profesor/alumno durante el día de la Mujer, el día de los Derechos Humanos y el día de la Paz. Irene es charlista desde 3º de la ESO. Ahora está en 1º de Bachillerato.

Explicanos en qué consiste ser charlista.

IRENE SAURA: Somos grupos de 4 o 5 personas de una misma clase o de varias que preparamos charlas para el día de la mujer y los derechos humanos. El día de la mujer en este instituto es uno de los días en el que hay un montón de actividades, se hace mucho hincapié. Preparamos las charlas en

La figura del alumno/a charlista pretende romper con la lógica de profesorado-alumnado

planchar, y el martes barrer y el miércoles fregar y etc, etc". En la charla, los chavales se asombran y dicen, 'pero si es una canción infantil, cómo ya desde pequeños nos cuentan estas cosas...'estoy conviviendo con esto todos los días y me doy cuenta ahora'. También pusimos canciones de anuncios, montajes que hicimos con ordenador. Además solemos preparar pósters de, por ejemplo, el papel que tiene una mujer

en la publicidad. Son carteles que hacemos de forma crítica, con la intención de que llamen la atención. Hasta que nadie te dice qué es lo que tienen estas canciones y anuncios no te das cuenta e impresiona.

¿Cómo es la respuesta del alumnado?

I.S: Al principio los alumnos suelen ser un poco tímidos, a lo mejor hay cierta vergüenza de contestar. Pero nosotras lo primero que tratamos es que estén agusto, que puedan hablar, puedan opinar. La intención es que ellos participen en todo momento. Por ejemplo, el día de los Derechos Humanos, leemos un artículo, lo relacionamos con aspectos actuales y dejamos que ellos puedan preguntar y hablar. Nosotras no tenemos que estar todo el rato dando teoría.



¿En qué se diferencia el mensaje que puede transmitir un alumno charlista del que puede transmitir un profesor?, ¿llega más?

I.S: Como yo también he estado sentada en el pupitre y he recibido charlas de compañeros, hay una cosa que es esencial: se sale de la rutina (con el profesor que entra en clase, explica, escribe en la pizarra y dicta teoría). Lo primero que te choca es ver que quien da la charla es alguien de tu edad, que está en el instituto, que está estudiando como tú, que llega a la clase y que a lo mejor tiene una manera de hacerte ver esos temas de una manera diferente. El tema de la discriminación de la mujer se puede dar con un montón de estadísticas y datos, pero también a través de escuchar una canción y analizarla. Se trata de ver que somos todos alumnos y que nos afecta de una manera diferente a como le puede afectar a un adulto este tipo de temas. Más que nada, porque a lo mejor el adulto tiene una manera de pensar y de interpretar las cosas. Es más directo, un de tú a tú con más confianza.

En temas como la violencia de género, ¿habéis tenido alguna reticencia por parte de las personas que se pueden sentir interpeladas?

I.S: Siempre hay intervenciones típicas, sobre todo por el colectivo masculino. A lo mejor estás hablando de que la mujer tiene que trabajar en casa y alguien dice

Las alumnas de otros países son las primeras que se animan a participar en temas, fundamentalmente de Derechos Humanos

'es que la mujer es lo que tiene que hacer'. O intervenciones que dicen, 'pues en mi casa mi padre también hace esto' y tú les preguntas, 'y tú, ¿qué haces?' Y dicen, 'no si yo friego los platos pero no plancho'. O te dicen, 'pero si es una canción y punto'. No se quejan, pero sí ponen impedimentos. A veces llega un momento en el que te dan la razón. Pero eso la gracia, que surja el debate.

¿Hay alumnado charlista de otros países?, ¿cómo participan?

I.S: En las charlas que yo he dado no he tenido ocasión de participar con ninguno. Pero sé de otros grupos donde había alumnas rumanas, ecuatorianas, que son las primeras que se animan a participar en temas, sobre todo de Derechos Humanos. Ayer sin ir más lejos, en el Aula de Enlace hicimos una actividad conjunta. En ese aula son mayoría chinos, hay unos hermanos rumanos y una chica árabe. Y nosotros, que estamos en la clase de al lado dando francés, hemos hablando con Isabel [profesora del aula de enlace] y le hemos dicho que podíamos decorar el pasillo donde están las dos clases. Así que hemos hecho un montón de carteles con el lema "convivimos con" y actividades de presentación donde decimos nuestro nombre y de dónde somos. Era una actividad para relacionarnos un poco más, para facilitar su integración de forma amena. ¿Cuál es la relación con el profesorado?, ¿cómo os han incentivado? **I.S:** Los profesores que generalmente están metidos en estas actividades suelen ser los de orientación, historia, inglés, francés, lengua, aunque no quiero decir que un profesor de matemáticas no participa. Estos profesores proponen las actividades, que ante todo son voluntarias. Y su papel tiene mucha importancia porque ellos lo proponen, te ofrecen el dossier, materiales, te ayudan con las dudas, te supervisan. Su papel es importante y fundamental.

Some projects and references:

PROJECTS AND RESOURCES

●Teachers for Social Justice

<http://www.teachersforjustice.org>

Teachers for Social Justice is a network of teachers, school managers, and other educators that work in public, independent, alternative, and charter schools and universities in Chicago, New York and San Francisco. They are committed to education for social justice. Their work in classrooms and schools is based on the ideals of anti-racist, and multicultural / multilingual education and is grounded in the own students' experiences. They share their ideas on the curriculum and support each other in their daily work. This network also functions as an activist organization, bringing the educators' voices into the public discussion of school policies. In the web site there is a complete list of internet resources.

●Chicago Freedom School

<http://chicagofreedomschool.org/>

The Chicago Freedom School is based on the original Freedom School (Civil Rights Movement project) model. It seeks to connect Chicago's youth of today with its roots and history, serving as a catalyst for a social change led by the action of the young.

●The Freedom School Curriculum

<http://www.educationanddemocracy.org>

Web site where the curriculum of these schools can be found. The Freedom School was built in the 1960s, and its goal was to give students academic skills based on their own experiences.

●Co-Op Image. <http://www.coopimage.org>

'Cooperative Image Group' began as an artist's apprenticeship for high school students. They mix artistic and multicultural education in their really unique academic program.

●Multicultural Arts School <http://ma.lvhs.org/>

In this school, Art-integration means that "visual and performance art will be used to provide students with genuine learning experiences that connect them to their own culture, other cultures and engage their minds, hearts, and bodies." One of their guiding principle is that "Multicultural education is founded in the belief that students and their

life histories and experiences should be the center of the teaching and learning process".

●HOMEY <http://www.homeysf.org>

HOMEY works with Latino/a youth in San Francisco in order to prevent violence. HOMEY has created publications, and has implemented educational programs, created murals, and hosted numerous events promoting healthier lifestyles and well-being.

READING REFERENCES

●Ayers, Rick: <http://www.huffingtonpost.com/rick-ayers-> (Ed). "Berkeley High School. Slang Dictionary", North Atlantic Books, Berkeley, 2004.

●Ayers, William -<http://www.billayers.org/>

- "Teaching Toward Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom" Beacon Press, Boston, 2004.

- "Handbook of Social Justice in Education", Routledge, New York, 2008

●Buras, Kristen L.: "Rightist Multiculturalism: core lessons on neoconservative school reform", Routledge, New York, 2008.

●Crawford, James: Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom. Bilingual Educational Services, Los Angeles, 2004.

●Derman-Sparks, Louise: - "What If All the Kids Are White?: Anti-bias Multicultural Education With Young Children And Families", Teachers College Pr, New York, 2006.

- "Teaching/Learning Anti-Racism: A Developmental Approach", Teachers College Pr, New York, 1997

●Duncan-Andrade, Jeff: "Gangstas, Wankstas, and Ridas: Defining, Developing, and Supporting Effective Teachers in Urban Schools" in International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE), v20 n6 p617-638 Nov 2007

●Hooks, bell: "Teaching to Transgress" Routledge, New York, , 1994.

●Johnson, Eric:- "Dreams of (Under)Achievement: A Critical Metaphor Analysis of the American Dream and the Formation of Language Policy in Arizona" in Journal of

El Suplemento de Aula Intercultural es una publicación digital asociada al espacio web www.aulainter-cultural.org impulsado por FETE-UGT.

Número 3. Diciembre 2008. *Miradas de Convivencia Experiencias en Estados Unidos*

Secretaría de Políticas Sociales. FETE-UGT

Textos y Fotografías: Pandora, Género y Comunicación (Andrea García, Soraya González, Marta Monasterio y Agustina Urjujo / Diseño y maquetación: Lola Pérez Carracedo

