



Apreniendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural

Luis Díe (Coord.)



COMPANÍA
de JESÚS
GENERALITAT
VALENCIANA

compromiso social.
Bancaja 

Luis Díe (Coord.)

.....

Luisa Melero

Josep Buades

Carlos Giménez

Tamar Shuali

Juan Gómez Lara

Ignacio Martínez

Raúl Tárraga

Joan A. Aparisi

Josep Lacomba

Andrea Ruíz Balzola

Saïoa Bilbao Urkidi

Nuria Serrano

Equipo del Centro de Formación Padre Piquer

María Jesús Perales

Sonia Ortega

Jesús M. Jorret



compromiso social.
Bancaja 

**APRENDIENDO
A SER IGUALES.
MANUAL DE
EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

ÍNDICE



Presentación	10
1... ¿Diversidad o diversidades? Las desigualdades no resueltas	16
<i>Luis Díe, Luisa Melero, Josep Buades</i>	
1... Necesidad de desaprender para seguir aprendiendo	18
2... ¿Nueva diversidad cultural o desigualdades no resueltas?	21
3... La desigualdad social como construcción de la diferencia	25
4... El género como construcción de la diferencia	31
5... La identificación religiosa como construcción de la diferencia	38
2... Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”?	48
<i>Carlos Giménez</i>	
1... Algunas preguntas	49
2... Planteamientos de partida	50
3... Pluralismo cultural	53
4... Del multiculturalismo a la interculturalidad:	56
4.1... La necesidad del interculturalismo	56
4.2... Lo específico de la perspectiva intercultural	57
4.3... El interculturalismo como instrumento para la convivencia: condiciones de su desarrollo	58
4.4... ¿Negación del multiculturalismo o crítica constructiva?	59
5... Reflexión final sobre educación y futuro	61
3... Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios	66
<i>Tamar Shuali</i>	
1... El punto de partida: Educación y diversidad cultural	67
2... La educación multicultural	70
3... Crítica de la educación multicultural	71
4... La educación intercultural	73
5... Enfoques teóricos y prácticos de la educación intercultural	75
6... Una propuesta práctica de pedagogía intercultural	78

4... La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino hacia la igualdad que aún no llega	82
<i>Juan Gómez Lara</i>	
1... Introducción	83
2... Caminante no hay camino, se hace camino al andar	84
3... La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas	86
4... Algunos puntos de partida: la integración, interculturalidad e inclusión	89
5... Tres instantáneas para el análisis y la intervención	91
6... La escuela y otros espacios educativos: ¿qué tenemos, qué nos falta y qué nos sobra?	92
6.1... Algunas pinceladas de lo que se está haciendo en la escuela	93
6.2... La necesidad de un proyecto integral en el sistema educativo formal	96
7... ...Sino estelas en la mar: algunas recomendaciones para el camino	99
5... La familia y la escuela como contextos de desarrollo de la persona: las bases de la Educación Intercultural	104
<i>Luis Díe, Ignacio Martínez</i>	
1... Familia, inmigración y otra vez familia: proyecto, impacto y complejidades	105
2... Socialización y reproducción social: la sociedad que surge desde las personas concretas, las personas que surgen de cada sociedad particular	108
3... Socialización e identidad en una sociedad multicultural: hacer posibles las experiencias y acompañar los procesos	112
4... Familia y escuela: la complejidad de los procesos de socialización	116
5... Encuentro y (re)conocimiento en la construcción del “nosotros”. La escuela como experiencia de una sociedad inclusiva	122
6... El profesorado ante la educación intercultural	128
<i>Raúl Tárraga, Joan A. Aparisi</i>	
1... Actitudes y creencias del profesorado respecto a la diversidad cultural en las escuelas.	129
2... La formación del profesorado en el ámbito de educación intercultural	131
2.1... La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria	131
2.2... La formación inicial del profesorado de educación secundaria	135
2.3... La formación permanente del profesorado	137
3... Retos de la educación intercultural en los centros educativos	138
4... Propuestas de mejora	142
7... La educación intercultural y los recursos para la competencia intercultural en educación primaria y secundaria	146
<i>Josep Lacomba</i>	
1... La educación intercultural: la convergencia entre la antropología cultural y la pedagogía	147
2... La organización de la interculturalidad en los centros educativos	148
3... Las estrategias de atención lingüística a la diversidad intercultural (EADI)	149
4... Recursos y metodología: los textos elaborados expresamente para la construcción de la interculturalidad (TECIPS)	155
5... Conclusión	160

8... El lugar de la educación no formal: la formación de espacios y posibilidades de relaciones interculturales	162
<i>Andrea Ruiz Balzola y Saioa Bilbao Urkidi</i>	
1... Introducción	163
2... De los espacios para la relación de autoapoyo al empoderamiento para la visibilización pública y política.	165
- Grupo de encuentro “Torre de Babel”	165
- La praxis de las mujeres inmigrantes en Mujeres del Mundo	169
- Proyecto “Hemen”: Experiencia de relación y encuentro juvenil intercultural	170
3... Asociaciones y Espacios Comunitarios: ¿espacios de hoy abiertos a la ciudadanía del mañana?	172
- AMPA de la Escuela de Uribarri en Bilbao	172
- El Consorcio “Culturas Unidas – Kultur Batuak”	174
4... ¿Juntos pero no revueltos? Espacios sociales para el pluralismo religioso	174
5... Formación para la Solidaridad en el horizonte de la ciudadanía inclusiva o formación para la ciudadanía inclusiva en el necesario horizonte de la solidaridad. La experiencia de Munduko Txokoa	178
6... Conclusiones	179
9... Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano	182
<i>Nuria Serrano, Fundación Secretariado Gitano</i>	
1... Elementos históricos y de contexto: la escolarización de los niños gitanos	183
2... La situación educativa actual de los niños y niñas gitanos	184
3... Identidad cultural y desventaja social	185
4... Interculturalidad, educación en valores y atención a la diversidad en los centros educativos. El caso gitano	186
5... El miedo a la pérdida de la identidad cultural	188
6... Líneas de acción, estrategias básicas	189
7... Las experiencias en el trabajo sobre normalización educativa e intercultural	193
7.1... El acceso a los centros educativos	193
7.2... La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares	193
7.3... La interacción social en el aula y en el centro	193
7.4... Los logros escolares	195
7.5... Relación de la familia con la escuela	196
10... Excelencia académica en un barrio humilde y con alta presencia de inmigrantes: Centro de Formación Padre Piquer, de Madrid	198
<i>Equipo del Centro de Formación Padre Piquer</i>	
1... La diversidad cultural del alumnado: más allá de la nacionalidad	200
2... Características y organización del Centro	203
2.1... El Plan de compensación educativa	205
2.2... Las aulas cooperativas multitarea	207
2.3... El Centro de Atención a las Familias (CAF)	214
3... Asociación Pueblos Unidos	217
4... Parroquia de San Francisco Javier	219
5... Conclusiones	219

11... La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza.	222
La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural	
<i>María Jesús Perales, Sonia Ortega y Jesús M. Jomet</i>	
1... Introducción	223
2... La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza	223
3... La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural	226
3.1... Objeto de evaluación. Qué se evalúa	232
3.2... Finalidad de la evaluación. Para qué se evalúa	233
3.3... Audiencias o colectivos implicados en la evaluación	234
3.4... Fuentes e instrumentos de información	236
3.5... Momentos de recogida de información	238
3.6... Análisis y síntesis de la información	238
3.7... Difusión de la información	238
12... Epílogo	240



DIENDO
A SER
GUALES.

PRESENTACIÓN

Ya en 1993, quedaba perfectamente claro en toda Europa (y, por tanto, también en España), que la educación -que por entonces recibía el calificativo de "multicultural"- no podía dirigirse exclusivamente a los niños y niñas de familias inmigradas y que tenía que dirigirse a toda la población, de modo que esta aprendiera, desde la infancia, a ser iguales, a comportarse como iguales, a reconocerse como iguales. Sin embargo el eurocentrismo y los siglos de colonialismo -y opresión, injusticia, desigualdad y exclusión- no hacen, precisamente, fácil de conseguir el objetivo de la igualdad real en Europa. La construcción europea, desde el desarrollo del helenismo y sus relaciones (aprendizajes, préstamos culturales, hibridaciones, mestizajes...) con el Este -Asia- y el Sur -África-, y mucho más, desde la llegada de "inmigrantes" a Europa que, en contra de lo que suele creerse es muy antigua precisamente por los siglos de relaciones coloniales con el resto del mundo, ha requerido permanentemente una educación "intercultural". Sin embargo, y esto resulta obvio, esto no ha sido siempre así (GUNDARA, 1993).

"Un elemento crítico en la puesta en marcha de la educación intercultural es el conocimiento y las destrezas de los propios profesores. Se puede acometer la formación inicial del profesorado en estrecha cooperación con escuelas que poseen planteamientos eficaces en estos temas. También es necesaria una formación permanente al respecto durante la vida profesional de los profesores. Las escuelas deberían garantizar que todos los profesores adquiriesen tales competencias en materia pedagógica y curricular. El problema para las escuelas, en cualquier caso, es que muchos gobiernos no comparten esta perspectiva.

(...) Las escuelas entre cuyas finalidades no se contemplan las necesidades interculturales de ambos grupos de niños, el mayoritario y el minoritario, pueden ayudar con su correspondiente práctica al mantenimiento del racismo y el fundamentalismo en la escuela y la sociedad. De hecho, puede que parte de la explicación del incremento del fundamentalismo en sociedades modernas y, de facto, laicas, radique en que tales Estados no han logrado proporcionar un marco firme y seguro para las comunidades de diversos credos. Como consecuencia, la educación religiosa y de los valores merece un replanteamiento en las escuelas, en especial en la medida en que estas puedan ayudar en el proceso de desarrollo de un sistema de valores común y compartido por alumnos de *backgrounds* diversos.

(...) Una característica básica debería ser la puesta en práctica real y efectiva de la igualdad de oportunidades y de resultados en la educación para todos los niños. (...) Con este panorama general, ¿qué medidas pueden adoptar los que diseñan políticas a los niveles comunitario, local, regional y nacional para mitigar la desventaja educativa actual que sufre gran parte de la segunda generación? Un punto de partida reside en que la desventaja educativa, como quiera que se la defina, tiene que situarse en el contexto social total. La educación debería ayudar a preparar a todos los niños para una vida participativa completa en una sociedad culturalmente diversa. Esto implica que los gobiernos nacionales necesitan ser, incluso, más explícitos acerca de su aceptación de los cambios poblacionales que han tenido lugar en las últimas décadas. La educación debería ejercer un rol de liderazgo en la lucha contra el racismo. Esto implica que la actual legislación antidiscriminación debe ser más eficaz, a fin de que los grupos minoritarios tengan confianza en su capacidad para protegerles.

(...) Además, es esencial que la educación en los países europeos aporte a todos los niños las destrezas e información necesarias para combatir el racismo abierto y encubierto. Los sistemas educativos pueden garantizar que el rendimiento de los niños de grupos minoritarios, incluyendo los de la segunda generación, debe ser el mismo que el de sus iguales.

(...) La educación debería capacitar a cada niño tanto para que alcance el dominio general de la lengua nacional, como para su completa formación en el uso de su lengua materna, caso de ser diferente. Poner en práctica esto significaría que habría que incluir el aprendizaje de la lengua materna en la educación general y poner a disposición los recursos necesarios para implantarla con éxito. Ello requiere unas adecuadas distribuciones presupuestarias, así como unas estructuras escolares apropiadas, para asegurar igualmente una apropiada oferta educativa.

(...) Una cuestión central de todas las escuelas de Europa es el currículum. Un currículum eurocéntrico que no se base en las diversas fuentes de conocimiento aleja a todos los niños de adecuadas oportunidades de aprendizaje. Incluso en áreas aparentemente monoculturales, la importancia de un currículum intercultural es enorme si los niños han de desarrollar destrezas críticas en relación a las creencias y comportamientos xenófobos. Enseñar un currículum intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere de cambios en la formación del profesorado tanto inicial como permanente. Una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes están siendo preparados para una Europa única pero diversa en el siglo veintiuno¹.

Este análisis y estas propuestas, que datan de 1993, no se han llevado a la práctica y bien podría decirse que, en la actualidad, siendo una necesidad todavía más imperiosa que antaño, los avances institucionales y políticos han sido más bien limitados y claramente insuficientes y, por consiguiente, las sociedades han evolucionado al albur de los vaivenes políticos, de los intereses de determinados grupos y de una ignorancia que se refugia en generalizaciones, estereotipos y prejuicios.

El problema es que, de este modo, la reproducción de las desigualdades así como de la ignorancia es muy difícil de evitar. Y con esta doble reproducción estamos abonando el terreno de lo social para que surjan y se extiendan, una vez más, los fantasmas del racismo y la xenofobia, los fantasmas de los nacionalismos excluyentes, la negación, explícita o de facto, de la universalidad en relación con la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos, con la pérdida consiguiente de derechos y con la anulación de las de por sí escasas garantías y sistemas de protección de las personas y grupos más desfavorecidos, aquellos a los que la desigualdad deja más desprotegidos.

Cualquier segregación, exclusión o segmentación de la población en la posibilidad de vivir una vida digna, en igualdad de condiciones con las demás personas, son en sí mismas actos de violencia que pueden generar una violencia reactiva que impidan el futuro de todos y todas. Por el contrario, la creciente visibilidad de una diversidad que siempre ha existido nos emplaza a desarrollar, por

¹ Gundara, J.S. (1993). Diversidad social, educación e integración europea. En *Revista de Educación*, nº 302, *Interculturalismo: sociedad y educación*. Secretaría de Estado de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia. Págs. 26-31.

todos los medios posibles, las estrategias y las capacidades necesarias para que podamos reconocernos en los otros, incluso en los establecidos como “diferentes” y, de ese modo, podamos construir un proyecto de relaciones personales y de sociedad común e incluyente, un proyecto realmente compartido en el que todos y todas hemos de tener cabida y que nos garantice la posibilidad de vivir una vida humana digna, sin distinción ni excepción alguna. A ello quiere contribuir este trabajo y la labor diaria de las personas que trabajamos en CeIMigra y en tantas otras instituciones, organizaciones sociales y asociaciones. Con ellas aprendemos a construir, entre todos y todas, ese futuro digno para todos los seres humanos sin excepción.

Para ello, este manual se divide en once capítulos. En el primero, intentamos distinguir las situaciones, o aun las dificultades, que no tienen que ver con la diversidad cultural, sino con las desigualdades no resueltas. Este primer paso es necesario para no “culturalizar” las situaciones y las respuestas que, en realidad, tienen que ver con la desigualdad social, el tratamiento de la desigualdad entre hombres y mujeres, o la diversidad religiosa.

Desde aquí, en el segundo capítulo, podíamos abordar directamente la cuestión del pluralismo, el multiculturalismo y la interculturalidad en la educación. Como veremos a lo largo de todos los capítulos, la música de fondo tiene que ver con la inclusión real en la escuela –y en otros ámbitos de aprendizaje y relación no formales ni reglados- y la capacidad inclusiva de las personas e instituciones. Como veremos, esto hace más sencilla la educación intercultural, quitándole un cierto halo de misterio antropológico, pero devuelve la pregunta por la responsabilidad de la educación intercultural a las capacidades y a las opciones de las personas y las instituciones implicadas.

En el tercer capítulo, nos planteamos la cuestión de si la educación intercultural queda definida por los destinatarios, básicamente “los niños y niñas procedentes de familias inmigradas”, en cuyo caso la educación intercultural podría no ser necesaria en aquellos colegios en los que no hubiera una elevada presencia de “alumnado inmigrante”; o si, por el contrario, queda definida por los contenidos, básicamente relacionados con la universalidad de todos los derechos humanos, en cuyo caso y con independencia de las características de los destinatarios, debería establecerse como una necesidad urgente en todas las instituciones educativas y cuya aplicación y desarrollo debería comprobarse a través de los cauces y con los medios que fueran necesarios para su transmisión eficaz.

A continuación, en el capítulo cuatro, abordamos la educación de los niños y niñas de familias inmigradas y el tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Y estas cuestiones se abordan desde una triple dimensión, que supone otras tantas tareas: la construcción de la identidad desde las relaciones que se establecen entre todos y todas; el cambio de perspectiva, desde la teoría del déficit a la teoría del éxito; y la perspectiva del género, como condición para hablar de la posibilidad de una igualdad real. Y todo ello ha de plantearse desde un mismo eje que va desde un tipo de integración, pasando por la interculturalidad, hacia una inclusión real de todos y todas.

Sin embargo, el papel y la responsabilidad de la escuela son potenciados o incluso anulados en función del papel y la responsabilidad que asume o es capaz de desempeñar la familia. Difícilmente los docentes lograrán formar adecuadamente a las personas a su cargo, ni “interculturalmente” ni en ningún otro sentido, si las familias no pueden o no quieren acompañar dichos procesos. La

familia, cuya importancia en la educación de los niños y niñas difícilmente puede exagerarse aunque ha de ser matizada, es la base fundamental que facilita o dificulta el desarrollo humano de cada persona y, desde ahí, hace o no posible la educación intercultural. Pero haríamos mal haciendo recaer toda la responsabilidad en las familias, ya sean estas autóctonas o inmigradas, o en la escuela, pues la complejidad de los procesos de socialización, aculturación y construcción de las identidades personales y de grupo es tal que cualquier responsabilización no matizada, o inconsciente de la complejidad de la realidad, puede terminar siendo injusta y su realización, imposible. Esto es lo que tratamos de explicar en el capítulo quinto.

El sexto capítulo aborda el papel de los y las docentes y, por extensión, de toda persona involucrada en los procesos de aprendizaje intercultural. ¿Cuáles son las actitudes del profesorado de los distintos niveles respecto de la presencia de la diversidad cultural en el aula y, por tanto, respecto del alumnado que la representa: inmigrantes y gitanos? ¿Cuál es la formación que tienen estos docentes y que formación tendrían que tener para desarrollar las competencias y capacidades que necesitan aplicar en contextos de diversidad cultural? Y desde ahí se plantean los retos y alternativas para mejorar la organización de los centros educativos, los materiales utilizados y el propio papel de los y las docentes en todo el proceso.

Llegados a este punto, consideramos necesario abordar, en el capítulo siete, la situación del sistema público de educación, por ser probablemente el pilar fundamental, aunque no único, de la universalidad de la educación. Pero no sólo tendrá que revisarse su desarrollo actual, desde el punto de vista tanto de la organización escolar, como desde la formación y las capacidades de los y las docentes, sino también desde el punto de vista de la adecuación de los recursos disponibles respecto de las necesidades existentes y, por tanto, respecto de las necesidades de las personas, tanto autóctonas, como nacionalizadas, como extranjeras, y respecto de las necesidades de la misma sociedad, es decir, respecto de aquellos procesos que son necesarios para desarrollar y alcanzar una convivencia como la que va a plantearse con la educación intercultural.

Sin embargo, esta convivencia y su aprendizaje y transmisión no pueden limitarse a los contenidos ni a los espacios de la educación formal y reglada. Puesto que de lo que se trata es de favorecer la convivencia pacífica, desde el conocimiento mutuo, el respeto, el auto-reconocimiento en el otro... la educación intercultural ha de dirigirse, necesariamente, a toda la sociedad y no sólo a la población en edad escolar. Por ello, presentamos, en el capítulo octavo, una de las muchas experiencias ya existentes de educación intercultural a través de espacios de encuentro y relación no formales, dirigidos principalmente a personas adultas, aunque no sólo a ellas. Esta experiencia se basa en la actuación del Centro Social Ignacio Ellacuría, de Bilbao.

La segunda de las experiencias que presentamos, en el capítulo nueve, que debe ser tenida muy en cuenta, se basa en el conocimiento y la práctica acumulada por personas e instituciones involucradas en la educación intercultural relacionada con el Pueblo Gitano. No siempre se recuerda que, mucho antes de la llegada de las personas inmigradas, no pocas personas e instituciones llevaban décadas poniendo en práctica esa educación intercultural que, eso sí, ha adquirido una visibilidad y una notoriedad social y política que antes no se le había concedido. Y, precisamente por ello, deberíamos poder aprender de esas experiencias, de los conocimientos

acumulados y de la riqueza y la sabiduría de tantas personas, educadores y educadoras, que durante tantos años han puesto en práctica lo que ahora parece un descubrimiento y una novedad.

En el capítulo diez, en la tercera y última de las experiencias que recogemos aquí, describimos una buena práctica educativa, que desarrolla un centro privado-concertado en un barrio humilde, de clase trabajadora, con un alto porcentaje de personas y familias inmigradas, con población gitana, con una posición socioeconómica media-baja, y con algunas familias “multiproblemáticas”. Con estas características, el fracaso escolar de los alumnos y alumnas del barrio debería ser más que evidente. Y, sin embargo, la proporción de alumnos y alumnas que terminan con éxito sus estudios es superior a la media de los que lo hacen en todos los centros de la Comunidad de Madrid.

Finalmente, en el capítulo once, abordamos la educación intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. Precisamente por el aumento de la visibilidad de la diversidad social y cultural, en este momento, una enseñanza que no desarrolle la capacidad de relación y convivencia más allá de la propia pertenencia cultural y religiosa (o irreligiosa) estará haciendo un flaco favor a la sociedad actual y a la sociedad futura. Y, por la importancia actual y estratégica que tiene la educación intercultural para la integración de las personas inmigradas y las personas autóctonas y para la cohesión social, dicha educación ha de contar con sistemas de evaluación de calidad que garanticen su eficacia, la eficiencia de los recursos utilizados y la posibilidad de corregir y superar las dificultades que puedan ir surgiendo.

Sabemos que lo que presentamos no es el final de un camino, sino el comienzo de un trabajo que se basa en el compromiso personal e institucional; en las actitudes de apertura, respeto y reconocimiento del otro; en las mejoras reales en la igualdad de todos los seres humanos, con independencia de sus características personales o sociales y de su situación administrativa; y en la reflexión y el trabajo de todas las personas implicadas. Si otro mundo ha de ser posible, habremos de construirlo entre todos y todas.

¿DIVERSIDAD CULTURAL O

CAPÍTULO 1

DESIGUALDADES NO RESUELTAS?

Para adentrarnos en la educación intercultural ha de evitarse el peligro de “culturalizar” las diferencias o las dificultades que puedan surgir en las aulas o en las relaciones entre docentes y alumnos o alumnas y entre el alumnado de los centros educativos. Esta culturalización asume la diferencia o la dificultad como resultado directo de una diversidad cultural asociada en exclusiva, acrítica e irreflexivamente, a la presencia de los niños y niñas de familias inmigradas. La consecuencia es clara: si el problema es la diversidad cultural y la causa es la presencia de los niños y niñas de familias inmigradas, entonces la solución es... Y a partir de aquí puede resultar difícil no caer en el disparate o la injusticia.

Por el contrario, al iniciar el trabajo que supone una educación intercultural, han de tenerse en cuenta las diferencias y desigualdades que no tienen que ver tanto con la cultura, como con otras diversidades no tenidas en cuenta previamente y con desigualdades no resueltas. La inmigración no ha generado esas desigualdades, pero sí pone en evidencia, con frecuencia, que no habían sido resueltas.

Además, pueden surgir dificultades asociadas al mero aumento de población en un contexto institucional en el que no aumentan proporcionalmente los recursos. Pero estas dificultades tienen que ver con el número de personas que deben ser igualmente atendidas, ya vengan éstas de dentro o fuera de España, y con la inadecuación de la asignación presupuestaria correspondiente que, de nuevo, no tiene que ver con la inmigración, sino con las prioridades del gobierno (local, autonómico, nacional o europeo) de que se trate. La cuestión es, en este sentido, que es más fácil buscar un culpable externo que asumir la responsabilidad o la suma de responsabilidades entre los propios. Con independencia de que eso enturbie o incluso impida la normalidad de las relaciones humanas y sociales y hasta la misma convivencia.

Finalmente, es fácil encontrar una dificultad añadida, que se basa en la afirmación de que “si no hay bastantes recursos, entonces, primero para los nuestros”. El problema aquí es condicionar la igualdad de derechos y de trato a la existencia de unos recursos que dependen de una asignación presupuestaria que no tiene en cuenta las necesidades de las personas. O, de otro modo, lo que habría que plantear es por qué no hay recursos suficientes, cómo conseguirlos y reivindicar que la asignación garantice la igualdad real y efectiva y remueva los obstáculos para su pleno ejercicio y desarrollo.

Sólo después tendrá sentido plantear las diferencias culturales. Y estas diferencias pueden ser una oportunidad de encuentro y diálogo, de aprendizaje y reflexión, a partir del mutuo reconocimiento, entre personas de distintas culturas y orígenes. Este es un encuentro desde la complementariedad en la diversidad; desde el derecho a ser diferentes; desde el cuestionamiento de lo propio y el conocimiento de lo distinto; desde la humildad y el reconocimiento de lo incompleto de cada uno; y desde la aceptación de lo que hay de verdad, bondad, justicia y calidad humana tanto en lo ajeno como en lo propio. “Es un encuentro tan original que el mestizaje es anterior a todo juicio y condiciona tanto los conocimientos como los sentimientos. Respeta la integridad de cada una de

² Departamento de Estudios de la Fundación Ceimigra. Los correos respectivos son: luis.die@ceimigra.net; luisa.melero@ceimigra.net; josep.buades@ceimigra.net. Luis Díe es, además, profesor de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

las partes, pero les compromete en un proyecto común, que se negocia y se ajusta incessantemente. Al contrario que en la asimilación y el multiculturalismo, en los que la acción recae fundamentalmente sobre la minoría, en este planteamiento quedan implicadas ambas partes y obliga tanto a la sociedad que recibe como a los grupos de personas tenidas por diferentes. Este planteamiento es sinónimo de constante comunicación, de interacción empática y funcional de los actores implicados. Se trata de combinarlos de manera que se aumente el potencial de todos los sujetos implicados. Significa evitar el aislamiento y aumentar la coordinación y el enriquecimiento mutuo entre los distintos actores” (García-Roca, en Conill, 2002).

Se trata, en definitiva, de una invitación a descubrir la unidad del género humano: todos somos personas, tenemos las mismas necesidades, nos angustian las mismas situaciones y compartimos los mismos sueños (Levoy y Verbrugen, 2005). Es, por tanto, una oportunidad para descubrir aquello que nos une como personas y para seguir construyendo juntos una sociedad común e incluyente.

1-- Necesidad de desaprender para seguir aprendiendo

El objetivo de un aprendizaje progresivo, acumulativo y ya entendido como una tarea que dura toda la vida es hoy indiscutible tanto en el terreno político, como en el educativo y laboral, como en las previsiones y proyectos personales y familiares. Sin embargo, se ha obviado, con demasiada frecuencia, que cualquier aprendizaje, cualquier contenido, cualquier forma de transmisión, cualquier modelo o incluso cualquier actitud personal tanto de las personas docentes como de las que han de ser formadas, no posibilita los mismos procesos de aprendizaje, ni la construcción de los mismos esquemas mentales, ni las mismas capacidades de percibir-valorar-responder a la realidad, ni, en definitiva, el mismo desarrollo personal y humano. Desde aquí, la idea de la necesidad de “desaprender” ha ido tomando consistencia hasta su utilización en diversos ámbitos sociales o culturales (Palacios Gil, 2005).

El problema comienza en el hecho de que ningún ser humano tiene la capacidad de abarcar todos y cada uno de los datos de realidad. Todos los seres vivos perciben selectivamente aquello que importa o incluso que es determinante para la supervivencia de cada individuo y de la especie. Pero resulta evidente que no toda la realidad tiene el mismo grado de relevancia vital. Una gran parte de la realidad, por tanto, permanecerá in-significante mientras de ella no sobresalga algún elemento que irrumpa en otros ámbitos que sí sean relevantes o adquiera ella misma esa relevancia.

Con más razón ocurre lo mismo en la especie humana, dada la indeterminación biológica de nuestra especie³ y la apertura radical a la realidad como tal realidad. Puede decirse que los seres humanos tienen la capacidad natural de percibir, valorar y responder a la realidad, cada vez, de

³ Se entiende por indeterminación biológica el hecho de que, lo que sea ser persona, en general, y qué persona ha de ser cada ser humano no viene determinado biológicamente. Lo biológico humano es la realidad permanente desde la cual se construye “lo humano” y, por tanto, la realidad personal, social e histórica.

modo más preciso (más adecuado a la propia realidad), de modo más profundo (con mayor conocimiento de cada realidad) y de modo más extenso (incluyendo, cada vez, una mayor porción de la realidad toda). Sin embargo, que se tenga esa capacidad no significa que se utilice, que se ejercite y se desarrolle pues, como toda posibilidad en el ser humano, sólo puede establecerse y desarrollarse a través de una opción, de la elección directa o indirecta, es decir, a través del ejercicio consciente de la libertad y la voluntad. La renuncia a tal ejercicio, o la elección de la inhibición y el sometimiento a los vaivenes de la vida y de la historia y, evidentemente, la elección de la falsedad y el error, la elección de las seducciones y la apariencia del poder y la riqueza, imposibilitan, de hecho, esa capacidad de desarrollo humano.

En el primer caso, se elige ser sujetos activos de la vida y de la historia. En el segundo caso, se elige, aunque no se haya hecho explícitamente así, ser sujetos pasivos ante lo que nos sucede y ante lo que acontece ante nosotros, ante una determinada forma de ejercer el poder o de controlar la información, por ejemplo. O, incluso, se elige conscientemente ser parte de la causa de los problemas actuales y futuros de la sociedad y de la historia. Pero, en uno u otro caso, se es igualmente responsable, cada persona en su ámbito de actuación y de acuerdo con sus capacidades y posibilidades reales, de la decisión que se toma, de cada elección que se hace y de las opciones y prioridades que se asumen como propias, así como de las consecuencias de todo ello. Incluso el hecho de no plantearse o no elegir nada en absoluto, es una elección bien concreta de la que se es igualmente responsable y que tiene unas consecuencias concretas, que benefician a unos y perjudican a otros, y que forman parte, consiguientemente, del entramado de relaciones de desigualdad y estratificación que generan una determinada estructura social y, desde ahí, hacen posible que la realidad social sea de un modo determinado y no de otro. Todo ello hace evidente que no hay ni puede haber neutralidad posible en los comportamientos, situaciones y realidades humanas.

Para comenzar, la realidad como tal siempre ha sido inabarcable para el ser humano, incluso para aquellas personas mejor dotadas para el intento de comprender qué es y cómo funciona la realidad. Pero, a lo largo de la Historia, la realidad global y, muy especialmente, la realidad humana, social e histórica, ha adquirido tal complejidad que difícilmente alguien podrá ser considerado experto más que en parcelas cada vez más pequeñas de la realidad. Este exceso de datos conduce a los seres humanos a la necesidad de simplificar esa inabarcable realidad. Y esta simplificación es una necesidad porque, comprenda o no la realidad, los seres humanos se ven obligados a vivir en ella, adaptando, en la medida en que les es alcanzable, sus respuestas a las condiciones y exigencias de la propia realidad que les rodea y que contextualiza su existencia.

La inabarcabilidad de la realidad y la necesidad de simplificarla llevan, a su vez, a introducir un “orden” en los datos que conocemos de ella. Pero es cada persona la que ordena los datos de la realidad que considera relevantes y lo hace desde sus posiciones previas y sus intereses, sus convicciones y creencias, sus conocimientos previos, sus valores e incluso desde su ignorancia, desde las generalizaciones y estereotipos que construye, desde sus pre-juicios. Y es ese orden, que introduce cada persona, el que hace que cada una atienda más, o incluso solamente, a aquellos otros datos de realidad que encajan o que le confirman ese orden.

Todo aquello que no encaja con ese orden incomoda, produce una disonancia cognitiva que desestabiliza ese mundo construido y lo hace tambalearse. No es de extrañar, por tanto, que el ser

humano desarrolle mecanismos de defensa, de negación de la realidad, contra aquellos datos o partes de la realidad que cuestionan o aun desmienten su construcción y representación del mundo. Porque, si los admitiera, tendría que reconocer lo incompleto de su percepción-construcción-valoración-respuesta, así como la necesidad de completarlas o cambiarlas.

De esta forma, lo que los seres humanos no sabemos (lo que ignoramos) lo suplimos o rellenamos con generalizaciones, estereotipos y prejuicios, que no se basan en la realidad, pero que adquieren carácter de realidad, influyendo y modificando comportamientos personales y procesos sociales reales. Y de este modo, la ignorancia, el error o aun la falsedad se convierten en otra parte de la misma y única realidad social.

Un problema añadido es que, conforme se construye la realidad, conforme se van seleccionando y acumulando aquellos datos que apoyan y confirman el orden que fue elegido y establecido previamente, esta construcción se hace más sólida y es más difícil que cambie. Esto, que ocurre tanto si el ser humano se acerca progresivamente a un conocimiento de la realidad, como si se basa en el desconocimiento y lo que se hace es generalizar, atribuir, estereotipar y prejuzgar, hace inevitable y, en algunos casos, urgente, el análisis y el debate sobre los valores e intereses que hay en juego en cada caso o situación. Porque, obviamente, no tendrá el mismo valor ni dará lugar a las mismas consecuencias el conocimiento progresivo de la realidad real que el desconocimiento, incluso como opción previa dirigida a proteger determinadas construcciones.

Ambas posibilidades siguen caminos distintos. La primera, supone asumir la parcialidad del propio conocimiento, la apertura a la realidad real tal y como se presenta, y supone una dosis no pequeña de inseguridad personal y de incertidumbre por cuanto la realidad global permanecerá inabarcable y somos nosotros los que debemos cuestionar nuestras propias seguridades y certezas y salir al encuentro de la realidad. La segunda, supone, por el contrario, el etiquetaje de la realidad y, en ese sentido, su "cierre" (ya sabemos lo que la realidad «es»), y supone, por tanto, el rechazo de todo aquello que pudiera cuestionar esa construcción, y ofrece, en cambio, un alto grado de seguridad y de certeza, aunque estas no se correspondan con lo real.

Por eso decimos que hemos de elegir constantemente entre la seguridad de nuestro orden frente a la inseguridad de lo real. Y de ahí la necesidad de desaprender nuestras construcciones o las construcciones que nos han sido transmitidas, para dejar espacio y posibilidad para que la realidad irrumpa y se establezca como referencia, por encima de lo que creíamos saber. Necesitamos tomar conciencia de nuestra parcialidad para ampliar nuestros modos de aprender y conocer. Con los años y las experiencias vividas, estamos pre-programados para unas cosas y no para otras y la tarea, en una sociedad con marcos diversos, debe pasar por ampliar esas parcialidades, conociendo y abriéndonos a los otros marcos, igualmente legítimos, presentes en nuestra sociedad. Necesitamos desaprender nuestras verdades absolutas para comprender que existen otros modos de entender la realidad, diferentes, legítimos, y que pueden enriquecernos como sociedad.

2-- ¿Nueva diversidad cultural o desigualdades no resueltas?

El ser humano, según puede verse, es bastante limitado y, puesto que la mera biología no determina por sí sola qué persona podemos llegar a ser, cada ser humano ha de encontrar, su forma de ser-hacer-tener-estar en el mundo, su forma de ser persona, de estar en la realidad y de responder a ella. Por eso, cada ser humano se inserta problemáticamente en su realidad, que es a la vez biológica, personal, social e histórica.

Desde aquí, la cultura tiene que ver con la capacidad del ser humano de adaptarse a la naturaleza, a la vida social en grupos, a la relación entre grupos, y a la marcha de la historia. Pero también tiene que ver con la necesidad de adaptación de la propia vida del ser humano ante y frente a sí mismo. La cultura, así, “ubica” (ofrece una explicación sobre sí mismo) y da sentido al ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte. Pero también “ubica” y da sentido a las instituciones y a las relaciones entre las personas y las instituciones sociales. De esta forma, la cultura hace aparecer como “cuasi-naturales” lo que no es otra cosa que distintos modos de adaptación a diversas realidades así como las explicaciones disponibles acerca de todo ello. Pero ninguna realidad o situación humanas son sólo “naturaleza” o sólo “cultura”. En el ser humano, cultura y naturaleza son absolutamente inseparables, si bien la relación que cada cultura establece entre el ser humano y la naturaleza es una particularidad de cada una de ellas.

Cada cultura se distingue de las demás por las respuestas que ofrece a quienes la comparten; por los contenidos, elementos, instituciones y relaciones que la forman; así como por el acento que cada una adopte en cuanto a su función social de “ordenamiento”, “estabilidad social o del grupo”, y “reproducción”. Estas funciones podrían considerarse “universales”, en el sentido de que forman parte de todas y cada una de las culturas. Por eso, podemos decir que “la cultura” es, a la vez, general y específica. La especie humana necesita de “la cultura” como medio imprescindible de adaptación al medio, de supervivencia, y como cauce para el desarrollo humano. Pero cada grupo humano tiene una cultura específica cuyas respuestas no necesariamente coinciden con las que dan los demás grupos en otros tiempos, lugares o situaciones o posiciones sociales, económicas, étnicas o religiosas. Estas respuestas y, por lo tanto, los contenidos, los elementos, las instituciones y las relaciones que cada cultura establece como pauta de realidad, pueden diferir de manera significativa y, sin una contextualización exhaustiva, puede resultar difícil la comparación entre unos y otros, tanto como la calificación de “natural” de alguno de aquellos.

Lo que queda claro, en todo caso, es que todas las culturas humanas son aprendidas y transmitidas a través de los múltiples procesos de socialización. Las culturas, por tanto, sólo sirven en tanto que son compartidas por los miembros de un determinado grupo, a los que da pautas en la percepción, en el análisis de la situación, en las relaciones que se establecen, en los valores aplicables, en las actitudes y en las acciones con las que se responde a cada situación, etc. Pero, además, la cultura ofrece símbolos compartidos que pueden tener un origen real, atribuido o incluso mítico, pero que sirven para la construcción de las identidades personales y de grupo y, por tanto, para desarrollar el sentido de pertenencia a una determinada comunidad o grupo social. Precisamente por la función “sustentadora” que cumplen estos símbolos, todos los grupos suelen ser muy sensibles a las críticas, cuestionamientos y burlas de aquellos, por lo que su tratamiento debe centrarse en lo que representan para las personas y no sólo como meros objetos de análisis.

El problema surge, una vez más, cuando la cultura “se cierra” como algo estático, como un objeto que hay que salvaguardar de cualquier contaminación o cambio. Sin embargo, los contenidos de la cultura son de naturaleza dinámica y adaptativa:

- Identificación y significado de la etnicidad, de las relaciones étnicas y de los conflictos étnicos.
- La comprensión de y la importancia atribuida a las raíces biológicas del comportamiento humano.
- La naturaleza, las características y las legitimaciones de los sistemas económicos: subsistencia, producción, consumo, acumulación y especulación.
- Justificación, tolerancia y tratamiento de la pobreza, marginación y exclusión sociales.
- Las formas de acceso al poder, la participación o no en la gestión y uso del poder y la constitución de grupos, naciones y patrias.
- Los sistemas de parentesco y filiación.
- Las relaciones de sexo-género y su justificación: “naturaleza”, “especialización”, “dominación”.
- Las religiones y la apertura del ser humano a la trascendencia.
- Cosmovisiones y antropologías disponibles.
- Las relaciones entre persona y sociedad: personalidad, lenguaje, relaciones sociales, socialización y reproducción social.
- Aceptación o no de la dinamicidad de la propia cultura: posibilidades de adaptación y cambio, de evolución y transformación; aceptación o rechazo de préstamos, hibridaciones y mestizajes culturales.

Hemos de tener en cuenta que la cultura es un instrumento que puede servir para la adaptación del ser humano a la corporeidad; a la consciencia y al conocimiento de la realidad; a la consciencia y al conocimiento de sí mismo; a la posibilidad y a los límites de la libertad; al control social y al ejercicio del poder. Y nos ofrece el marco para las preguntas por el sentido de la vida humana, por lo que está bien o no y por la finitud o la trascendencia de la vida humana, es decir, las preguntas metafísicas, éticas y religiosas. Pero también hemos de ser conscientes de que la cultura puede ser adaptante o “mal-adaptante” y que, como cauce o instrumento, no nos ofrece más que un determinado camino que ha de ser aplicado de manera inevitablemente particular, desde las diversas experiencias que vive una misma persona. Por eso, es inevitable que la gente utilice creativamente la cultura. Y que, precisamente por esa contextualización personal, cada aplicación particular requiere ser “traducida”, complementada y completada con las experiencias de las diferentes personas y grupos.

Desde todo lo anterior, resulta difícil establecer una estricta homogeneidad cultural dentro de ningún grupo humano, más allá de los grupos más pequeños, aislados y asociados a comunidades rurales y tradicionales. La cuestión es, aquí, que hemos funcionado como si, por ejemplo, todas las personas españolas (o de la Comunitat Valenciana, o europeas) compartiesen una misma cultura, común y homogénea en todos sus aspectos y dimensiones y como si, cualquier disensión o diferencia, fuera algo parecido a una “desviación” o, al menos, una excepción. Pero esa cultura única, común y homogénea, no ha existido nunca así.

Si, desde cualquier instancia o agente social, se pretendiera establecer qué significa ser español, o valenciano, o europeo, qué características culturales deberían identificar todo eso, a qué debería cada persona adherirse para ser considerada española, valenciana o europea, probablemente, muchas personas objetarían con razón o, al menos, con sus razones. La convivencia no puede partir de una definición identitaria cerrada y estática, por amplia que esta pueda parecer, ni de la pretensión de una homogeneidad cultural que, con toda seguridad, no existe ni ha existido nunca.

Quizás sea este uno de los problemas que, en España, no se han abordado o comprendido suficientemente y que explican las dificultades que surgen continuamente, desde hace siglos, para la convivencia. Si se mira hacia atrás en la historia pueden contemplarse las actuales dificultades organizativas, administrativas, competenciales y económicas (incluso en términos de multiplicación administrativa y derroche de los recursos disponibles), en las dificultades de una constitución identitaria autonómica del Estado en la que cada parte no siempre está dispuesta a actuar en aras del bien común y del interés general y entre las que puede entenderse la relación con las demás partes como pugna por la consecución o el mantenimiento de privilegios. O, con anterioridad, el mito –y la construcción interesada– de “las dos Españas”. O las sucesivas y, a veces, superpuestas, divisiones y exclusiones entre monárquicos absolutistas, demócratas y republicanos; conservadores, liberales y progresistas; clericales y anticlericales; laicistas, religiosos y “ultramontanos”; por no hablar de la exclusión histórica y secular del pueblo gitano...

Hemos pasado tanto tiempo clasificándonos y excluyéndonos que se olvidó la necesidad de aprender a convivir, de aprender a construir un proyecto común, que todas las personas pudiéramos compartir porque todas estábamos incluidas en él. De aquí la importancia de la inclusión real como condición para la acogida, como condición para la integración y, con mucho más motivo, para la interculturalidad. Sin inclusión real, y por tanto sin igualdad real y efectiva, no hay ni puede haber relación intercultural, procesos de integración ni sociedad de acogida.

Por esta razón es tan importante distinguir las dificultades que pueden surgir del aumento de la diversidad cultural o religiosa de las que, sencillamente, son fruto de la desigualdad y la exclusión. De aquellas que surgen del hecho, tan evidente por poco que uno esté atento a la realidad social, de que los seres humanos no nacemos iguales, ni se nos dan las mismas oportunidades, ni tenemos los mismos derechos, ni se nos ofrece la misma protección, por mucho que se afirme que esto debería ser así.

La diversidad cultural ha estado asociada, desde hace unos años, a los movimientos migratorios internacionales. Pero, además, hemos de incluir los enormes cambios culturales, dentro de cada una de las culturas presentes en los países receptores de inmigración. Estos cambios culturales diversifican por sí mismos las culturas disponibles en estos países, con independencia de la otra diversidad que viene de fuera (Mardones, 1997).

La cuestión, cada vez más evidente desde los años 50 del pasado siglo, es qué ocurre con la cultura –y con la educación– en sociedades cuyos cambios son cada vez mayores, en número y en profundidad, y más rápidos. La sensación de solidez, que alimentaba el sueño –o la manipulación hegemónica– de la homogeneidad cultural o religiosa (o irreligiosa, laica o laicista), ha desaparecido hasta poder hablar de una “modernidad líquida”, en la que las clasificaciones y, sobre todo, las

fronteras entre los distintos grupos pierden la rigidez y la claridad que permitían la misma clasificación (Baumann, 2000). Y esta pérdida del “hogar cultural” hace emerger un orden social mucho más frío e inseguro que el precedente. La gran paradoja es que el mundo abierto y cosmopolita de hoy es el que genera, como reacción, posturas reactivas de miedo y de defensa en los antiguos y nuevos nacionalismos, integristas religiosos y tradicionalismos culturales. El escalofrío de la inseguridad se torna intolerante y enemigo de cualquier diálogo con el mundo, al que ve como enemigo contaminador. La necesidad de protección manda cerrar filas alrededor de la sana doctrina, de la autoridad oficial y competente y recela de toda apertura o reconocimiento de “lo otro”, como una concesión inadmisibles y una traición a “lo nuestro”. Se inician, así, los caminos peligrosos de la división amigo-enemigo, dentro-fuera, ellos-nosotros, con todas sus simplificaciones y agresividades (Mardones, 1997).

Por otro lado, puede observarse una extensión y hasta mundialización, pero sin democratización, de la información y de las culturas, que es consecuencia de los procesos de globalización. Pero esa extensión y mundialización se ha ido configurando como homogeneización de lo externo y lo accesorio a las personas, incluso como incorporación a un proceso identitario común, pero sólo en lo trivial (modas, apariencia externa...), sólo en lo que no surge de aquello que hace único e irremplazable a cada ser humano. Sin embargo, este proceso tiene también unas consecuencias ambivalentes, positivas y negativas al mismo tiempo. La consecuencia positiva es que aumenta la sensación de riqueza cultural y de reconocimiento de “lo otro y diverso”, de autorreconocimiento en los establecidos como “diferentes” y, desde ahí, se avista con facilidad la igualdad fundamental, la radical unidad del género humano, basada no en una homogeneización empobrecedora, sino en la riqueza y la potencialidad de la realidad multicultural. Pero la consecuencia negativa es la mayor inseguridad e incertidumbre, incluso el miedo, ante lo diferente y el sentimiento de amenaza por la pérdida de una imaginaria homogeneidad o uniformidad que, como se ha señalado, nunca existió (Mardones, 1997).

El conocimiento de la relatividad de las culturas y tradiciones hace o permite que las personas sean más reflexivas, aunque también les puede hacer más escépticas y manipuladoras. La experiencia de una libertad ineludible y de la necesidad de elegir hace evidente, también, la imposibilidad de controlar la sociedad. Hay, así, una mezcla de apertura y cierre de horizontes, que puede tanto estimular la creatividad y la responsabilidad social, como paralizarlas. Por eso, en esta atmósfera social y cultural, la tolerancia y la intolerancia están llamadas a crecer al mismo tiempo. Puede crecer la tolerancia a través de la vivencia y el encuentro con “lo diferente”. Pero la tolerancia puede traducirse en una especie de consumo de sensaciones diversas que finalmente acaban encerradas en un mundo que no toma en serio ni lo propio ni lo diferente. Este peligro justifica la reacción contraria: la intolerancia que engendra fanáticos. Y la escuela, la educación, el sistema educativo y las prácticas educativas serán, inevitablemente, uno de los lugares sociales donde se enfrentarán estas posturas, cada una de las cuales tratará de asentar sus posiciones. La educación está seriamente desafiada a proporcionar las elementales certezas con las que vivir una vida humana, a la vez que procurar la apertura para poder ser ciudadanos de un mundo planetario y multicultural (Mardones, 1997).

3-- La desigualdad social

Ya en la década de los 90 del siglo pasado, se daba por establecido que la solución a la pobreza no era ya un problema de medios, sino de fines, de querer o no querer y, por tanto, de voluntad política (CEPS, 1995). En el contexto institucional de Cáritas y de la Fundación FOESSA, con la multiplicación de los estudios sobre las condiciones de vida de la población pobre en España, el Informe General, las monografías sobre grupos y/o situaciones específicas (mujeres, jóvenes, territorio y vivienda...), etc., quedaba claro lo que suponía “luchar contra la pobreza hoy” (Renes, 1991), así como las exigencias que se derivaban de ello.

En este momento, veinte años después, una buena parte de las propuestas que se han hecho constantemente desde entonces siguen siendo adecuadas y necesarias. Incluso han adquirido un mayor grado de urgencia por las situaciones que han ido apareciendo como resultado de la crisis económica y del desorbitado aumento del desempleo en España desde septiembre de 2007. Precisamente, en este momento más que en otros, es imprescindible y urgente recuperar la política como cauce principal para atender realmente las necesidades de las personas y de la sociedad. El mismo desprestigio social de la política, y la evidencia de las prácticas que la desprestigian, es un factor añadido que dificulta y, en ocasiones, impide la solución real de los problemas. Pero, para recuperar ese prestigio y esa confianza perdidos, habrá que asumir y hacer posible, entre todos y todas, un cambio de modelo en el modo de hacer política.

Hoy no puede resultar aceptable un modelo basado en el ocultamiento de la realidad, en la propaganda política como mera afirmación de la irrealidad, en el rechazo de toda crítica y el castigo de los que se atreven a hacerlas. No puede justificarse en modo alguno la cooptación de las instituciones dispuestas a participar en la propaganda. ¿Cómo puede construirse un proyecto común e incluyente desde el enfrentamiento y la descalificación de todo lo que se aparta de las directrices o decisiones del partido de que se trate? Un modelo así supondría, en realidad, la ineficacia y en la ineficiencia de todo el sistema. Por ello, ha de afirmarse la urgencia y la importancia del reconocimiento de la realidad, de la participación en el diseño, ejecución y control de las políticas públicas; de la colaboración y coordinación real entre instituciones públicas (de distinto nivel –estatal, autonómico, local-, pero también entre las del mismo nivel), primero, y entre instituciones públicas y organizaciones sociales, después; la urgencia y la importancia de la asignación de presupuestos suficientes para responder realmente a las necesidades de las personas y de la sociedad y para realizar lo que se dice pretender como objetivo y, por tanto, de un modelo basado en la dotación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para llevar a cabo las políticas necesarias.

Además de la necesidad de un cambio de modelo en la práctica política y en la gestión de lo público, es imprescindible abordar la fragilidad y las graves limitaciones de la protección social y de las garantías de una igualdad real y efectiva en España. El modelo de protección social y de garantías para la igualdad real y efectiva es un modelo insuficiente en su desarrollo, en su dotación económica y en los recursos humanos disponibles. Sí hay una sucesión de medidas legislativas y planes, estratégicos o puntuales, pero la profusión en el diseño y en el anuncio de las medidas no se ha correspondido con avances reales, consolidados a través de derechos objetivos, en la protección y en la igualdad de las personas que se encuentran en situación de desprotección o de desigualdad.

Además, al impacto de la crisis en términos de desempleo, se le suma la desprotección real que se origina por unos recursos que ya eran insuficientes, antes de la crisis, para las necesidades que había entonces. La inadecuación entre los presupuestos asignados y las necesidades personales, familiares y sociales, ha sido una constante en todos estos años. Y, tras el comienzo de la crisis, se han ido produciendo recortes sucesivos en la extensión y en la intensidad de la protección social. Desprotección que afecta también, y de modo mucho más grave, a las situaciones más urgentes.

Todo ello se da a la vez que algunas organizaciones sociales, sin una financiación pública suficiente, intentan suplir a los servicios públicos, incluso asumiendo responsabilidades y competencias públicas. Mientras tanto, en algunas de las Administraciones responsables de las respuestas a esas situaciones se da una discontinuidad de programas y acciones; una inestabilidad de los técnicos que han de ponerlos en práctica; un exceso de burocracia y una falta de respuestas efectivas; un desconocimiento, porque no se registran, de las situaciones no atendidas o derivadas a otras instituciones; una falta de claridad y transparencia que puede traducirse en discrecionalidad y arbitrariedad, por ejemplo, en la asignación de recursos, subvenciones, etc.; y una demora difícil de justificar en la respuesta a las situaciones más urgentes.

En este sentido, por tanto, el mismo modelo es un factor añadido que genera, mantiene y reproduce las situaciones de desigualdad social, es decir, de pobreza, marginación y exclusión. Hemos de tener en cuenta que el sistema español de protección social es el segundo más ineficiente de Europa, en gran medida por la difícil estructura administrativa española. Por otra parte, resulta muchas veces evidente la descoordinación, cuando no la competencia desleal, entre Administraciones Públicas, incluso del mismo signo político y dentro de los diversos ámbitos sectoriales de una misma Administración, ya sea esta local, autonómica o estatal (vivienda, empleo, formación y capacitación laboral, educación, servicios sociales, salud...). Todo ello genera, de hecho, una verdadera desigualdad de las respuestas que se dan, desde las distintas comunidades autónomas, ante situaciones o problemas iguales, precisamente por las diferencias en la extensión y la intensidad de la cobertura de las respuestas de las Administraciones Públicas. Al final, a las personas, familias y grupos destinatarios de la atención sólo llega una pequeña parte de los recursos que se van perdiendo en el trasvase de un nivel de la Administración al siguiente.

Esta situación, a lo largo de los años, ha supuesto un traspaso de la responsabilidad que todavía tienen en exclusiva las Administraciones Públicas en función de sus competencias, a las organizaciones sociales, muy especialmente en la atención y respuesta a las necesidades, carencias y problemas, incluso básicas, de las personas y los grupos sociales afectados. Pero esta suplencia es obviamente imposible: las organizaciones sociales no pueden sustituir a las Administraciones Públicas, ni estas pueden hacer dejación de su responsabilidad.

Además, las organizaciones sociales, incluso las que están intentando atender las necesidades, carencias y problemas no atendidos por la Administración, tienen un papel sólo secundario y, muchas veces, inexistente, en el diseño y evaluación de las políticas públicas. Las subvenciones se utilizan, en ocasiones, no como cauce de participación ciudadana y corresponsabilidad entre las instituciones públicas y las organizaciones sociales, sino como instrumento de control de los mensajes públicos de las organizaciones sociales. Estas, por tanto, tienen, en el mejor de los

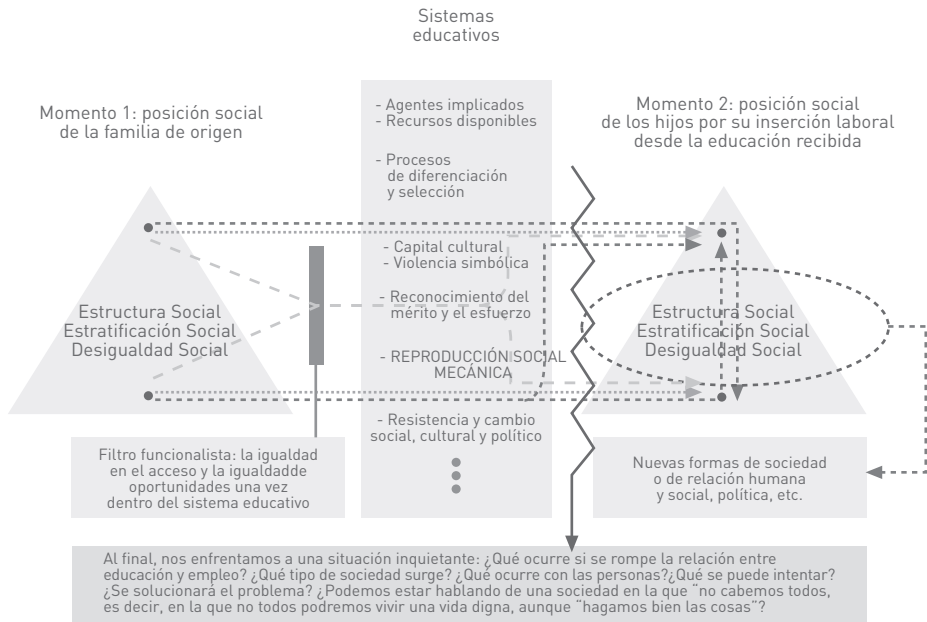
casos, un papel meramente consultivo, pero sin corresponsabilidad real, ni participación real, en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas sociales.

Todas estas dificultades se agravan por el hecho de que falta un conocimiento adecuado de la realidad social actual, así como de las necesidades, carencias y problemas de las personas y familias que residen en cada ámbito territorial. Muy pocas organizaciones sociales intentan sistematizar su conocimiento y experiencia en forma de estudios o análisis de las realidades sociales a las que intentan responder.

Sin embargo, todas estas desigualdades no resueltas no sólo afectan a las condiciones reales de vida de las personas, familias y grupos sociales actuales, haciéndolas, en ocasiones, inhumanas o infrahumanas. Sino que afectan, también, a las generaciones futuras a través de los procesos de reproducción social (ver figura 1). Más allá de la influencia de la propia familia y de los demás factores de socialización de los niños y niñas (que abordaremos en un capítulo posterior), por eso son tan importantes las desigualdades no resueltas: porque producen o mantienen una particular estratificación social y generan una determinada estructura social que influye enormemente en las posibilidades de educación, promoción laboral y desarrollo humano de cada niño y niña, en función de su origen social y, por tanto, de su nacimiento.

La desigualdad social existente implica que entre un 20% y un 25% de las familias residentes en España están excluidas del acceso a una vida digna y a las oportunidades de promoción y desarrollo personal que se basan, precisamente, en la calidad de vida. La mala calidad de vida y la falta de oportunidades ocasionan el deterioro, tanto de las condiciones materiales de la existencia en las familias, como de las relaciones humanas dentro y fuera de la familia, deteriorándose, así, la integración personal y social. Los hijos de estas familias viven y aprenden “como natural” las malas condiciones de vida, las carencias personales y sociales, la falta de oportunidades de desarrollo, los problemas, las actitudes, las aptitudes y las formas de relación que se establecen en la familia, en el entorno social y urbano y con las instituciones. Esta es la herencia que reciben estos niños y niñas. Es el punto de partida de la “segunda generación” –de cada segunda generación-. Así, cuando han de competir “en términos de igualdad” con los demás niños y niñas para conseguir un lugar en la sociedad normalizada, apenas si tienen alguna posibilidad de lograrlo, salvo que tengan una capacidad de esfuerzo verdaderamente heroica.

Figura 1

Origen social, educación y empleo: factores de reproducción o cambio social

Fuente: elaboración propia.

Los niños y niñas parten, así, de una posición social, económica, etc., desigual en función de la familia en la que han nacido. Desde ahí, se incorporan, los que lo hacen, al sistema educativo. Un sistema educativo que se concibe a sí mismo, al menos, desde dos visiones distintas (Sánchez de Horcajo, 1991).

Una de ellas afirma la neutralidad de la escuela y establece que el resultado de la educación depende exclusivamente de la vocación y las capacidades "naturales" de cada alumno o alumna. Lo único que hace la escuela, según la primera de estas visiones, al final del proceso educativo, es certificar lo que cada persona "es", las capacidades que tiene, la vocación que muestra. Y, a través de las calificaciones, otorga a cada persona lo que debe esperar, lo que "merece", lo que tiene derecho a reclamar a la sociedad. Desde esta posición, la Escuela trata a todos por igual, dando a todos y todas las mismas oportunidades. Es independiente de lo que ocurre en la sociedad y es inmune a las desigualdades y problemas sociales. La Escuela, finalmente, desde este punto de vista, no tiene en cuenta los intereses presentes en la sociedad, ni su prevalencia, ni su capacidad de imposición, y cumple fielmente su tarea de desarrollar y situar a cada persona en su lugar.

La otra, entiende la educación como un proceso de socialización cuyo fin es la adecuación de cada individuo con la sociedad, es decir, la capacitación de cada persona para que cada una atienda las necesidades e intereses de la sociedad, de manera diferenciada, a través de la distribución y asignación de roles y mediante la atribución de estatus. Según esta posición, la Escuela realiza una tarea de

inculcación, de “domesticación”, de selección y adscripción desde, en y para el sistema social y, por ello, la Escuela es siempre un reflejo fiel de la sociedad en la que se inserta. La Escuela, así, no sólo no es neutra, sino todo lo contrario: es eminentemente interesada y responde exactamente a los intereses de la sociedad y, por tanto, a los intereses de los grupos hegemónicos en cada sociedad.

Estas dos posiciones han dado lugar a diferentes explicaciones acerca del papel de la Escuela como institución neutra e independiente de la sociedad, como institución meramente reproductora de las desigualdades sociales previamente existentes, o como agente de transformación y cambio social.

Para las primeras, las posiciones sociales asociadas a los empleos conseguidos son el resultado de la capacidad natural y el esfuerzo individual, realizados y demostrados en el sistema educativo. El origen social, afirman, es irrelevante por cuanto las capacidades naturales se distribuyen al azar entre todos los grupos de población. Lo que hace la escuela es identificar, seleccionar y jerarquizar los talentos disponibles y les asigna los trabajos disponibles en la sociedad. La justicia y la eficiencia del sistema son automáticas si se garantiza el acceso a la educación en igualdad de condiciones y se dan a todas las personas las mismas oportunidades una vez dentro del sistema educativo. Para estas posiciones, la igualdad en el resultado de la educación no tiene sentido pues la estratificación se considera “funcional”, es decir, necesaria y positiva para el correcto funcionamiento de la sociedad. Desde aquí, la desigualdad social no tiene nada que ver con la injusticia social y la propia desigualdad se utiliza para explicar las diferencias sociales de acuerdo con el mérito y el esfuerzo individuales. Desde este punto de vista, la movilidad social de cada persona puede ser ascendente o descendente, en función de sus capacidades y su esfuerzo, sin que en ello intervenga su origen social. Y el cambio social no tiene sentido, pues se presupone que la sociedad funciona como tiene que funcionar y cualquier intervención para modificar dicho funcionamiento es siempre perjudicial.

Para las segundas, la reproducción social es mecánica y automática. Lo que hace la Escuela es reproducir las diferencias sociales previas a la incorporación de los alumnos al sistema educativo y, por tanto, las diferencias existentes entre las familias en las que ha nacido cada alumno o alumna. Esta “reproducción social” se consigue a través del léxico utilizado en la Escuela y su grado de concreción-abstracción; o a través del “capital cultural” heredado y su mayor o menor cercanía a la cultura dominante en la Escuela (que se corresponde con la hegemónica en la sociedad); o a través de la violencia simbólica y la capacidad de la Escuela de imponer significados, valores y normas, con apariencia de neutralidad; o a través de la reproducción ideológica lograda, bien mediante la coacción, bien mediante la interiorización de las relaciones de dominación entre grupos sociales; o a través de las redes escolares diferenciadas y que se corresponden con un mercado de trabajo segmentado. Desde aquí, la movilidad social de cada persona es poco menos que imposible, pues todo el sistema social está organizado para reproducir, por separado, privilegios y desigualdad.

Las terceras, en cambio, son conscientes de la importancia de la capacidad y el esfuerzo individual y reconocen la enorme influencia del origen social en el resultado de la educación. Pero que la Escuela sea reproductora o transformadora depende del papel de todos los agentes implicados, así como de los recursos disponibles. Desde aquí, surgen posibilidades de resistencia, tanto entre los alumnos y alumnas como entre los y las docentes y el resto de agentes implicados en el proceso y en la práctica educativa; la implicación de cada persona adquiere un papel de máxima importancia; y surgen posibilidades no sólo de movilidad social para cada persona, sino también

posibilidades de cambio social y de generación de nuevas formas y espacios y cauces de relación de las personas y de organización social.

Ahora bien, todas estas posiciones presuponían una cierta correspondencia entre educación y empleo, entre los resultados en el sistema educativo y el nivel alcanzado en el mismo, y el acceso, primero, al mercado de trabajo, y después, dentro de este, a los distintos puestos de trabajo acordes con los resultados obtenidos en el sistema educativo. Cada vez de forma más acusada, esa correspondencia se ha roto y nos encontramos en sociedades en las que, tal y como está organizado el mercado de trabajo, puede haber cada vez más personas que no tengan cabida en la sociedad, al menos, desde la posibilidad de alcanzar un empleo del que se deriven unas condiciones de vida dignas. Pero los problemas que surgirán, sin duda, de una situación así son muchos.

Si para las personas que han estudiado no hay trabajo digno o, simplemente, no hay trabajo, ¿para que estudiar? Surge, así, la generación “ni-ni”, que “ni estudia ni trabaja”, pero aspira a una vida digna, igual que todo el mundo. En una situación así, el empleo puede tener más que ver con la familia de origen y sus relaciones, que con las capacidades y los conocimientos alcanzados. Pero eso significa volver a la Edad Media y a una situación previa a todas las revoluciones de la modernidad. No todas las personas, con o sin formación y estudios, podrán trabajar no ya “de lo suyo”, sino en nada. Pero, entonces, de qué van a vivir... Con lo que volveríamos a etapas de “hambrunas y epidemias”, quizás no en el sentido literal, pero sí en términos de “enfermedad social” y desigualdades muy acentuadas. La “solución” que ensayan las personas y las familias pasa por una formación constante, hiperespecializada y, a la vez, diversificada. Pero esto sólo puede plantearse como “remedio” en términos individuales, no en términos sociales. Por lo que, incluso si uno logra “salvarse” queda la pregunta de qué pasa con los demás y de si podremos vivir juntos en sociedades desiguales y excluyentes y, por lo tanto, violentas. A uno le viene la imagen de las sociedades “fortaleza”, con los excluidos fuera de las “murallas”. Si eso fuera así, estaremos asumiendo una situación de violencia, primero contra los que se quedan fuera de una vida digna. Y, segundo y como consecuencia, de estos contra los que hayan conseguido esas condiciones de vida dignas. Eso es lo que un presidente del Banco Mundial llamó “la bomba social”, porque no puede ser sostenible ni siquiera mediante la violencia y la represión.

Mientras tanto, otra situación va desarrollándose y advirtiéndonos de los riesgos de esa “diversidad social no resuelta”, es decir, del aumento de la desigualdad social, los procesos de empobrecimiento, la marginación y la exclusión. Se trata del fracaso escolar y el abandono prematuro de la escolarización. Fracaso o abandono que no sólo puede afectar “a los de siempre, sino a cualquiera, incluidos los hijos de las clases sociales con elevadas expectativas y pretensiones escolares, en particular, los técnicos y empleados de cuello blanco, la vieja pequeña burguesía, la clase capitalista y hasta, en menor medida, la clase profesional-directiva” (Fernandez Enguita, M.; Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J., 2010: 14). La magnitud y la extensión del fracaso y el abandono escolar lo convierte en un grave problema, personal y social, pero la clarísima correlación entre fracaso/abandono y características socioeconómicas de las familias de origen, esto es de los padres, permitiría hablar de una “condena a la exclusión” por razón de nacimiento que sólo puede ser corregida, como veremos al final, si todos los agentes implicados se empeñan y se esfuerzan por igualar las situaciones y las oportunidades de todos los alumnos y alumnas, con independencia de su origen social, del capital cultural que han heredado, de su lengua, nacionalidad o situación administrativa.

4-- El género como construcción de la diferencia

No es desconocido, ni puede ponerse en tela de juicio, que a día de hoy la igualdad de condiciones entre mujeres y hombres –o la equidad de género- no es una realidad lograda, ni en los países del Sur, ni en los países del mal llamado ‘primer mundo’. Es cierto que en unas pocas décadas en algunos estados –como en el español- se han ido dando pasos importantísimos en la mejora de esta igualdad de condiciones. De hecho, el feminismo, que perseguía este fin, constituyó en la segunda mitad del pasado siglo una revolución social sin precedentes que habría de iniciar una profunda transformación en las estructuras, funcionamientos y dinámicas, en ámbitos muy diversos: social, organizacional, familiar, personal, identitario...

Con todo, hoy seguimos trabajando por la consecución de una equidad de género que, si bien puede verse más desarrollada en un plano formal, es en el plano informal, más sutil y cotidiano, en el que existen aún fuertes resistencias que obstaculizan su avance. Podría decirse, así, que en nuestra sociedad española la principal tarea pendiente en cuanto a equidad de género se refiere está, no tanto en la igualdad más explícita –el reconocimiento de la igualdad como un valor democrático, en las medidas institucionales y jurídicas-, sino en aquellos mecanismos más fuertemente arraigados en nuestros hábitos, lenguaje, presunciones implícitas y prácticas cotidianas. Menor salario por igualdad de responsabilidades, menor número de directivas que de directivos ante igualdad de competencias y formación –los llamados ‘techos de cristal’-, mayor esfuerzo de las mujeres para demostrar que pueden ejercer puestos de responsabilidad y conseguirlo, mayor índice de violencia física, psíquica y sexual hacia mujeres, mayor carga de responsabilidad familiar cuando ambos miembros de la pareja trabajan fuera de casa, etc., son algunas muestras objetivas de esta equidad de género aún parcial y no consolidada.

Pero en esta inequidad no sólo pierden las mujeres, también los hombres son incluidos en unos etiquetajes excluyentes, debido a que en muchas ocasiones no pueden ser ellos mismos. Unas y otros, al identificarnos con los roles que nos han marcado desde una educación de género diferenciadora y discriminadora para ambos, negamos capacidades y posibilidades de vivir de manera más completa e integral: así, el desarrollo de las capacidades emocionales masculinas, o las tecnológicas femeninas, se ven a diario sutilmente anuladas por aquellas otras habilidades que tradicionalmente han sido atribuidas a unas y a otros, priorizando estas sobre aquellas. Que un padre quiera vivir más de cerca los primeros meses del crecimiento de sus hijos o que una madre quiera poder conciliar la vida laboral con sus primeros meses de maternidad resultan, con frecuencia, aspiraciones frustradas y, en muchos casos, ni siquiera se llegan a formular, dado que tales afirmaciones no van a encontrar el refuerzo social mayoritario, que implícitamente siempre espera el ajuste de unas y otros a los cánones tradicionalmente establecidos.

-- Desigualdad entre mujeres y hombres como realidad transcultural

No obstante, no podemos olvidar que la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres no es una cuestión vinculada a una cultura o a varias: la inequidad es una realidad *transcultural*. Ello quiere decir que, por el hecho de estar presente en todas las culturas (a excepción de algunos grupos tribales muy aislados), no responde a una peculiaridad cultural que nos diferencia a unos de otros, sino que, más bien, pone en contacto a los diferentes marcos culturales con una historia

común, con elementos ancestrales comunes. Y, desde un planteamiento democrático y de derechos humanos, parece evidente que hemos de superarlo conjuntamente.

Las diversas manifestaciones de las relaciones de dominación y poder de unos colectivos sobre otros son tan primitivas como nuestra memoria colectiva. Los motivos han ido sucediéndose a lo largo de la historia, pero el motor de este funcionamiento se mantiene. Concretamente, la eclosión de la relación de dominación del hombre sobre la mujer data del VI milenio a.C., momento en que aparecen los primeros indicios del 'patriarcado', con la Edad de los Metales, como un modo de controlar y actuar en el mundo que sucede a la era matriarcal.

Todo lo que describimos hoy como patrones de desigualdad entre mujeres y hombres hunde sus raíces en él. Y desde él se explican las dinámicas más postmodernas que establecen diferencias encubriendo una relación de dominación, y no de diferencia como tal. Ello lleva a que en la actualidad se atribuya en numerosas ocasiones a la diferencia de género lo que, simplemente, son necesidades de poder. Se construye la diferencia sobre la dominación y, una vez construida, se interioriza hasta el punto de que muchas mujeres han creído -y creen hoy- que son inferiores en capacidades, dignidad, derechos y oportunidades.

La construcción de tal relación de poder se articula desde los distintos planos del orden social, incluyendo: a) el plano sociocultural (organización social, costumbres, valores, leyes); b) el plano relacional y familiar (reproduciendo esta dominación a través de la exacerbación de las diferencias de generación en generación), y; c) el plano personal (desde las actitudes hacia el otro, hasta la propia identidad, o el modo en que una persona se considera a sí misma como 'buena' mujer o 'buen' hombre).

Ahora bien. Del mismo modo que es una evidencia que la relación de dominación hombre-mujer es transcultural, también lo es que no en todos los marcos culturales se ha dado la misma evolución en equidad de género. Ni los contextos, ni las posibilidades, ni las necesidades, ni las oportunidades han sido las mismas, por tanto, tampoco ha sido los mismos los logros alcanzados en las diferentes culturas. En nuestra sociedad actual coexisten y conviven diversos marcos culturales. Y, junto con ellos, conviven diferentes formas de considerar las relaciones de género. Hay un patrón implícito que forma parte de ese vestigio presente en cada cosmovisión cultural, que establece lo que es esperable, lo mejor valorado socialmente en cuanto a derechos, posibilidades y manifestaciones de mujeres y hombres.

Y como sociedad plural, es legítimo que existan diversos modos de entender las relaciones y las formas de comportamiento. Ahora bien, existe una ética de mínimos que en toda sociedad ha de respetarse para que la convivencia y la cohesión social sea posible (Cortina, 1994). En nuestro caso, es la Declaración de los Derechos Humanos el marco ético de mínimos que ha de respetarse de parte de toda la ciudadanía, proceda de donde proceda y sea cual sea su situación administrativa. Y puede ser discutible el modo en que dicho marco es un planteamiento que sólo representa a Occidente y que debería entrar en diálogo con otras sensibilidades culturales en sus formulaciones y posibilidades. Pero, de facto y de momento, es lo más valioso con lo que contamos como base de la protección de cualquier persona en un Estado democrático.

Desde este marco jurídico y ético, y en lo concreto, desde el derecho de libertad e igualdad (art.1 Declaración Universal), es desde donde podemos iniciar el diálogo intercultural sobre qué diversidad de formas de relación hombre-mujer son posibles en una sociedad democrática e igualitaria. Se deduce de tal planteamiento que son formas legítimas aquellas que se acogen al principio universal de igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Y aquellas que se eligen libremente.

Respecto a la libertad de elección, es complejo poder determinar hasta qué punto una forma de vida o de relación es libremente elegida. En las relaciones históricamente establecidas como desiguales, dicha desigualdad se normaliza, por lo que, en muchos casos, las personas que viven la desigualdad la asumen como 'normal' o 'propia de su condición'. Este mecanismo de *opresión interiorizada* está presente en muchos órdenes de las desigualdades sociales, en este caso, se da de un modo especialmente relevante en las relaciones de género. Cuando una mujer asume que, por el hecho de serlo, tiene menos derechos u oportunidades que un hombre, por el hecho de serlo, estamos ante un caso de opresión interiorizada.

Es evidente que en nuestra sociedad existen múltiples formas de desigualdad de género. Y es obvio que las personas que proceden de otras tradiciones culturales también reproducen los patrones de desigualdad de género propias de sus lugares de referencia, al menos, en un primer momento. Ello forma parte de este vestigio transcultural común. En muchas ocasiones, de hecho, desde el desconocimiento, se juzga como diferencia 'cultural' lo que es una manifestación de discriminación de la mujer. Es decir, se sobre-utiliza la atribución cultural para describir lo que no vemos como 'aceptable' en términos de relaciones de género. Así, expresiones como 'cultura machista' no serían técnicamente correctas, dado que el adjetivo 'machista' no describe a una cultura concreta sino a la base común de todas ellas.

Ante las múltiples manifestaciones de la desigualdad de género en los diferentes marcos culturales la mejor respuesta parece ser el trabajo conjunto para desbancar definitiva y progresivamente una lacra común, aquellas formas de relación que oprimen, en diferentes grados e intensidad, a unas personas respecto de otras, a la mayoría de las mujeres sobre la mayoría de los hombres. Sin duda, el primer paso para posibilitar unas relaciones libres y equitativas en una sociedad es la toma de consciencia de que ello está sucediendo.

Pero, para que ello sea posible, a su vez, es necesario partir del valor innegable de cada marco cultural. Cada cultura tiene unas fortalezas y unos límites, y realiza unas aportaciones a la sociedad, del mismo modo que debe revisar, a la luz de las otras, aquellas tareas pendientes de mayor magnitud, para encontrar el mejor modo de transformarlas. Dado que la desigualdad de género es una realidad que, sin ser cultural, está íntimamente ligada a ella, parece claro que una de las principales tareas comunes de las diferentes cosmovisiones culturales presentes en nuestra sociedad, pasa por el diálogo y la consecución de unas formas de relación entre hombres y mujeres más justas e igualitarias.

La educación se torna, para ello, en una herramienta fundamental. El contexto educativo formal e informal puede convertirse en un espacio de encuentro y diálogo para esta toma de consciencia progresiva, para el diálogo, la negociación, y el trabajo conjunto en pro de unas relaciones y una sociedad más armónicas y democráticas.

-- Algunos retos de la educación en la transformación de las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres

Transformar relaciones es una tarea compleja, dado que existen múltiples aristas y dimensiones a tener en cuenta. En primer lugar, porque la cultura no existe en el vacío, sino encarnada en las personas que se identifican con unas cosmovisiones u otras. Ello supone, por tanto, un trabajo directo con las personas, y no sólo con ideas generales, sino con actitudes e identidades –del ser mujer y ser hombre- de quienes se reconocen en dichos marcos culturales y en sus prácticas cotidianas.

En segundo lugar, porque transformar actitudes e identidades no es un trabajo inmediato; como mínimo, requiere plantearse a medio-largo plazo. No puede olvidarse que la identidad y las actitudes son dimensiones en las que las emociones juegan un papel protagónico, lo que explica que se den más resistencias iniciales al cambio en la medida en que estén más arraigadas.

Pero, más importante que los plazos, en tercer lugar, es el modo en que se vehicula dicho proceso. La experiencia en otros contextos parece hacer evidente cómo la imposición de una identidad que se considera ajena no genera adhesión, sino rechazo y ensimismamiento. El contexto francés es un cercano y claro ejemplo del modo en que, ante una imposición que no ha respetado procesos ni tiempos, ni ha dialogado con las culturas que conforman el conjunto de la sociedad, se dan situaciones en las que la identidad de origen se torna mucho más rígida que en los propios países de procedencia, como contra-respuesta a una imposición percibida como amenaza.

Parece, así, que una gran parte del éxito de las transformaciones de las identidades como hombres y mujeres, identificados con diferentes marcos culturales se juega en el modo en que se presenta el mensaje, y no sólo en el mensaje mismo. Dicho de otro modo, no sólo es el qué, sino el cómo. Invitar a descubrir formas nuevas de comprendernos como mujeres y hombres, ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática, puede ser un medio mucho más seguro. Y, junto con ello, el énfasis en los factores comunes. Exacerbar las diferencias culturales o, más aún, atribuir a ‘otras culturas’ la ‘discriminación de la mujer’ e identificar la ‘cultura española o europea’ con ‘sinónimo de igualdad conseguida’ no hará más que aumentar la brecha, el rechazo y el refugio en posturas radicales e inmovilistas, poniendo en riesgo cualquier posibilidad de avance social.

-- Hacia una educación integral, desde una educación emocional

Está sobradamente estudiado cómo la felicidad de las personas y el sentido existencial está en íntima relación con el desarrollo de una personalidad cada vez más completa y armoniosa. En lugar de negar lo que constituyen capacidades o potencialidades de mujeres y hombres, de niñas y niños, y marcar sesgadamente los desarrollos hacia lugares distintos, podría entenderse el papel de la educación como el espacio para explorar libremente el conjunto de capacidades y potenciales, sin verse ello condicionado por un etiquetaje de género que, a priori, determina en qué debe ser mejor una y otro.

Existen razones filogenéticas y evolutivas para constatar que mujeres y hombres no son idénticos, ni morfológica, ni emocional ni psicológicamente. Pero hablar de igualdad de condiciones no

supone anular estas diferencias⁴, sino reconocerlas desde la complementariedad y, desde ellas, construir condiciones equitativas. Equidad, por tanto, habla de igualdad desde las peculiaridades e idiosincrasias de cada ser, hombre o mujer. Así, educar no sólo debe tratar de enseñar a reproducir lo que ya sabemos de nosotros mismos y hemos establecido como 'bueno' o 'malo'. Educar debería ser sinónimo de explorar nuevas posibilidades del ser, mujer y hombre, con el horizonte de maximizar nuestros potenciales y vivir de manera más íntegra y completa.

La exploración de nuevas posibilidades de ser requiere fomentar nuevas identidades: nuevas identidades de género, culturales, religiosas, ciudadanas... Y ello implica trabajar con el mundo emocional en su estado más puro. Si bien las emociones básicas son transculturales, es decir, existen emociones comunes en todas las culturas, la formas de expresarlas están mediadas por el contexto sociocultural en que se desarrollan. Asimismo, las emociones secundarias, aquellas que constituyen gran parte de nuestro modo de estar en el mundo (vergüenza, culpabilidad, sorpresa, amor o aversión). El modo de expresarlas y de identificarnos con ellas dependerá, con mucho, del contexto en que cada persona se desarrolle.

Tradicionalmente se ha vinculado la identidad femenina con un modo de hacer y de ser: sumisión, servicio y cuidado han sido tres palabras clave para considerar socialmente 'bien valorada' a una mujer. Respecto al hombre, 'estar a la altura', poder y autosuficiencia son las claves básicas sobre las que se asienta su identidad. Ambas son moldeadas socialmente por parámetros consolidados, como ya se ha señalado, en el patriarcado. Desde estos planteamientos, las expresiones emocionales de culpabilidad, tristeza y ternura son reforzadas y permitidas para las mujeres. Mientras que la expresión de la rabia, la culpabilización del otro y la superioridad de sí mismo son patrones emocionales reforzados para la mayoría de los hombres. Ello va moldeando formas de ser, de identificarse. Y, con ello, se va enquistando un sistema de desigualdad que se perpetúa. La interiorización de la condición de inferioridad, de parte de unas, junto con la interiorización de la condición de superioridad, por parte de otros, frenan -en la misma dirección- el avance en condiciones de igualdad.

Dicho avance pasa, sin duda, por trabajar un concepto de educación más integral, que sitúe el mundo emocional como un pilar básico, como lo es, de facto, el cognitivo. La educación exclusivamente cognitiva parece haber llegado a su techo: no es necesario dar datos de fracaso escolar para conocer el modo en que la educación mantenida desde hace décadas e incluso siglos deja de dar respuesta a los principales retos de nuestro momento histórico. La educación emocional se convierte en un instrumento privilegiado para dar respuesta a algunos de los principales retos educativos actuales: el éxito escolar y la igualdad. Y esta igualdad, en el contexto educativo escolar, pasa, a su vez, al menos por dos dimensiones: a) la igual valoración y consideración entre mujeres y hombres, niñas y niños, y b) la igual valoración y consideración entre personas que proceden de diferentes culturas. Así, éxito escolar, interculturalidad y equidad de género se convierten en tres objetivos fundamentales de la nueva educación. No puede

⁴ Como se ha tendido a hacer en estas últimas décadas en algunos contextos como el europeo. Ello puede observarse en el ámbito laboral, donde las mujeres han sido sutilmente más valoradas en la medida en que se han moldeado a sí mismas para ejercer estilos tradicionalmente masculinos (directivo, autoritario, predominantemente racional y escasamente emocional). O en la moda, donde ha ido consolidándose un patrón ideal de mujer cada vez más andrógino.

pretenderse conseguir una de ellas sin las otras, puesto que son realidades interdependientes. Más aún cuando parece claro que estamos ante una crisis, también, de valores sociales y culturales.

“La cultura emocional que caracteriza nuestra sociedad actual muestra síntomas de crisis. El acoso moral y psicológico, el síndrome del profesor quemado, la violencia entre iguales... etc., son algunas de sus manifestaciones. La violencia de género se visualiza a través de abrumadoras estadísticas (...). Diferentes factores parecen estar asociados. Uno de ellos es el cambio de valores culturales. Los valores propuestos por el patriarcado ya no sirven y su cuestionamiento desde distintas instancias es hoy una realidad (...). Por otro lado, las transformaciones en la estructura social, que afecta particularmente a instituciones como la familia y la escuela, plantean la necesidad nuevos valores culturales de los cuales los modelos de masculinidad y feminidad son sólo un ejemplo” (Rebollo 2006: 218).

Parece que esta crisis reclama un cambio que ayude a redefinir y re-humanizar nuestro proyecto social. Una peculiaridad añadida en todo este proceso es que el contexto para consolidar las nuevas identidades no es único ni está definido: la interacción de múltiples marcos de referencia ha de ser el escenario en que todo ello se lleve a cabo. El concepto de marco común, estático y único, como dador de significados, en estos momentos deja de tener vigencia y sentido, lo que nos lleva a la necesidad de plantear nuevas propuestas.

El siglo XX y el consecuente desarrollo tecnológico ha traído consigo un cambio en la concepción del sí mismo –del self- por el que el sentido del ‘yo’, individual y autónomo, pasa a considerarse un yo relacional, con múltiples posibilidades y en constante cambio. Así, la sociedad en que vivimos, plural y dinámica, no es ajena al sentido del sí mismo que tenemos cada uno de los miembros que la conformamos. Podríamos decir que no es casual: la identidad se configura a través de las influencias sociales que recibe, y a la vez, esta se constituye en motor de cambio social. “La identidad personal es la interiorización de valores, roles, ideas, experiencias, etc. Y estas se constituyen a través de la interacción entre individuo y sociedad, en un diálogo permanente y en constante cambio” (Colás, 2003; en Rebollo, 2006, p.222).

De hecho, una de las claves del desarrollo emocional e identitario son ‘los otros significativos’, dado que la identidad es dialógica, se construye a través del diálogo con otros (Bruner, 2006). Y se construye a través de lo que los otros nos transmiten como deseable o no, esperable o no, aceptable o no, mejor o peor... Es, pues, en esa construcción de significados compartidos donde se gesta la base de las emociones secundarias y, por ende, de las identidades socioculturales y de género.

El trabajo sobre la identidad se ha convertido en un tema de gran interés en educación. Y ello lleva a replantear, también, cuál es su papel en la formación de la persona. Si los contextos más relevantes para ello son la familia y la institución educativa, estos, a su vez, remiten a dos de los planos más relevantes en la constitución de la identidad: el plano interpsicológico (quién soy yo en relación a los demás) y en intrapsicológico (quién soy en relación a mí mismo/a). De este modo, uno de los principales retos actuales remite a un trabajo conjunto entre escuela y familia que plantee caminos comunes y complementarios, que favorezcan la emergencia de identidades complejas, pero consolidadas desde unas bases comunes y coherentes. La incompatibilidad de principios,

normas y valores, conduce a la ambivalencia, y ello a la construcción de identidades confusas y disociadas en sus principios, valores y pautas cotidianas.

Y si la sociedad en que vivimos necesita nuevas respuestas desde una nueva concepción del self, interactivo, abierto y dinámico, la comunicación intercultural constituye un escenario privilegiado de construcción de nuevos significados y prácticas (Rebollo, 2006). La educación intercultural se convierte, así, en el segundo de los retos, como medio y como fin que favorece la emergencia de las respuestas a las nuevas necesidades.

“Por ahora, sólo desde el modelo intercultural será posible no sólo la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos, sino poder desarrollar en todo el alumnado el sentimiento de pertenencia a una sociedad y una cultura en constante cambio, puesto que desarrollará una mentalidad abierta, flexible y tolerante, donde el diálogo se convertirá en el elemento más adecuado para reducir la violencia, la xenofobia y el racismo, y así, mejorar la convivencia, y la escuela ofrezca las condiciones para que se desarrolle la semilla del vivir y actuar democráticamente, abriéndose a la participación real y efectiva de todos sus miembros y promoviendo la responsabilidad de todos hacia todos” (García López, 2003: 42).

Para hacer realidad y tangible este planteamiento no pueden obviarse los principales elementos clave: los ‘otros’ significativos. Tanto los familiares más directos, madres y padres, como los propios docentes y responsables educativos, se transforman en elementos fundamentales en la transformación del modelo educativo. Ello nos lleva a planear un tercer reto: un proceso formativo integral de todos los ‘otros’ significativos, que abarque el trabajo no sólo cognitivo, sino también afectivo y actitudinal.

Dentro de este proceso formativo será importante gestionar la diversidad de opiniones, identificaciones y puntos de vista. Diferenciar lo que son formas culturales de lo que son estrategias implícitas de imposición de poder de hombres a mujeres, de unas procedencias culturales hacia otras, será una de las claves fundamentales. Al igual que el acento en los objetivos comunes y la horizontalidad frente a la exacerbación de las diferencias, como ya se ha comentado más arriba. El diálogo y el andamiaje progresivo serán los medios más eficaces, respetando los tiempos personales y colectivos para ir dando pasos hacia un horizonte común. La imposición conducirá siempre a la resistencia y el atrincheramiento. El respeto a los procesos de padres y profesores, y la toma de decisiones con libertad de los hijos e hijas, es otra de las capacidades que han de adquirirse en el proceso formativo de todos ellos. Por no hablar de la adquisición de competencias interculturales de todos los agentes implicados. Sólo desde ellas será posible la comprensión mutua y el trabajo conjunto.

Aunque parezca complejo, existen propuestas prácticas que hacen posible la puesta en marcha de tales retos. Una de ellas son las llamadas *Comunidades de aprendizaje*, “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj y otros, 2002; en Ferrada y Flecha, 2008). El planteamiento de las comunidades de aprendizaje, si bien es amplio y no existe posibilidad de desarrollarlo en este lugar, coincide en gran

parte con los planteamientos realizados en este apartado sobre educación emocional, construcción de la persona, participación de los 'otros' significativos, igualdad en las diferencias, horizontalidad, diálogo intercultural y transformación social⁵.

Es mucho lo que está en juego: nuestro modelo social y, con él, nuestros horizontes de sentido. Si cultura y cambio han ido de la mano históricamente, parece que en este momento actual se nos pone de relieve la necesidad de actualizar esa estrecha relación, perdiendo los miedos y atreviéndonos a conjugar las múltiples posibilidades que, como sociedad y, más aún, como civilización, hoy podemos construir hacia una sociedad más justa y equitativa.

5-- Diversidades no resueltas: la identificación religiosa como diferencia

No hay una respuesta evidente a la pregunta por la identidad religiosa de la sociedad valenciana, dentro de la sociedad española. Es difícil dar una respuesta intuitiva, inmediata, a esta pregunta. A mediados del siglo XX sí había una respuesta evidente: Valencia, como España, era católica. El catolicismo era la religión oficial del Estado en el régimen franquista, como lo había sido antes en la monarquía, fuera de los paréntesis de la Gloriosa y de la II República. La inmensa mayoría de referencias culturales tenían un trasfondo católico. Y había un elevadísimo porcentaje de población que se identificaba como católica, fuera por convicción personal, por tradición sociológica, por presión social o bajo cierta coacción política. Este fenómeno alcanzaba incluso a las manifestaciones de disidencia religiosa: anticlerical, descreída, agnóstica o de las muy reducidas minorías religiosas.

Se puede buscar una respuesta a la pregunta por la identidad religiosa en la opinión pública. A este respecto, son de ayuda los barómetros del CIS⁶. Miden la opinión pública de la sociedad española en un momento dado, a partir de muestras de 2.500 personas elegidas al azar dentro del territorio nacional. En algunas ocasiones introducen dos cuestiones sobre religión: cómo se definen las personas encuestadas en materia religiosa, y entre quienes se definen como católicos o creyentes de otras religiones, con qué frecuencia asisten a misa o a oficios religiosos más allá de las ceremonias con mayor carácter social (bodas, comuniones, funerales). Merece la pena comparar las respuestas dadas en los tres últimos barómetros disponibles cuando se escriben estas líneas, en noviembre de 2011:

⁵ Para mayor profundización, consultar: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

⁶ Accesibles en: http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/11_barometros/index.jsp

Tabla 1

Identificación en materia religiosa según los barómetros del CIS

¿Cómo se define Ud. en materia religiosa: católico/a, creyente de otra confesión, no creyente o ateo/a?

	Julio 2011	Septiembre 2011	Octubre 2011
Católico/a	71,7%	73,3%	70,1%
Creyente de otra religión	2,4%	2,2%	2,7%
No creyente	16,9%	14,9%	16,2%
Ateo/a	7,4%	7,4%	8,8%
N.C.	1,6%	2,2%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Sólo a quienes se definen en materia religiosa como católicos/as o creyentes de otra religión. ¿Con qué frecuencia asiste Ud. a misa u otros oficios religiosos, sin contar las ocasiones relacionadas con ceremonias de tipo social, por ejemplo, bodas, comuniones o funerales?

	Julio 2011	Septiembre 2011	Octubre 2011
Casi nunca	59,4%	57,1%	5,5%
Varias veces al año	15,0%	16,5%	15,4%
Alguna vez al mes	8,8%	7,7%	9,7%
Casi todos los domingos y festivos	13,0%	15,9%	16,6%
Varias veces a la semana	2,7%	1,5%	2,2%
N.C.	1,0%	1,3%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del CIS.

Las cifras reflejan muestras de una sociedad con una cierta diversidad religiosa. Cabría simplificar: un 75% creyente frente a un 25% no creyente. Se puede introducir algo más de complejidad en la mirada: una mayoría católica en torno al 70%; un segundo grupo en torno al 16% identificado como no creyente; un porcentaje de ateos en torno al 8%; y una minoría identificada como creyente de otras religiones que no alcanza el 3%. El barómetro permite introducir un grado mayor de complejidad, cuando mide la frecuencia de práctica litúrgica de quienes se identifican como católicos/as o creyentes de otras religiones. El CIS se vale de la práctica litúrgica como indicador de lo que significa la identidad creyente católica o de otra religión: sería un modo de expresar el grado de intensidad en la pertenencia, o de la traducción social de la identidad religiosa. Para el mismo efecto podría haber tomado otras referencias, como: la intensidad del sentimiento religioso, la adhesión doctrinal sobre los contenidos de la fe y sobre la moral exigible a la persona creyente, vías particulares de expresión de la piedad, tendencias ideológicas en cuestiones doctrinales y morales, etc. En definitiva, la identidad religiosa de la persona admite manifestaciones muy variadas en la vida social: desde las prácticas comunitarias, pasando por el tenor de la vida moral y las costumbres, hasta el modo de ejercer el compromiso en la vida pública.

El lenguaje de los barómetros del CIS refleja un cierto grado de diversidad religiosa. Y a la vez remite a un trasfondo lingüístico y cultural católico. Ello se evidencia por la misma colocación de la opción “católico/a” como primera respuesta. Y se hace más patente en la estructura de la segunda cuestión, referida primariamente a la misa (católica-romana de rito latino, normalmente según el ritual romano y excepcionalmente según el ritual hispánico; la población greco-católica en España está constituida por algunos residentes ucranianos y rumanos). Sólo en segundo lugar se refiere a “otros oficios religiosos”, presuponiéndolos cristianos al referirse a “todos los domingos y festivos”. Los barómetros del CIS reflejan fundamentalmente una sociedad diversa por el modo de posicionarse ante la religión: como creyente (católico o de otra religión), no creyente (como indiferente, alejado, agnóstico) o ateo. Cuando se trata de la diversidad de confesiones o tradiciones religiosas, apenas deja vislumbrar que es muy minoritaria en la sociedad (menos de un 3%). Sin embargo, cuando se acude a una fuente como el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia⁷, a los directorios del Observatorio del Pluralismo Religioso en España⁸ o a los directorios y mapas de minorías religiosas en la Comunitat Valenciana publicados por Ceimigra⁹, cambia la perspectiva sobre la diversidad religiosa. Valga la siguiente clasificación de tradiciones, confesiones, denominaciones... religiosas con entidades registradas:

1. Cristianos:
 - 1.1. Católico-romanos: latinos (grupo mayoritario) y greco-católicos (ucranianos y rumanos)
 - 1.2. Ortodoxos. Patriarcados de: Rumanía, Moscú y toda Rusia, Bulgaria, Ecuménico de Constantinopla, Serbia (protector de la Iglesia Ortodoxa Española)
 - 1.3. Comunión anglicana: capellanías de la Iglesia de Inglaterra, e Iglesia Española Reformada Episcopal (IERE)
 - 1.4. Protestantes: luteranos (capellanías de Iglesias nacionales sueca, noruega, alemana...), reformados (calvinistas holandeses), Iglesia Evangélica Española (de tradición reformada, presbiteriana y metodista).
 - 1.5. Evangélicos: bautistas, independientes, Asambleas de Hermanos, menonitas, Ejército de Salvación, carismáticos, interdenominacionales, pentecostales (entre los que destacan la Iglesia Evangélica Filadelfia, las Asambleas de Dios, y que se dividen en un sinnúmero de Iglesias independientes), otros evangélicos, mesiánicos...
 - 1.6. Otros cristianos: Iglesia Nueva Apostólica...
2. Iglesias con identidad cristiana no reconocida por todas las Iglesias:
 - 2.1. Iglesia Cristiana Adventista
 - 2.2. Testigos Cristianos de Jehová
 - 2.3. Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días
 - 2.4. Otros: comunidades antroposóficas, Lectorium Rosacrucianum, etc.
3. Judaísmo: ortodoxo, masortí (conservador)...
4. Islam:
 - 4.1. Sunní (con corrientes doctrinales y espirituales muy diversas)
 - 4.2. Chíí
 - 4.3. Comunidad Ahmadía del Islam (identidad islámica puesta en cuestión por suníes y chííes).

⁷ Accesible en: <http://dgraj.mju.es/EntidadesReligiosas/>

⁸ Accesibles en: <http://www.observatorioreligion.es/>

⁹ Accesibles en: <http://www.ceimigra.net/index.php/espacio-interreligioso/publicaciones>

5. Budismo:
 - 5.1. Mahayana septentrional o vajrayana; linajes: Nyigmapa, Kagyu, Sakyapa y Gelupka.
 - 5.2. Mahayana oriental: Zen y *Soka Gakkai*.
 - 5.3. Theravada
 - 5.4. Adaptaciones del budismo al contexto occidental: Orden Budista Occidental.
6. Hinduísmo:
 - 6.1. Vedanta
 - 6.2. Advaita vedanta
 - 6.3. Vaisnava
 - 6.4. Otros movimientos: Sai Baba...
7. Sikh
8. Fe Baha'í
9. Nuevos movimientos religiosos y espirituales:
 - 9.1. Asociación Espiritual Internacional Brahma-Kumaris
 - 9.2. Scientology
 - 9.3. Movimientos New Age
 - 9.4. Círculos gnósticos
10. Otros: Iglesia del Pueblo Guanche, Odinistas, etc.

Cuando se observa esta clasificación, caben preguntas como: qué minorías cuentan con cifras de población más consistentes, cuáles mantienen referencias culturales extranjeras, cuáles crecen en un sentido cosmopolita y cuáles hacen un esfuerzo de inculturación española. De acuerdo con el número de entidades registradas y de las aproximaciones disponibles sobre cifras de población identificada, hay dos conjuntos confesionales más destacado: el islámico y el complejo mosaico de Iglesias protestantes y evangélicas. A estos les seguirían el cristiano ortodoxo y el de testigos cristianos de Jehová.

El trasfondo católico del lenguaje empleado por el CIS refleja la mayoría identificada como católica en la sociedad, que era mucho mayor hace unas décadas. Refleja más bien una sociedad impregnada culturalmente de catolicismo incluso cuando se trataba de tomar postura frente a ello. Lo que no pueden reflejar los barómetros, es precisamente la erosión de los rasgos culturales católicos heredados y la recreación de múltiples grupos o comunidades en los que se transmite y reinventa la tradición católica, o en los que se generan otras tradiciones religiosas y no religiosas.

Hay algo de la identidad religiosa de la sociedad española que no queda suficientemente perfilado cuando se pide a la opinión pública que se identifique en presente. Es preciso tomar en consideración el proceso histórico en el que se configura tal identidad. En una mirada histórica, destacan tres componentes religioso-culturales: el católico (o más precisamente el cristiano católico-romano), el judío y el musulmán. No se entiende la Edad Media sin ellos. Por su parte, la Edad Moderna se inicia con la forja de la unidad política de los reinos hispánicos y con la política decidida de instaurar la unidad católica. Lo cual implica una política de conversión forzada o de expulsión de judíos y musulmanes, y de sospecha respecto de cualquier disidencia doctrinal entre la población católica. A la vez que la Edad Contemporánea se inicia con la tensión entre propuestas políticas tradicionalistas que hacen bandera del catolicismo y propuestas políticas que combaten la hegemonía ideológico-doctrinal del catolicismo y su clero. Cabe preguntarse hasta qué punto la

Constitución de 1978 supone un paso adelante en la gestación de un régimen fundado en la garantía de la libertad ideológica, religiosa y de culto, como uno de los derechos fundamentales, y en el respeto del pluralismo. Que así sea, depende en gran medida del modo como se gestionen los espacios de respeto entre quienes profesan ideologías y creencias religiosas diversas, y cómo se acierte en el diálogo para la construcción de una sociedad común.

Cabe preguntarse por la contribución de la educación en el empeño por la convivencia en una sociedad plural desde el punto de vista religioso. Quizá, una de las primeras tareas que podría pedírsele es una lectura no maniquea de la historia, tal que ayude a superar las tópicos dos Españas.

Hay una lectura de la historia que destaca la forja de una identidad española a partir de la Iglesia católica cuando se descompone el Imperio Romano y se forma una monarquía visigótica en Hispania. En esta perspectiva, el III concilio de Toledo es un hito mayor, puesto que la conversión de Recaredo del arrianismo al catolicismo implica la unidad religiosa entre hispano-romanos y visigodos. Haciendo abstracción de la población judía, implicaría la unidad católica de toda la sociedad hispánica. En esta lectura de la historia, la identidad de Hispania se vio rota por la invasión de Tarik y Muza, la caída del último rey goda, la islamización de una parte importante de la sociedad y de las estructuras políticas. La Reconquista se concibió como un movimiento de restauración de la identidad religiosa, social y política perdida. En este sentido se justificaron las sucesivas expulsiones de judíos y moriscos, una vez finalizada la reconquista. Desde esta perspectiva se justifica igualmente el establecimiento del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, como medio de control político-eclesiástico de la ortodoxia católica, frente a judaizantes, protestantes, alumbrados, y otros círculos disidentes. Igualmente se justificaron los estatutos de limpieza de sangre, expresión jurídica de la inquina social frente a los descendientes de judíos y musulmanes conversos al catolicismo. Esta postura juzga la Ilustración, el liberalismo, la democracia política, el anarquismo, el socialismo, el comunismo, el krausismo, la masonería... y otras manifestaciones de pluralidad de pensamiento y de libertad ideológica-religiosa como otros tantos atentados contra la unidad esencial de España (tal como conciben esta idea).

Hay otra lectura de la historia que condena la pretensión católica de configurar la identidad de la sociedad española. En su mirada sobre la transición entre el bajo Imperio Romano y la monarquía goda, reivindica los movimientos religiosos opuestos a la ortodoxia católica, como las antiguas herejías priscilianista y arriana sobre las que triunfó el catolicismo. Más que reivindicar la invasión de Tarik y Muza, exalta Al-Ándalus como sociedad culturalmente plural, refinada y políticamente tolerante. Denuesta la reconquista cristiana como regresión a formas culturales rudas y al oscurantismo religioso. Condena las expulsiones de judíos y moriscos y la persecución inquisitorial de falsos conversos y herejes. Pasa por alto las mayores contribuciones literarias de místicos y teólogos, también en terrenos como el Derecho internacional. Saluda la Ilustración, el liberalismo, la democracia política, el anarquismo, el socialismo, el comunismo, el krausismo, el protestantismo, la masonería... como alternativas político-cultural a la identidad católica. Aplaude el combate liberal y republicano contra el peso de las congregaciones religiosas, especialmente en la educación. Y levanta su voz para que el Estado denuncie los acuerdos firmados con la Santa Sede, en representación de la Iglesia Católica, y para que las manifestaciones religiosas no tengan cabida en la esfera pública.

En la historia de España ha sido frecuente la polarización entre campos que rechazaban cualquier tipo de comunicación que no fuese el combate: clericales y anticlericales, confesionales y laicistas. Del mismo modo que ha habido una corriente que identificaba lo español con lo católico, hay quien identifica el catolicismo con lo que en realidad serían: tradicionalismo, integrista y neotradicionalismo; cuyos exponentes políticos más destacados en los dos últimos siglos son el carlismo y el nacional-catolicismo franquista; y que de algún modo perviven en corrientes conservadoras católicas. La identificación de esta postura con el catolicismo no es exacta. Es cierto que ha sido dificultosa la emergencia de un catolicismo liberal, de una democracia cristiana o de una socialdemocracia cristiana, de grupos católicos en los movimientos obreros o en partidos políticos socialistas y comunistas. Pero no puede desconocerse su existencia ni su aportación a la democracia actual. El neo-tradicionalismo católico, cuya expresión política era el nacional-catolicismo adoptado por el régimen franquista, perdió su fundamento doctrinal cuando la Iglesia Católica asumió el principio de libertad religiosa en el Concilio Vaticano II. Previamente al Concilio, ya se habían oído algunas voces críticas con el régimen franquista en la jerarquía de la Iglesia, pero eran poco numerosas, y las más de las veces portaban sobre aspectos concretos de la política, y no sobre la pretensión de fondo de ser un régimen católico. Es importante tener en cuenta la configuración del catolicismo surgida del Concilio Vaticano II para comprender la aportación católica a la transición política, a la Constitución de 1978, y a la sociedad democrática y plural actual. Del mismo modo que no se pueden desconocer los debates actuales entre corrientes católicas con una visión más abierta o más restrictiva de la sociedad democrática y plural, y del papel respectivo de la Iglesia Católica y de otras confesiones religiosas en la configuración de su identidad.

La Constitución abre puertas para no quedar prisioneros de la polémica histórica sobre el papel del catolicismo en la configuración normativa de la identidad española. El artículo 16, el que proporciona las principales claves, establece lo siguiente:

- 1-- Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la Ley.
- 2-- Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.
- 3-- Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

La interpretación del artículo 16 da cuenta de una comunidad política que garantiza a individuos y comunidades el derecho fundamental a la libertad ideológica, religiosa y de culto. Una comunidad política que no otorga a ninguna confesión carácter estatal, o lo que es lo mismo, que no asume ninguna religión como oficial del Estado. Unos poderes públicos comprometidos a tener en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española: sin despreciarlas, pero sin someterse a ellas como normativas para la comunidad política. Y unos poderes públicos que se comprometen a mantener relaciones de cooperación con las confesiones religiosas, entre las que la Constitución destaca a la Iglesia Católica. La normativa constitucional, partiendo del principio de libertad y de no confesionalidad religiosa, y teniendo en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española, reconoce un pluralismo ideológico y religioso en el que destaca la Iglesia Católica. A grandes rasgos, se puede reconocer la concordancia entre la identificación religiosa que refleja la opinión pública en los

barómetros del CIS con la normativa constitucional. Es cierto que el texto constitucional resalta los deberes de los poderes públicos para salvaguardar el derecho fundamental a la libertad religiosa, atendiendo a las creencias religiosas presentes en la sociedad española. Pero los principios constitucionales comprometen a toda la sociedad. Toda la sociedad está llamada a valorar y respetar la libertad de conciencia, la libertad religiosa e ideológica. Toda la sociedad está llamada a valorar de tal modo esa libertad, que no se deje llevar por la simple aritmética de mayoría y minorías cuando se trata de tener consideración a las convicciones sobre la vida personal y la vida social, o a la participación de las personas y comunidades religiosas en la vida pública. Cabe preguntarse de nuevo qué compete a los educadores y al sistema educativo, más allá de un esfuerzo por superar una lectura maniquea de la historia de España.

En un contexto cultural crecientemente diverso, se puede esperar de la educación, que forme en actitudes de comprensión y respeto por la experiencia personal, tanto cuando se afirme y ponga de manifiesto la experiencia religiosa, como cuando la persona entienda no tener dicha experiencia, o cuando su comprensión profunda de la realidad le haga negar un fundamento trascendente, un Creador, un Dios. Más aún, la educación debería capacitar a la persona para cultivar su dimensión espiritual en todo caso, a la vez que afina su sentido moral, y para estar abierta a la experiencia religiosa explícita. El diálogo entre creyentes y no creyentes se asienta sobre la posibilidad de un cierto sentido compartido de dimensiones de la persona como la moral y la espiritual.

Se puede pedir a la educación que transmita una buena comprensión de un fenómeno como los procesos de secularización de la sociedad y de la misma secularidad. Ello implica dar cuenta de la secularización como un proceso de liberación respecto de instituciones y estructuras sociales que preservan la hegemonía doctrinal de una confesión religiosa en una sociedad dada. Por ejemplo: la disolución del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición (definitiva en 1834), el reconocimiento de la libertad de cultos en la Constitución de 1869, la secularización de los cementerios como pérdida de su condición confesional católica, la libertad de enseñanza reconocida más allá de las instituciones católicas, etc. La educación también tendrá que dar cuenta de la secularización como pérdida de referentes religiosos en la vida social; como se puso de manifiesto por el descenso en la práctica religiosa desde los años 50 y 60, por el éxodo rural. Pero la educación tiene que ayudar a no identificar secularización con la merma de las manifestaciones religiosas en la vida social. En realidad, la secularización introduce una mayor complejidad en la identidad religiosa de la sociedad. La secularización quiebra la identidad religiosa como mero resultado de la tradición. En adelante se compone de fragmentos de cultura religiosa recibida por tradición combinados con el producto de elecciones personalísimas. La identidad religiosa en una sociedad secularizada resulta de una síntesis personal entre factores muy diversos. Las instituciones religiosas son conscientes de estar tratando de preservar un legado espiritual, sapiencial y doctrinal que transmitir. A la vez que son conscientes de que la recepción que se hace de su doctrina es fragmentaria.

Uno de los factores que incrementan la complejidad cultural y religiosa de la sociedad española es la inmigración. La diversidad religiosa no nace con la inmigración, sino que se incrementa y multiplica. Hay comunidades protestantes y evangélicas arraigadas en España desde mediados del siglo XIX. Desde mediados del siglo XX hay comunidades judías sefardíes que retornan a la patria, a las que se unen comunidades judías cosmopolitas. Así como en la última década se instalan comunidades judías asquenazíes procedentes de Sudamérica. Hay comunidades islámicas que arraigan en España desde el

último tercio del siglo XX, formadas por sucesivos estratos de población inmigrada y de población española conversa. Lo mismo puede decirse de otros grupos religiosos. Hay confesiones reconocidas como de notorio arraigo por el Estado. El arraigo es el fruto de un proceso que compete a las personas creyentes y a sus estructuras comunitarias. Cabría preguntarse si el sistema educativo puede contribuir al arraigo de una confesión religiosa. Indirectamente sí. La educación proporciona un cierto grado de visión común de la realidad, unas claves culturales, enseña a plantear cuestiones y procedimientos para resolverlas. Una confesión religiosa arraiga en la sociedad en la medida en que comparte visión de la realidad, planteamiento de cuestiones y procedimientos para darles respuesta; eso sí, contribuyendo desde su cosmovisión particular, desde las cuestiones que resalta y su propio tesoro sapiencial. Lo cierto es que puede pedirse a la educación que ayude a la integración crítica de la diversidad religiosa como un fenómeno propio de la sociedad española, y no como algo ajeno, meramente extranjero.

La educación estaría llamada a capacitar para el debate ético en el que se forjan los consensos básicos de la sociedad. Esta capacitación incluiría las herramientas para poner en diálogo tradiciones de pensamiento diversas para la búsqueda del bien común. Ninguna confesión religiosa tiene el carácter de oficial del Estado. Por lo tanto, no puede pretender la imposición de su doctrina en el debate público. Pero recuérdese que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias de la sociedad española. Dicho de otro modo, no se puede negar la legitimidad de las tradiciones religiosas para intervenir en el debate público. Eso sí, lo harán entre otros actores sociales. Merece la pena que la educación ayude a reconocer el papel propio de las tradiciones religiosas, como el de otras tradiciones de pensamiento, en el debate público. Pero merece aún más la pena que la educación enseñe el arte de la escucha, de la reflexión crítica y del diálogo en la búsqueda compartida de la verdad y del bien común.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2009). *Congreso sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid. Fundación FOESSA.
- AAVV (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Ayala, Luis (2008). *Desigualdad, pobreza y privación*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Ayala, Luis, Martínez, Rosa y Sastre, Mercedes (2006). *Familia, infancia y privación social*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Baumann, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- Buades, Josep y Vidal, Fernando (2007). *Minorías de lo mayor. Minorías religiosas en la Comunidad Valenciana*. Madrid. Icaria.
- Buades, Josep (2010). *Directorio de minorías religiosas en la Comunitat Valenciana*. Disponible online el 9-12-2011 en la página:
http://www.ceimigra.net/images/stories/Espacio_interreligioso/Directorio_entidades_religiosas_no_catlicas_CV_julio_2010.pdf
- Buades, Josep (2010). *Mapas de minorías religiosas en la Comunitat Valenciana*. Disponible online el 9-12-2011 en la página:
http://www.ceimigra.net/images/stories/Espacio_interreligioso/Mapas_minoras_religiosas_Comunitat_Valenciana_2010.pdf

- CEPS (1995). *La Iglesia y los pobres*. Madrid. Conferencia Episcopal Española.
- Conill, Jesús (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia. Bancaja.
- Cortina, Adela (1994). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Anaya.
- EDIS (1995). *Las condiciones de vida de la población pobre en la Comunidad Valenciana*. Madrid. Fundación FOESSA.
- EDIS y otros (1998). *Las condiciones de vida de la población pobre en España*. Madrid. Fundación FOESSA.
- EDIS y otros (1999). *Las condiciones de vida de la población pobre desde la perspectiva territorial*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Fernandez Enguita, M.; Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección de Estudios Sociales, nº 29. Barcelona: Fundación La Caixa. Pág. 14.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. En: *Estudios Pedagógicos*, 1: 41-61. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf>
- García López, Rafaela (2003). La educación intercultural como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro. En: Sales, Auxiliadora y García López, Rafaela. *Programas de educación intercultural*. P 42-63. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Gundara, Jagdish S. (1993). Diversidad social, educación e integración europea. En *Revista de Educación*, 302.
- Izquierdo, Antonio (2009). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Jariz, Germán (2010). *Actuar ante la exclusión: análisis, políticas y herramientas para la inclusión social*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Laparra, Miguel, y Pérez, Begoña (2008). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Laparra, Miguel, y Pérez, Begoña (Coords.) (2008). *Exclusión social en España*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Laparra, Miguel, y Pérez, Begoña (2010). *El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España*. Madrid. Fundación FOESSA.
- LeVoy, Michele, y Verbruggen, Nele (2005). *Diez maneras de proteger a los trabajadores inmigrantes en situación irregular*. Bruselas. PICUM.
- Madrugá, Isabel, y Mota, Rosalía (1999). *Las condiciones de vida de los hogares pobres encabezados por una mujer*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Mardones, José María (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid. PPC.
- Melero Valdés, Luisa (coord.) (2010). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Valencia. Ceimigra.
- Palacios Gil, Juan (2005). *El crucigrama. Retos e ideas para desaprender a pensar*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos.
- Rebollo, M^a Ángeles (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En: Rebollo, M^a Ángeles (coord.). *Género e interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid. La Muralla.
- Rebollo, M^a Ángeles, y García Pérez, Rafael (2011, Mayo-Agosto). Diagnóstico de la cultura de género en educación: las actitudes del profesorado hacia la igualdad. En: *Revista de Educación*, 355. P 521-546.
- Renes, Víctor (1991). *Luchar contra la pobreza hoy*. Madrid. HOAC.

- Sánchez de Horcajo, Juan José (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid. Libertarias-Prodhufi.
- Tortosa, José María (Coord.) (2002). *Mujeres pobres. Indicadores de empobrecimiento en la España de hoy*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Vidal, Fernando (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Vidal, Fernando, y Martínez, Julio (2006). *Religión e integración social de los inmigrantes. La prueba del ángel*. Valencia. Fundación CeiMigra.
- Vidal, Fernando, y Renes, Víctor (2007). *La agenda de investigación en exclusión y desarrollo social*. Madrid. Fundación FOESSA.
- Villalón, Juan José (2007). *Identidades sociales y exclusión*. Madrid. Fundación FOESSA.

APREND
A SER
IGUALES

PLURALISMO, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD:

CAPÍTULO 2

¿QUÉ SIGNIFICA
“INTERCULTURAL”
CUANDO HABLAMOS
DE “EDUCACIÓN
INTERCULTURAL”?

10

1-- Algunas preguntas

¿A qué nos referimos cuando hablamos de pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad? ¿Qué queremos significar con esos términos? ¿Es lo mismo *pluralismo cultural* que *multiculturalidad*?, y a su vez ¿cuál es realmente la diferencia entre *multiculturalismo* e *interculturalidad*? ¿Es válida la interculturalidad pero no el multiculturalismo, como plantean algunos, o hay que apostar por ambos pues son complementarios? Todos estos interrogantes generales afectan sin duda al marco de la educación, pero centrándonos más directamente en la escuela pueden añadirse algunos más. Así como se menciona la escuela racista, la escuela asimiladora, la escuela compensadora o la escuela integradora, ¿puede también hablarse, como de realidades educativas diferenciadas, de *escuela multicultural* o *escuela intercultural*?; ¿cuándo, bajo qué requisitos, puede caracterizarse un proyecto educativo concreto – de zona, de centro, de unidad didáctica, de programación de aula- con los apelativos de *proyecto multicultural* o de *proyecto intercultural*?; ¿tiene eso relevancia pedagógica, institucional, profesional, en la práctica educativa?, ¿en qué radica la importancia de esa distinción, o es solamente un juego de palabras que solamente genera mayor confusión?

Aún quedan cuestiones de bastante relevancia: ¿hay diferencias entre las políticas públicas multiculturales e interculturales en el ámbito de la educación?, ¿qué suponen de hecho los planteamientos pluralistas, multiculturalistas o interculturalistas para el docente, profesor o maestro?, ¿qué implican respecto a sus valores, actitudes, habilidades y modo cotidiano de ejercer su oficio?, ¿qué queremos decir cuando afirmamos que la escuela debe servir a la creación de una *sociedad intercultural*?, ¿qué tenemos en esos momentos en la mente, en el corazón o en la mente-corazón (como expresarían desde algunas tradiciones culturales no occidentales)?

Probablemente todos los lectores y lectoras estaremos de acuerdo en que existe una gran confusión al respecto. Por una parte, ello es lógico y comprensible dado por una parte: a) la **complejidad** de la cuestión: abordamos ni más ni menos que los modelos de gestión de la diversidad sociocultural en la sociedad y en la escuela; b) la existencia de **diferentes modelos y tradiciones nacionales** en cuanto a la integración de los inmigrantes y las minorías étnicas y al reconocimiento de las diferencias en la vida; y c) la relativa **novedad** del asunto abriéndose en estos momentos por doquier varios debates y en diferentes instancias, una de ellas de gran trascendencia como es el marco educativo. Por otra parte, la confusión está servida por la forma en que se han desarrollado los viejos debates sobre el multiculturalismo en planteamientos últimos como los de Sartori (2001), de relevancia internacional, y los de Azurmendi (2002) en España.

¹⁰ Publicado en la Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas nº 8, Editorial CES Don Bosco-EDEBÉ, abril 2003, págs. 9-26. A pesar de que se trata de un material publicado, el autor considera todavía pertinente y adecuado el contenido a la realidad educativa actual.

¹¹ Profesor titular de antropología y Director del Programa Migración y Multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid. Su correo es: carlos.gimenez@uam.es.

2-- Planteamientos de partida

Para plantear adecuadamente el debate en torno al multiculturalismo, y para avanzar en el planteamiento intercultural, es absolutamente necesario **distinguir con claridad dos planos en relación con la diversidad sociocultural y con su tratamiento en la sociedad en general y en la escuela en particular**. Estos dos planos son, por un lado, el plano de la realidad social tal cual es, que es lo mismo que decir tal y cual la identificamos, nombramos e interpretamos con unas u otras categorías de descripción y análisis, y por otro lado, el plano de lo que debe o debería ser esa realidad, a juicio de unos o de otros, desde una u otra posición ideológica, política o ética. Se trata de distinguir el plano “de los hechos” o de los procesos y situaciones reales y el plano normativo y de las propuestas.

En efecto, una cosa es que en un determinado país, o en una escuela, la diversidad cultural tenga una determinada presencia, intensidad y modos de expresión, y que las relaciones entre los sujetos en función de sus identidades y culturas sean unas u otras (con conflicto manifiesto, latente o ambos; con mayor o menor relación de dominación y subordinación; con actitudes y comportamientos racistas o no, etc.) y otra cosa es que cada cual (autoridades, partidos políticos, líderes sociales, grupos de opinión, profesionales, etc) considere que es lo mejor en cuanto a cómo abordar y tratar la diversidad sociocultural. Lo que estoy sugiriendo es la necesidad de distinguir entre la realidad social y política de las relaciones de hecho y las concepciones ideológicas y propuestas axiológicas o éticas de cómo deberían ser las cosas.

La propuesta de clarificación que vamos a hacer se basa, en segundo lugar, en la **identificación o concepción del multiculturalismo y la interculturalidad como dos modalidades dentro del pluralismo cultural**, en el sentido de que tras unas primeras décadas en que la propuesta sociocultural pluralista de los años sesenta se concretó en elaboraciones y políticas multiculturalistas, desde finales de los ochenta han venido tomando fuerza los planteamientos interculturalistas en campos tan diversos como la educación, mediación, comunicación, trabajo social, filosofía, etc. Hicimos una primera exposición de esta idea en Malgesini y Giménez (1997). Pero no siempre se ve así. Veamos brevemente tres maneras diferentes de considerar el asunto.

Una primera es ver el pluralismo como una categoría general de la sociedad democrática (pluralismo social, político, jurídico, etc.) y el multiculturalismo como un componente necesario y por lo tanto complementario. Para otros el auténtico multiculturalismo o el multiculturalismo bien entendido (no el diferencialista, por ejemplo) es prácticamente lo mismo que la interculturalidad. Otra posición radicalmente distinta es la de Sartori quién en su libro *la Sociedad multiétnica* sostiene que el multiculturalismo es, ni más ni menos, lo opuesto a la sociedad pluralista: “En este libro voy a mantener que esa complementariedad (entre pluralismo y multiculturalismo) es falsa y que pluralismo y multiculturalismo son concepciones antitéticas que niegan la una a la otra” (2000, págs. 7-8). Esa idea central del antagonismo entre pluralismo y multiculturalismo, vertebraba incluso la organización del ensayo pues Sartori contraponía el “Pluralismo y sociedad libre” con el “Multiculturalismo y la sociedad desmembrada”, títulos respectivos de la primera y segunda parte de su ensayo Así pues, y ante todo, el texto de Sartori es una crítica frontal del multiculturalismo centrada en que éste “arruina la comunidad pluralista”. Se trata de una obra que ataca el multiculturalismo como defensa del pluralismo o que, para defender el pluralismo, ataca el

multiculturalismo. En las conclusiones remacha esa tesis: “el multiculturalismo no es - como he subrayado en muchas ocasiones- una continuación o extensión del pluralismo sino que es una inversión, un vuelco que lo niega” (idem, pág. 123-124). En esta línea, pero de forma mucho más simplista, equívoca y menos fundamentada, Azurmendi (2002) ha sostenido que el multiculturalismo es “una gangrena de la sociedad democrática”, siendo lo opuesto a la integración.

Sin embargo, y en la interpretación que propongo, tras analizar una considerable cantidad de textos sobre el tema así como escritos sobre políticas públicas respecto a la diversidad en diferentes contextos geopolíticos, puede verse que la perspectiva intercultural está surgiendo básicamente tras la constatación de los límites, fracasos y errores en el campo del multiculturalismo, lo cual no debe ocultar los méritos y aportaciones de la perspectiva multiculturalista (véase sobre esto, por ejemplo, Giménez, 2002). Por ello, y porque ambos planteamientos tienen en común los pilares del edificio propuesto desde el pluralismo cultural (valoración positiva de la diversidad, crítica de las propuestas de pérdida o resta cultural, igualdad y no discriminación por razones de diferenciación etnocultural de las personas, respeto al diferente, etc.) es por lo que consideramos más ajustado - y clarificador- ver el multiculturalismo y la interculturalidad como concreciones sucesivas del paradigma pluralista.

Juntemos ahora los dos puntos de partida anteriores, o sea: a) la necesidad de distinguir el plano fáctico del normativo y b) la utilidad de contemplar multiculturalismo e interculturalidad como versiones, énfasis o modalidades dentro de una misma idea, la pluralista cultural. Pues bien, es fácil observar cómo en las dos modalidades o expresiones históricas del pluralismo cultural es preciso tener en cuenta la diferenciación anterior de esos planos. Así, en el debate sobre el multiculturalismo se confunde. Con demasiada frecuencia la diversidad cultural de hecho existente con el tratamiento que debería tener. Cuando se dice, por ejemplo, que una escuela es “multicultural” se puede estar diciendo que en ese centro escolar están escolarizados españoles y extranjeros, autóctonos e inmigrantes, gitanos y no gitanos (payos). Se está indicando con ello que es relevante la presencia de minorías étnicas, que hay una diversidad cultural notable, etc. Pero se puede estar diciendo - y así ocurre en países como Inglaterra de amplia aplicación del multiculturalismo - que ese centro escolar responde a las normativas y orientaciones multiculturalistas, tratando de superar los currículums ocultos y etnocéntricos, organizando la escuela para que se vean reflejadas las distintas expresiones culturales, contratando a profesores bilingües y biculturales, etc.

En definitiva, y tal y como tratamos de mostrar en el Esquema 1, es preciso distinguir el sentido fáctico del multiculturalismo (siendo en este sentido más apropiado hablar de *multiculturalidad* o mejor de diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc., sin más) y su sentido normativo (en el que ya estamos hablando propiamente de multiculturalismo como praxis que parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta, a partir de ello, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc.)¹²

¹² Sobre la diferenciación de los planos *de facto* y *de iure* en el multiculturalismo puede verse Lamó de Espinosa, 1995.

ESQUEMA 1

Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad Propuesta terminológica y conceptual

Plano Fáctico o de los Hechos LO QUE ES	MULTICULTURALIDAD = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas...
Plano Normativo o de las Propuestas sociopolíticas y éticas LO QUE DEBERÍA SER	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia 3.- Principio de Interacción Positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
PLURALISMO CULTURAL		

Elaboración: Carlos Giménez Romero

Lo mismo sucede en el campo semántico de *lo intercultural*, o al menos esa es la propuesta terminológica y taxonómica que hago. En efecto, una cosa es referirse, describir o analizar las relaciones que se dan de hecho, cotidianamente, entre personas y grupos diferenciados culturalmente (relaciones entre no gitanos y gitanos, entre autóctonos e inmigrantes, entre inmigrantes de distintas nacionalidades, entre subgrupos y subculturas dentro de un misma bagaje, identidad y pertenencia cultural de referencia) y otra manifestarse de una u otra forma sobre cuáles relaciones debería haber: si de igualdad o no, si de autonomía o no, etc. Para el primer sentido, sería posiblemente más clarificador hablar de *interculturalidad* o mejor aún de relaciones interculturales, interétnicas, interreligiosas o interlingüísticas. Para el segundo sentido, lo suyo sería hablar de *interculturalismo* en cuanto a posición o propuesta de cómo deben ser esas relaciones, en cuanto a una determinada praxis sobre el tratamiento y gestión de la diversidad cultural.

Consideremos ahora por partes y con cierto detalle lo que el Esquema 1 refleja. Comenzaremos por ahondar lo que significa el pluralismo cultural (sus tesis y planteamientos de fondo) para, en un segundo paso, distinguir entre multiculturalismo e interculturalismo o planteamiento intercultural.

3-- Pluralismo cultural

De cara a aplicar la perspectiva interculturalista en términos generales de la vida social o en un determinado campo- la educación y escuela por ejemplo- un primer paso es tener claro el pluralismo cultural y todo lo que implica, o sea la filosofía política que en el mundo contemporáneo cuaja como nuevo paradigma en la década de los sesenta. Antes de postular o discutir multiculturalismo o interculturalismo, es preciso ubicar adecuadamente el paradigma del que ambos surgen, ese paradigma que trata no sólo de oponerse al racismo sino de superar el asimilacionismo, como luego veremos. Pero, antes que nada, tómesese nota aquí de nuevo de la polisemia existente. Lo dicho anteriormente posiblemente ayude ahora a distinguir dos acepciones, ya en la mera expresión “pluralismo cultural” y desde luego en el amplio campo de la literatura política y científico social sobre el particular (publicada con profusión desde la década de los sesenta, por no hablar de los antecedentes).

“Pluralismo cultural” connota, en primer lugar, la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local, una escuela. Pero por “pluralismo cultural” también se entiende, como hemos indicado, una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc., en que debería abordarse en la práctica. Pues bien, aquí sólo vamos a exponer los principios o afirmaciones claves del pluralismo cultural entendido en este segundo sentido. En la bibliografía recomendada hemos incluido una serie de textos que el/la lector/a interesado/a puede consultar de cara a profundizar sobre la génesis histórica, las variadas modalidades nacionales y los debates en torno al pluralismo cultural.

Veamos primero lo que el pluralismo cultural es para luego analizar lo que no es, o dicho de otra forma lo que trata de superar. En el pluralismo cultural se parte de **que la diversidad cultural es positiva** por enriquecedora, de que no sólo no hay que rechazarla tratando de hacer homogénea la sociedad sino que hay que respetarla, aprovecharla, celebrarla: la denominada y defendida “celebración de la diferencia”. En esa línea se trata de una propuesta de suma y no de resta: todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, están llamadas a estar presentes en la comunidad sociopolítica, a desarrollarse sin represión, libremente. Subyace aquí el axioma antropológico de la igualdad de las culturas en cuanto a manifestaciones magníficamente diversas de una misma naturaleza humana.

Con el tiempo, se propondrá y fundamentará el *derecho a la diferencia* como un nuevo corpus de derechos que viene a enriquecer la cuarta generación de los derechos humanos. Esa idea del derecho a la diferencia conecta y se alimenta a su vez de las concepciones sobre la *ciudadanía diferenciada* (I. M. Young, 1990 y 1995). Esas ideas tomaron cuerpo y se fundamentaron con las *políticas del reconocimiento*, desarrollada sobre todo por Taylor (1993) quién sitúa la categoría de *reconocimiento del Otro* en el centro de los valores y virtudes de la sociedad democrática. Ideas que se han aplicado al contexto de la regulación de la vida social, del ejercicio de los derechos, de la relación entre democracia y pluralismo, de la aceptación las minorías autóctonas y alóctonas, llevando a formulaciones como la de Kymlicka (1996) sobre la *ciudadanía multicultural*. Más

recientemente, el Premio Nobel de Economía Amartya Sen (1999) se ha referido a la *libertad cultural*, otra forma de concebir la misma idea de que tenemos derecho a expresar, vivir, manifestar, transmitir, nuestra forma de ser, sentir y pensar pautadas por nuestra herencia, identidad y pertenencia cultural, étnica, religiosa, o lingüística.

Podríamos seguir desarrollando múltiples aspectos de fundamentación y propuesta del pluralismo cultural, pero no es esa la pretensión de esta breve introducción. ¿Cómo sintetizar los principios claves del pluralismo cultural? Aprovechando algunas declaraciones institucionales, formulaciones de política pública y eslóganes o lemas de campañas de sensibilización positiva llevadas a cabo desde movimientos sociales antirracistas, he indicado en otros textos (véase, sobre todo, Giménez, 1997, 2000) que el pluralismo cultural se basa en dos principios: 1) el *principio de igualdad* o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc.; y 2) el *principio de diferencia* o respeto y aceptación del Otro.

Dicho de otra manera, lo que el pluralismo cultural postula es una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad internacional en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su distintividad cultural, lingüística y religiosa. Tampoco es éste el lugar para analizar y desmenuzar todo lo que conlleva cada uno de estos dos postulados (para una profundización en estos temas puede verse, entre otras aportaciones, Blanco, 1990; Lucas, 1994 a; Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, 1997; Bolzman, 1999; Moreno, 1999; Stavenhagen, 1999; Tubino, 2002).

El pluralismo cultural es una propuesta de inclusión y por lo tanto se opone y se presenta como alternativa a los sistemas, prácticas y formulaciones que en otros lugares (Giménez, 1997, 2000) he englobado bajo **modelos de exclusión en relación con la gestión sociopolítica de la diversidad cultural**. El pluralismo cultural es una propuesta contra la exclusión. En el Esquema 2 he clasificado el abanico desafortunadamente amplísimo de los sistemas excluyentes – racismo, xenofobia, apartheid, limpieza étnica, etc- tomando como criterio principal lo que en la práctica *hacen con el Otro*: discriminarlo, segregarlo o eliminarlo, anotando en el cuadro las subclasificaciones en cada una de esas prácticas de exclusión. Por supuesto, que estos mecanismos se retroalimentan y solapan, pero cada uno tiene su lógica y estrategia propias.

Lo que aquí nos interesa señalar es que un planteamiento intercultural en el marco educativo requiere ante todo la superación de las formas de exclusión. Puede parecer obvio, pero no insistiremos suficiente que la mejor manera de trabajar educativamente por la interculturalidad, al tiempo que un requisito previo, es combatir y superar la exclusión. Dicho de otra forma, es un contrasentido tratar de avanzar en la línea intercultural en un determinado centro sin un esfuerzo decidido de la comunidad escolar por, y una eficacia práctica en, la lucha contra los mecanismos de exclusión. Concretemos todo ello con respecto a la incorporación de alumnado de origen extranjero a las escuelas: el mejor paso en un horizonte de interculturalidad es evitar o superar: a) la desigualdad de oportunidades que sufren los hijos de inmigrantes (por dificultades de alojamiento, precariedad jurídica, falta de red familiar, etc.); b) la distribución desigual del alumnado extranjero en centros públicos o privados concertados (dando origen a situaciones de guetización escolar); c) las estrategias económicas o culturales para disuadir su presencia; y d) los excesos que pueden darse en cuanto a separar físicamente a *los otros* en aulas especiales, etc.

ESQUEMA 2

Hacia una tipología de Modelos Sociopolíticos ante la Diversidad Cultural

EXCLUSIÓN Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Apartheid, Holocausto, etc.		Discriminación del Otro (trato desigual)	Legal	Leyes discriminatorias
			Social	Prácticas discriminatorias
		Segregación del Otro	Espacial	Guetos residenciales
			Institucional	Guetización escolar Guetización sanitaria
		Eliminación del Otro	Cultural	Etnocidio Fundamentalismo cultural
			Física	Genocidio Limpieza étnica
INCLUSIÓN	Aparente	Homogeneización	Asimilación	Anglicización Arabización Latinización
			Fusión cultural	Melting Pot
	Real	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	Multiculturalismo Interculturalismo

Tratando de superar el primer escalón de la escuela excluyente, vayamos a un segundo escalón. No hace falta sólo ser eficaz en la superación de las múltiples y a veces sutiles formas de exclusión: es preciso también saber superar los supuestos modelos de inclusión, como el asimilacionismo, que en la práctica resultan negadores de la identidad del otro y del derecho a la diferencia. En otro lugar he tratado de mostrar cómo la superación del asimilacionismo es algo que parece fácil pero no lo es en absoluto, dadas: 1) las relaciones de dominio en el plano interétnico, queriendo la parte dominante que la dominada se amolde, 2) la fuerza y frecuencia de las actitudes etnocéntricas (podríamos decir que eurocéntricas y occidentalocéntricas), 3) las concepciones unilineales y simplistas del cambio social y del desarrollo de las sociedades –tan extendidas en los medios de opinión y en el discurso público, etc.¹³.

¹³ He abordado los orígenes y debates en torno al asimilacionismo y expuesto esta idea de la dificultad de su superación en Malgesini y Giménez, 1997 ó 2000.

En lo que hace a la práctica educativa se trata de que tanto en el proyecto educativo de centro (sobre todo en el diseño curricular) como en las prácticas pedagógicas y relacionales del conjunto de los docentes se logre superar la idea de que lo mejor o lo único que se puede hacer es que el recién llegado adopte las pautas culturales nuevas, abandonando las propias o dejándolas relegada al ámbito privado. En síntesis, para fundamentar adecuadamente una posición y praxis interculturalista es preciso por un lado asumir plenamente los principios de igualdad y diferencia, pero también y como requisito previo o *conditio sine qua non* superar el asimilacionismo en la práctica docente. Pasemos ya a ver la insuficiencia del multiculturalismo y la necesidad de ir a una perspectiva intercultural.

4-- Del multiculturalismo a la interculturalidad

Para distinguir estas dos modalidades del pluralismo cultural, y disponer de criterios para su diferenciación en un determinado marco como el educativo, se hace preciso abordar, al menos, estos cuatro interrogantes o conjunto de interrogantes:

- 1-- ¿Porqué es necesaria una perspectiva intercultural?, ¿para gestionar la diversidad desde la igualdad y la diferencia no basta con el multiculturalismo y las políticas públicas en él basadas, entre otras las políticas educativas?, ¿porqué inventar otra idea si ya tenemos una y muy positiva?
- 2-- ¿Qué aporta de específico el interculturalismo en el ámbito del pluralismo cultural?, ¿qué hay de novedoso en este planteamiento ahora tan en boga?, ¿cuáles son sus señas de identidad o rasgos diferenciadores en cuanto a propuesta sociopolítica y pedagógica?
- 3-- ¿Permite esa contribución interculturalista genuina una mejor aproximación a la gestión positiva y democrática de la diversidad cultural?, ¿supone un avance respecto a planteamientos anteriores?, si ello es así, ¿en qué condiciones sociales y políticas?
- 4-- ¿Cuál es entonces la relación a establecer entre multiculturalismo e interculturalidad?, ¿son antagónicos o complementarios?

4.1-- La necesidad del interculturalismo

La perspectiva intercultural se ha venido haciendo necesaria, y hasta ahora todo parece indicar que lo va a ser más en el futuro, debido a las limitaciones, errores y fracasos del multiculturalismo. Tras más de tres décadas de aplicación de las políticas públicas multiculturales hasta sus defensores reconocen sus puntos débiles. Remito al lector o lectora a otro trabajo donde he tratado de sintetizar las críticas al multiculturalismo procedentes del debate político y de los estudios científico sociales (en Malgesini y Giménez, 2000). En cualquier caso, podemos resaltar que –dejando aparte los ataques furibundos contra el multiculturalismo desde el nuevo racismo que ve en él una amenaza a la identidad nacional que pregonan, una identidad homogeneizante, estática y centralista- las críticas mencionadas tienen como foco común la insuficiencia del planteamiento multicultural como proyecto de cohesión social de la comunidad política donde se ubican los diferentes.

A partir de estos límites y críticas es como he analizado la emergencia del nuevo paradigma interculturalista en campos diversos de la elaboración, la política pública y la intervención social. Así, por ejemplo, en el campo de la educación se ha pasado a la publicación de decenas y decenas de manuales sobre la *educación multicultural* a centenares de textos sobre la *educación intercultural*. Este desplazamiento indica esa insuficiencia del multiculturalismo, como si sus asertos y recomendaciones hubieran encontrado techo.

4.2-- Lo específico de la perspectiva intercultural

La contribución genuina del interculturalismo se encuentra, como no podía ser de otra forma (según nuestra interpretación de su génesis como nueva modalidad del pluralismo cultural) en aquel hueco o vacío dejado por el multiculturalismo. Dicho de otra forma, su aportación específica está **en el énfasis que pone en el terreno de la interacción** entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la novedad interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios estos ya asumidos en el ideario pluralista.

Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo... , el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad.

Pero, y esto es muy importante, el interculturalismo aboga por todo ello sin desconsiderar ni negar los asertos y aportaciones multiculturalistas sobre no discriminación y reconocimiento del otro. Como puede en el Esquema 1 ambas modalidades del Pluralismo Cultural, comparten los principios de igualdad y diferencia, si bien el interculturalismo añade un tercero que hemos sintetizado en la fórmula **Principio de Interacción Positiva**. Como proponemos en la definición de Interculturalidad del proyecto Q anil del PNUD en Guatemala se debe impulsar “la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia” (Giménez, 1997)¹⁴.

En el ámbito educativo se trata, no tan sólo de superar la exclusión y el asimilacionismo, así como de respetar las culturas e identidades presentes en la escuela (todo ello ya es bastante y desde luego encomiable) sino de potenciar lo mucho en común entre todos los niños y niñas (y entre los padres sean estos autóctonos o extranjeros), enfocando la educación de tal forma que las relaciones entre ellos sean de intercambio, aprendizaje, etc., y a que sean formados en la diversidad y para la diversidad, pero también en la cohesión social y en la convivencia democrática.

4.3-- El interculturalismo como instrumento para la convivencia: condiciones de su desarrollo

De esa forma, a partir tanto de lo que aporta como enfoque y metodología sobre lo convergente como de lo que comparte sobre la igualdad y no discriminación y el respeto a la diferencia, la perspectiva intercultural se está perfilando como una herramienta de gran interés y de alta potencialidad para el diseño y puesta en práctica de proyectos de construcción comunitaria, en iniciativas de nueva cohesión social y de convivencia democrática entre iguales¹⁵, ya sea en lo internacional, nacional, regional, municipal o escolar.

Ahora bien, para que esa potencialidad antirracista, antiasimilacionista, integradora, y convivencial de la interculturalidad sea aprovechada, es preciso que el marco social y político donde se ubiquen las políticas y afanes interculturalistas sea el apropiado. Tres características de ese marco favorecedor e imprescindible nos parecen los siguientes: a) el **desarrollo humano** (como aumento de las opciones y oportunidades de las personas, especialmente de los más débiles y desfavorecidos); b) la **democracia pluralista e incluyente** (en la línea de lo planteado, entre otros,

¹⁴ La definición completa que aparece en la primera parte de la *Guía de Interculturalidad del Proyecto Q'anil* impulsado desde el PNUD en Guatemala entre 1996 y 2000, es la siguiente: “un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la Nación pluricultural, multilingüe y multiétnica; la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia; sobre la base de tres principios: 1) *el principio de ciudadanía*, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación; 2) *el principio del derecho a la diferencia*, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales; y 3) *el principio de unidad en la diversidad*, concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente” (Giménez, 1997, 26-27).

¹⁵ Tomo esta afortunada expresión – convivencia democrática entre iguales- de las resoluciones del Congreso celebrado en Burgos en 2002 por la Asociación de Trabajadores Marroquíes en España (ATIME). Según me informan, los delegados llegaron a ella ante la confusión sobre el multiculturalismo que por aquellas fechas había en el debate público en España, tras las declaraciones y escritos de M. Azurmendi, lo cual no deja de ser significativo.

por Javier de Lucas, 1994 a y b, 2002; o también Bolzman, 1999); y c) la **nueva ciudadanía** (según planteamientos como los de Soysal, 1994; Giménez, 1998, Martín 1999, Moreno 1999, Stavenhagen, 1999, Suárez, 1999).

Sin ese marco, el interculturalismo –y esta afirmación la podemos generalizar a toda modalidad de pluralismo cultural- corre el riesgo de quedar en un nuevo etnicismo o culturalismo, al desconectarse los “temas culturales” de su encuadre socio-económico y cívico-político. Hemos hablado de potencialidad, pero también hemos de hablar de riesgos. Al igual que el multiculturalismo, con el planteamiento intercultural se corre el riesgo de que sea utilizado como estrategia para ubicar en clave culturalista lo que son procesos sociales de relaciones laborales, políticas y jurídicas. El antídoto frente a ello puede ser poner el acento en los planteamientos de desarrollo social, de democratización participativa e incluyente e integración de los nuevos ciudadanos.

4.4-- ¿Negación del multiculturalismo o crítica constructiva?

Como puede observar el lector en todo momento hemos mantenido que es necesaria una crítica del multiculturalismo, pero que ello debe hacerse sin tirar el niño con el agua sucia (véase sobre esto Giménez, 2000 a), esto es conservando y situando en un mejor plano propositivo las aportaciones válidas del planteamiento multicultural. Pero no todos piensan así, como por ejemplo Sartori y Azurmendi. Dada la finalidad introductoria de este texto y dado que las críticas fundamentadas proceden del primero, haré unos breves comentarios sobre la posición de Sartori quién tras su negación total del multiculturalismo propone la interculturalidad. Para Sartori, la perspectiva intercultural es necesaria dado que el multiculturalismo es la oposición al pluralismo de la sociedad abierta. Sólo al final de su libro dedicado a criticar radicalmente el multiculturalismo, Sartori menciona la interculturalidad. Veamos cómo la plantea, pues, desde nuestra perspectiva, no sienta las bases para su desarrollo. “Conviene... precisar... que el pluralismo no se reconoce en unos descendientes multiculturalistas sino en todo caso en el *interculturalismo*”¹⁶. Tras mostrarse de acuerdo con la afirmación de Karnoouh acerca de que “el interculturalismo se confunde con la formación de Europa *tout court*”, añade Sartori lo siguiente: “La identidad europea, nuestro “sentirnos europeos”, ¿de qué depende, de qué se ha creado? Precisamente, del interculturalismo. Y lo mismo cabe decir de “nuestro ser occidental”.

Sartori se está refiriendo al interculturalismo como relación interétnica de intercambio, algo que hemos recogido en nuestra definición de la perspectiva intercultural, si bien queremos dejar claro que **la interculturalidad no es sólo intercambio, ni queda reducida a sincretismo, simbiosis o mestizaje cultural**. Implica algo de todo ello, pero tiene su campo propio según hemos ido tratando de aclarar. Para verlo basta con consultar textos sobre interculturalidad de muchos estudiosos y profesionales de la educación y de la intervención social; véase, por ejemplo, Labat y Vermes, 1994; Cáritas, 1996; Wimmer, 1996; Young, 1996; Quiñones, 1998; Ames, 2002; Ilizarbe, 2002; Moreno, 2002.

Pero no es esto lo que queremos señalar respecto a la posición de Sartori sino su parcialidad a la hora de identificar históricamente la realidad del intercambio cultural. Sigamos con su razonamiento acerca del intercambio entre culturas en la génesis de la identidad europea: “El siglo XVIII se

¹⁶ Cursiva en el texto, pág. 128.

declaraba cosmopolita, y la palabra en boga era, entonces, la de *Weltbürgertum*, la ciudadanía del mundo. Bien entendido que el mundo de la Ilustración era, en realidad, el mundo europeo (no era el mundo africano). Entonces podremos decir así: que Europa existe –en nuestras mentes y como objeto de identificación- como una realidad pluralista creada por el intercambio intercultural, por el interculturalismo. Y no, lo repito, por el multiculturalismo. El multiculturalismo lleva a Bosnia, a la balcanización; es el interculturalismo el que lleva a Europa” (págs. 128 y 129).

¿Porqué no aplica esa forma de pensar, por ejemplo, al mundo árabe en lo étnico-político y al mundo islámico en lo cultural-religioso. ¿No puede afirmarse en la misma línea que la identidad árabe, su “sentirse árabe”, depende y se ha creado precisamente del interculturalismo? ¿No puede afirmarse siguiendo el mismo tipo de razonamiento que la identidad musulmana, su “sentirse musulmán”, depende y se ha creado justamente a partir del interculturalismo?. Y lo mismo cabe decir de “su ser árabomusulmán? Es más, ¿porqué no aplica Sartori esa forma de pensar también al mundo oriental? ¿No puede afirmarse en la misma línea que la identidad oriental, su “sentirse oriental” depende y se ha creado a partir del interculturalismo?

Consideremos tres posibilidades para explicarnos por qué no lo hace Sartori: a) porque sólo habla o defiende a Europa, pero en este caso debemos recordar inmediatamente ¿no quedamos en que las identidades son relacionales?, ¿o es que Sartori considera que es posible entender la “identidad europea” sin referirnos al mundo, a las conquistas y colonizaciones, etc.; b) porque ignora o quiere ignorar la Historia del Otro, la Historia completa, la Historia no eurocéntrica; ante esta segunda posibilidad nuestro único comentario será muy parco: mala cosa; y c) porque considera que los Otros no son plurales, o que su pluralidad no es positiva y no es fruto del intercambio sino que es negativa y fragmentada. Sartori parece considerar el pluralismo, el intercambio cultural y quien sabe cuantas cosas más como algo único de las democracias occidentales.

Tal como Sartori plantea la interculturalidad, esta no puede desarrollarse adecuadamente: 1) porque aparece reducida a intercambio, lo cual es un componente importante del planteamiento interculturalista pero no su núcleo o aspecto definitorio; 2) porque no surge como crítica constructiva la multiculturalismo, sino como una panacea tras un territorio devastado por un ataque frontal que no ve aportación positiva alguna en el multiculturalismo, achacándole los males de la sociedad democrática y pluralista; y 3) porque es una interculturalidad excluyente (¡¡!!) pues no cuenta –para construir esa democracia pluralista y ese intercambio- con determinados categorías de inmigrantes, situándoles en el disparadero de asimilarse o marcharse.

Un indicador de lo que decimos se encuentra en la referencia de Sartori a los “extraños o extranjeros”, indicando que se trata de personas que no son “como nosotros”. Aquí el crítico feroz del multiculturalismo, cae en su peor error: exagerar las diferencias, ignorando las convergencias existentes entre autóctonos y extranjeros. Malamente puede desarrollarse la perspectiva intercultural cuando en vez de llamar al inmigrante a seguir construyendo el estado de derecho y la democracia sobre la base de todo lo que une, y también sobre lo que cada cual pueda aportar desde su peculiaridad, lo que se hace es ver el pluralismo sólo en el propio campo, sostener la incompatibilidad de culturas, identificar inmigrantes no integrables, etc.

5-- Reflexión final sobre educación y futuro

La perspectiva intercultural puede ser de gran ayuda en la tarea educativa. Enumeramos a continuación, a modo de resumen de lo que hemos venido argumentando y de respuesta a los interrogantes del principio, algunos puntos que consideramos centrales a la hora de fundamentar la perspectiva intercultural en marco de la escuela y la educación:

- 1-- **El punto ineludible de partida es el rechazo real de la exclusión.** No puede avanzarse hacia la interculturalidad sobre la base de la discriminación y segregación. Iniciativas de encuentro intercultural en las músicas o en las prácticas alimenticias, servirán de poco si no hay una voluntad decidida y una práctica contra el trato desigual, la separación física de los diferentes o la aculturación forzada del otro. Más allá de las relevantes diferenciaciones entre la escuela plural, multiculturalista interculturalista, lo cierto es que todas tienen en común el rechazo de la exclusión. No está de más indicarlo, para sumar y no restar fuerzas.
- 2-- **No hay que dar por superado el asimilacionismo.** Los docentes debemos revisar nuestra visión de la evolución, la historia y el desarrollo superando las concepciones unilineales. Superar el asimilacionismo no va en detrimento de defender la unidad del curriculum, la unicidad del proyecto educativo de centro, etc.
- 3-- Es precisa una **asunción coherente del pluralismo cultural**, trabajando las relaciones entre igualdad y diferencia. Para ello se hace necesario no confundir el plano de la igualdad/ desigualdad humanas con el plano de la similitud /diferencia (He tratado esto en Giménez, 1997, 2000)
- 4-- **Respecto al multiculturalismo, sería conveniente una posición de crítica constructiva**, aprovechando y no desperdiciando sus importantes aportaciones educativas (superación del curriculum oculto, profesores bilingües y biculturales, etc). A pesar de la limitaciones y errores multiculturalistas, sería bastante inútil y de todo punto exagerado partir del que el multiculturalismo es lo opuesto al pluralismo escolar (parafraseando a Sartori) o que es la gangrena de la escuela (parafraseando a Azurmendi).
- 5-- Siempre será útil **recordar lo que multiculturalismo e interculturalidad tienen en común** (lucha contra la discriminación, diversidad como positiva, ser iguales y diferentes, etc.) dotando de una perspectiva multi e intercultural los proyectos educativos.
- 6-- **El punto decisivo es retomar lo que une, lo común, las convergencias**, entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Los niños, por el hecho de serlo, tienen tanto en común y más probablemente a su edad. Los padres y madres, son padres y madres de alumnos, interesados y preocupados por lo general en la educación de sus hijos, y además son blancos o negros, nacionales o no, etc.
- 7-- Conscientes de que el planteamiento intercultural es un **nuevo paradigma emergente y en construcción**, que no está definido ni cerrado en ninguno de sus términos, debe impulsarse la práctica educativa creativa para irlo conformando paulatinamente con aciertos y errores, con metodología sucesivas, como herramienta útil para el proyecto educativo.
- 8-- Nos preguntábamos al principio por **las diferencia entre la escuela multicultural y la escuela intercultural**. Pueden señalarse varias. Ojalá las paginas anteriores hayan aportado

elementos para que cada cual las establezca. Quisiéramos indicar, no obstante, que desde nuestra perspectiva esa diferencia radica sobre todo en que mientras la escuela multicultural está centrada en el respeto y valorización positiva de las culturas presentes en las aulas y en la diversidad del entorno (lo cual ya tiene mérito), en la escuela intercultural, además, se enfatiza el aprendizaje cooperativo de la convivencia y la superación del culturalismo y la exacerbación de las diferencias que conlleva.

- 9-- Como corolario de lo anterior, un proyecto educativo –sea de distrito escolar y de centro educativo, o más concreto aún de unidad didáctica o de aula- **puede, en efecto, caracterizarse con los apelativos de proyecto multicultural o de proyecto intercultural**, y aquí si le dejamos al lector o lectora el ejercicio de detallar esas notas distintivas o simplemente de preguntarse por sus actividades desde este punto de vista.
- 10-- Otro corolario. **Claro que hay diferencias entre las políticas públicas multiculturales e interculturales en el ámbito de la educación**. Esta vez le dejamos la tarea no sólo a los profesores sino a las autoridades educativas, responsables políticos y legisladores, etc. Eso sí, traten de hacer estos deberes no en casa (en el gabinete), sino con la participación de los actores.
- 11-- Esperamos que los análisis de los apartados anteriores permitan vislumbrar que **no estamos ante un juego de palabras o debate nominativo**, sino ante una cuestión de enfoque pedagógico y de avance sobre planteamientos anteriores, interesantes pero limitados. La principal relevancia del enfoque interculturalista, tal y como lo definimos, radica en disponer de una herramienta para: a) trabajar por la unidad escolar en la diversidad (en lo institucional), unir la pedagogía de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad (en lo pedagógico) y para enriquecer la practica educativa y el desarrollo personal del educador (en lo profesional).
- 12-- **Para el/la docente, profesor/a o maestro/a, llevar el planteamiento interculturalista a su ámbito de trabajo educativo implica muchas cosas**. Resaltaremos algunas: *trabajarse* la tolerancia activa (en el campo de los valores), superar el etnocentrismo (en el campo de las actitudes), saber escuchar más atentamente al Otro y preguntarle con interés antes de hablar (en el campo de las habilidades) y un intento por disfrutar la diversidad profunda de su aula, escuela y mundo, a pesar de todas la dificultades de comunicación, falta de tiempo, recursos, etc. (en cuanto a su modo cotidiano de ejercer su oficio).
- 13-- Cuando afirmamos que **la escuela debe servir a la creación de una sociedad intercultural** estamos indicando la gran aportación que puede hacer (siempre junto con esfuerzos en otros ámbitos y la coordinación entre ellos) y estamos también expresando que sin la labor educativa será imposible ese sueño.
- 14-- Dejamos para el final, lo más sustancial. **El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar** - en los planteamientos generales de planes, programas y proyectos, en los documentos y materiales, y sobre todo en la práctica cotidiana de la enseñanza y aprendizaje - **los factores personales, situacionales y culturales** que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas. He tratado este asunto en otro lugar (Giménez, 2002 b), refiriéndome a la mediación y la intervención en contextos de diversidad, donde se ofrece una metodología al respecto, pero cierro estos apuntes con las siguientes indicaciones.

Cuando un maestro o una maestra están con un niño o niña (marroquí, nigeriano, gitano español, gitano rumano, rumano no gitano, autóctono no gitano, madrileño de Chamberí o Lavapiés, etc., etc.) saben que, ante todo, se trata de una persona con determinada edad, con una forma de ser que se está formando y en una fase de su vida que tiene ciertas características según nos explica la psicología evolutiva y del desarrollo. Ya tenemos ahí puntos de similitud y de diferencia, de igualdad y de desigualdad con los demás.

El docente también sabe que, además de esos componentes personales, hay condicionantes sociales en las vidas y trayectorias escolares de esos niños y adolescentes (familia estructurada o no, con más o menos recursos, piso en condiciones o chabola, precariedad jurídica de los padres o no). También aquí – en lo social y no en lo personal, y en la interacción entre ambos – el educador sabrá ver semejanzas y diferencias y no confundirlas con las igualdades y desigualdades.

Finalmente, esos alumnos y alumnas han sido socializados en el ámbito de una determinada cultura, o en varias en interacción, y tiene formas de ser, pensar, sentir decir y actuar que están pautadas culturalmente. También en este tercer reino identificará convergencias, divergencias, etc. La maestra o maestro interculturalista sabrá distinguir entre lo personal, lo situacional y lo cultural, y prestará atención a cómo se interrelacionan. Quizás haciéndolo podrá ayudar más a los jóvenes y ayudarse más a sí mismo. En cualquier caso, lo importante no es la palabra *interculturalidad*, que podríamos olvidarla o silenciarla lo que fuera necesario, sino todo lo que compromete.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural, págs 168-195, en J. De Lucas y F. Torres (eds.) *Inmigrantes ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Talasa Ediciones. Madrid.
- Ames, P. (2002). Educación e interculturalidad. Repensando mitos, identidades y proyectos, págs 343-371, en Fuller, N. (ed.). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*.
- Blanco, C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Colección Estudios Bilbaínos. Bilbao.
- Bolzman, Cl. (1999). "Políticas de inmigración, derechos humanos y ciudadanía a hora de la globalización: una tipología", págs. 201- 231. En E. Martín, E y S. de la Obra (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla. Fundación el Monte.
- Cáritas (1996). *Hacia la convivencia intercultural. Introducción a la formación del voluntariado de programas de inmigrantes*. Cáritas. La Acción social. Cuadernos de Formación, nº 39.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997). *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO /Fundación Santa María SM.
- Douglas, W.A; Lyman, S.M. y Zulaika, J. (1994). *Migración, etnicidad y nacionalismo*. Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Fuller, N. (ed.) (2002). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos.
- Giménez (1997 y 2000). *Guía sobre Interculturalidad* (Primera parte. Fundamentos conceptuales. Segunda parte. El enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible). Guatemala. PNUD- Guatemala.

- Giménez, C. (1997, Octubre). La naturaleza de la mediación intercultural. En *Migraciones*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas, nº 3.
- Giménez, C. (1998). Migración y nueva ciudadanía. *Temas para el Debate*, nº 43.
- Giménez, C. (2000 a, Mayo). Las críticas al multiculturalismo. *Temas para el Debate*.
- Giménez, C. (2000 b). Modelos ante de la diversidad cultural: del racismo a la interculturalidad. En Alcina, J. (coord.). *Hacia una nueva ideología para el siglo XXI*. Madrid. Editorial Akal.
- Giménez, C. (2002 a). El planteamiento intercultural: su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, págs. 531-560. En *Seminario de Investigación para la Paz La inmigración. Una realidad en España*. Centro Pignatelli / Departamento de Agricultura y Turismo del Gobierno de Aragón.
- Giménez, C. (2002 b). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo, págs. 627- 643. En García Castaño, F. J. y Muriel López, C. (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actas del III congreso sobre la inmigración en España (ponencias). Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El Software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Alianza Editorial.
- Ilizarbe, C. (2002). Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y Sociedad, págs 77- 11. En Fuller, N. (ed.) (2002) *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona. Paidós.
- Labat, C., y Vermes, G. (1994): *Cultures ouvertes, Sociétés interculturelles, Du contact à l'interaction*, L'Harmattan/ENS, Editions Fontenay/St-Cloud.
- Lamo de Espinosa, E. (ed.) (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial.
- Lucas, J. de (1994 a). *El desafío de las fronteras. Derechos Humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid. Temas de Hoy.
- Lucas, J. de (1994 b). Derechos humanos, legislación positiva e interculturalidad. En *Documentación Social*, nº 97 (monográfico sobre interculturalidad), Madrid.
- Lucas, J. de (2002). Algunas propuestas para comenzar a hablar en serio de política de inmigración, págs 23-48. En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.). *Inmigrantes ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid. Talasa Ediciones.
- Malgesini, G y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. La Cueva del Oso. (Edición revisada en Los libros de La Catarata, 2000).
- Martín, E. (1999). Multiculturalismo, nuevos sujetos históricos y ciudadanía cultural, págs 109-138. En Martín, E. y de la Oba, S. (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla. Fundación el Monte.
- Merinero, M.J. (coord.) (2002). *Diálogo de civilizaciones Oriente- Occidente. Aporte al entendimiento internacional*. Universidad de Extremadura. Biblioteca Nueva.
- Moreno, I. (1999). Derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad, págs 9-36, en Martín, E y de la Oba, S. (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla. Fundación el Monte.
- Mosterín, J. (1987). *Etnocentrismo, relativismo y racionalidad*, Arbor, nº 74, págs. 9- 27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). *La dimensión cultural del desarrollo*.

- Quiñones, L. E. (1998). *Comunicación intercultural. Aproximación al entendimiento entre culturas*. Dos volúmenes. Libro de texto y Manual del educador. Guatemala.
- Rex, J. y Drury (1994). *Ethnic mobilization in a Multi-cultural Europe*, Averbury, Aldershot.
- Rex, L. (1986). *The concept of a multicultural society*, Occasional Papers, Centre for Research in Ethnic Relations, Coventry. University of Warwick.
- Rex, J. (1995). La metrópoli multicultural: la experiencia británica. En Lamo de Espinosa, E. (ed.). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Editorial.
- Ringer, B. y Lawless, E. (1989): *Race-Ethnicity and Society*, Routledge, London, New York.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus.
- Sen, A. (1999). *Libertad y desarrollo*. Alianza Editorial.
- Simpson y Yinger (1987). *Racial and Cultural Minorities. An analysis of prejudice and discrimination* (3ª. Edición), Plenum Press.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership en Europe*. The University of Chicago Press.
- Stavenhagen, R. (1999). Derechos humanos y ciudadanía multicultural: los pueblos indígenas, págs 77-108. En Martín, E. y de la Osa, S. (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla. Fundación el Monte.
- Suárez, L. (1999). Fronteras y ciudadanía: nuevos desafíos de un viejo modelo desde una perspectiva antropológica, págs 165-200. En Martín, E. y de la Osa, S. (eds.). *Repensando la ciudadanía*. Sevilla. Fundación el Monte.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva, págs 51-76. En Fuller, N. (ed.) (2002). *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*, Barcelona. Paidós Ibérica.
- Wimmer, R. M. (1996). Filosofía intercultural. Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? En *Revista Interamericana de Ciencias Sociales*.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (1995). *Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. State University of New York Press.
- Young, R. (1996). *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*, Multilingual Matters Ltd.

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: DE LA

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA A LA ACCIÓN EDUCATIVA

1-- El punto de partida: Educación y diversidad cultural

Los investigadores franceses, conocidos por sus aportaciones pioneras a los estudios de la educación y la diversidad cultural, se refirieron en sus primeros ensayos a las medidas socio-pedagógicas emprendidas por la administración francesa para la integración de los inmigrantes como “educación intercultural” (*éducation interculturelle*). Los investigadores franceses que acuñan este concepto atribuían el fracaso de la educación intercultural en Francia en su etapa inicial (años 80) a la falta de desarrollo de un aparato teórico basado en estudios e investigaciones previos a la implantación de dichas medidas (Abdallah Pretceille, 1999; Martínez Muñoz, 2007). Como veremos más adelante, este no es el caso de la “educación multicultural” (*multicultural education*); enfoque pedagógico que fue concebido y desarrollado en los EE.UU. a mediados del siglo XX a partir de un marco teórico sólidamente construido, que se fue consolidando tanto en la práctica como a través de la producción de una abundante producción científica a todo lo largo del siglo (Banks, 1989; L. and P. Davidman, 1997).

Hoy en día, el debate sobre las construcciones teóricas que fundamentan una y otra concepción educativa –y sus subsecuentes estrategias y aplicaciones prácticas–, no ha perdido fuerza; por el contrario, como veremos a continuación, la producción científica y académica sigue centrada en la diferenciación entre ambas concepciones, y esta influye decisivamente en el tratamiento educativo de la diversidad cultural. En las líneas que siguen vamos a tratar de desglosar los elementos sustantivos tanto de la educación intercultural como de la educación multicultural con el fin de –tras su análisis– tratar de formular una propuesta, teórica y práctica, de lo que sería una nueva pedagogía intercultural.

En esta línea, la necesidad de una reformulación teórica de la pedagogía intercultural se basa en los siguientes argumentos:

En primer lugar, la gran cantidad de trabajos, ensayos e investigaciones que se han hecho públicos en los últimos cuarenta años, tanto en lo que se refiere a la educación intercultural como a la educación multicultural, permite profundizar en la sustancia de ambas concepciones educativas. Estas investigaciones no sólo han puesto de manifiesto los méritos y las limitaciones de cada enfoque, sino que permiten también analizar las medidas prácticas y las propuestas educativas que se han adoptado como desarrollo de cada una de estas concepciones, tanto por instancias oficiales como privadas. Sin embargo, en el conjunto de esta abultada producción teórica se encierra una confusión conceptual que oscurece y difumina lo que, en apariencia, son los perfiles propios y definitorios de ambas concepciones. Así, mientras en la parte norte del continente americano y, en general, en el mundo anglosajón, los términos *multicultural* e *intercultural* describen un tipo de gestión de la diversidad socio-cultural que se basa no sólo en el reconocimiento y respeto de la identidad cultural, sino también en el intercambio cultural y en el mutuo enriquecimiento o reciprocidad (Banks, McGee, 1995; Sleeter y Grant, 1987; Portera, 2010); en Europa, en cambio, la denominación *intercultural* se entiende sólo como aquel tipo de gestión que se centra fundamentalmente en el segundo aspecto, es decir, en el intercambio y en el mutuo enriquecimiento cultural (Aguado, 2010; Escámez, 2002).

¹⁷ Profesora de Sociología de la Educación en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Su correo es tamar.shuali@ucv.es.

En el caso de España, por ejemplo, diversos estudios sobre teoría de la educación sostienen que la diferencia etimológica entre las dos concepciones representa una diferenciación ideológica que distingue a ambos enfoques pedagógicos y que ésta se manifiesta en la percepción que ambos tienen de los conceptos de *identidad cultural* y de *diversidad cultural* (Escámez 2002; Sales y García 1998; Bartalomé 2002; Bexalú 2002).

En segundo lugar, en la definición y desarrollo prácticos de los modelos educativos, tanto por las administraciones públicas como por las entidades educativas en general, no existe una gran consistencia en lo que se considera multicultural o intercultural dentro las propuestas educativas. Así, tras haber realizado un análisis de los fundamentos filosóficos y de las formulaciones conceptuales, así como de los contenidos de las medidas prácticas de aplicación que se suelen enmarcar dentro de ambas corrientes pedagógicas o educativas, comprobamos como no siempre la denominación elegida por las administraciones educativas y por los profesionales de la educación representa en puridad el enfoque teórico que se dice aplicar. Efectivamente, en un amplio abanico de casos –de formulaciones conceptuales y de medidas estratégicas o prácticas– lo que se denomina o concibe como educación intercultural –o elementos de educación intercultural– es, en realidad, algo propio o distintivo de la educación multicultural, y viceversa (Shuali, 2008). Este hecho se puede atribuir a la falta de consistencia y de continuidad entre la construcción teórica y la práctica educativa asociada a ella, principalmente en lo que se refiere a la educación intercultural. Este hecho, en fin, ha propiciado un desarrollo posterior de prácticas educativas que demuestran muy poca afinidad conceptual con la corriente en la que supuestamente se fundamentan, y además, con frecuencia, dichas prácticas se manifiestan como no adecuadas a los objetivos que persiguen.

En tercer lugar, tanto el enfoque multicultural como el intercultural han ido evolucionando a lo largo de los años. Así, la educación multicultural, reformulada en su visión más actual como *educación multicultural transformadora* o *educación multicultural crítica*, basa su construcción teórica en elementos que son propios también de la educación intercultural, como, por ejemplo, la concepción de la identidad cultural como pluriforme, afirmándose con ello, por lo tanto, el protagonismo del individuo a la hora de autodeterminar su identidad cultural, sin desplazamiento o renuncia de su identidad grupal. Al mismo tiempo, si analizamos el cambio experimentado por la educación intercultural en su evolución, vemos como, en la actualidad, los enfoques prácticos de la misma caminan hacia una versión de la integración que, yendo más allá de la interrelación original, se acerca más a la asimilación cultural. Esto se aprecia, por ejemplo, en el caso francés y, en concreto, en las medidas legislativas adoptadas para prohibir la exhibición pública de símbolos y atuendos de carácter religioso –la cruz cristiana, la kipa judía, el velo musulmán, etc.– en el ámbito escolar.

Finalmente, en cuarto lugar, si a finales del siglo XX la diferencia conceptual básica entre ambas visiones de la educación y de la integración social se basaba en la distinta interpretación del concepto de cultura y, consiguientemente, en el desarrollo de los diferentes modelos de gestión de la relación intercultural, en la actualidad, ambos enfoques se basan en una misma definición de cultura, que no es otra que la formulada por la UNESCO: la cultura es “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. En este sentido, “la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente

humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos”, a lo que se añade: “Cada cultura representa un conjunto de valores único e irremplazable, ya que las tradiciones y formas de expresión de cada pueblo constituyen su manera más lograda de estar presente en el mundo.” (UNESCO, *Declaración de México sobre las políticas culturales*, México, 6 de agosto de 1982).

La gran contribución de esta definición al reconocimiento de la diversidad cultural, como concepto social, se basa precisamente en la afirmación de la cultura como un modo de vida y como un sistema de valores, tradiciones, creencias y derechos. Es verdad, sin embargo, que la definición aportada por la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, de la UNESCO, de 1982, está más bien pensada para las minorías indígenas y para las minorías nacionales de carácter estatal –o con aspiración a ser Estado– (así, se dice: “La afirmación de la identidad cultural contribuye, por ello, a la liberación de los pueblos. Por el contrario, cualquier forma de dominación niega o deteriora dicha identidad”) y no para las minorías culturales de sociedades culturalmente diversas, como lo son, sobre todo, las sociedades desarrolladas del mundo occidental. Sociedades para las cuales fueron pensadas y desarrolladas las concepciones de la multiculturalidad y, por tanto, las teorías de la educación multicultural y de la educación intercultural. En este tipo de sociedades, la aspiración de los grupos culturales minoritarios, que conviven con otros de muy diferente origen, no es propiamente la “liberación”, sino, más bien al contrario, la integración y el reconocimiento de sus derechos en términos de igualdad con los de los demás grupos, en ese mismo entorno social. Y aquí es precisamente donde operan la educación multicultural y la educación intercultural.

En este sentido, pues, formar parte de una cultura supone la participación en la vida política, intelectual y social de la sociedad marco. Como dice también la mencionada Declaración de la UNESCO, a través de la cultura “el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”. Y, por otra parte, la cultura también determina nuestra forma de entendernos a nosotros mismos y a los demás. Esta acepción de cultura, pues, resalta su carácter dinámico, la define como una construcción social aprendida y modificable. Así, la cultura es tanto el producto como el determinante de los sistemas de interacción social (Shuali, 2010). Por ello, no cabe menos que concluir que toda concepción –teórica o práctica– de la educación para la diversidad cultural debe ser revisada continuamente, de tal forma que recoja los procesos de modificación de la cultura y, por tanto, de la construcción de la identidad y de la pertenencia cultural.

Por otra parte, en fin, se puede afirmar que tanto el enfoque intercultural como el multicultural se inspiran e lo que cabe denominar como la *política de reconocimiento en la diversidad cultural* (Kymlika, 1995). Esta política vincula el grado de reconocimiento de la diversidad cultural con el grado de participación e integración de las minorías en la sociedad pluricultural. En lo que se refiere al ámbito educativo, este reconocimiento supone el desarrollo de políticas educativas que propicien las condiciones necesarias para la participación de los individuos y de los grupos en la vida política, social y cultural del país en cuestión, teniendo en cuenta su identidad cultural.

Esta reflexión, pues, junto con el reconocimiento del papel socializador que tiene la escuela, es común y está en la base de las dos grandes formulaciones teóricas de la educación para la diversidad cultural: la educación multicultural y la educación intercultural. Pero, a partir de aquí, ¿cuáles son los elementos básicos conceptuales que las diferencian?

2-- La educación multicultural

La educación multicultural, tanto como filosofía como práctica educativa, nació en los EE.UU. de los diversos cursos, programas y prácticas creados por las instituciones educativas de aquel país para responder a las especiales necesidades educativas y a las aspiraciones de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad, inicialmente y de manera principal, la minoría negra, a lo que luego se añadió los grupos inmigrantes de diversas culturas: hispanos, asiáticos, etc. Se trataba de dar soluciones educativas de amplio alcance que ofreciesen igualdad de oportunidades a los distintos grupos desfavorecidos. En términos del propio James Banks (1989: 7), uno de los padres intelectuales de la educación multicultural, se trata de «un esfuerzo de reforma educativa integral, diseñado para garantizar la igualdad de la enseñanza de una serie de grupos culturales, étnicos y económicos».

En los años 80 del siglo pasado, Sleeter y Grant (1987) diferenciaban cinco concepciones diferentes de la educación multicultural desde el punto de vista de su metodología y su contenido: a) “enseñar al diferente culturalmente” (*teaching the culturally different*), cuyo objetivo era integrar a la minoría negra en el sistema educativo ordinario mediante programas educativos especiales y transitorios que les facilitasen el acceso las escuelas ordinarias; b) “relaciones humanas” (*human relations approach*), cuyo objetivo es enseñar a los estudiantes a relacionarse con otros estudiantes de diferentes tradiciones culturales; c) “grupos especiales de estudio” (*single group studies*), cuyo objetivo es promover el pluralismo cultural mediante la impartición de cursos especiales sobre cuestiones étnicas, cuestiones de género y clases sociales; d) “educación multicultural” (*multicultural education*), cuyo objetivo es promover el pluralismo cultural y la igualdad social mediante la reforma de los programas escolares para la introducción de la diversidad; y e) “educación multicultural y reconstruccionista social” (*multicultural education that is social reconstructionist*), cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para los retos de una sociedad estructuralmente desigual y promover la diversidad cultural.

Sin embargo, a pesar de las diferentes versiones existentes de la educación multicultural y de su especial incidencia en los diferentes aspectos asociados a la diversidad cultural –desigualdad, retraso escolar, falta de oportunidades, etc.–, parece haber un alto grado de consenso entre todas ellas en cuanto a sus metas y objetivos. Uno de estos objetivos fundamentales, que se repite constantemente, es la transformación de los institutos de enseñanza media en un entorno que propicie las experiencias de igualdad educativa. En esta línea, la mayoría de sus practicantes consideraban inicialmente que la educación multicultural debía pretender la reforma de los planes y programas de estudio, rediseñando sus contenidos e incluyendo en los mismos conocimientos de tipo étnico y cultural –diversidad cultural– y, en general, estudios sobre minorías.

Yendo más allá de las concepciones iniciales, Banks afirma que, para implantar mejor la educación multicultural y alcanzar una comprensión integral de la teoría multicultural, otros aspectos de esta concepción deberían también ser tenidos en cuenta y observados. En este sentido, Banks insiste en los siguientes aspectos (Banks, 1995):

a-- *Integración del contenido.* Es necesaria la integración del contenido multicultural tanto en la formación del profesor como en el material docente. Se trata de ofrecer datos e información sobre

las diversas culturas y grupos con el fin de ilustrar los conceptos y teorías clave que las enmarcan. Muchos profesores creen que la educación multicultural consiste exclusivamente en la integración de estos contenidos en el ámbito de las humanidades. En esta línea, por ejemplo, los profesores de matemáticas y de ciencias exactas consideran que este campo no es relevante para sus asignaturas. De acuerdo con Banks, esta visión es errónea y perjudica la incorporación del enfoque multicultural como una enseñanza transversal de los planes de estudio.

- b-- Construcción del conocimiento.* Es necesaria la comunicación entre el comportamiento social y las ciencias naturales en la generación de conocimientos y normas. Banks señala el modo implícito en el que los marcos y las perspectivas culturales influyen en la forma de crear conocimientos. Él sostiene que mediante la conciencia adquirida en el aula, los alumnos se dan cuenta de la subjetividad del conocimiento y son capaces de reconocer su predisposición étnica, racial e, incluso, valorar si favorece a una clase social u otra.
- c-- Disminución de los prejuicios.* Se trata de desarrollar en los alumnos actitudes y valores que favorezcan planteamientos democráticos y disminuyan las tendencias racistas y xenóforas. Habrá que desarrollar programas de intervención educativa que estén dirigidos a estimular un cambio de actitud en los niños en este sentido.
- d-- Pedagogía equitativa.* La pedagogía equitativa es la que procura que los profesores utilicen métodos que faciliten los logros académicos de estudiantes procedentes de diversos grupos raciales, étnicos y de clase social, asegurando un tratamiento diferencial que permita compensar los puntos de partida desiguales.

En fin, con una visión holística y dando un paso más, Gorski sostiene que el objetivo principal de la educación multicultural hoy en día es la transformación de la sociedad y la eliminación de la injusticia. Y el camino para alcanzar este objetivo ha de ser a) la transformación del individuo, b) la transformación de los colegios, y c) la transformación de la sociedad (Gorski, 2010).

3-- Crítica de la educación multicultural

Las concepciones del multiculturalismo americano comenzaron a ser aplicadas en Europa, prácticamente de manera coetánea, a partir de los años sesenta del siglo pasado, fundamentalmente en países como el Reino Unido, Alemania, y los Países Bajos; países receptores de una inmigración masiva de trabajadores procedentes de otras culturas y tradiciones, provocada por las necesidades del desarrollo industrial y la expansión económica que siguió a la reconstrucción de Europa tras la segunda guerra mundial. En Europa, a diferencia de los EE.UU. –donde la uniformidad lingüística era, además, dominante–, se pensó inicialmente que esos trabajadores volverían pronto a sus lugares de origen, cuando su ayuda ya no fuese necesaria. En este sentido, no se vio la necesidad de que la atención educativa de sus hijos requiriese –como en los EE.UU.– su integración en el sistema escolar común; muy al contrario, se pensó que lo mejor era –para su propio bien y su mejor reintegración futura en sus sociedades de origen– que su educación tuviese lugar en centros educativos especiales, o en aulas separadas y, en la medida de lo posible, en su propio idioma y dentro de los cánones de su propia cultura, religión, etc. He aquí como, en Europa, aún desde un punto de partida y una realidad social diferente, se fueron aplicando en la práctica soluciones educativas que, en sustancia, desarrollaban las mismas soluciones, y con los mismos objetivos, que en los EE.UU.

concibió la teoría de la educación multicultural: aplicar métodos y soluciones educativas diferentes – especiales– para atender a las necesidades diferentes de los grupos culturales minoritario. Métodos y soluciones que, en sustancia, implicaban que la educación debía producirse en el marco de un entorno y unos contenidos lo más cercanos posible a la identidad cultural de los menores. El problema se planteó cuando esas minorías inmigrantes se convirtieron en ciudadanos permanentes de los países receptores y, como consecuencia, se comprobó que esos métodos educativos no contribuyeron sino a separar a los grupos culturales minoritarios y a mantenerlos al margen del proceso de participación e integración social ordinarios, haciendo que su nivel educativo fuese inferior al de los jóvenes de la mayoría autóctona.

En este sentido, pues, no puede menos que concluirse que, con la perspectiva que da casi medio siglo de historia, las concepciones teóricas y el desarrollo práctico de la educación multicultural no han conseguido en Europa los objetivos de justicia e integración sociales que pretendían sus formuladores americanos y, por el contrario, han tendido a producir un efecto opuesto: la compartimentación social y el aislamiento de los grupos minoritarios. Son, pues, precisamente los errores y las limitaciones de la educación multicultural lo que ha provocado la necesidad de un cambio estratégico y metodológico en las concepciones educativas y lo que ha traído consigo la formulación de una nueva teoría educativa: la educación intercultural.

En esta línea, de acuerdo con Abdallah-Preteille (1999) –una de las figuras teóricas más destacadas de la corriente intercultural y crítica con el multiculturalismo–, los principales errores de la educación multicultural y sus consecuencias han sido los siguientes:

- *Acentuación de las actitudes de rechazo y de exclusión.* Toda definición *a priori* de los grupos engendra un proceso de discriminación, contrario al efecto buscado. El multiculturalismo, aun reconociendo las diferencias, busca la coexistencia de los grupos y los individuos, pero lo hace cultivando su particularidad en oposición a los demás, estableciendo con ello el riesgo de acentuación de la diferencia y del conflicto social.
- *Limitación de la movilidad social.* El fomento de la identidad grupal tiende al aislamiento del grupo y dificulta la movilidad de sus miembros, que permanecen encerrados en sus ghettos culturales –y físicos–. Ello, indefinitiva, contribuye también a la congelación de la estructura social y dificulta el progreso social de los individuos.
- *Encubrimiento del carácter cada vez más policromo y polimorfo de los grupos y de las culturas.* En una realidad tan plural como la de las sociedades desarrolladas occidentales, la posibilidad de pertenecer, de manera simultánea, a más de un grupo de diferente identificación –cultural, política, social, etc.– es la más común de las realidades. Este hecho hace que sea hoy más difícil que en otras épocas históricas producir identidades grupales absolutamente homogéneas que diferencien, con perfiles netamente delineados y en todos los aspectos de la vida humana, a los miembros de un grupo o minoría étnico-cultural con respecto a los demás. En este sentido, pues, el punto de partida del multiculturalismo –la existencia de minorías culturales absolutamente homogéneas– es errónea.

-- *Sobredeterminación de las variables culturales.* En línea con lo anterior, cabe decir que la realidad social es muy plural y junto a las variables culturales existen también otros aspectos de tipo sociológico, psicológico, histórico y económico que influyen decisivamente en el posicionamiento social de los individuos. No cabe reemplazar los determinismos sociales por los culturales, sino que hay que considerar todos ellos en su conjunto. El factor étnico-cultural no explica por sí sólo la estructura y el conflicto social y, por lo tanto, tampoco puede resolverlo por sí mismo.

-- *Renuncia a la autonomía.* La sobreestimación del peso de la pertenencia a un grupo cultural o étnico supone, no sólo limitar la subjetividad y la autonomía de los individuos –la propia percepción de la identidad y de la pertenencia–, sino también provocar en ellos formas de dependencia grupal o de irresponsabilidad, pues, al fin y al cabo, todo dependería del grupo y de su posición social, y no del individuo.

4-- La educación intercultural

Las deficiencias de la educación multicultural fueron pronto percibidas en Europa y es así como, a comienzo de los años ochenta del siglo XX, empiezan a producirse las concepciones críticas del interculturalismo. La inspiración filosófica de la educación intercultural se encuentra, en primera instancia, en la propia tradición filosófica, política e histórica de Francia, heredera del racionalismo reformista del siglo XVIII. Tradición en cuya base se encuentra la consagración del individuo como centro y eje del sistema social y político y, por tanto, el desprecio de las instancias intermedias –grupos sociales– que suponen una barrera entre éste y el Estado y que condicionan el ejercicio de sus derechos de ciudadanía (Hargreaves, 1995; Abdallah-Pretceille, 2001).

Desde este punto de vista, el enfoque intercultural supone una alternativa a las propuestas pedagógicas que tratan la educación desde planteamientos holísticos de la cultura, basándose, en cambio, en una concepción plural de ésta, que parte de la complejidad humana –social e individual– e introduce la necesidad de tener en cuenta esa diversidad, a fin de permitir –y fomentar– la interrelación entre los diversos grupos en individuos. Este enfoque educativo –en realidad, esta pedagogía– se basa en una relación dinámica, de intercambio de valores, hábitos y percepciones entre los individuos, lo cual favorece la cohesión social. La educación intercultural, por otra parte, enfatiza los valores universales y subraya lo que une a los individuos, más que lo que les diferencia. Ello lleva a la necesidad de reflexionar y debatir continuamente el concepto de cultura (Aguado, 2003). En el fondo de esta concepción, pues, se encuentra el compromiso educativo con la plena realización del individuo como persona y con el pleno ejercicio de sus derechos de ciudadanía, desde la igualdad y el mutuo reconocimiento.

En este sentido, por educación intercultural entendemos en Europa aquella teoría que aborda la educación en la diversidad cultural a partir de procesos de interacción –de relación e intercambio–, y no a partir de la preservación intangible de modelos preconcebidos de grupos, culturas, religiones, procedencia nacional y otros paradigmas. Paradigmas no hacen sino proporcionar una visión simplista, rígidamente fragmentada, compartimentada, y, por lo tanto, distorsionada de la realidad social y del propio individuo; realidad que es, por naturaleza, compleja, diversa y fluida.

Desde el punto de vista epistemológico –como sostiene Abdallah-Pretceille– la concepción intercultural se fundamenta en una visión del individuo que “rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista, ya que su interés principal es la producción de la cultura hecha por el mismo sujeto [...] sin por ende postular que el individuo tenga siempre conciencia de ello. El individuo está cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece. No es producto de su cultura, sino, por el contrario, el actor o agente de la misma” (Abdallah-Pretceille, 2001: 39).

Este planteamiento de la educación intercultural está, por tanto, íntimamente unido a la teoría de la *identidad pluriforme*; es decir, a la idea de que el individuo no pertenece a un solo grupo social y que, por lo tanto, su identidad no es única y excluyente. Por el contrario, las opciones de pertenencia y de identificación de los individuos y de los grupos son muchas y no excluyentes, sino complementarias (Escámez, 2002b). En este sentido debe subrayarse que la filosofía educativa de la educación intercultural parte de una visión del sujeto que no lo identifica con las afiliaciones tradicionales, condicionadas por un culturalismo o un etnicismo entendido como una relación de causalidad entre cultura y comportamiento. Desde el punto de vista fenomenológico, la cultura del grupo no determina de manera insoslayable el comportamiento de los individuos, no significa nada *a priori*, es sólo una parte de una realidad, una vivencia personal más que un dato objetivo irresistible. “La cultura –concluye Abdallah-Pretceille– no es ya el valor que determina los comportamientos” (2001: 39).

Por último, el propio prefijo “inter” del término intercultural define ya una buena parte la base de esta filosofía educativa: es el indicativo de la voluntad de establecer un diálogo y un intercambio entre los individuos, los grupos y sus identidades. Tal y como lo explica Abdallah-Pretceille: “el uso del adjetivo ‘intercultural’ para designar un proyecto, político o social, supone una ampliación del sentido del término, porque es esencial no sólo reconocer el carácter plural de las sociedades, sino también y al mismo tiempo afirmar las distintas maneras de tener eso en cuenta” (Abdallah-Pretceille, 2001: 36).

Sin embargo, a pesar de las primeras formulaciones teóricas del interculturalismo y de las críticas iniciales del multiculturalismo, no es sino a partir de los años noventa del siglo XX cuando la educación intercultural comenzó a consolidarse, desde el punto de vista teórico, y a ser considerada como un instrumento sustantivo para promover la igualdad de oportunidades y permitir una óptima integración de las minorías culturales en la vida económica y social.

A partir de este momento, poco a poco, la educación intercultural, tanto en Francia como en otros Estados europeos, va difundándose y adquiriendo cada vez mayor notoriedad. Hoy, en definitiva, – como sostienen Sales y García– la educación intercultural “trata de poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores que condicionan las relaciones entre grupos humanos, como los factores económicos, políticos, de clase social, de edad, etc. Por otra parte, al considerar la diversidad cultural como positiva, no considerada como un problema, sino como expresión de la riqueza de la especie humana, no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitirán la comunicación y el entendimiento intercultural” (Sales y García, 1997: 20).

La *pedagogía intercultural*, pues, subraya el valor que aporta la pluralidad y la diversidad cultural a los centros escolares y a los planes de estudio. En esta línea, procura equipar al educando con la capacidad de participar en la construcción de su propia cultura, de vez de asumir un papel pasivo, de mero receptor, en este proceso. La pedagogía intercultural se basa en el valor de la persona, en su dignidad y en un sentido de identidad pluriforme. Se trata de una educación que pretende encontrar el equilibrio entre el desarrollo de la persona de acuerdo con su percepción de su propia identidad, y, al mismo tiempo, el desarrollo de su sentido de participación e integración en la sociedad. En este sentido, la pedagogía intercultural fomenta la interrelación y, por lo tanto, todos aquellos elementos de unión entre los individuos, más que profundizar en lo que les separa.

En conclusión, se puede decir que la pedagogía intercultural:

- rompe con el paradigma holístico, objetivista y estructuralista de la cultura e introduce la visión flexible, permeable o pluralista de la misma, al aceptar la capacidad del individuo para formar su propia identidad cultural, más allá de los límites estancos de las rígidas identificaciones étnico-culturales tradicionales;
- pretende desarrollar en los alumnos actitudes y valores de aceptación y tolerancia con respecto a lo diferente, impidiendo el desarrollo del temor o el recelo, que terminan por provocar el racismo y la xenofobia;
- pretende inculcar los valores comunes, supraculturales, de la dignidad y la igualdad del ser humano, fomentando el conocimiento y función de los derechos humanos;
- busca el desarrollo de metodologías que permitan que los profesores faciliten el logro escolar de los estudiantes procedentes de los grupos raciales, étnicos, culturales y sociales minoritarios y desfavorecidos, asegurando un tratamiento diferencial que, sin romper la integración en el aula, permita compensar los puntos de partida desiguales.

5-- Enfoques teóricos y prácticos de la educación intercultural

La educación intercultural, sin embargo, no es un todo homogéneo y –como la educación multicultural– ha dado lugar a diversas manifestaciones, tanto teóricas como prácticas. Lo que se trata de destacar aquí es el desarrollo que esos enfoques de la educación intercultural han tenido y la relación de los mismos con las prácticas educativas que han pretendido llevarlos a la realidad. Ello nos permitirá determinar con toda claridad en que consiste verdaderamente la educación intercultural y cómo se ha realizado –se realiza– en el ámbito escolar.

Así, si el concepto de educación intercultural, en sus líneas definitorias básicas, en cuanto a su estrategia y objetivos últimos, parece suscitar un amplio consenso entre la gran mayoría de los estudiosos europeos, la realización práctica de la misma y el desarrollo de las correspondientes herramientas pedagógicas ofrece mayores discrepancias. Las propuestas son muchas y, en ocasiones, resultan contradictorias, llegando a desmentir –al menos en apariencia– el enfoque

teórico que pretenden representar. La educación intercultural, pues, para garantizar su plena eficacia como método educativo, requiere, en primer lugar, clarificar con toda precisión su contenido conceptual y, en segundo lugar, definir con toda precisión también los instrumentos metodológicos y prácticos para su realización.

En lo que se refiere, en primer lugar, a los diferentes enfoques teóricos de la educación intercultural, se puede decir que estos se articulan sustantivamente entorno a dos grandes parámetros definitorios: a) el objetivo o finalidad perseguida, y b) tratamiento de la diversidad cultural.

a-- Desde el punto de vista del objetivo o finalidad perseguida, del amplio estudio comparativo de las diferentes prácticas de la educación intercultural realizadas por diversas entidades internacionales (Consejo de Europa, UNESCO, Unión Europea) se deriva la existencia de, cuando menos, cuatro enfoques sustantivos sobre la educación intercultural:

-- El *enfoque inclusivo igualitario*, que entiende la educación intercultural primordialmente como un instrumento para la inclusión social de los grupos vulnerables, a partir de los conceptos de igualdad y de dignidad humana. Se trata de un enfoque muy vinculado con la educación en los derechos humanos.

-- El *enfoque solidario o empático*, que pretende superar la estructura compartimentada de la sociedad favoreciendo el establecimiento de lazos de relación entre los diversos grupos. Se trata de construir un sentimiento compartido de comunidad –como lo define el sociólogo norteamericano Sagarin (1978). Esta visión es equivalente a lo que –desde la perspectiva de la educación multicultural– Sleeter y Grant (1987) denominan *enfoque de relaciones humanas*.

-- El *enfoque del fomento de la autonomía personal*, que pone el énfasis en la dimensión ética de la educación y busca la reflexión crítica de los individuos mediante el conocimiento de la realidad y su aceptación de la diversidad y condena de la discriminación con fundamento en principios éticos. Este enfoque se acerca a lo que se conoce como la educación en la ética o la educación moral.

-- El *enfoque participativo o de ciudadanía activa*, que prioriza la participación de los individuos y los grupos minoritarios en la vida comunitaria, política, económica y cultural de la sociedad. Un enfoque que promueve, en última instancia, la transformación de la sociedad y la superación de las injusticias mediante la integración y la participación plena de todos los grupos sociales. Su homólogo en la educación multicultural sería la denominada *educación reconstruccionista*.

b-- Desde el punto de vista del tratamiento de la diversidad cultural, cabe decir que los estudios comparativos demuestran que hasta este punto de partida básico –la diversidad– es un concepto controvertido, en la medida en que los diferentes países presentan tejidos sociales con muy variadas composiciones. En este sentido, de acuerdo con la realidad socio-cultural concernida, la diversidad puede referirse a la presencia de inmigrantes foráneos, a la diversidad lingüística y cultural, a la existencia de minorías religiosas, pero también al tratamiento

diferenciado de las personas discapacitadas, o a las diferencias de género. Desde luego, en este trabajo entendemos la diversidad –y el desafío a ella asociada– como la referida a la presencia de grupos culturales minoritarios en un contexto plural en el que, de manera general, uno de los grupos culturales es el mayoritario. En este sentido, pues, cualquier enfoque sobre la educación intercultural debe comenzar por la definición de la diversidad social a la que se refiere y diseñar sus instrumentos educativos de manera consiguiente.

Del conjunto de los estudios comparativos se deriva que el tratamiento dado por la educación intercultural a la diversidad –cualquiera que fuere el contenido de la misma– se manifiesta en tres líneas principales de acción (véase, en este sentido, el informe *Policies and practices for teaching socio-cultural Diversity*, realizado para el Consejo de Europa por Anne-Lise Arnesen et al., 2008): 1) enseñar la diversidad (*teaching diversity*), 2) gestionar la diversidad (*managing diversity*), y 3) fomentar la diversidad (*enhancing diversity*).

1-- *Teaching diversity* es un enfoque que se centra primordialmente en preparar a los profesores para que sean capaces de desarrollar en los estudiantes la capacidad para comprender el significado profundo de la diversidad y para manejarse en ese entorno de pluralidad cultural, lingüística, religiosa, etc.

Este enfoque de la enseñanza intercultural, quizá el más tenue de ellos en lo que adopción de medidas se refiere, ofrece conocimientos y comprensión sobre el fenómeno de la diversidad cultural, sus orígenes y sus manifestaciones en el contexto socio-cultural del país. Se trata de un enfoque cuyo contenido e implantación está sujeta a las características propias de cada país y que se basa en planteamientos pedagógicos muy parecidos a las primeras propuestas educativas de la educación multicultural en los Estados Unidos. En este sentido, cabe mencionar, por ejemplo, los estudios multiétnicos (Banks, 1998).

2-- *Managing diversity* es un enfoque que se centra primordialmente en el desarrollo de capacidades, actitudes y métodos para gestionar la diversidad, tales como la capacidad para la negociación, la solución de conflictos, el desarrollo de la confianza mutua, la convivencia, etc.

Este enfoque de la enseñanza intercultural se ha desarrollado preferentemente en países que tienen que afrontar situaciones más acentuadas de segregación social de grupos étnicos tanto de origen autóctono como de procedencia migratoria. Este es el caso, por ejemplo, de países como el Reino Unido, Alemania, Países Bajos, o Estados del centro y del Este de Europa.

3-- *Enhancing diversity* es un enfoque que trata de ir más allá del conocimiento de la diversidad, o de la capacidad para manejarse en ese contexto, y se centra en la creación de las condiciones que permitan apreciar la diversidad en sí misma y el desarrollo de las condiciones necesarias para la participación y la igualdad de oportunidades para todos, incluida la acción positiva, el empoderamiento, la ciudadanía activa, etc.

Este tercer enfoque es el que más se adecúa al paradigma conceptual de lo que denominamos *pedagogía intercultural*. Se trata de un enfoque que aboga directamente por la inclusión y la

participación, ofreciendo a los individuos la posibilidad de su desarrollo personal en un contexto de diversidad cultural.

La verdad es, sin embargo, que en buena parte de los casos –como lo demuestra el mencionado informe del Consejo de Europa–, en la práctica, los docentes optan por la implantación de los tres enfoques a la vez. Y, en realidad, analizados en conjunto, se puede decir que existe una gradación en la intensidad de estos tres enfoques con respecto al tratamiento de la diversidad cultural que realizan. Así, en la base se encontraría el enfoque *teaching diversity*, cuyo propósito es la sensibilización a través de la generación de un pensamiento crítico; después vendría el enfoque *managing diversity*, el cual pretende desarrollar empatía y solidaridad; y finalmente vendría el enfoque *enhancing diversity*, que pretende la creación de las condiciones que permitan apreciar la diversidad en sí misma y fomentar el hecho mismo de la diversidad cultural desde un compromiso ideológico.

6-- Recapitulación: Una propuesta práctica de pedagogía intercultural

Expuesto el contenido conceptual de las dos grandes líneas pedagógicas sobre la educación en la diversidad –la educación multicultural y la educación intercultural–, estimo que la conclusión no puede ser otra que la afirmación de que, en la actualidad, los perfiles entre ambas concepciones se han difuminado y son muchos los elementos comunes de los que ambas participan. Y si ello es así en el plano teórico, en el plano práctico, en la formulación y desarrollo de las políticas educativas que hoy en día hacen gobiernos y entidades educativas, tanto en Europa como en otras partes del mundo desarrollado, en contextos sociales de diversidad cultural, lo es aún mucho más, al punto de hacer esta distinción casi imposible. En este sentido, no cabe menos que concluir que el debate teórico y la confrontación actual entre ambas concepciones de la educación tiene mucho de nominalista y oscurece la realidad; pues, más allá de las distinciones conceptuales y de los fundamentos teóricos, la verdad es que esas las políticas y prácticas educativas reúnen elementos sustantivos tanto de la concepción multicultural, como de la concepción intercultural, cualquiera que sea la calificación –multicultural, o intercultural– que formalmente se use para distinguirlas.

Partiendo de este presupuesto, este trabajo concluye la necesidad de acomodar los conceptos de educación multicultural e intercultural en una nueva propuesta de pedagogía intercultural que, con un objetivo eminentemente práctico, abogue directamente por la inclusión y la participación, ofreciendo a los individuos la posibilidad de su desarrollo personal en un contexto de diversidad cultural. Esta pedagogía se basa en una acepción de cultura que resalta el carácter dinámico de la misma y la define como una construcción social aprendida y modificable. Y los contenidos sustantivos de esta pedagogía dirigida hacia la inclusión deben basarse en la adecuada percepción de la diversidad y en los contenidos normativos que pongan la dignidad humana, los derechos fundamentales y, en última instancia, el concepto de ciudadanía activa, en el corazón de la misma. En este sentido, el modelo de enseñanza de la diversidad propuesta por el Consejo de Europa, que gradúa su conocimiento y vivencia en tres escalones –la “enseñanza de la diversidad” (*teaching diversity*), la “gestión de la diversidad” (*managing diversity*), y el “fomento de la diversidad” (*enhancing diversity*)– es, sin duda, el más adecuado a este fin.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Education interculturelle* (Paris, PUF).
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural* (Barcelona, Idea Books).
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural* (Madrid, McGraw Hill).
- Aguado Odina, T., Malika, B. (2011). Multicultural and Intercultural education in Spain, en Grant, C. y Portera, A. (eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. London, Routledge.
- Arnesen, A.L. et al. (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: Survey's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity*. Paris, Council of Europe Publishing.
- Banks, J.A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals, chapter I, in J Banks and C.A Banks (eds), *Multicultural Education issues and Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, pp 2-26.
- Banks, J.A., McGee Banks, C.A. (eds.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan.
- Banks, J.A., Cherry A. McGee Banks (eds.) (1989). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon.
- Bartolomé, M. (ed.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.
- Davidman, L.; Davidman, P.T. (1997), *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York, Longman.
- Dewey, J. (1975). Teaching Ethics in High school, in Dewey, J. *The early works of John Dewey 1882-1898*. London & Amsterdam, Illinois University Press, Vol. 4, pp. 54-62.
- Escámez Sánchez, J. (2002). *Educación de la ciudadanía*. Madrid, CCS-ICCE.
- Escámez, Sánchez, J. (2002). Educación intercultural, en Conill, J. (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia, Bancaja.
- Gorski, P.C. (2009). *What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Courses*. Teaching and Teacher Education Journal, 25 (2009), pp. 309-318.
- Gorski, P.C. (2010), *Multicultural education for equity in our schools: A working definition* (Critical Multiculturalism Pavilion: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>)
- Hargreaves, (1995). *Immigration, 'race' and ethnicity in contemporary France*. London, Routledge.
- Kymlika, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. New York, Oxford University Press.
- Martínez Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España, *Revista Española de Educación Comparada*, 13 (2007), pp. 285-317.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, en *Intercultural Education (formerly European Journal of Intercultural Studies)*, pp, 481-491.
- Sagarin, E. (ed.) (1978). *Sociology. The Basic Concepts*. New York: Holt, Rinhart and Winston.
- Sales Ciges, A., García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural* Bilbao, Desclee De Brouwer.
- Shuali, T. (2008). *Inmigración e Integración: Políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

- Shuali, T. (2010). Educación, diversidad cultural y participación: Una aproximación desde la filosofía de John Dewey, en *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, Vol. 37 pp, 69-83.
- Sleeter, C.E. (1995). An Analysis of the Critiques of Multicultural Education, en Banks, J.A., McGee Banks, C., (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Macmillan. Pp. 81-96.
- Sleeter, C.E., Grant, C.A. (1987, November). An Analysis of Multicultural Education in the United State, in *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 4, pp. 421-444.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales* (UNESCO, Conferencia mundial sobre las políticas culturales, México, 26 de julio-6 de agosto de 1982).

APRENDIENDO
A SER
IGUALES

DIENDO

S.

LA EDUCACIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS DE FAMILIAS INMIGRADAS:

CAPÍTULO 4

EL LARGO CAMINO
HACIA LA IGUALDAD
QUE AÚN NO LLEGA

“Especialmente, trascender el enfoque parcial que trata estas temáticas sólo mirando a las minorías, para poder construir uno nuevo que desplace el foco de atención hacia un “nosotros” más extenso, que facilite procesos socioeducativos para todos y para todas”. (Colectivo Amani, 2009: 94).

1-- Introducción

Para que una sociedad llegue a ser más justa, intercultural, integradora, inclusiva, todas las personas y todos los grupos que la componen y que interactúan entre sí deben hacerlo sobre las bases de una relación igualitaria y equitativa. No hay nada más que mirar a nuestro alrededor para descubrir que la desigualdad es lo que prima, y en este sentido, la educación nunca ha jugado un papel neutro. La historia de la educación se nos muestra como una historia de homogeneización sobre las poblaciones, cultural y socialmente diversas, y reproductora de la desigualdad social y económica. En palabras más claras, la escuela perpetúa las exclusiones previamente promovidas por el sistema económico.

Pero la escuela actual también admite en su seno a diferentes personas en acción que vienen a cuestionar ese principio reproductor, personas que a través de sus prácticas, están confrontando y reformulando las propuestas institucionales. En definitiva, al igual que puede ser una potente máquina de reproducción también lo puede ser de transformación.

Con la elaboración de este documento he pretendido llevar a cabo una aproximación a la situación actual de los diferentes procesos educativos en los que se encuentran los chicos y chicas de familias inmigradas en el contexto español. El subtítulo nos remite a los diferentes interrogantes que surgen cuando nos encontramos en la necesidad de dar respuestas a esta realidad en concreto y a la diversidad en su generalidad. ¿Dónde se encuentra el sistema educativo con respecto a estos chicos y chicas? ¿Camina hacia la igualdad o hacia la desigualdad?

Descubriréis quienes continuéis leyendo, que en un primer momento, y también en otros posteriores, más que respuestas se plantean más interrogantes con un objetivo simple, intentar abrir el foco del diafragma para obtener una panorámica más amplia que nos permita ver más allá de estos “chicos y chicas” y de las intervenciones dirigidas especialmente hacia ellos. Una panorámica que incluya al alumnado al completo, a la comunidad educativa, a la escuela, a otros contextos educativos del entorno social, al contexto social local y mundial.

¹⁸ En este artículo en muchas ocasiones utilizaré el masculino como genérico, es decir incluye a mujeres y a hombres, a chicas y a chicos. Es nuestra responsabilidad no olvidar la presencia de las mujeres, de las chicas, dentro del genérico. No utilizo el término niños y niñas porque entiendo que esto parece que excluye a adolescentes o jóvenes.

¹⁹ Miembro del Colectivo Amani. Su correo es: nomadeamani@yahoo.es.

2-- Caminante no hay camino, se hace camino al andar...

La transformación de una realidad desigual e injusta, es un proceso largo, necesariamente largo y no exento de conflictos. Lo importante no es llegar sino saber hacia dónde vamos y con qué medios contamos. *¿Está preparado el sistema educativo para responder a la diversidad y favorecer la equidad?* Realmente no, o al menos no lo suficientemente. *¿La escuela actual es la adecuada para responder a las diferentes necesidades de quienes la componen?* Quizás no, pero sabemos cuál es el camino. *¿Es la educación una herramienta válida para caminar hacia una sociedad más justa y solidaria?* Sí, definitivamente lo es y, además, una de las pocas herramientas con las que una sociedad, esta sociedad, cuenta. Pero la dificultad estriba en las respuestas que surgen de otra cuestión previa: *¿puede esta sociedad caminar hacia unas mayores cotas de justicia para cada una de las personas y grupos que la componen?* Depende, depende a quien le preguntes, donde lo hagas y en qué momento. En esta sociedad y en todas las sociedades no compartimos los mismos intereses.

Quizás no consista en encontrar las respuestas, sino en saber ordenar todas estas preguntas y los porqués que se derivan de ellas. Da igual cuál sea el orden porque quizás la pregunta es más simple, *¿Por qué es tan largo el camino hacia la igualdad, de los niños y niñas de familias inmigradas, en la educación o a través de la educación?*

Perdonen los impacientes, pero para responder a esta pregunta necesito abrir el diafragma de las lentes con las que mirar la realidad. Ampliar nuestras vistas nos va a facilitar un mayor conocimiento de la misma. Hasta hace muy poco la escuela ha estado reservada a determinados grupos sociales, excluyendo a la gran mayoría de la población. Tan sólo desde el siglo XIX, y sólo en el “mundo occidental” o países desarrollados (como prefieran), empieza a ser concebida como una herramienta en manos de los Estados para servir como transmisora y reproductora de la cultura. Eso sí, de la única cultura, la cultura nacional, de las élites, de los hombres, blancos,.... La escuela que conocemos empezó así, sin ningún género de duda.

Hasta fechas bastantes cercanas no han existido declaraciones, leyes, que hablen del derecho de los niños y las niñas a la educación y de la obligatoriedad de la misma (al menos sobre el papel). Cada Estado ha ido promulgando sus leyes y ha dispuesto los recursos necesarios para hacer efectivo ese derecho. España, aunque en tiempos más tardíos, es uno de estos Estados.

A partir de ese momento, al sistema educativo se le asignan unas capacidades sociales igualitaristas que permitirán que todos los chicos y chicas, independientemente de su origen y condiciones sociales, accedan a unos mínimos comunes en materias educativas. Con las cuales podrán disfrutar de las mismas oportunidades para hacer frente a la vida adulta en general. Sin embargo la realidad nos demuestra que esos esfuerzos igualitaristas de los sistemas educativos no acaban de dar los frutos esperados, que son más bien deseos, más que hechos. Porque los hechos nos demuestran sin ningún género de duda, que el nivel sociocultural de las familias es más que determinante para saber si su trayectoria escolar está en el camino del éxito o del fracaso. Y así lo han venido demostrando diferentes investigaciones de peso que señalan que, por mucho que la Escuela se señale como imparcial y justa, aplicando a todo el alumnado un mismo patrón cultural, los resultados no son precisamente la igualdad de oportunidades, sino más bien lo contrario: la reproducción de las desigualdades sociales.

Menos aún en la actualidad donde, como señala Enrique Díez (2007), *“el fin de la educación está siendo transformado”*, consecuencias sobre todo de la globalización neoliberal. *“En el terreno educativo, la discusión ya no se centra en cómo desarrollar un currículo emancipador basado en un desarrollo de nuestro alumnado que le garantice una ciudadanía plena, una participación real en la construcción de una sociedad más justa, sino en un currículo en función del mercado de trabajo con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia...”*.

Pero por suerte, frente a esto, está surgiendo una pedagogía crítica que sugiere alternativas y experiencias educativas que nos hacen pensar que la educación se puede llevar a cabo desde unos planteamientos diferentes. Una educación comprometida con la interculturalidad, con la equidad, con la inclusión. Una educación cuyo objetivo es formar personas para que aprendan a convivir.

En esta educación/convivencia lo que entra en juego es el mundo de las relaciones interpersonales, donde el universo de los valores, las actitudes, las predisposiciones, son de vital importancia, pero no olvidemos que estas relaciones se dan en contextos o estructuras que condicionan las mismas. Por tanto, tan importante es la modificación de estas últimas como los aprendizajes para desarrollar esas relaciones desde principios de respeto, solidaridad y justicia.

Con la modificación sólo de las actitudes no vale, y menos cuando estas descansan única y exclusivamente sobre la buena voluntad. La educación adquiere sentido cuando adquiere su verdadero carácter emancipador y educa a las personas para asumir su protagonismo y el compromiso para buscar las herramientas para cambiar su propia vida, la de los demás y el mundo en el que vive. Entonces es cuando adquiere su verdadero significado la expresión: *“educarnos para un mundo más justo, solidario y equitativo”*, tarea no fácil y menos en los tiempos que corren.

La educación obligatoria, al menos, tendría que pretender como objetivo prioritario, proveer a todo el alumnado de las competencias básicas para poder vivir y convivir con autonomía y dignidad. La gran dificultad está en que la eficiencia, tomada como principio que guía las políticas y las prácticas educativas, no lo está permitiendo. Por eso va dejando a tanta gente por el camino, y no sólo a un gran número de chicos y chicas de familias inmigradas, ellos sólo son una parte. El sistema educativo está dejando a otra mucha gente, sobre todo porque el fracaso escolar está demostrado que se ensaña con los más débiles.

Aún así hagamos un breve repaso de cómo está funcionando el sistema educativo centrándonos en estos chicos tomados en su conjunto. ¿Cómo los trata la escuela, que representan para ella? ¿Qué se ha hecho hasta ahora en los centros escolares hacia ellos? ¿Y hacia la diversidad en general? ¿Qué falta por hacer, qué es necesario cambiar? Seguro que no hay una única respuesta, pues cada centro, cada lugar, cada territorio, es diferente y sería injusto meter a todos en el mismo saco, pero lo voy a intentar asumiendo la responsabilidad de hablar de un genérico tan grande.

3-- La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas

En primer lugar, ¿quiénes son estos chicos y chicas?

Los hijos de inmigrantes, aparte de ser sujetos de derecho, ciudadanos o futuros ciudadanos como los demás, son ni más ni menos que los demás niños y jóvenes, en ciclos de desarrollo, en derechos, en bastantes intereses, motivaciones, etc. Aunque tenemos que considerar que, por otra parte, tienen algunos rasgos bastante propios, rasgos que los diferencian como grupos de jóvenes: todos, de una manera u otra, han ido pasando por la experiencia de la inmigración. Sus vidas se hayan condicionadas por esa experiencia y en muchas ocasiones se les plantea un futuro bastante incierto. Su educación, socialización o enculturación no ocurre en un solo mundo, sino en varios. La mayoría va mezclando, de una u otra forma, valores, normas, formas de ser, identidades.

Los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, al igual que otros hijos e hijas de los denominados autóctonos, son de una enorme **diversidad interna** que viene dada no sólo por su origen, sino también por muchos otros factores: el lugar de nacimiento, la escolarización previa, el conocimiento de las lenguas oficiales, el riesgo de marginación y también de éxito, el género, etc. Pensarlos a todos como una única realidad es una gran equivocación. Es por eso que existen diversas dificultades metodológicas para poder categorizar y conocer las múltiples realidades que afectan a la población infantil y juvenil de la inmigración. En las diferentes investigaciones se tiende en algunas ocasiones a la sobre-exposición, pero también se puede hablar de una doble invisibilidad, social y legal.

Por mi parte en este documento me atreveré a señalar estos tres tipos de situaciones manejados por diferentes investigadores:

Chicos y chicas que nacieron aquí, han madurado, crecido, han sido más o menos escolarizados, y ahora han llegado a su adolescencia. En ese grupo podríamos incluir, aunque no se trata de la misma realidad, a los chicos y chicas que en diferentes momentos de su infancia han visto alterado su entorno familiar por un proceso migratorio, llevan algunos años entre nosotros y ahora han llegado a la adolescencia.

Chicos y chicas que, en las edades que aquí podríamos considerar adolescencia, llegan por efecto de los procesos de reagrupación familiar o acompañando a un familiar adulto.

Chicos que realizan la aventura migratoria solos, que, sin tener todavía 18 años ni familiares conocidos que se encarguen de ellos, aparecen en las calles de nuestras ciudades y suponen un importante número que ocupa diferentes centros de protección.

Los tres tienen bastantes componentes en común, pero suponen realidades diferentes. Al menos una parte de lo que viven y cómo lo viven es diferente y las respuestas que debemos dar no son iguales. Los tres grupos comparten muchos aspectos, pero cada uno de ellos plantea algunas necesidades específicas, nos interroga sobre el qué hacer y no hacer.

Todos ellos se han ido convirtiendo en nuevos protagonistas de la realidad migratoria española, despertando una creciente atención en todos aquellos ámbitos donde se han ido incorporando: la

educación, el trabajo, los espacios de ocio y tiempo libre, etc. Si este reconocimiento no ha ocurrido antes por parte de instancias oficiales es porque estos menores y jóvenes eran relativamente pocos y/o estaban en el sistema escolar o estaban en el mundo laboral figurando como adultos. Son nuevas generaciones cuyo objetivo se sitúa, de una manera mucho más evidente que para sus mayores, en una dinámica de permanencia, participación y adscripción en la sociedad en la que se han formado o se están formando como personas.

Dinámicas de permanencia, participación y adscripción que necesariamente nos hace replantear el trato que esta sociedad, en general, y esta escuela en particular, viene dando a sus padres y madres. La mirada no puede ser la misma ni para el mundo de la investigación, ni de los profesionales de lo social y la educación, ni para los responsables políticos, ni para la sociedad en general. Señalo tres cuestiones importantes que, desde mi punto de vista, son claves para repensar esta realidad: en primer lugar, **la construcción de la identidad** y sobre todo la que favorece el sistema educativo; en segundo lugar, el cambio de perspectiva **desde la teoría del déficit a la teoría del éxito**; y en tercer lugar, no menos importante porque supone una cuestión integral y transversal, **la perspectiva de género**.

Os remito a dos investigaciones que nos pueden ayudar a repensar nuestras ideas y nuestras prácticas. La primera de Amelia Barquín y la segunda de José Antonio Alegre y Silvia Carrasco. Y siguiendo con la tónica de este documento voy a hacerlo, de nuevo, en clave de preguntas.

¿Cuándo dejan de ser inmigrantes los hijos de inmigrantes?

Apenas reconocidos estos menores y jóvenes faltan incluso las categorías con las que nombrarles. Es curioso que con los años que ya lleva la experiencia migratoria en España, habiendo nacido muchos hijos e hijas de personas que llegaron por primera vez, y cuando empezamos a hablar de segundas generaciones, me pregunto, ¿hasta cuándo?, ¿hasta cuándo se sigue siendo inmigrante?

Comparto el interrogante y las diferentes reflexiones que Amelia Barquín (2009) transmite en su lúcido artículo y coincido con ella en su creencia de que son cuestiones que quienes trabajamos en estos ámbitos debemos abordar y reflexionar teniendo en cuenta lo provisional de estos conceptos. Para mí, estos chicos son privilegiados porque cada vez es más común que pertenezcan a más de un contexto cultural, y en todos ellos son competentes. Adquieren muchos elementos culturales de cualquier origen sin tener por qué perder su propia identidad.

Eso es lo importante, la necesidad de reflexión en torno a la identidad de niños y jóvenes y a la función de la escuela y el profesorado en su construcción. Es evidente que con el tratamiento diferenciado que le podemos dar a través de las actitudes y de las prácticas cotidianas, en bastantes ocasiones le estamos transmitiendo un mensaje negativo de su propia identidad, “hijos de inmigrantes”, “de allí, de aquí”. Los chicos y chicas que viven en esta sociedad y participan en esta escuela entre otros lugares, son de aquí y, la escuela en particular debería facilitar el proceso de incorporación a la sociedad de aquí, por supuesto desde el respeto a la construcción de su propia identidad.

“Para la escuela inclusiva, por tanto, no hay niños locales y niños extranjeros, no hay niños de dentro y niños de fuera. Todos los niños son propios. Y lograr que lo sientan así es fundamental”.

¿Cuáles son las claves del éxito de las chicas y los chicos de familias inmigrantes y de familias gitanas?

La investigación de José Antonio Alegre y Silvia Carrasco corresponde a una investigación en profundidad sobre las chicas y chicos gitanos, pero que es bastante aplicable a cualquier minoría, en este caso, en concreto, a la población inmigrante. Por supuesto, salvando la especificidad de cada uno de los colectivos.

En primer lugar decir, que el concepto de género nos remite a la cultura porque atribuye pautas de comportamiento específicas socialmente construidas a hombres y mujeres. La perspectiva de género nos ayuda a un mejor entendimiento de la realidad, nos enseña la pluralidad dentro de la diversidad de los contextos que les influyen. Los cambios en todas las culturas están protagonizados especialmente por mujeres y afectan a mujeres y hombres, a chicos y chicas, sin olvidar que se dan dentro de un contexto global de relaciones.

Una investigación de Gómez-Bueno y alt. del 2002, citados por Alegre y Carrasco apunta un dato significativo: *“las alumnas tienen mayores niveles de éxito y menores niveles de disruptividad y, sin duda, su continuidad académica es proporcionalmente superior a la de los alumnos, si tenemos en cuenta su incomparablemente peor situación de familias y comunidades”*

Todo ello nos lleva a dos consideraciones: la necesidad de reconsiderar la supuesta excepcionalidad del éxito y continuidad entre las chicas y las mujeres gitanas y, en segundo lugar, la disponibilidad y el impacto relativos de los recursos dependientes de las actuaciones políticas destinadas a gitanos, inmigrantes y/o gente de clases pobres en general. Se hace, pues, cada vez más urgente: **profundizar en el conocimiento de las condiciones que favorecen el éxito y la continuidad educativa y su influencia en los procesos de cambios socioculturales.**

La conclusión general de diferentes autores es doble, las cuales comparto plenamente: dentro de estos grupos de alumnos hay una proporción de alumnos y alumnas con resultados académicos excelentes, que a menudo se ignoran y no sirven para combatir los estereotipos negativos altamente racializados proyectados sobre el resto del alumnado; y en segundo lugar, si no hay ninguna intervención decidida y sostenida, la tendencia actual anuncia un aumento de estas desigualdades en el futuro porque la inmensa mayoría de los responsables educativos locales no se toman seriamente los efectos de la discriminación racial.

En otras palabras, ya estamos tardando en incorporar esa perspectiva de género de manera integral para visibilizar a la mitad de la población. Demasiado hemos tardado en descubrir a las mujeres dentro de los procesos migratorios cuando han representado un gran protagonismo dentro de los mismos. Por otro lado, ya está bien de dibujar siempre una realidad desde una perspectiva tan negativa sabiendo cómo son las cosas que no funcionan en todos estos procesos, para cambiar a una perspectiva de saber que cuando las cosas funcionan, hay gente que tiene trayectorias de éxito y sobre todo saber por qué. Parafraseando a Xavier Besalú (2010): **La educación intercultural, inclusiva y coeducativa es un proyecto de éxito escolar, personal y social.**

4-- Algunos puntos de partida: la integración, interculturalidad e inclusión

Los retos que estos chicos y chicas plantean a las sociedades de acogida no sólo exigen elaborar un discurso coherente, políticamente correcto, que favorezca la inclusión mutua entre la sociedad de acogida y los inmigrantes, tanto individual como colectivamente, sino que exigen que se pongan en marcha planes y políticas coherentes y estables que apoyen dicha inclusión y que sirvan para luchar contra los riesgos de la marginación y la discriminación.

Pero no son los únicos retos: para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, integradora, inclusiva, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura. Es necesario que se combinen muchos esfuerzos que impliquen al conjunto de la sociedad. Es difícil poder avanzar si se dirigen estos esfuerzos, únicamente, hacia una de las partes implicadas, es decir, sólo con los “grupos mayoritarios” o sólo con los “grupos minoritarios”.

Lo que es evidente es que estos retos han hecho mucho más evidente que vivimos en una sociedad donde la pluralidad cultural es una constante: es un hecho irrefutable. En los centros escolares, la presencia de chicos y chicas de “otras culturas” se ha hecho visible en los últimos años: es una realidad innegable. Otra cosa bien diferente son las propuestas de intervención que se elaboran y llevan a la práctica ante estas evidencias. Por eso es importante definir claramente algunas cuestiones sobre las que pivotan los planes y proyectos sociales y educativos.

¿De qué tipo de integración socioeducativa estamos hablando?

La integración educativa debe ser una de las prioridades del futuro. Hasta ahora sólo las competencias lingüísticas y la adquisición de un nivel de estudios suficiente han constituido los objetivos más importantes para conseguir una buena integración socioeducativa. Sin minusvalorar ninguno de los logros conseguidos en este sentido hasta ahora, consideramos que aún queda mucho por caminar en el aprovechamiento de todas las posibilidades que la educación encierra como factor de integración y no sólo de los hijos e hijas de inmigrantes, sino también de las personas inmigrantes y de la población española. Queda mucho por andar para que la educación pueda constituirse como uno de los factores más relevantes en la lucha contra la exclusión social y en pro de la integración.

Una integración, considerada desde una perspectiva multidimensional, donde los distintos ámbitos de la misma se encuentran interrelacionados, donde los resultados obtenidos en uno de ellos refuerza cada uno de los de otros. Entendida esta como proceso bidireccional, lo cual obliga a dirigir los esfuerzos por igual tanto hacia la necesidad de integrar a los inmigrantes, como hacia las actitudes de las sociedades receptoras, de sus ciudadanos, sus estructuras y sus organizaciones. La integración tratada en su totalidad, aboga por la necesidad de incorporar a los inmigrantes en todos los aspectos de la sociedad, incluidos los ámbitos cívico, cultural y político, y la educación como uno más. Una educación, entendida como el instrumento básico que nos permitirá manejar este reto, si es concebida desde una dimensión comunitaria.

Las personas nos movemos en múltiples contextos, escuela, familia, asociaciones y centros de tiempo libre, medios de comunicación, y en todos ellos nos educamos. Los destinatarios y

destinatarias de la orientación de la educación en estos nuevos escenarios educativos somos todos y todas. Tener en cuenta esos diferentes contextos nos lleva a manejarnos con un concepto de educación que va más allá del sistema de educación formal, cuya mayor responsabilidad se la asignamos al entorno escuela. Una educación que se da a lo largo de toda la vida, una educación por tanto de niños, jóvenes o adultos, concebida también en su sentido más funcional, como capacitación profesional para estos últimos, ya que esta puede jugar un papel importante para el ascenso social de cualquier persona. Para muchas personas lo que está en juego no es la continuidad sino una segunda oportunidad ya que el éxito o fracaso de la integración depende sobre todo de lograr una mejor situación económica.

Una educación también desde la escuela, hoy en día uno de los espacios casi único entre personas de diferentes orígenes donde la presencia multicultural se hace más evidente. La escuela, como ámbito preferente de interacciones continuadas y lugar de políticas específicas, que si consigue superar los estereotipos que presionan sobre ella se transformará en un lugar clave para el aprendizaje de la convivencia, dinamizador de procesos de integración. Pero para que todo ello se haga efectivo, es necesario y fundamental la transformación de la misma, de todo el sistema educativo en algo que sea lo suficientemente amplio como para que realmente todo el mundo pueda lograr el éxito académico, sin renunciar a una buena formación que prepare al alumnado para vivir en sociedad con calidad. La transformación de la misma tiene que ver con cuestiones no estrictamente técnicas o pedagógicas, sino esencialmente políticas y culturales basadas en el desarrollo de los principios de justicia y equidad. Una transformación enmarcada dentro de un modelo educativo democrático, inclusivo y emancipador, el único capaz de llevar a cabo una **educación basada en principios de interculturalidad, inclusión, formadora de nuevos ciudadanos y ciudadanas.**

La interculturalidad, entendida como facilitadora de relaciones interculturales positivas y del reconocimiento y respeto por las identidades diferenciadas, es decir igualdad en el sentido más profundo, y de diálogo y participación en la vida social y pública presente, y en la elaboración de los proyectos colectivos de futuro, es decir convivencia real que no coexistencia o tolerancia.

Desde la perspectiva de la inclusión, se trata de buscar respuestas a las situaciones de desigualdad y exclusión para que la educación pueda servir a todos y a todas. Lo que se denomina escuela inclusiva tiene mucho que ver con la participación y con que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de éxito. La escuela, como **espacio para aprender a convivir y ser ciudadanos y a resolver/regular conflictos.** La escuela debe reivindicar su papel formativo en esta área para ir tejiendo una sociedad con mejores cotas de convivencia.

Estos deben ser los grandes objetivos a lograr y el resto son medios para alcanzarlos: las metodologías de trabajo, los mediadores sociales interculturales, los equipos de mediación, los sistemas de ayuda entre iguales, los planes de acogida, el trabajo con familias, etc.

Sin menoscabar la importancia de la escuela, cuando hablamos de educación hoy en día nos parece más acertado estar pensando también en otras realidades donde también se llevan a cabo procesos educativos, en muchas ocasiones mucho más conectados con lo cotidiano y con las necesidades de las personas que participan en ellos. La educación puede llegar a ser un factor de

cohesión y no de exclusión social si toda la comunidad educativa asume dos responsabilidades: la lucha contra toda forma de exclusión social, y al mismo tiempo, el desarrollo de estrategias que nos hagan educarnos y vivir valores comunes compartidos para la participación en un proyecto de convivencia común.

5-- Tres instantáneas para el análisis y la intervención

Creo que si, en este artículo, estamos hablando de educación, de integración socioeducativa en particular, debemos referirnos al menos a tres escenarios, contextos esenciales de socialización y aprendizaje: familias, escuela y “asociaciones infantiles y juveniles”. Cada uno de ellos tiene un sentido en sí mismo y tiene su propia dinámica, pero en todos existe una responsabilidad educativa y todo funciona mejor si se lleva a cabo de manera compartida. Para un mejor entendimiento del sentido de este documento y para las propuestas que pueden emanar de él, hablaremos un poco de todos ellos aunque luego nos centremos más específicamente en la escuela. Resulta de especial interés saber qué hacer ante la “nueva diversidad” y el punto de partida puede ser la mirada sobre lo que ya se está haciendo.

Con respecto a **las familias**, tenemos que tener en cuenta que son éstas las que educan realmente y las que se ocupan de un proyecto privado de valores, aunque en los últimos tiempos parece que hayan perdido ese protagonismo debido a los cambios que vienen produciéndose en las estructuras sociales y económicas de la sociedad española. Aquí hay matices significativos a resaltar para las familias inmigrantes, por ejemplo, en cuanto a la composición de las mismas y también en los momentos que los hijos abandonan el hogar para independizarse. El problema de todas las familias, y no sólo de las inmigrantes, es que tienen que educar en una sociedad que no tiene nada que ver con sus referentes.

La igualdad de oportunidades no puede quedar en una simple declaración formal de intenciones. Para que sea efectiva, deben llevarse a cabo las medidas que compensen las desigualdades originales. Mientras que se sigan dando situaciones de precariedad económica y jurídica, así como otras circunstancias que inciden negativamente en las posibilidades reales de estos chicos con respecto a otros autóctonos, habrá que establecer medidas y recursos que compensen e igualen las oportunidades.

La **escuela**, a partir de un proyecto público de sociedad y ciudadanía, es la encargada de fomentar la igualdad. El sistema educativo español es fiel reflejo del momento actual de la sociedad en cuanto al tratamiento de la inmigración y, a pesar de las buenas prácticas que se vienen desarrollando en determinados centros, falta aún realizar intervenciones más integrales que comprometan, en la medida de lo posible, a todos los sectores implicados en la educación.

Hay **otros espacios educativos**: no todo es el sistema educativo formal, existe un amplio abanico de entidades y asociaciones que cuentan con personas que trabajan de manera remunerada o voluntaria en animación sociocultural, tiempo libre, intervención socioeducativa en educación no formal en temas de infancia y juventud. Son asociaciones juveniles y colectivos o grupos

informales de jóvenes que desarrollan proyectos o actividades de animación y tiempo libre que se caracterizan por la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas que socialmente preocupan y que vienen ofertando un espacio de encuentro e intercambio donde lo intercultural ocupa un espacio importante dentro del conjunto de acciones y actividades que llevan a cabo.

Estos ámbitos educativos del tiempo libre y de la animación sociocultural son especialmente significativos por la flexibilidad y la capacidad de generar relaciones y participación. Son espacios idóneos para la convivencia y el aprendizaje de valores que se sustentan en el respeto, la igualdad y la solidaridad, para intervenir en procesos interculturales. Desde ellos se vienen abriendo reflexiones y realizando propuestas metodológicas concretas que facilitan el trabajo de intervención con inmigrantes y autóctonos. En estos espacios cada vez son más las personas preocupadas por trabajar en un modelo de convivencia, donde menores y jóvenes participen con las mismas oportunidades en los ámbitos educativos y sociales del tiempo libre.

6-- La escuela y otros espacios educativos: ¿qué tenemos, qué nos falta y qué nos sobra?

Como referente tenemos un buen número de experiencias en un conjunto de países que han conocido desde hace tiempo el fenómeno, pero sobre todo en territorios cercanos donde se han desarrollado estrategias de atención escolar específicas para población inmigrante extranjera. Contar, analizar y valorar ese conjunto de acciones nos ayuda a avanzar algunas pistas de en qué momento nos encontramos con respecto a la integración de las personas inmigrantes en cuanto a lo educativo, en un sentido amplio, y en qué momento se encuentra nuestro sistema educativo de manera más particular. Es mi intención poder reflexionar sobre algunos aspectos sobre los que considero importante detenernos para saber en qué sentido estamos transformando nuestra escuela y sociedad, para alcanzar mayores cotas de justicia y de igualdad.

Desde una perspectiva cuantitativa, según el avance estadístico realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el ritmo de crecimiento de incorporación al sistema educativo del alumnado formado por hijos e hijas de familias inmigrantes, ha sido continuo. Un informe del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2005) aporta una visión panorámica de la presencia de alumnado extranjero en la aulas españolas llegando a la conclusión de la progresión creciente de éste básicamente en la Educación Primaria y con posible incremento en la ESO en los próximos años. Un alumnado mayoritariamente procedente de América del Sur, distribuido de manera desigual según Comunidades Autónomas y escolarizado –un 75% de este alumnado- en centros públicos. Respecto a la Garantía Social, la progresión en los últimos años del alumnado extranjero que ha cursado estos programas ha sido sorprendente, especialmente a partir del curso 2002-2003.

Partimos de que la presencia de alumnos de origen extranjero en las escuelas, en la práctica, ha creado muy pocos problemas nuevos al sistema educativo, pero sin embargo tiene la virtud de haber hecho más grandes y evidentes los problemas no resueltos y añadido nuevas dificultades a la tarea de construcción de una educación de calidad para todos y para todas. Aún así se

mantiene enfoques muy restringidos basados en lo “problemático” de la presencia de gran parte de este alumnado. La teoría del déficit, asociada no sólo al alumnado inmigrante, sino también a otras minorías, es lo que predomina. Las dificultades planteadas se refieren tan sólo a una parte de la comunidad educativa, no a todos los miembros que componen la misma.

Es cierto que, en términos generales, hemos avanzado mucho en materiales, programas, actuaciones, etc., sobre todo en aquellas que tienen como prioridad la sensibilización, el desarrollo de estrategias que brinden la oportunidad de vivenciar valores de respeto, diálogo, etc. Pero realmente se ha avanzado poco en relación a los cambios en cuanto a medidas organizativas de los centros, transformaciones del currículo, o aprovechamiento de otras acciones educativas no formales llevadas a cabo en el entorno de los centros.

6.1-- Algunas pinceladas de lo que se está haciendo en la escuela.

A estas alturas del camino es ingenuo pensar que los únicos sujetos de una educación intercultural tienen que ser las familias inmigrantes y sus hijas e hijos. No son ellas quienes tienen la principal responsabilidad en la dinámica de transformaciones, la posibilidad y responsabilidad mayor están en manos de quienes tienen el poder de cambiar las relaciones y los contextos, fundamentalmente de quienes tienen el poder de administrar los diferentes recursos públicos. Por eso con nuestra mirada pretendemos ir más allá de la atención específica a estas familias y a sus hijas e hijos.

-- Las actuaciones específicas en las escuelas y en las aulas hacia la población inmigrante extranjera

Donde se han hecho más esfuerzos económicos y personales, tanto desde las administraciones como desde las propias escuelas, es en facilitar el aprendizaje de las lenguas oficiales a los alumnos de origen extranjero. La estrategia más habitual ha sido la de adscribirles, por un tiempo limitado, a aulas específicas que tienen como objetivo primero que adquieran un dominio comunicacional mínimo de la lengua del país. Estas aulas de bienvenida o de acogida consisten en una inmersión lingüística que normalmente funcionan bien, el problema se produce al salir.

Pasa algo parecido con la educación compensatoria: cuando los chicos con dificultades trabajan en grupos reducidos y homogéneos con buenos profesores (la mayoría de los que trabajan con ellos) funcionan bien, pero al salir al grupo de referencia se pierden. Puede ser una triste metáfora de la inserción en la sociedad sin unas condiciones de igualdad y de justicia. Toda la atención específica (por lengua distinta al incorporarse al sistema, por escolaridad previa precaria o sistemas diferentes, por dificultades individuales de aprendizaje frente al currículo, etc.) se ha desarrollado hasta ahora segregadamente, fuera de las aulas ordinarias; sin embargo, la investigación indica que es más eficaz dentro de las mismas, con personal de apoyo al tutor.

Con respecto a los alumnos “hijos de inmigrantes” de incorporación tardía al sistema educativo, el problema que más preocupa es el del aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. En estos casos lo que mejor está funcionando es un aprendizaje intensivo y acelerado, para lo cual no siempre

existen los recursos necesarios que garanticen una escolarización lo más normalizada posible. Las diferentes investigaciones también han puesto de relieve la importancia que tiene, para una buena integración escolar de los alumnos de origen extranjero, el tener en cuenta los aspectos relacionales y emocionales. Por eso, actualmente, en todas las estrategias de acogida, estos tienen un papel tan relevante como los aspectos de carácter lingüístico. En la perspectiva de promover la igualdad de oportunidades educativas, conviene que los sistemas educativos no discriminen de hecho a los estudiantes de origen inmigrante. Por el contrario, algunos necesitarán apoyos especializados, cuando los requieran, más por su condición social que por su origen cultural.

Es cierto que el sistema escolar español garantiza el acceso a la educación de todos los niños y niñas en edades de escolaridad obligatoria, pero existen otros muchos condicionantes que influyen para que no todos disfruten de este beneficio. Es un gran reto distinguir los obstáculos que algunos alumnos se están encontrando para acceder a la Enseñanza Secundaria o a estudios universitarios para encontrar las estrategias que ayuden a superarlos. Supone también un gran reto transformar la percepción que se tiene con respecto al absentismo y fracaso escolar de alumnado de colectivos minoritarios generalmente señalando las causas de los mismos como externas al centro y al sistema. Es cierto que, a pesar de los esfuerzos por combatir la desigualdad de determinados sectores sociales y minorías étnicas, el nivel de éxito es realmente menor, pero es necesario analizar todos los factores que influyen en ello, especialmente aquellos relacionados con el contexto socioeconómico en el que tiene lugar la escolarización. En España, no hay investigaciones que aporten datos explicativos en este sentido.

En diferentes comunidades autónomas se han puesto en funcionamiento servicios de traductores y de mediadores interculturales especialmente para facilitar la atención de las familias de alumnado inmigrante y también, en esta misma línea, cada vez más comienzan a establecerse acuerdos con entidades o asociaciones que favorezcan la integración en los ámbitos escolar y social.

-- El enfoque intercultural de la educación y la atención a la diversidad en los centros

En términos generales hemos avanzado en cuanto al reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado presente en los centros, en parte gracias a la presencia de alumnado inmigrante. La valoración del pluralismo cultural como un valor a promover es un hecho que está presente en muchos proyectos de centro y en las intenciones educativas. La puesta en práctica de todo ello es una realidad a veces muy alejada de esos principios de la educación intercultural dirigida hacia el conjunto de la población escolar. Lo que nos encontramos en muchas ocasiones son medidas y programas exclusivamente compensatorios dirigidos especialmente hacia el alumnado inmigrante. Las soluciones dadas por los propios centros y apoyadas por la administración en muchas ocasiones son asimilacionistas y no cambian el planteamiento general de la escuela, sino que se mantiene como homogeneizadora, basada en un modelo de selección competitivo y elitista. En muchas ocasiones, las escuelas, lejos de fomentar una equidad en oportunidades diversas, promueven una sociedad en donde hay pocos ganadores y muchas personas perdedoras adaptadas, eso afecta no solamente al alumnado inmigrante sino también al alumnado autóctono. La atención a la diversidad en el aula sigue siendo una asignatura pendiente, aunque en este caso no sólo para los inmigrantes sino para cualquier alumno que se sale por abajo o por arriba de la media. Hasta ahora podemos decir que ha

habido pocos cambios, muchos de ellos son fruto del propio contacto, la escuela en este sentido es un lugar privilegiado, pero a veces con un largo camino por recorrer.

Uno de los grandes retos sigue siendo adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales. De momento, en los centros educativos se han ido produciendo algunos cambios metodológicos y organizativos para atender la diversidad cultural en el marco de las estrategias empleadas para atender con calidad la diversidad del alumnado. Por el contrario, los cambios en cuanto a objetivos y contenidos del proyecto cultural han sido menores y con un carácter incidental o anecdótico.

En muchas ocasiones el profesorado percibe todo esto como un problema, pero no se sabe muy bien cómo afrontarlo. Hay interés y sensibilidad así como a veces un gran voluntarismo, pero también desconocimiento. Echamos de menos, en el personal docente, el interés por conocer de alguna manera los planes curriculares de los países emisores de inmigrantes y hay poco esfuerzo en debatir los actuales programas o atrevimiento para realizar cambios más propicios para afrontar esta realidad. No se pueden aplicar los mismos moldes a una realidad tan cambiante, tendría que haber mayor flexibilidad. Aún queda mucho por hacer en cuanto a la puesta en práctica de medidas organizativas y curriculares que faciliten la transformación de la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno.

La comunicación con las familias suele ser poca y casi siempre en un sentido unidireccional. Es cierto que muchos padres y madres inmigrantes colaboran muy poco con el centro debido a sus horarios, pero también pasa con padres de autóctonos. Los centros escolares deben tomar más iniciativas ante realidades que desconocen: ¿por qué no buscan acercar a los padres inmigrantes, que tienen mucho que aportar de sus experiencias y tienen mucho que decir sobre la educación de sus hijos? Es cierto que hay dificultades en cuanto a disposición horaria entre otros, pero creemos que el esfuerzo debe partir de los colegios y asociaciones para superar estas barreras y así fomentar un conocimiento mutuo.

El papel de los profesores es fundamental, de ahí la necesidad que el profesorado reciba una formación inicial y permanente pertinente que le permita reconocer los intereses y necesidades específicas de sus estudiantes y de esta manera pueda valorar más las aportaciones de los alumnos y de sus familias. La formación, hoy por hoy sigue siendo voluntarista e individual, con pocos referentes de buenas prácticas interculturales en la escuela.

-- Las estrategias de afrontamiento del racismo y la xenofobia

Estamos en los inicios, hay mucho por hacer con las familias, con los chavales y con el profesorado. Poco a poco comienza a haber algunos incidentes desagradables en centros donde el tema de marcar la diferencia étnica comienza a estar muy presente y esto, a veces, se afronta como algo aislado y se justifica como un problema de control de emociones y desadaptación al grupo. También hay acoso hacia mucha gente y por razones de ser diferente en inteligencia, en sexo, en país de procedencia, en habilidades para relacionarse, etc.

Se hace necesario que entendamos cómo funcionan los procesos para discriminar a determinadas personas o grupos sociales por razones de clase, de género, etnia u orientación sexual porque estos siguen unos caminos muy parecidos, tratando de convencernos de que estas personas o grupos son débiles o poca cosa, poco modernos, esclavos de la religión o de costumbres antiguas. En este sentido no se han desarrollado protocolos de actuación para que los centros hagan algo real a favor de la prevención del racismo y la xenofobia, institucional y entre iguales. La investigación indica que hay que abordar explícitamente y repetidamente estas cuestiones en los centros, en el marco de los demás aspectos de la convivencia y el acoso entre iguales, abriendo espacios y designando personas de referencia para que el alumnado pueda acudir a informarse o pedir ayuda. Es imprescindible hacer frente a todas las agresiones de carácter clasista, sexista y homófobo con decisión construyendo un entorno donde no quepa ningún tipo de discriminación.

-- Políticas educativas de integración

Las diferentes administraciones así como sus dirigentes políticos tienen una gran responsabilidad en su papel de educadores públicos y a la hora de fomentar una actitud positiva hacia los inmigrantes para combatir las tendencias racistas y xenófobas. La integración efectiva de los inmigrantes, así como la de sus hijos e hijas depende fundamentalmente de que sus derechos y obligaciones se vayan equiparando progresivamente a los de los ciudadanos nacionales. El acceso no sólo a los servicios, sino también a todos aquellos espacios de participación, va generando las condiciones necesarias para que los inmigrantes ejerzan una ciudadanía activa.

En algunas comunidades hay una política explícita de colocar a la mayor parte de inmigrantes y minorías en la escuela pública. Por otro lado existen centros que sufren un proceso de masificación que se van guetizando y que los acaban cerrando. Existen estudios sobre el impacto de haber sido considerado un problema a redistribuir, que plantean que no es posible aplicar medidas de este tipo sin la concurrencia de dos factores claves para lograr los objetivos deseados: uno, que todos los alumnos de todos los centros participen de ello en las mismas condiciones y, dos, que se inicie en las aulas un trabajo intensivo de acercamiento interpersonal y afectivo.

6.2-- La necesidad de un proyecto integral. En el sistema educativo formal

Creo que es necesario entender que no sólo estamos hablando de una práctica educativa, sino que también nos referimos a una política educativa y social, que garantice la igualdad de oportunidades de todos y de todas, el respeto por la diversidad y la convivencia intercultural. En consecuencia son múltiples los caminos a seguir. Aunque especialmente el ámbito educativo pueda ser el eje sobre el que desarrollar todo esto. La contribución del ámbito educativo a una sociedad intercultural, a mi parecer, debe girar sobre tres grandes líneas que, complementariamente, sustentan el proceso para caminar en la transición desde una sociedad multicultural hacia otra donde la convivencia intercultural sea una realidad cotidiana:

-- En el esfuerzo necesario para *contrarrestar cualquier forma de exclusión*.

-- En la *promoción y fomento de los valores y las actitudes* necesarias para llevar a cabo experiencias de interculturalidad.

-- Y en el *desarrollo de todas aquellas transformaciones estructurales necesarias* para la puesta en práctica de esos valores.

-- En el esfuerzo necesario para *contrarrestar cualquier forma de exclusión presente en la escuela.*

Necesitamos llevar a cabo un profundo estudio del contexto, un análisis que sirva para detectar la aceptación y la discriminación, que nos va a llevar irremediablemente a diseñar actividades que puedan servir para fomentar la creación de espacios de encuentro y comunicación tanto en el aula como en el centro, y más particularmente para poder fomentar la autoestima entre el alumnado. Estrategias susceptibles de contrarrestar aquellas acciones que posibilitan la exclusión de cualquier "minoría". El trabajo contra la exclusión social que se plasma en la escuela es el inicio de una puesta en práctica de la educación intercultural. Y todas estas prácticas deben ser estrategias válidas para hacer más efectivo el principio de una escuela igual para todos y todas.

Tener en cuenta, la importancia de la escolarización precoz de los niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios para garantizar tanto su socialización como una real igualdad de oportunidades educativas y sociales. Velar para que el proceso de transición de la familia a la escuela sea lo menos traumático posible. Aparte de la añoranza que supone para todos los niños y niñas el acceso a la escuela, en el caso de los alumnos minoritarios hay también una transición cultural, que se debe tener presente.

- Establecer procedimientos de denuncia transparentes, eficientes y justos ante situaciones de discriminación en el ámbito educativo²⁰.
- Diseñar herramientas específicas para combatir los procesos de discriminación en la escuela. Promoviendo en los colegios e institutos, actos, foros, debates presenciales sobre las dificultades, oportunidades, estrategias de integración de la población inmigrada y refugiada.
- Atender las necesidades lingüísticas, curriculares y afectivas de las hijas e hijos de inmigrantes, en las mismas condiciones que el resto del alumnado.
- Facilitar el acceso a la secundaria obligatoria y a aquellas etapas no obligatorias, como el acceso a la Universidad, de cuantos más jóvenes de origen extranjero mejor.
- Apoyar a las familias en sus responsabilidades de educación y crianza, ofertando el número de plazas suficientes en educación infantil.

²⁰ Muchos de estos objetivos, reformulados actualmente, ya fueron sugeridos por mi parte, y recogidos en el "Informe sobre la situación social de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2007" al Foro para la integración social de los inmigrantes.

Desde la sensibilización, con la *promoción y fomento de los valores y las actitudes necesarias para llevar a cabo experiencias de interculturalidad.*

La profundización en esta línea se hace necesaria y es imprescindible para educarnos como personas que desean aprender a convivir desde la diversidad que cada uno representamos. En la sensibilización, lo importante no es tanto una serie de ideas abstractas del tipo de “respeto”, “diálogo”, etc., sino la posibilidad de llevar a cabo esas transformaciones tanto en las formas de pensar como de actuar de las personas y colectivos involucrados en la convivencia.

Es necesario que desde la escuela y desde otros agentes socializadores se rompan con los estereotipos que de manera irracional y generalizada identifica una costumbre o un rasgo externo, con un modelo homogéneo de persona. Desde la escuela es necesario educar a los chicos y chicas para que se aventuren a conocer a sus compañeros y compañeras y no se precipiten a juzgarlos en función de los rasgos externos y del estereotipo social que lleva aparejado. Y también es necesario trabajar con las familias y con el profesorado en este sentido.

- Favorecer que todos los centros educativos puedan desarrollar proyectos educativos, desde una perspectiva intercultural, facilitadores del encuentro y la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Dotar de materiales y actividades que contemplen la diversidad cultural y lingüística a los diferentes servicios educativos, como Bibliotecas Públicas, comedores escolares, etc.
- Facilitar el aprendizaje de las lenguas y culturas del entorno educativo, dirigido a toda la comunidad educativa. Al tiempo que llevar a cabo medidas que impliquen el respeto en cuanto a alimentación, vestido, calendarios, etc.
- Fomentar los programas y todo tipo de iniciativas que incentiven la participación de las familias de origen inmigrante en los centros educativos.

Desde el *desarrollo todas aquellas transformaciones estructurales necesarias para la puesta en práctica de esos valores.*

Una transformación de las estructuras en las que nos movemos que posibilite la construcción de una sociedad y una escuela intercultural e inclusiva. Siendo muy necesarias las transformaciones personales, aún lo es más transformar las estructuras donde estas están enmarcadas pues son las que moldean las actitudes, favoreciendo o dificultando la convivencia. Los cambios significativos conseguidos en las personas no modifican las estructuras por sí mismos, ya sea en el ámbito escolar o en la sociedad en general, si no están planificados como una parte más de los procesos de transformación. Las estructuras e instituciones en las que vivimos las personas influyen en la forma de pensar y actuar con respecto a la diversidad.

- Avanzar en un modelo de centro intercultural e inclusivo, que en lugar de sacar a los alumnos del aula meta a la comunidad educativa en la misma: familias, voluntarios, apoyos, alumnado de niveles superiores...
- Revisar los modelos de aulas temporales en centros educativos.
- Incrementar los medios materiales y humanos para que el sistema educativo afronte las necesidades planteadas por la incorporación de un nuevo alumnado y la gestión de la diversidad. Incrementar los apoyos (becas, etc.) buscando garantizar la equidad.

- Dotar de los medios materiales y humanos para que la atención a la diversidad sea una realidad en cada centro y puedan atender las diferentes necesidades de su alumnado. Para ello la Administración no debe escatimar en especialistas para los Equipos de Orientación Educativa, de modo que puedan atenderse las necesidades desde la Educación Infantil, profesorado de apoyo a la integración, grupos de refuerzo, desdoblamientos de clases, agrupaciones flexibles, etc.
- Promover el contacto y relación entre los diferentes agentes del entorno escolar inmediato, favoreciendo que los centros puedan ser uno de los núcleos fuertes de ese encuentro.
- Institucionalizando las redes de colaboración, que ya existen, entre los profesores y recursos y entidades que trabajan con inmigrantes, para poder garantizar una educación obligatoria de calidad.
- Resolver las disparidades de actuación de las distintas Comunidades Autónomas en la implementación de los dispositivos del sistema educativo, a través de una mayor coordinación y definición de sus responsabilidades.

Además de estas tres líneas de actuación creo que es necesario:

- Impulsar políticas y planes de integración global de la población inmigrante con la implicación y coordinación de las distintas administraciones y entidades del movimiento asociativo.
- Proponer la transferencia al ámbito de la educación formal de las buenas prácticas derivadas de las iniciativas comunitarias relativas a la gestión de la diversidad y la interculturalidad.
- Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto. Mejorando el acceso de los inmigrantes a la formación de adultos.

7-- ...Sino estelas en la mar: algunas recomendaciones para el camino

A parte de la necesidad de la transformación de la estructura socioeconómica, que es la base para lograr los otros cambios, como dice Francesc Carbonell (2005), **la igualdad de oportunidades bien entendida** pasa por ampliar los recursos que se destinan a la educación; primar las escuelas integradoras; evitar los factores de discriminación negativa del sistema educativo; evitar los factores de discriminación en el aula; implementar las estrategias que garantiza aprendizajes eficientes, cooperativos. Seguro que se os ocurren muchas más.

Con respecto a la escuela, ya hemos comentado que se va en buen camino, pero que aún quedan muchas cosas por hacer. **Lo interesante sería pensar que la escuela es un lugar bastante adecuado para trabajar la interculturalidad, pero que no es el único lugar.** El camino a seguir debería ir en el sentido de interconectar las diferentes propuestas, las diferentes intervenciones, que confluyen en cada contexto social determinado. En palabras de Essomba (2008): “la gestión de la diversidad cultural debe comprender la dimensión comunitaria de la escuela”. Impulsar proyectos de educación comunitaria que ayuda sin duda a fortalecer y aprovechar la acción educativa que se realiza en la escuela, una acción más interinstitucional que institucional, una modalidad de trabajo educativo compartido. Aún hoy día son pocos los planes locales de integración. Os sugiero dos últimas ideas para el camino:

-- Conectar las diferentes propuestas educativas

Además de ese proyecto integral dentro de los centros, creo que cada vez es más necesario la **coordinación de estos con otras intervenciones** dentro del mismo territorio, si no es así perdemos muchísimo. Y dentro de esta coordinación, el papel que le puede corresponder a la escuela podría ser el de la dinamización y la conexión con esos otros planes que existen en el entorno. O al menos, la conexión, comunicación y coordinación con esos otros planes.

Hay quienes piensan que la escuela no está preparada para asumir este liderazgo y que ya tiene bastante con educar y ocuparse de una de las parcelas sociales, pero no dudarán al menos que debe comprometerse a educar en valores y estar “conectada” con el resto de intervenciones. Quizás le baste con crear espacios de conexión y comunicación: un proyecto común y consensuado entre los centros educativos, entidades, asociaciones y servicios que participan en un mismo lugar. Un pensar juntos para actuar autónomamente, cada cual desde su ámbito.

-- La formación de los equipos docentes

Es necesario establecer una planificación formativa centrada en cada contexto en particular. Relacionando la investigación con la práctica porque son dos mundos que se necesitan, formando equipos de profesores “universitarios” con educadores y educadoras. Porque está demostrado que son los procesos formativos que están funcionando. **Equipos que trabajen en la sistematización**, evaluación, de lo que se viene realizando en los diferentes espacios educativos.

-- Y mientras tanto hacer bien lo que sabemos hacer y entre todos y todas cambiaremos el mundo.

Referencias bibliográficas y Webgrafía

- AA. VV (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona, Icaria.
- Aguado, Teresa (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, Ed. McGraw Hill.
- Alegre J.A. y Carrasco, S. *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, CIDE/Instituto de la Mujer.
- Asociación de enseñantes con gitanos. Autoría compartida (2005). *Memorias de papel*. Asociación de enseñantes con gitanos, Valencia (Versión electrónica:<http://pangea.org/aecgjt>).
- Aguilera, Beatriz (coord.), Colectivo Amani (2006). *Unidad didáctica: De viaje con Mayra*. Madrid, IEPALA.
- Barquin, Amelia (2009). ¿De donde son los hijos de inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela, en *Revista Educar* 44- 2009, pp. 81-96.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Besalú, Xavier et al (2010). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, Wolters Kluwer España.
- Buxarrais, M.R. y otros (1993). *El interculturalismo en el currículum: El racismo*. Asociación de Mestres Rosa Sensat. Barcelona. Ed. Mº de Educación y C.
- Campaña Europea contra el Racismo. Ideas, recursos, métodos y actividades para la educación intercultural con jóvenes y adultos. Material de la campaña “Somos diferentes, somos iguales”.
- Carbonell Francesc (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre*, CIDE.
- Checa, Francisco y Soriano, Encarna (1999). *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona. Icaria Antrazyt.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*.
- Colectivo AMANI (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Colectivo AMANI (Gómez Lara, Juan (ed.)) (2004). *La escuela intercultural: Regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid, Ed. Catarata. Colección Cuadernos de Educación Intercultural*.
- Colectivo IOE. *La educación intercultural a prueba, hijos de inmigrantes en la escuela*. Centro de Investigación y documentación educativa. Madrid.
- De Lucas, Javier y Torres, Francisco (2002). *Inmigrantes ¿cómo los tenemos?* Madrid, Ed. Talasa.
- Díaz, Beatriz (1999). *La ayuda invisible*. Bilbao, Ed. Likiniano Elkarte.
- Díez, Enrique Javier (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. El Roure.
- EDUALTER. Materiales didácticos sobre inmigración desde el papel de los medios de comunicación. *Migra-Media, Materiales de educación intercultural*.
- Essomba, Miquel Angel (coord.) (2001). *SANDUK, Guía per a la formació del educadors i les educadores en interculturalitat i immigración*. Barcelona, Ed. Fundació Jaume Bofill.
- Essomba, Miquel Angel (2008). *10 ideas claves. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona, Graó.
- García Canclini, Nestor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Brcelona, Ed. Gedisa.
- Garreta i Bochaca, Jordi (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas*. Barcelona, Anthropos.
- Giménez Romero, Carlos (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona, Ed. Integral.
- González, Inmaculada (2005). *La cooperación educativa ante la rebeldía de las culturas*. Madrid, Ed. IEPALA (Colección Cooperación y Desarrollo).

- Grupo INTER. Autoría compartida (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
(Versión electrónica: http://www.aulainter-cultural.org/IMG/zip/spanish_guide.zip)
- Luch, X. y Salinas, J. (1996). La diversidad cultural en la práctica educativa. Madrid, Ed. MEC.
- Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Márquez, Vito y García de Zúñiga, Carmen (2006). *Activa el Respeto. Programa: Educar para una Ciudadanía Intercultural*. Sevilla, Ed. Andalucía Acoge.
- Martín Muñoz, Gema; Valle Simón, B. y Gómez Plaza, M. A. (1995). *El Islam y el mundo árabe en la enseñanza media*. Ed. AECE y U. Autónoma de Madrid.
- Martínez, Luz; Pozo, Jonatan, y Valtierra, Blanca (2004). *La participación de los y las jóvenes de origen inmigrante en el movimiento asociativo*. Madrid, Ed. CJE.
- Martínez, Luz; Tuts, Martina; y Pozo, Jonatan (2003). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Edit. C.J.E.
- Martínez, Luz y Escudero, José (coords.) (2008). *Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía*. Colección Edupaz. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Massot Lafon, María Inés (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao. Ed. Desclée.
- Médicos del Mundo (2007). *Educación para convivir. Juegos y talleres para el desarrollo en primaria*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Como romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid, Horas y Horas.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Ed. Escuela Española.
- Mugarik Gabe (1998). *Guía didáctica: Acercándose a la realidad del emigrante*. Vitoria-Gasteiz.
- Pérez Escanilla, Concha (coord.) (2004). *La maleta intercultural*. Sevilla, Ed. Centro del profesorado de Alcalá de Guadaíra.
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- Ruiz Morales, Fernando (2003). *Andalucía en la escuela. La conciencia silenciada*. Sevilla, Ed. Mergablum.
- Sáez, Pedro (2002). *Educación en la escuela multicultural*. Madrid, CCS.
- San Román, Teresa (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid, Tecnos.
- SOS Racismo Navarra (2000). *Vive la riqueza de la diversidad. 20 sesiones de educación intercultural*. Pamplona. Ed. SOS RACISMO.
- Visquem la Diversitat (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Ed. Catarata.

Os sugerimos estas páginas web interesantes, para comenzar a andar.

- Recursos de Educación Intercultural e Inmigración. www.aulaintercultural.org
- Recursos de Educación Intercultural y Educación en valores. www.edualter.org
- Red de Escuelas Interculturales. www.esuelasinterculturales.eu

APREN-
DIENDO
A SER
IGUALES

LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO

CAPÍTULO 5

DE LA PERSONA: LAS BASES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1-- Familia, inmigración y otra vez familia: proyecto, impacto y complejidades

El título de este primer apartado responde al proceso a través del cual una persona se plantea un proyecto migratorio. Es dentro de un primer contexto familiar donde surge la migración como proyecto de futuro o de mejora o como alternativa a una situación que acaba por pesar demasiado (en lo personal, en lo social o económico, en lo político...), con independencia de la mayor o menor ingenuidad de las expectativas o conciencia de las dificultades reales que cualquier proyecto migratorio plantea.

En este sentido, no son las personas las que emigran, por lo general, sino más bien las familias, los grupos o las redes. De ahí la constatación, hoy ya asumida, de que “la gran mayoría de los emigrantes, si al final emigra, es porque ha entrado antes en esos <<tratos con otros>> -y al fin y al cabo porque existen esos <<otros>>- con quienes hablar de destinos, dinero y recepción a la llegada” (Aparicio y Tornos, 2004). Esos “otros” son, en primer lugar, la familia de origen, con sus capacidades, sus dificultades, sus expectativas y sus sueños. También son las personas con las que se mantienen lazos de amistad o de proximidad física (vecindario, pueblo, ciudad y, en algún caso, puede hablarse de una cierta cultura de la emigración en ámbitos mayores que el local e incluso a escala nacional). De todas esas relaciones y contactos con esos otros va gestándose un proyecto migratorio que, ya en el país de destino, seguirá apoyándose en relaciones antiguas y nuevas, con viejos y nuevos “otros”. Y la propia familia no va a ser ajena a estos procesos. Tanto más cuando no emigra la familia completa, sino que la emigración se hace en distintas etapas de separación y reagrupación. Y que, a la vez que el proyecto migratorio o después, al cabo de un tiempo, puede plantearse un proyecto de retorno, más o menos incierto.

Este proyecto de retorno puede ser un apoyo ante las dificultades, que pueden ser muy graves y cotidianas. En este sentido, la idea de retorno actúa como válvula de escape y canalización de las añoranzas: “sólo estoy aquí por un tiempo, pero después me volveré al lugar que es el mío”. La cuestión, como muy bien saben –han vivido- tantas personas emigradas, es que el momento de regreso puede ir posponiéndose en el tiempo, incluso de forma permanente, “porque, de repente, la vida cambia”. Y puede cambiar mucho, porque pueden ser muchas las penalidades, los cambios, las necesidades de adaptación que hay que asumir, tanto personales como familiares. Y hasta los cambios positivos y las nuevas oportunidades pueden ser, a la vez factores desestabilizadores, como veremos más adelante.

Además, si se vuelve al lugar del que uno se fue, el lugar no es el mismo y, de nuevo, la persona se convierte en extraña en el lugar que se suponía le correspondía. Porque ni el lugar, ni las personas ni las relaciones son como eran cuando la persona se fue. Y el retorno puede no ser de todos los miembros de la familia, con lo que de nuevo las personas habrían de afrontar la separación y la distancia como característica de la existencia.

²¹ Departamento de Estudios de la Fundación Ceimigra. Profesor en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Su correo es: luis.die@ceimigra.net.

²² Profesor de la Universidad de Valencia. Su correo es: ignacio.martinez@uv.es.

En otros lugares hemos desarrollado ya el impacto de la migración en las personas y en las familias (Piqueras, 2007; Melero, 2010). Lo que debe recordarse es la centralidad de la satisfacción de las necesidades humanas como marco de posibilitación del desarrollo humano. Para ello, hemos venido señalando la importancia del análisis elaborado por la Escuela del Desarrollo a Escala Humana. Y la cuestión, aquí, es si la migración ayuda o dificulta, y en qué circunstancias, a la familia como principal cauce de satisfacción de dichas necesidades. Sabiendo, además, que sólo si estas necesidades, lo que necesita todo ser humano para desarrollarse como persona y para vivir una vida digna de ser vivida, son universales, entonces tiene sentido hablar de los derechos humanos y sus garantías, por encima de situación o característica personal, familiar o grupal alguna. Mucho hay en juego, por tanto.

Si la familia es uno de los cauces principales para aprender a ser, para acceder a los bienes y servicios necesarios para todos los aprendizajes que la persona ha de realizar, para aprender a hacer (por ejemplo, desde el discernimiento de las capacidades y de las mejores cualidades de la persona), incluso para aprender a estar (con otros, en una sociedad concreta, en la realidad y en un lugar en el mundo), entonces cabe preguntar cómo afecta la migración, desde sus oportunidades y sus dificultades, a cada familia en cada uno de esas dimensiones. El resultado no es automático, depende de muchos factores y circunstancias y puede ser, en cada caso, distinto incluso en situaciones aparente u objetivamente similares.

De la misma forma, si consideramos las nueve categorías axiológicas planteadas por los autores de la Escuela del Desarrollo a Escala Humana, (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, libertad e identidad), tendremos la necesidad de abordar cómo la migración afecta, en positivo o en negativo, incluso simultáneamente, a cada persona o familia. Estudiando, además, las relaciones entre estas categorías y viendo cómo la consecución de una de ellas contribuye, dificulta o impide la satisfacción de otras.

Y todo ello nos aboca a la complejidad, desde nuestro punto de vista, único terreno en el que lo humano surge y fructifica, pero no al desconcierto ni a la confusión. Porque el único punto de partida posible al abordar la familia como cauce para el desarrollo humano es la complejidad:

- Porque la lentitud de la maduración del cerebro humano es ambivalente: nos beneficia cuando crecemos en un entorno familiar facilitador, pero nos perjudica –y mucho– cuando crecemos en un entorno familiar que dificulta o impide nuestro desarrollo humano. Porque de lo que se trata no es de que pasen los años, sino de qué patrones adquirimos de vida personal, familiar y social a través de un enorme y muy complejo sistema de relaciones, afectos, actitudes y conocimientos de nosotros y nosotras mismas, de la realidad y del mundo en el que vivimos y de los cuales formamos parte.
- Porque la vida en pareja, de por sí, supone una nueva socialización en la que cada uno de los miembros debe reaprender a ser-con-el-otro, a través de múltiples cambios y adaptaciones, que aumentan en número y complejidad con la migración, y que se superponen a las diversas fases o etapas de la vida personal y, además, a las diversas fases o etapas de la vida en pareja. Se trata, por tanto, de un proceso que, en condiciones de cierta estabilidad, no acaba nunca y que, con la migración, requiere de

una mayor dedicación, entrega de sí y esfuerzo. Y cuya integración personal no siempre resulta posible, con el riesgo consiguiente de rupturas personales y familiares.

--Y porque, a todo lo anterior, hay que añadir la complejidad de la relación entre los y las menores y las personas adultas. Las etapas y necesidades cambiantes de los hijos e hijas se superponen a las etapas y necesidades de las personas adultas. Al principio, el nacimiento del primer hijo o hija supone la reorganización, a su alrededor, de actividades, tiempos y relaciones de la familia, al menos en cuanto lo permiten las exigencias laborales extradomésticas. Después, cada nacimiento supone una reorganización compleja de tiempos, actividades y relaciones, entre los hijos o hijas anteriores y las personas adultas, por un lado, y entre los y las menores entre sí. Pero, también aquí, la migración introduce una complejidad añadida por las separaciones que impone, por las reagrupaciones familiares que están condicionadas, por ejemplo, a la situación administrativa o laboral de las personas adultas y por las rupturas que también pueden darse.

Esta complejidad aumenta desde el momento que la migración pone en cuestión, modificándolas en no pocas ocasiones, las pautas y posibilidades “normales”, esto es, entendidas como “normales”, “deseables” o “esperables” por los progenitores antes de la migración, de socialización de los y las menores y de relación entre los miembros adultos entre sí, de estos con los y las menores y de estos y estas entre sí.

Lo raro sería que no aparecieran dificultades, para resolver las cuales es indispensable que la persona esté humanamente preparada. Y lo normal es que desde la experiencia migratoria estas dificultades sean mayores y más difíciles de afrontar, integrar y resolver. En ocasiones, las personas no cuentan con los recursos para afrontar, integrar y resolver los cambios en la relación de pareja, que pueden verse acrecentados por las, en ocasiones, desproporcionadas exigencias laborales. En el caso de las personas inmigradas, estas exigencias pueden traducirse en formas de explotación laboral y abuso que dificultan o impiden una vida humana y que someten a la persona a unos niveles de tensión personal y de esfuerzo psicofísico difícilmente sostenibles en el tiempo.

A estas dificultades se pueden añadir las que se derivan de la distancia entre las expectativas del proyecto migratorio y los logros realmente alcanzados; del choque entre las situaciones imaginadas y las dificultades reales; la aparición de crisis y cambios personales, que pueden dar al traste con la vida que se llevaba o que se había proyectado; la multiplicación de las tensiones durante la adolescencia de los hijos e hijas y el sentimiento de pérdida que ocasiona en los progenitores la doble pertenencia de los hijos e hijas a dos mundos, en uno de los cuales los menores pueden ser más competentes que sus padres y madres²³.

Sin embargo, no sólo las dificultades suponen o pueden suponer un factor desestabilizador que requerirá de múltiples esfuerzos por parte de todas las personas concernidas. Una resocialización exitosa e incluso un proceso de integración exitoso en la sociedad receptora puede ser visto,

²³ A este respecto resulta muy ilustrativo el trabajo de Rodríguez, R.M, publicado en Melero, L. (2010), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con inmigrantes*, Fundación CeiMigra, Valencia, p. 199-226.

desde otras personas connacionales, familiares, amistades, etc., como pérdida de la propia identidad, de las raíces culturales o religiosas o del sentido de pertenencia al grupo. La buena adaptación de los hijos al nuevo entorno en la sociedad de destino puede suponer tensiones entre los progenitores y los y las menores.

Unos ingresos elevados, una estabilidad laboral y un cierto reconocimiento profesional pueden conseguirse y depender de un elevado número de horas de trabajo, en uno o varios trabajos. Con ello, la vida familiar, la convivencia y el cuidado y la educación de los menores pueden resentirse.

La capacidad de superación de las adversidades y el esfuerzo, en ocasiones enorme, que hay que hacer para conseguir el éxito del proyecto migratorio puede suponer, tanto a nivel personal como familiar, que se olvide o se posponga la vivencia del sentido que tenía el propio proyecto migratorio, el propio esfuerzo, con lo que puede verse afectado el propio sentido vital, la identidad personal, o la pertenencia y la misma unidad familiar.

Por ello, también los éxitos pueden ser factores tensionantes y desestabilizadores para las personas y para las familias. Y lo mismo que las dificultades, incluso las grandes dificultades, pueden unir a las personas, los éxitos pueden separarlas o enfrentarlas. De ahí también la complejidad de todo análisis y valoración previa de situaciones aparentemente iguales.

2-- Socialización y reproducción social: la sociedad que surge desde las personas concretas, las personas que surgen de cada sociedad particular

En la acción educativa de la familia y de la escuela hay dos procesos fundamentales, en el sentido literal, para todas las personas. Procesos que establecen los fundamentos y la posibilidad misma del desarrollo humano y, con él, de la madurez y la calidad humanas de cada persona. Estos procesos son el de socialización y el de personalización.

En una primera aproximación, podríamos decir que el primero tiene que ver con la reproducción social y el segundo con la libertad, la voluntad y las posibilidades de transformación personal y cambio social. Pero lo que acabamos de plantear tiene tanto calado que es necesario que vayamos algo más despacio.

El proceso de socialización no es ni puede tratarse como un proceso aislado dentro del funcionamiento de lo social. Forma parte y depende del conjunto de procesos por los cuales los comportamientos humanos individuales, los que cada persona elige o asume poner en práctica o, simplemente, pone en práctica de hecho, se transforman en una "realidad social" aparentemente independiente de las acciones y la voluntad de las personas. Y de los procesos por los cuales esa realidad social, así construida, genera y se traduce de nuevo en comportamientos, actitudes, acciones, valores, etc., que son estrictamente personales y, en ese sentido, individuales.

Sin embargo, la socialización como tal es imprescindible para la maduración de cada ser humano, para la formación de la persona y para la construcción del tipo de persona y del tipo de sociedad

que surgen y se retroalimentan una de otra. Y la socialización, con independencia de su contenido, resulta imprescindible dada la indeterminación biológica del ser humano: lo que sea “ser persona” no viene determinado biológicamente, sino que, por el contrario, sólo puede ser cerrado por una opción, por una elección que tiene como base las diversas socializaciones a las que se ve sometido cada ser humano. Esa apertura e indeterminación es la base de la libertad y, desde ahí, se convierte en una llamada, de naturaleza ética, a la responsabilidad.

Estos procesos de retroalimentación y reproducción entre las conductas personales, la realidad social y, de nuevo, los comportamientos personales, pueden ser explicados someramente a través de seis pasos de carácter permanentemente circular, pero que vamos a pautar de algún modo para hacer más fácilmente comprensible la explicación. En primer lugar, cada persona muestra a las demás (“externaliza”, hace externo) un comportamiento que es siempre y en todo caso “personal”. Ya sea su origen un acto de resistencia o de plena sumisión; un acto plenamente consciente, desde el ejercicio de la libertad y la voluntad, o inconsciente, impersonal, ignorante de sí o de las consecuencias, desvinculado en ese sentido de la persona que actúa, lo relevante es, en todo caso, que ese comportamiento es percibido directamente o a través de sus efectos por los demás. En última instancia son las personas particulares las que, ante la misma situación, deciden desarrollar comportamientos diferentes, deciden dar respuestas diversas, dependientes de la libertad y la voluntad de cada una así como de los marcos de posibilidad de los que cada uno se ha ido dotando a lo largo de la vida.

Hemos de tener en cuenta que la persona puede ejercer diversos “papeles” o dimensiones en su comportamiento. Todas las personas pueden ser agentes, autores o actores en su propia vida. La externalización nos habla del papel como agente, puesto que toda persona actúa de algún modo y ese comportamiento puede afectar de modos diversos a las demás. Pero existe también la posibilidad de ser “autor” de la propia vida, es decir, de “crear” nuestra propia respuesta, aquella que nos expresa como personas y que nos identifica ante nosotros mismos y ante los demás. Finalmente, hemos de ser conscientes de que vivimos en un “escenario” que no hemos elegido y que contextualiza, de forma muy precisa, nuestras respuestas. Somos, por tanto y en este sentido, “actores”. Y todo ello hace que nuestros actos, sean cuales fueren, estén vinculados a nuestra libertad, nuestra voluntad y nuestra capacidad de aceptación. Con nuestros actos reales mostramos lo que queremos ser, los medios que estamos dispuestos a poner en juego y hasta qué punto estamos dispuestos a asumir las consecuencias de nuestra libertad y nuestra voluntad en cada “escenario” particular.

En un segundo momento, los comportamientos son objetivados, es decir, “se separan” de las personas que los realizan y pierden, por así decirlo, su carácter personal o individual. Se ven los comportamientos mismos, como si estos no tuvieran nada que ver con las decisiones de las personas que los ponen en práctica. Desde este proceso de “objetivación”, algunos comportamientos se “institucionalizan”, se establecen como pautas de la realidad misma, como lo que la realidad es, como lo que es esperable que suceda o que se haga, adquiriendo un cierto carácter normativo: así es como son o como se hacen las cosas y como hay que esperar que se actúe en cada caso particular.

Sin embargo, esto no sólo sucede de forma externa a las personas, no son sólo los demás los que objetivan o la sociedad la que institucionaliza nuestros comportamientos. La objetivación y la

institucionalización también se desarrollan dentro de cada persona, a través del proyecto que cada uno va construyendo y asumiendo para sí mismo y a través de lo que cada persona vamos viviendo realmente. Pero esto no es, en modo alguno, una afirmación idealista. No podemos realizar en nosotros mismos cualquier proyecto y son la vida real, los actos, comportamientos, decisiones, actitudes y valores reales, los que hacen o no posible la realización del proyecto. La cuestión, así, no es sólo que nos vamos apropiando de posibilidades y realizaciones a través de esos actos y opciones, sino que éstas, de algún modo, se acaban adueñando de nosotros apareciendo, en alguna ocasión, como “independientes” en cierto modo de nosotros mismos. Y esto se cumple tanto si nuestro proyecto y nuestras realizaciones nos encaminan hacia la paulatina humanización de nosotros mismos, como si nos encaminan hacia una deshumanización; tanto si aumentan nuestra madurez y calidad humana como si la limitan, la disminuyen o la impiden.

Con estos tres primeros procesos podemos comprender que la sociedad –y la realidad social- es “construida” a partir de acciones, comportamientos, decisiones, actitudes y valores personales e individuales. Pero esta realidad social, esa sociedad concreta y particular, ya existe cuando nacen las personas de las siguientes generaciones. Todos los seres humanos nacemos en familias, contextos y sociedades previamente existentes y que no hemos elegido. Al menos, no desde un primer momento. Y desde que nacemos, durante toda nuestra vida, hemos de aprender a ser personas en un contexto concreto y particular, en el que existen profundas asimetrías que configuran la experiencia de los que interaccionan en él, confiriéndoles una perspectiva en la percepción de la realidad e influyendo en la definición de sus intereses. No se puede ser persona en general, de manera inespecífica. Se ha de ser persona en tal o cual familia, en tal o cual contexto o conjunto de contextos, en tal o cual sociedad y momento histórico.

Ese es el papel de la socialización o, si se prefiere, la importancia de las múltiples socializaciones. Toda socialización supone una transmisión de una tradición. Y, de forma fundamental, implica la transmisión de los modos de ser persona, de los modos de percibir y valorar la realidad y de los modos de responder a ella. La socialización ofrece a todo ser humano la posibilidad de saber cómo ser persona en el mundo en el que le ha tocado vivir. La socialización es tan importante que, sin ella, no tendríamos la posibilidad de aprender a ser “humanos”. Y el modo en que lo seamos depende, en una parte muy importante, de lo que nos haya ido siendo transmitido. Pero hemos de entender que toda socialización es de algún modo algo impuesto, supone una coerción o coacción. No es que tal o cual socialización sea impuesta, coercitiva o coactiva. Toda socialización, independientemente de su contenido, lo es pues no ha sido elegida por las personas que la reciben. La tradición de la igualdad, de la justicia, de la libertad es tan impuesta como la tradición de la desigualdad, la injusticia y la opresión, aunque resulte evidente que no todos los contenidos posibles tienen el mismo valor desde un punto de vista ético o incluso meramente “humano”. Pero hasta la misma valoración forma parte de lo transmitido y, en ese sentido, es igualmente impuesto en un primer momento.

Sin embargo, resulta evidente desde la mayor parte de las experiencias personales, si no todas, que no todo lo que nos ha sido transmitido es igualmente valorado y aceptado, sin más, por cada uno de nosotros y de nosotras. De lo que recibimos, “internalizamos” sólo una parte: hacemos nuestros, eligiéndolos, algunos elementos y no otros. O incluso asumimos cuestiones que, con el paso del tiempo y de nuevas experiencias resocializadoras, a menudo desde el contraste e

interacción con otros, acabamos por cuestionar y rechazar vitalmente. Sólo eligiendo y optando y, por tanto, ejerciendo la libertad y la voluntad, es como la humanidad puede ser construida y desarrollada. Ninguna imposición, por férrea y despiadada que esta pudiera llegar a ser, tiene la más mínima posibilidad de perdurar indefinidamente en el tiempo. El fin de imperios y dictaduras, incluso de los peores sistemas basados en el terror, así nos lo demuestra. Pero las posibilidades de qué se internaliza tienen que ver también con lo transmitido. Así, la transmisión de la igualdad puede suponer, en sí misma, la dificultad o la imposibilidad de que sean aceptadas la dominación o la hegemonía, con independencia de la justificación o legitimación a la que estas recurran. La transmisión de la libertad y de la responsabilidad puede suponer, en sí misma, la dificultad o la imposibilidad de que se acepten la sumisión y la sujeción a criterios o posiciones o valoraciones ajenas, a la mera voluntad ajena.

Además, la transmisión de cualquier tradición nunca es ni puede ser una mera repetición del pasado. Al menos por tres razones. Primera, porque cualquier tradición se transmite por personas con experiencias biográficas distintas y, por ello, lo que se transmite tendrá distintos acentos y matices y dará como resultado distintas posibilidades. Segunda, porque lo transmitido se recibe por personas con experiencias y referencias diferentes, porque se trata de experiencias y referencias personales, a las que tuvieron los que transmiten la tradición, los que la establecieron como tradición y a las de los demás que están recibiendo la misma transmisión. Y tercera, porque cada una de las personas que recibe lo transmitido lo aplicará, necesariamente, a su propia vida y realidad, diferente de la de los demás. Por todo ello, la mera repetición en la historia es absolutamente imposible y la fidelidad histórica (a una tradición, a la propia familia, a determinadas creencias, ideas o posiciones) no puede conseguirse sino como “proseguimiento”.

Finalmente, son los elementos internalizados los que sirven de base imprescindible y permiten un comportamiento, unas acciones, unas actitudes y unas valoraciones (un modo de ser persona, de estar en la realidad y de responder a ella), de nuevo personales, “individuales” en ese sentido y a pesar de su carácter “social”, “referencial” o “contextual” si se prefiere, y “subjetivos”. Y es esta “subjetivación” la que transforma los elementos internalizados, conscientes o inconscientes, en lo que cada sujeto, cada persona, hace, decide, etc., mostrando todo ello a los demás a través de una nueva externalización, cerrando el círculo y repitiéndose todo el proceso, generación tras generación.

Sin embargo, este conjunto de procesos sirve tanto para entender cómo funciona y como puede gestionarse la mera reproducción social como todas las posibilidades de cambio social. Como hemos visto arriba, que se repita indefinidamente el conjunto de procesos no puede significar que se repitan unos contenidos particulares u otros sin variación ni cambio alguno: la mera reproducción sin cambios es algo imposible ni en las familias, ni en los grupos, ni en las instituciones.

3-- Socialización e identidad en una sociedad multicultural: hacer posibles las experiencias y acompañar los procesos

Los procesos de construcción de la identidad se producen de manera distinta en virtud del tipo de contexto social en que tengan lugar. En contextos que podríamos definir como “postradicionales”, en que la diversidad de referentes significativos es cada vez mayor, y su adscripción no depende exclusivamente de la pertenencia comunitaria de los sujetos, estos procesos se caracterizan – sobre todo en la adolescencia- por una intensa labor de exploración de la realidad y de sus posibilidades. Una labor que cada vez más depende del individuo, que se ve sometido a una complejísima tarea de búsqueda, selección y construcción de un sentido vital y una identidad social reconocible por sus otros significativos, pero, a su vez, asumible por él mismo.

En esa tarea, la función de las instituciones sociales que son referencia fundamental del proceso de socialización se ve profundamente afectada. Por supuesto que estas instituciones continúan actuando como modelos de referencia y guías que dotan de pautas de conducta. Pero cada vez adquiere mayor importancia el papel que han de asumir en el acompañamiento del proceso de configuración identitaria que ha de recorrer el propio individuo.

Se trata de un proceso que, como ya indicara Erikson, bascula entre la exploración y el compromiso; dos procesos que alcanzan su máximo dinamismo en la etapa de la adolescencia. La exploración se refiere a las dinámicas de búsqueda y descubrimiento activo de las diferentes opciones vitales que se abren ante el individuo en cada momento de su proceso de desarrollo. Implica algún tipo de valoración de las distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre prácticas, metas, valores y creencias. El compromiso se refiere a la adopción de decisiones relativamente firmes sobre elementos de la propia identidad, con la consiguiente implicación en actividades significativas dirigidas al desarrollo de esas opciones.

Desde esta perspectiva, en contextos sociales caracterizados por la presencia de una gran diversidad de opciones vitales, de referentes simbólicos y normativos desde los que dar sentido a la propia experiencia e interpretar las propias relaciones con el mundo y con las personas significativas, la combinación de ambos procesos, exploración y compromiso, es crucial en el desarrollo de la identidad. Y la complejidad y fluidez de estos contextos convierte esta “tarea” vital en algo realmente complicado para los adolescentes, en especial cuando no han crecido en entornos que les hayan preparado para este tipo de retos.

Esta dificultad se hace patente, en primer lugar, en aquellos casos en que el entorno de proximidad (familia o comunidad de referencia) haya establecido un marco de socialización altamente cohesionado, autoreferencial y coactivo, cerrando las experiencias del niño o niña a cualquier realidad ajena a la establecida por el grupo. En ocasiones estas prácticas educativas pueden responder a dificultades para expresar la propia identidad más allá del grupo debido a la no aceptación por parte de los grupos culturalmente dominantes, generando una dinámica de segregación social. En ocasiones se trata más bien de dinámicas relacionales que buscan el amparo del grupo étnico como amortiguador de las tensiones y conflictos experimentados en las difíciles condiciones en que han de vivir muchos inmigrantes. O también se pueden deber a prácticas de auto-segregación que buscan mantener puras las referencias de la propia cultura.

Incluso, posiblemente se trate de una combinación de los tres factores mencionados, y de otras muchas incidencias relacionadas con la interacción entre grupos que se experimentan como ajenos, que se perciben desde simplificaciones y estereotipos, y que se relacionan en un contexto socioeconómico determinado por intereses y fuertes asimetrías. En cualquier caso las repercusiones para el proceso de socialización de los menores es que se tiende a generar un compromiso excesivamente temprano con el grupo que hipoteca al adolescente a las opciones preconcebidas por su contexto familiar o grupal, sin que él o ella pueda reconocer su camino particular de entre los que se abren a su paso en su interacción social con realidades diferentes a las del grupo de referencia. Si bien la menor apertura a la experiencia puede minimizar temporalmente la exposición a situaciones de ansiedad o confusión, la protección sólo llega hasta donde alcanza la acción del grupo de referencia. De este modo se generan situaciones de dependencia, menor autonomía y capacidad de iniciativa individual, que dificultan la integración de los individuos en una sociedad compleja que va más allá de esos grupos.

En segundo lugar, las dificultades también se dan en aquellos casos en que el proceso de socialización carece de apoyos y pautas, configurándose como una experiencia difusa, descentrada, sin dirección y que experimenta diferentes opciones y experiencias “de forma pasiva”, según van marcando los acontecimientos o el entorno. La sensación de “dejarse llevar”, con la consiguiente vulnerabilidad a las presiones ajenas, se convierte en la forma de vida de muchos niños y niñas, cuyas experiencias no pueden contar con nadie que les oriente o que les abra nuevas perspectivas. A menudo porque las condiciones sociales y laborales dificultan el ejercicio de una paternidad/maternidad que dedique tiempo y atención a los niños y niñas. En ocasiones porque no se poseen las competencias o los recursos necesarios para actuar como facilitadores de los procesos de exploración. O bien porque se producen desencuentros entre los agentes (familia/escuela) que deberían asumir ese rol, con la consiguiente experiencia de incoherencia o desconcierto por parte de los menores, que a falta de una referencia clara, desarrollan pautas de conducta erráticas.

Frente a ambas situaciones, compromiso temprano y difusión de identidad, familia y escuela pueden convertirse en facilitadores de procesos de búsqueda activa, posibilitando la expresión de la diversidad, abriendo espacios para las experiencias vitales de distinta naturaleza, que permitan a niños y niñas descubrir “con qué se sienten vivos”, satisfechos y “ellos mismos”, valorando en diálogo con ellos sus sentimientos, descubrimientos e incertidumbres. Un proceso para el que, como comentaremos más adelante, se hace imprescindible contar con la colaboración y, si es posible, una cierta “complicidad” de las familias con los centros educativos.

De este modo se facilita el desarrollo de lo que James Marcia²⁴ define como “identidad de logro”, que requiere la articulación de procesos activos y conscientes de exploración, socialmente contrastados y asumidos -o rechazados- por el individuo en función de su experiencia. El resultado es una identidad más sólida, fuente de compromisos vitales asumidos de modo autónomo (no por presiones ajenas) y, a su vez, el desarrollo de una mayor competencia personal para afrontar los cambios en el contexto y las demandas que estos cambios pueden implicar para la propia vida. Unas competencias fundamentales en contextos sociales caracterizados por una alta movilidad y flexibilidad que provocan situaciones de anomia o falta de sentido allá donde las transformaciones (sociales, laborales, culturales...) dejan a la intemperie las experiencias de numerosas personas.

De ese modo, los problemas de desarraigo experimentado por muchas personas inmigradas tienen mucho que ver con esa desaparición (o deslegitimación) de sus referencias culturales, a cambio de su integración en contextos sociales que les consideran como ciudadanos de segunda, sin reconocerles como iguales en una interacción recíproca. Como desarrollaremos más adelante, la creación de espacios en que generar procesos de interacción, reconocimiento mutuo y reafirmación de identidades plurales, así como el abrir posibilidades de experiencias compartidas de diversidad en el proceso de socialización de niños y niñas inmigrantes y autóctonos son los principales retos que familias y escuelas deberán plantearse para construir una sociedad más inclusiva.

Estamos hablando, por tanto, de posibilitar procesos en que los referentes grupales no aparezcan como una barrera para la búsqueda personal, sino como posibilidades para el desarrollo de la misma. Se trata, por ello, de abrir caminos para su recorrido, asumiendo familia y educadores el rol de acompañantes y, en todo caso, de guías del que camina.

Para que esto sea así es necesario que se den experiencias familiares de comunicación abiertas y que se apoyen en la expresión del afecto y el apoyo incondicional, por un lado, y que, a su vez, marquen los límites de referencia, que actúen como “señalización” y como cauces de posibilidad para el proceso personal. En ese sentido, podemos señalar cuatro grupos de estilos educativos familiares, de los que depende la socialización y sus resultados y posibilidades, según la combinación de expresiones de afecto que se dan en la familia, por un lado, y la claridad de los límites que no deben sobrepasarse y de las expectativas que se tienen sobre los niños y niñas, y las consecuencias del incumplimiento de los mismos, por otro.

El afecto no es sólo una necesidad humana fundamental. Es también la clave de muchas de las características que configuran la personalidad de cada ser humano particular, la compleja realidad personal, así como un factor clave en la posibilidad de integrar de una manera adecuada dicha

²⁴ Los trabajos de James Marcia (ver p.e. Kroger, J y Marcia, J. (2011), *The identity statuses: Origins, meanings and interpretations*, en Schwartz, S.J. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer Science+Business Media) pretenden la operativización de las ideas de Erikson sobre desarrollo de la identidad. Este autor plantea que la exploración de alternativas significativas es un indicador del trabajo que realiza el sujeto para lograr un sentido de identidad, de modo que una toma de decisiones realizada desde la exploración de las alternativas diferentes indican un sentido de identidad sólido y suficientemente flexible como para moverse en contextos sociales de incertidumbre. Igualmente, los compromisos que resultan de esas experiencias aparecen como más sólidos y satisfactorios. Aunque estos trabajos se han aplicado fundamentalmente al proceso de formación de la identidad adolescente (ver al respecto los trabajos de Zacarés, por ejemplo, Zacarés, J.J. e Iborra, A (2006, Marzo): ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *En Cultura y Educación*, Vol. 18, Nº 1, pp. 31-46, nos parecen especialmente indicados para comprender los retos para los que familia y escuela deben preparar hoy en día a los niños y niñas y, de un modo especial, a niños y niñas de familias inmigradas, debido a la complejidad de los factores que configuran sus condiciones de socialización. Unos retos que, por supuesto, deberán responderse teniendo en cuenta otros muchos factores, como el nivel de desarrollo sociocognitivo propio de cada edad. En ese sentido, consideramos que es un marco adecuado para la comprensión de lo que se desarrolla en los siguientes apartados del capítulo.

complejidad. La comunicación afectiva, experimentada en condiciones de reciprocidad, es fundamental en este proceso. De una correcta relación de apego y de todas las expresiones de afecto que se dan en la familia pueden depender las posibilidades de maduración, crecimiento y desarrollo humano de cada persona.

Por otra parte, unos límites claros permiten aprender a afrontar la frustración, tan frecuente en otras etapas de la vida y en las situaciones sobre las que no tenemos control alguno. La claridad en los límites y la coherencia en su aplicación muestran también valores y prioridades, como las expectativas que se tienen sobre los niños y niñas. Límites y expectativas que permiten, finalmente, que la persona pueda responsabilizarse de sus propios logros y evitar, en lo posible, sus errores. Lo cual ayuda a la construcción de la autoimagen, de la autoestima y de la propia identidad personal.

Combinando ambos factores, un uso “razonable” (en el más estricto sentido del término) de los límites requiere, además, plantearse desde un diálogo que permita explicar su sentido, respondiendo de forma adecuada a las situaciones. En ocasiones requerirán una cierta negociación, en la medida en que el diálogo ha de incorporar el punto de vista de los niños y niñas (sobre todo en el caso de adolescentes), lo que requiere, por parte de familia o educadores, poner en juego la capacidad de priorización. De este modo se facilita la comprensión de las normas desde una experiencia de reconocimiento mutuo y reciprocidad. De ese modo abrimos la posibilidad de que esos límites se puedan experimentar como apoyo, no como barrera.

Si, por el contrario, los límites se plantean de modo arbitrario o poco razonable, es más fácil que se experimenten como imposición, definiendo bien una relación de dominación/subordinación que no permita una interiorización autónoma de los criterios educativos que se pretenden transmitir, o bien de dominación/resistencia, que resulta en un rechazo abierto de las indicaciones familiares, que se experimentan como barreras carentes de sentido. O, por otro lado, la carencia de límites puede ser vivida como experiencia de desamparo (falta de guías) ante un mundo complejo, o bien como experiencia de abandono (“nadie se preocupa de mí”). En cualquier caso, se trataría de una permisividad que no educa en el afrontamiento de la frustración, ni establece pautas de referencia ante el mundo en su complejidad.

En función de estos dos factores, pues, podemos diferenciar el estilo educativo democrático (alta expresión de afecto, límites claros, expectativas alcanzables), el estilo autoritario (baja o nula expresión de afecto, límites claros e inflexibles, expectativas inalcanzables), el estilo permisivo (alta expresión de afecto, poca o nula claridad en los límites, bajas o nulas expectativas) y el estilo negligente o indiferente (baja expresión de afecto, poca o nula claridad en los límites, bajas o nulas expectativas).

La cuestión central, aquí, no es una clasificación más o menos sugerente, sino que de la combinación de afecto expresado, claridad en los límites y razonabilidad y adaptación de las expectativas que se muestran a los niños y niñas, surgirá una determinada relación de apego de cada niño o niña con sus padres, de la que surge un determinado “modelo mental de relaciones interpersonales”: seguridad y confianza en uno mismo y en los demás y capacidad para establecer y mantener unas relaciones sociales y afectivas armoniosas y estables.

Este modelo va a establecer qué tipo de relaciones personales son “posibles” o “previsibles”. Y, con ello, va a ofrecer respuestas a preguntas como ¿puedo confiar en los demás cuando los necesito?; ¿me quieren establemente –e incondicionalmente- quienes dicen que me quieren?; ¿puedo dar por ciertos y seguros su vinculación conmigo?; ¿soy capaz de lograr el afecto de los demás?; ¿puedo ofrecer mi afecto a los demás?; ¿soy capaz de mantener una relación afectiva con otras personas?; ¿puedo confiar en mí mismo en cuanto a mi capacidad de comunicación y relación con otras personas?; ¿puedo manifestar mi afecto o mis sentimientos cuando los siento y permitir a los demás que expresen el suyo?

Y resulta evidente que la autoestima, el grado de madurez y responsabilidad, el autocontrol y la autorregulación del comportamiento, la autonomía personal, la autolimitación de la agresividad y los comportamientos violentos, como el grado de solidaridad y de altruismo, son también resultado de ese modelo de relación que surge desde el apego y desde los estilos educativos. Al final, como dijimos al hablar de la socialización, de lo que se trata es, nada más y nada menos, que de la transmisión de los modos de ser persona, de los modos de estar en la realidad y de los modos de responder a ella.

4-- Familia y escuela: la complejidad de los procesos de socialización

Ya hemos señalado la dificultad de hablar de “las familias inmigradas” –o de cualquier otra categoría o grupo social- como si fuera una realidad común y homogénea. Cuando se estudia la realidad social honestamente, esta agrupación se hace en función de algunas características que se atribuyen comunes o compartidas. Que se comparta el hecho de la emigración no significa, por ejemplo, que la emigración sea una sola y misma realidad ni tenga un significado, ni siquiera parecido, entre unas y otras personas. Por tanto, el proceso de identificación y agrupación debería ir precisando y distinguiendo hasta llegar a cada persona o familia particular. Cuando intentamos aplicar los procesos descritos hasta aquí a las personas o familias concretas hemos de tener cuidado, por consiguiente, para no confundir la claridad de una explicación con la realidad misma, que siempre puede ser más diversa y compleja que nuestra explicación.

De lo dicho en el apartado anterior, sin embargo, se puede extraer una aplicación específica a cada grupo social, desde y con todas sus particularidades. También, por tanto, una aplicación para cada minoría étnica y para el conjunto de personas y familias inmigradas, si fuera posible formar “un grupo” tan impreciso y heterogéneo como ese. Además, debemos afirmar, una vez más, la necesidad de movernos y de actuar –de seguir actuando o de empezar a actuar- en la complejidad y en medio de la incertidumbre. Porque ni la socialización como proceso ni sus contenidos, dependen, como veremos, en exclusiva, ni de lejos, de la calidad o la voluntad de la familia ni de la escuela, por muy “primaria” (en el sentido de “primera” y en el sentido de “fundamental”) que se califique la socialización que llevan a cabo ambas instituciones, la familia y la escuela.

¿Qué podemos decir, entonces, de los procesos de socialización, reproducción social y transformación que se dan –o se podrían dar-, desde la familia y la escuela, en el caso de los niños y niñas de familias inmigradas?

En primer lugar, habremos de distinguir entre la realidad cotidiana y las imágenes sociales percibidas por estos menores. Porque ellos y ellas van a percibir, por un lado, la realidad de su familia y sus familiares y conocidos, y a la vez, por otro, aquella otra imagen social, formada por atribuciones, estereotipos y prejuicios, que se presenta como real en términos “sociales”. Ambas percepciones forman parte del proceso de externalización. La primera, desde lo que muestran las personas adultas cercanas a cada menor: su educación, su esfuerzo, su biografía, sus valores, sus opciones y sacrificios, sus esperanzas, pero también su nivel de estudios, su experiencia y su trabajo. La segunda, desde lo que “se dice” de las personas y familias inmigradas en los medios de comunicación, en “la calle” (qué calles, en qué barrios...), y en la escuela: grado de etnocentrismo de la sociedad receptora o de destino, grado de ignorancia de la realidad propia y ajena, grado de superioridad atribuida a la cultura y la sociedad autóctona, grado de inferioridad atribuida a las demás culturas y sociedades, grado de inferioridad atribuida a las personas inmigradas, grado de inclusión/exclusión de la sociedad receptora, grado de acogida/rechazo real de la sociedad receptora... Estas dos percepciones pueden reforzarse mutuamente (en positivo, familias de alto nivel educativo, empleo inclusivo, sociedad de destino realmente acogedora... o en negativo, familias de bajo nivel educativo, empleo excluyente o altamente segmentado étnicamente, por nacionalidad, etc., y rechazo de una sociedad de destino excluyente y/o xenófoba). O pueden entrar en conflicto, con los procesos de disonancia cognitiva que ello supone, cuando la primera no coincide con o desmiente la segunda. En todo caso, hemos de ser consciente de la existencia de esta doble externalización y de que el resultado dependerá, también, de la “resiliencia” de cada persona y familia para seguir viviendo con mayor o menor independencia respecto de estas percepciones y, por tanto, de la capacidad de elaborar e integrar personalmente una misma situación “objetiva”.

Lo mismo ocurrirá con los procesos de objetivación e institucionalización. Puesto que lo externalizado es ambivalente, tiene contenidos positivos y contenidos negativos, lo objetivado y lo institucionalizado tendrá el mismo carácter. Con una diferencia, al menos. La externalización se da en el terreno de lo personal-individual. La objetivación, puesto que separa el contenido visibilizado de las personas de las que depende, y la institucionalización, puesto que establece las generalizaciones como pautas de comportamiento social, se dan ambas en el terreno de lo social. Y en este terreno hay que introducir la importancia de la relación entre la mayoría y las minorías. Por tanto, los comportamientos objetivados serán ambivalentes, con contenidos positivos y negativos que se expresan y establecen simultáneamente, pero que se dan en distinta proporción. De manera que los positivos pueden establecerse como excepción, dentro de la minoría, respecto y a causa de los contenidos negativos de la mayoría, que esta establece como pauta y referencia social. De esta forma se anula la posibilidad de disonancia entre lo positivo y lo negativo, que pueden asumirse como excepción y como norma, respectivamente, de manera simultánea.

Desde aquí, y al haber introducido la relación entre la mayoría y las minorías y, desde antes, al haber introducido la “imagen social”, la cuestión de cara a la socialización es cómo se siguen percibiendo a sí mismas las minorías, cuál es la autopercepción, como persona, como familia y como grupo social de “inmigrantes”, que se va a transmitir a la próxima generación, muchos de cuyos miembros ha nacido en el país de destino y no en el de origen de sus padres. Porque, como vimos arriba, la objetivación y la institucionalización no sólo se quedan en el ámbito de lo “externo a la persona”, sino que la contextualizan, la configuran y, de algún modo, llega a cristalizar en la propia persona como marco de posibilidad y como proyecto personal y familiar, que puede o no ser transmitido, tal cual, a los y las menores de la siguiente generación.

Por lo tanto, lo que se transmite en la socialización puede basarse en la resiliencia y la autoafirmación, a pesar de, desde y con las dificultades y conflictos que se puedan desarrollar dentro de cada persona y entre estas y “la sociedad”. Pero también puede basarse en la asunción de la imagen social negativa, excluida y rechazada, y en la resignación y conformación de la persona y la familia a la imagen negativa que se ha establecido de ella. En cuyo caso, estas resignación y conformación de las personas y familias pueden desarrollarse como “profecía autocumplida”, terminando por justificar la imagen negativa, la exclusión y el rechazo que originaron la resignación y la conformidad.

Así, por ejemplo, la exclusión social o el rechazo y la xenofobia, pueden forzar a las personas a conformarse con empleos de baja cualificación. Si las personas que padecen esta exclusión laboral o este mercado de trabajo segmentado, asumen la situación como un marco del que no se puede salir, pueden dejar de valorar el esfuerzo por mantener actualizada una formación o una capacitación profesional que, desde la posición asumida, no les va a servir de nada, pues se tendrán que conformar igualmente con el mismo tipo de empleos y con las malas condiciones laborales. Pero la falta de formación y de capacitación profesional, puede relegarles a este tipo de trabajos y puede utilizarse como justificación del rechazo y la xenofobia, que eran previos e independientes de la formación y la capacitación que la persona tuviera.

La cuestión es que lo que se transmite en la socialización de la propia familia es lo que cada persona adulta vive y cómo lo vive, en cada una de las dimensiones de la persona (el ser, el tener, el hacer y el estar). Y todo ello configura el primer marco de posibilidad del desarrollo de los y las menores, tanto para el desarrollo de la personalidad como para el desarrollo humano (calidad, madurez...) de toda la persona. Lo mismo, aunque de modo más complejo, ocurrirá en la escuela. Los docentes sólo pueden transmitir lo que realmente viven y tal como lo viven (lo que son, lo que tienen, lo que hacen y la forma de estar donde están). Y la socialización de la escuela es más compleja necesariamente que la de la familia porque, al margen de la mayor o menor calidad de las relaciones familiares, en la escuela no es la relación con el profesor la única referencia recibida por los menores, sino también, y paulatinamente de forma más importante, las múltiples y diversas relaciones con los demás compañeros de la clase y del Centro.

De este primer marco tendrán que surgir los elementos que cada niño y cada niña podrán hacer suyos y a partir de los cuales podrán construir sus propias respuestas, opciones y prioridades. Sin embargo, el problema de la autopercepción y de la construcción de la identidad personal se complica entre los menores mucho más que entre los adultos, puesto que los primeros construyen su identidad personal a partir de las referencias, percepciones, actitudes, etc., que los demás, especialmente entre su grupo “de iguales”, les devuelven.

De aquí, de nuevo, una dificultad añadida, que tiene que ver con la imposibilidad de “reproducir” sin más, mecánica o dogmáticamente, cualquier tradición (cultural, religiosa, política, social, lingüística...). Cualquier esfuerzo en esta dirección es “contra natura” o, si se prefiere en términos zubirianos, una “contra-realización”, algo que va en contra de la dinamicidad de la propia realidad, algo que va en contra del modo en que toda la realidad se desarrolla y despliega sus posibilidades. La transmisión es imprescindible e inevitable. Pero la mera repetición no es una posibilidad, sino a costa de “parar” la realidad misma y, por tanto, a costa de actuar en la irrealidad.

Esto debería ser tenido en cuenta en las distintas tradiciones, en las instituciones sociales, en la escuela y en las familias. Podemos enseñar a los hijos e hijas lo que somos, lo que intentamos ser, lo que nos gustaría llegar a ser. Pero no podemos imponerles lo que queremos que sean. Lo que cada persona haya de ir siendo es un paulatino descubrimiento, original e irreplicable, que depende de opciones personales, que abren unas posibilidades y cierran otras. No hay forma de reemplazar a cada persona como principal responsable de las respuestas que cada uno vamos realizando en aquel escenario (histórico, social, político, familiar...) que no hemos elegido, al menos hasta que no lo hacemos parte de nosotros o de nosotras mismas. Y son esas opciones las que nos dotan de las capacidades que abren nuevas posibilidades en nuestra vida y en la historia.

En el fondo, debemos comprender, en la familia y en la escuela, que la transmisión más importante se realiza “por contagio”, porque lo que transmitimos merece la pena, no sólo para nosotros, sino también para quien lo recibe. Es el afecto y la entrega misma (¿nos atreveríamos a hablar, en serio y honestamente, de entrega incondicional?) a quien se siente tratado de forma muy especial, el cauce para esa transmisión, lo que hace posible el contagio. Pero no se entregan “contenidos” que deben ser salvaguardados como un tesoro, por importantes que estos nos pudieran parecer. Lo que debemos entregarles es a nosotros y a nosotras mismas, nuestro acompañamiento, nuestra constancia y nuestra incondicionalidad. Y quizás, así, los niños y niñas puedan asimilar y hacer suyo lo más importante de lo que les querríamos transmitir.

¿Que deben existir límites...? Sin ninguna duda. Flaco favor les haremos –a ellos y al mundo- si no les mostramos aquellos límites que no deben ser traspasados, si no les mostramos aquellos mínimos que se muestran como condiciones de posibilidad del proceso de construcción y desarrollo humano. Pero los límites mismos deben ser razonables, las expectativas que cargamos sobre ellos deben ser alcanzables y el afecto no puede darse por supuesto, sino que debe ser mostrado y formulado, debe ser “palpable”. Pero, para que todo ello sea posible, los miembros de la familia y los docentes deben tener la calidad humana, la madurez personal y la integración vital de las que depende la posibilidad misma de lograr el desarrollo humano de los y las menores. ¿Cuál es la relación real de los padres y madres con los hijos e hijas? ¿Cuál es la relación real de los y las docentes con los chicos y chicas a su cargo? De nuevo, hemos de afirmar que no podemos transmitir lo que no somos y que habremos de recorrer el camino de ir siendo (formación, maduración, calidad humana...) aquello que queramos llegar a transmitir...

Por tanto, habremos de entrar en la biografía de cada adulto de la familia y de cada docente, en sus opciones y prioridades, en los procesos existenciales que va viviendo e integrando en su persona y, por lo tanto, en nuestros propios procesos de aprendizaje, maduración, crecimiento e integración personal. Esto es imprescindible, pero hemos de entender, además, que no hay determinismos en uno u otro sentido, que el resultado final de todos los procesos de socialización no depende sólo de los padres y madres ni de los docentes (figura 1).

Fig. 1

Contextualización del resultado de la socialización



Fuente: elaboración propia

Además de estas dos instituciones, la familia y la escuela, la socialización y sus contenidos, así como el resultado que se pueda derivar de ellos, dependen de la confluencia, superposición y retroalimentación entre una serie de procesos personales y sociales. En la figura 1 los hemos agrupado para hacer más comprensible, de nuevo, la explicación. Pero a poco que se profundice, es fácil comprobar que la distinción entre unos y otros procesos, su calificación como “personales” o “sociales”, puede resultar artificial y poco adecuada con la realidad. La razón es sencilla: persona y sociedad no son separables. Los procesos personales se dan en una sociedad concreta y con características específicas; y los procesos sociales afectan a, se expresan a través de y se ponen de manifiesto en las personas concretas.

Por tanto, y con fines meramente explicativos, podríamos decir que el resultado de la socialización va a depender de una serie de procesos sociales que tienen que ver con la mayor o menor cercanía a las personas: sistema educativo y escuelas concretas; el entorno socioeconómico de la familia;

los medios de comunicación existentes y/o el acceso a la información disponible y, en nuestra sociedad más que en otras, las películas infantiles y los videojuegos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de los nuevos lenguajes y formas de relación (y percepción y valoración...) que se derivan del uso de las nuevas tecnologías; el marco cultural y/o lingüístico que es el que permite qué pensar y cómo hacerlo (la estructura y las posibilidades de pensamiento y, por tanto, percepción, análisis, valoración y transformación); el marco legislativo-normativo (que establece y reproduce un determinado "orden" social); y el momento histórico.

Y también va a depender de una serie de procesos personales que tienen que ver con la personalidad, las opciones y las relaciones de los padres y madres, entre ellos, con los hijos y con el mundo; con la personalidad y las sucesivas elecciones de los hijos e hijas; con los amigos o amigas, o los grupos "de iguales", que se van eligiendo; con los referentes personales que se van asumiendo a lo largo de la vida, que cada uno adoptamos como "modelos" y "horizontes"; con los estudios elegidos y/o realizados efectivamente; con la participación o no en determinadas organizaciones sociales, en las que uno participa "voluntariamente" o "por opción"; y con el trabajo o actividad, laboral o no, desempeñado.

Ninguna de estas agencias ni procesos de socialización es, ni puede ser considerada, "neutral". Todas responden a intereses que pueden ser legítimos o ilegítimos. Y en no pocas ocasiones, pueden empuñar la capacidad de la familia y la escuela de influir en la dirección del proceso de crecimiento, maduración y desarrollo humano de la persona. De hecho, sólo desdoblado cada uno de los procesos en "facilitador" o "que dificulta", obtendríamos 16.384 situaciones posibles, en las que se combinan todos y cada uno de los procesos de forma única y extremadamente compleja y en las que el grado de libertad, el ejercicio de la voluntad y la capacidad de aceptación personales son un tercer eje que multiplica, todavía más, las posibilidades.

Aun así, debería resultar evidente la importancia del intento de transmitir a los y las menores algo que valga la pena, incluso ese otro mundo posible, así como la necesidad del empeño por parte de la familia y la escuela, puesto que van a ser las dos bases o fundamentos principales que pueden servir de "filtro" para la elección o valoración de todos los demás aspectos, situaciones o circunstancias que se dan en la vida de las personas que tendrán que seguir construyendo el futuro.

Que la familia y la escuela no puedan tener la última palabra, ni siquiera la posibilidad de controlar el proceso y su resultado, en toda su complejidad, no justifica el abandono de los menores a su suerte. Ni siquiera bajo la excusa de su propia libertad y autonomía, que ciertamente hay que procurar y desarrollar, porque, en aquel caso, los que habrán vencido son otros intereses particulares del mercado y/o el poder, como si estos fueran independientes de las decisiones y de la acción de otras personas concretas.

5-- Encuentro y (re)conocimiento en la construcción del “nosotros”. ¡La escuela como experiencia de una sociedad inclusiva

Frente a los procesos de categorización social que ponen el acento en la cuestión de la nacionalidad, destacando los factores culturales diferenciales de aquellos “que no son de aquí”, hoy en día se nos plantea el reto de un modelo de sociedad inclusiva que integre a todos los que conviven en ella, hayan nacido en uno u otro lugar, asumiendo que todos ellos aportan elementos diferenciales de distinto tipo (culturales, pero también, por ejemplo, de género) que configuran la diversidad propia de nuestra sociedad. Esa experiencia de la sociedad como el entramado de vínculos entre los que conviven desde sus particularidades y con sus elementos compartidos ha de ser la clave del proceso de socialización escolar en una sociedad plural. Sin embargo aún hay mucho camino que recorrer para que esto sea así.

En ese proceso de vinculación social desde las diferencias, la situación de los menores de familias inmigrantes se encuentran a menudo con múltiples barreras a superar. Unas barreras que tienen mucho que ver con el modo en que se articula la relación entre la sociedad de acogida y sus grupos de referencia, en especial sus familias. En ese sentido, los cambios que supone la realización del proyecto migratorio y su adaptación a las posibilidades y limitaciones con que se encuentra, implican para los diferentes miembros de las familias de inmigrantes un proceso de socialización secundaria, que exige adaptar, negociar, actualizar muchas de las pautas culturales, hábitos, percepciones, conductas... que se mantenían antes de la migración.

En ese proceso influye, en primer lugar, la interacción que se establece con la(s) cultura(s) de acogida (y con sus manifestaciones que ya de por sí son diversas), que supone un proceso de adaptación mutua, incluso aunque no estemos hablando de procesos asimilacionistas. La mera interacción con la sociedad de acogida ya implica una redefinición de cómo se vive la propia cultura; y esto es aplicable tanto a la cultura del grupo mayoritario, como a la del minoritario, aunque para éste último las adaptaciones impliquen una dimensión mucho mayor.

También influyen, en segundo lugar, los cambios en la vivencia de la propia cultura: los mismos acontecimientos de la experiencia migratoria suponen tener que situarse ante las propias costumbres y convicciones en condiciones vitales muy diferentes. Igualmente, la interacción con aquellos que comparten la propia cultura en el nuevo contexto social genera también una redefinición de las pautas vividas por el grupo (por ejemplo, nuevas prácticas adaptadas al contexto, o que reaccionan de algún modo ante él, y que actúan como modelo para los recién llegados). Incluso se modifican las relaciones interpersonales y los roles que se definen en el propio grupo, alterándose su interpretación en las nuevas condiciones socioculturales (como ocurre con las nuevas condiciones de vida y organización de las familias).

Por otro lado, no se trata sólo de que algunas de las claves de la cultura de origen sean difíciles de mantener en una sociedad diseñada desde otros patrones culturales. Sobre todo hay que tener en cuenta que el horizonte cultural de los niños y niñas (de todos los niños y niñas, no sólo de los de familias inmigrantes) una vez entran en la escuela va a ampliarse más allá del vivido en la familia, haciéndose más diverso. Se amplían las referencias, los modelos de conducta, las opciones vitales... más allá de las que plantea el propio grupo y de las que éste preveía para sus componentes antes del

proceso migratorio. Y esa diversidad de horizontes culturales se presenta (a menudo también en la escuela en tanto que contexto institucional que representa a la sociedad) como una realidad jerarquizada (no todas las opciones “valen lo mismo” ni aparecen como equivalentes en dignidad), e incluso como fuente de contradicciones (las opciones culturales implican decisiones vitales incompatibles entre sí, tanto a nivel individual como social) y de conflictos (asumir unas pautas culturales implica entrar en colisión con los que asumen otras). Incluso es posible que en ese horizonte la cultura de muchos grupos minoritarios se encuentre ausente o “desaparecida”, con lo que su reconocimiento no forma parte de la experiencia educativa de los que sí la viven en sus hogares. El desencuentro, la negación de la dignidad, la desaparición, actúan entonces como barreras imposibles de salvar por parte de los niños y niñas que se ven en la circunstancia de decidir si mantienen sus raíces, marginándose de la dinámica que la institución educativa les ofrece, o asumen un modelo hasta entonces ajeno y que les puede convertir en extraños a su grupo de referencia y afectos. Unas barreras que sólo se pueden afrontar tendiendo puentes desde la institución educativa, que ha de convertirse en un espacio de mediación, buscando la complicidad de las familias y grupos comunitarios para facilitar el desarrollo de los niños y niñas.

Para hacer frente a tales situaciones, dificultades y posibilidades, la escuela ha de responder a dos grandes retos, en los que se va a encontrar con las familias de sus alumnos y alumnas: en primer lugar, ampliar la experiencia del “nosotros”, generando vínculos más allá de las diferencias; y, en segundo lugar, posibilitar el reconocimiento de la diversidad desde la que los individuos y los grupos damos sentido a nuestra vida. Ambas cuestiones han de ser los puntales del proceso de socialización escolar en una sociedad plural, que pretenda ser cada vez más inclusiva, de modo que igualdad y diversidad aparezcan como dos caras de la misma moneda, y no como dos alternativas entre las que hay que elegir.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, la escuela puede actuar ampliando los vínculos relacionales entre los individuos y sus grupos de pertenencia, generando espacios de encuentro y cooperación en torno al proceso educativo de los niños y niñas y las necesidades que de éste proceso se derivan, implicando a familias, grupos y entidades del contexto en redes o proyectos colaborativos en el marco de los cuáles (re)conocerse desde la diferencia y en la implicación en tareas comunes. En ese sentido, se trata de tejer relaciones de reciprocidad. Por un lado, la escuela necesita ayuda de las familias para comprender, reconocer y visibilizar adecuadamente las referencias culturales que los niños y niñas viven en su contexto más próximo, y que constituyen una raíz que les une a su grupo, su país, su historia... Igualmente es muy importante la comprensión de los proyectos migratorios de las familias, en su complejidad, diversidad y flexibilidad, para que la escuela responda adecuadamente a las necesidades de desarrollo de los menores, manteniendo el contacto con sus contextos y culturas de origen y compartiendo la preocupación por tales contextos como parte de sus espacios vitales y referencias cotidianas, aún en la distancia.

Y, a su vez, las familias necesitan del apoyo de la escuela para poder asumir conjuntamente el proceso de orientación educativa que requiere la socialización de los menores en las actuales condiciones, tal como hemos expuesto en anteriores apartados. Un proceso para el que la escuela puede ofrecer una guía ante los cambios, opciones o requerimientos que no se vean claros, puede ofrecer modelos de relación con los niños y niñas, tanto a través de los maestros y maestras, como mediante el encuentro con otras familias (inmigrantes o no), así como acompañamiento para

asumir los retos que se deriven de todo el proceso educativo. En definitiva, se trata de que la escuela se convierta en un espacio público de encuentro entre los diferentes agentes que participan en el proceso educativo: educadores, familias y, por supuesto, alumnos y alumnas.

El proceso de adaptación de las familias inmigrantes a las nuevas condiciones sociales y culturales de su entorno cuenta, tal como ya dijimos al principio de este capítulo, con el apoyo de las redes informales que actúan como contexto de acogida. En ese sentido, la potenciación de espacios comunitarios de encuentro entre los individuos que comparten una misma cultura es un factor fundamental para amortiguar las dificultades del proceso, para fortalecer los recursos de los inmigrantes a su llegada y para mantener vivas las raíces compartidas, permitiendo el mantenimiento de prácticas y significados relevantes para ellos. Pero, además, esas redes, en tanto que desarrollan un arraigo local, pueden abrirse al entorno y facilitar el entrar en contacto con las instituciones propias de la sociedad de acogida, dándolas a conocer y permitiendo un acceso más ajustado a las demandas y posibilidades que piden y ofrecen. En el caso de la escuela es fundamental su apertura a la comunidad que constituye su entorno, su inserción en sus redes formales e informales, en las que se plasman los intereses e inquietudes de los ciudadanos – autóctonos o inmigrantes- cuyos niños y niñas van a formar parte activa de la comunidad escolar.

Además, la escuela se configura como un espacio social en que alumnos, alumnas, profesores y profesoras, familias y otros agentes, interactúan, transmitiendo modelos de relación, valores como la tolerancia y el diálogo, y posibilitando la construcción de identificaciones sociales más o menos inclusivas. El desarrollo de una identidad personal abierta a la diversidad requiere superar las dinámicas de “identidad hipotecada”, de la que hablamos anteriormente, que implican una cerrazón –tanto por parte de individuos inmigrantes, como autóctonos- a aceptar la legitimidad de las pautas culturales de grupos diferentes al propio, dando lugar a modos defensivos de interacción mutua, en una relación “nosotros”-“ellos” plagada de estereotipos que tienden a auto confirmarse. Por eso es fundamental que se fomenten experiencias de encuentro y comunicación en las que los individuos, también los vinculados a la cultura mayoritaria, pudieran compartir los significados, creencias y prácticas relevantes en su vida cotidiana, y lo hicieran por encima de su ubicación en una u otra categoría social o de pertenencia grupal. De ese modo, la personalización de las relaciones en contextos de reciprocidad permite expresar las diferencias, pero, a su vez, ayudando a superar los estereotipos que subrayan las diferencias y niegan las claves que se comparten con los grupos considerados ajenos. Por el contrario, la comprensión de la heterogeneidad propia de cualquier grupo étnico y de las cuestiones que se comparten por encima de esas categorizaciones permite un tipo de relación más personalizado e inclusivo, así como el desarrollo de identidades más abiertas, flexibles y comunicativas, que enriquecen el desarrollo de los niños y niñas sea cual sea su grupo de referencia.

Esto no significa pretender la desaparición de las referencias grupales particulares, o de las comunidades de referencia, que juegan un papel fundamental en la socialización de los niños y las niñas. Pero sí significa la necesidad de ir caminando hacia su inserción en una sociedad plural, más amplia y diversa, en que la adscripción comunitaria no implique una herencia identitaria rígida, sino un espacio de vinculación social y afectivo abierto al cambio. Una sociedad plural que no debe confundirse con el modelo cultural dominante, que no es sino uno más –aun cuando sea mayoritario- en el panorama de la diversidad, y que, por tanto, está igualmente abierto al cambio y

la influencia recíproca con otras culturas. Si bien es cierto que la asimetría en el acceso a los recursos de transmisión cultural no facilita este proceso, sino que pone en manos de la cultura dominante un poder de influencia social mucho mayor. De ahí que la opción del sistema educativo por realizar un esfuerzo por abrirse a las culturas minoritarias y posibilitar su visibilidad social, en especial en el momento en que se está formando la identidad social de niños y niñas, sea especialmente relevante, como vamos a comentar a continuación.

Porque ese es el planteamiento básico del segundo reto señalado, y que implica abrir el currículum a las realidades minoritarias, en un cierto ejercicio de “discriminación positiva” que dé carta de ciudadanía en la escuela a la diversidad que ya de hecho está presente en nuestra sociedad, que ya forma parte de nuestra sociedad. Se trata de plantear en la escuela la necesidad de compartir y (re)conocer los significados y pautas culturales desde los que los diferentes grupos que convivimos en nuestra sociedad damos sentido y articulamos nuestra vida. Nuestra identidad social está directamente vinculada a esas pautas, a la vez que precisa anclarse en una experiencia de pluralidad en la convivencia, que ha de ser una de las principales aportaciones de la socialización escolar, como ya hemos dicho al comentar el primero de los dos retos.

Para esto habría que adaptar los currículos y los materiales curriculares a la diversidad ya existente en las aulas y en los entornos escolares, dando voz y haciendo visibles a las culturas silenciadas, mostrando una realidad social más plural y rica de lo que pretende el modelo cultural dominante, actuando en consonancia con los objetivos de desarrollo personal y el respeto de la convivencia que debe guiar la acción de nuestras instituciones educativas. Así, se podría introducir referencias propias de las culturas minoritarias presentes en el contexto del centro educativo, tanto en lo que se refiere a las cuestiones vinculadas a su arte, su literatura, su música, su historia, sus creencias, tradiciones y personalidades de referencia, como por lo que se refiere a las cuestiones más cotidianas, sus modos de organización social o familiar, sus prácticas de ocio, costumbres, etc. reconociendo tales aportaciones, sin infravalorarlas desde visiones etnocéntricas. Sobre todo, es relevante que la escuela sea receptiva a las diferentes narraciones o construcciones simbólicas y afectivas desde las que, en los contextos familiares, los niños y niñas van aprendiendo a dar sentido al mundo que les rodea y van desarrollando formas de sensibilidad ante la realidad. En definitiva, se trata de que el conocimiento del medio que se transmite desde la escuela responda a la diversidad real que se encuentra en ese medio.

A este respecto, es fundamental que la introducción del conocimiento de las culturas minoritarias se haga a través de dinámicas en que todos los alumnos -también los de origen autóctono- se muestren como diferentes y compartan con los demás los elementos significativos de su cultura, de modo que la diversidad se evidencie como algo constitutivo de nuestra -de todos- sociedad y no como algo referido a “los otros”.

Evidentemente, este reto sólo es posible si se cuenta con las redes en las que esas culturas se hacen presentes, y que, tal como ya hemos comentado, en la medida en que la escuela se configure como un espacio de encuentro, pueden aportar su experiencia a la construcción de este currículum intercultural. El reto requiere educadores y educadoras sensibles ante esa diversidad y que, aunque no conozcan a fondo las diferentes culturas del entorno, sean capaces de dinamizar los procesos de encuentro de los que ya hemos hablado, y de recoger así la voz de los miembros de las minorías.

Además, esta apertura del currículum debería siempre ir acompañada de la necesidad de introducir dinámicas educativas de lectura crítica de la realidad. El reconocimiento de la dignidad de todas las personas, de todos los pueblos y de todas las culturas no excluye, en absoluto, la crítica a aquellas prácticas –presentes en todas las culturas, también en la mayoritaria- que implican el sometimiento de unas personas a otras, en función de su posición social o de determinadas particularidades (sociales, étnicas, de género...), provocando y manteniendo situaciones de desigualdad y violencia, tanto física como simbólica.

Esa reflexión crítica, además, debería abordar el modo en que el reparto asimétrico del poder provoca una jerarquización de las diferentes culturas, en función de su cercanía a la cultura dominante, generando condiciones de desigualdad que actúan como barreras para las oportunidades de los ciudadanos que participan de las culturas minoritarias, manteniéndose de este modo las condiciones que permiten que se reproduzca ese reparto del poder. Una reproducción que deriva, a menudo, en la simplificación con que se define a las minorías, en base a estereotipos que acaban por determinar nuestra visión de “los diferentes” y de las relaciones entre “ellos” y “nosotros”, que, tal como ya expusimos en apartados anteriores, acaban por imponerse como realidades “objetivas” que legitiman las situaciones de desigualdad y dominación social como algo natural o lógico. Para afrontar esto nos parece esencial el papel transformador de una escuela que posibilite el desarrollo de procesos de socialización en base a experiencias de encuentro, visibilizando la diversidad, reconociendo a las personas con sus particularidades y comunidades, y favoreciendo la superación (la de-construcción) de esas visiones particularistas que se nos presentan como de “sentido común”, pero que enmascaran intereses grupales vinculados a las relaciones de dominación de unos grupos sobre otros.

En definitiva, consideramos que en la construcción de una sociedad más inclusiva es fundamental que la escuela, en tanto que institución social, y las comunidades culturales –mayoritarias o minoritarias-, a través de las familias de los niños y las niñas, aborden conjuntamente, desde el reconocimiento mutuo, una tarea educativa que ha de vincular en condiciones de igualdad a las personas que conviven y dan sentido a la realidad desde culturas diferentes, y que habrán de tejer, desde esa tarea compartida, las claves que hagan posible esa convivencia.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, R., y Tornos, A. (2004). *Las redes sociales de los extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. P. 20.
- Berger, Peter L., y Luckmann, Thomas (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, 2008.
- Besalú, Xavier, y López, Begoña (2011). *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid. Wolters Kluwer.
- García, José Antonio, y Goenechea, Cristina (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Kroger, J y Marcia, J. (2011). The identity statuses: Origins, meanings and interpretations, en Schwartz, S.J. *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer Science+Business Media.
- Melero Valdés, Luisa (Coord.) (2010). La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes, Fundación Ceimigra, Valencia, p. 85-90.
- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro, y Coll, César (Comps.) (1992). *Desarrollo psicológico y educación, I*. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza.
- Palacios, Jesús, Marchesi, Álvaro, y Coll, César (Comps.) (1992). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Psicología de la educación. Madrid. Alianza.
- Piqueras, A., Jiménez, N., y Soto, G. (2007). *Mediterrània Migrant II. I Jornades MEDIMIGRA*. Castellón, Universitat Jaume I.
- Rodrigo, María Jesús, y Palacios, Jesús (2010). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza.
- Zacarés, J.J. e Iborra, A (2006, Marzo): ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *En Cultura y Educación*, Vol. 18, Nº 1, pp. 31-46.

EL PROFESORADO ANTE

CAPÍTULO 6

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1-- Actitudes y creencias del profesorado respecto a la diversidad cultural en las escuelas

El profesorado es uno de los elementos clave en el proceso educativo, y por tanto también en la educación intercultural. Quizá por ello, el estudio de las actitudes y creencias del profesorado, y de los estudiantes para profesores hacia la diversidad cultural es un tema de estudio que ha despertado un gran interés en los últimos años. Responder a preguntas como: ¿qué piensa el profesorado sobre la educación intercultural?; ¿qué actitudes tiene hacia la diversidad cultural?; y ¿qué concepto tiene de los estudiantes de culturas minoritarias?, es una cuestión determinante para aspirar a una educación intercultural con probabilidades reales de convertirse en una educación exitosa, ya que las actitudes, las creencias y las expectativas que los profesores depositan en sus estudiantes, son un poderoso predictor de la integración y el éxito educativo de sus estudiantes.

El profesorado es un colectivo expuesto al mismo contexto que el resto de la sociedad, y es igualmente susceptible de verse sometido a las mismas corrientes ideológicas que el resto de colectivos (Vecina, 2005), y elementos “creadores de opinión” como los medios de comunicación de masas (Van Dijk, 1997). Por ello, la actitud del profesorado hacia la diversidad cultural en las escuelas puede llegar a ser en ocasiones no tan positiva como pueda pensarse a priori.

Jordán (1998), sugiere que, en general, la mayoría de los profesores muestran una buena voluntad en lo que respecta a la escolarización de estudiantes de culturas minoritarias, y pretende ayudarles en su proceso de socialización. Sin embargo, añade algunos argumentos que matizan esta buena predisposición general. Según Jordán (1998):

- Los profesores respetan la cultura de sus estudiantes, pero sólo a un nivel teórico, y prefieren que desarrollen su cultura fuera de las escuelas, para así poder integrar o asimilar a sus estudiantes de culturas minoritarias.
- Cuando se pregunta abiertamente al profesorado sobre su actitud hacia los estudiantes de culturas minoritarias, suelen exponer una “actitud igualitaria sospechosa”, ya que el profesorado relata unánimemente el mismo tratamiento para todos sus estudiantes, pero junto a este igualitarismo conviven otras ideas negativas, como quejas sobre los déficits académicos o de conducta, falta de motivación de los estudiantes y sus familias por la escuela, etc.
- Finalmente, el profesorado proyecta una imagen mental etnocéntrica del alumnado ideal. En las características de este alumno ideal se reúnen cualidades como la motivación y el interés por el estudio; pero fundamentalmente este alumno se destaca por características de personalidad relacionadas con el respeto a las normas, a los compañeros y a los profesores. Así, el profesorado tenderá a preferir en sus clases a los estudiantes que más se acerquen a este modelo, y presentará mayor reticencia hacia quienes se desvíen más de ese alumno modelo.

²⁵ Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València. Sus correos respectivos son: Raul.Tarraga@uv.es; Joan.Aparisi@uv.es.

En los últimos años han proliferado las investigaciones encaminadas a identificar y describir la actitud del profesorado hacia los estudiantes de culturas minoritarias. Pese a que la mayoría de ellos han empleado técnicas como cuestionarios, autoinformes y entrevistas, instrumentos cuya validez debe ser matizada por la influencia del sesgo de deseabilidad social (los profesores suelen responder influidos por su conocimiento de que existen respuestas socialmente deseables), existen algunos resultados interesantes de trabajos desarrollados en España en que se retratan actitudes negativas del profesorado o de los estudiantes para profesores hacia la presencia en las escuelas de alumnado inmigrante o de culturas minoritarias.

Ortiz (2008), realizó un estudio cualitativo en el que se propuso describir la percepción del profesorado hacia el alumnado inmigrante en varios centros de la provincia de Almería con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Los resultados del estudio son poco esperanzadores, ya que de ellos se deduce que el profesorado percibe la inmigración como un “problema educativo”, tal y como muestran dos de las conclusiones del trabajo:

- Los profesores de estos centros afirman que la llegada de estudiantes inmigrantes supone para ellos “más trabajo y esfuerzo”, “preocupación, frustración y angustia”, o directamente “un problema”.
- Los profesores afirman igualmente que la llegada de estudiantes inmigrantes supone para el resto del alumnado “una reducción en la atención que se presta al alumnado autóctono”, “un descenso de su rendimiento”, o “una ralentización o un retraso en su trabajo”.

Por su parte, Ortega y Mínguez, (1991), analizaron mediante el uso de encuestas las actitudes hacia el hecho multicultural en las escuelas en estudiantes de magisterio de la Universidad de Murcia. Los resultados de su estudio sugieren algunos datos bastante desesperanzadores:

- Aunque el 54,4% de los encuestados mostró una actitud positiva hacia el hecho multicultural, un 36,2% declaró que es ilusorio conseguir una convivencia pacífica basada en el respeto a todas las culturas existentes en el Estado.
- Un 40% de los futuros educadores encuestados afirmaron que la promoción de aspectos diferenciadores-singulares de una comunidad, como es la lengua propia, contribuye a la desintegración del Estado.
- El 86,6% considera un lujo innecesario y un gasto superfluo la promoción de las tradiciones, costumbres y folklore de los alumnos extranjeros.

En un trabajo más reciente, Barquín, Alzola, Madinabeitia y Urizar (2010), utilizaron el método de las narraciones autobiográficas para analizar el pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. Los resultados del estudio sugieren que:

- Pese a que existe una gran variedad en los relatos de los estudiantes de magisterio, y no se les puede considerar un colectivo homogéneo, muchos de los narradores manifiestan actitudes negativas con respecto a los inmigrantes y la inmigración.
- Los textos de los estudiantes evidencian a menudo opiniones y actitudes contrapuestas en las que se relatan conjuntamente buenas y malas experiencias.

-- Algunos estudiantes relacionan la inmigración con cuestiones como delincuencia y machismo.

En conclusión, la revisión de trabajos que han tratado de analizar las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural en las aulas, o hacia el fenómeno en sí de la inmigración, evidencian que pese a que existe una tendencia general a aceptar la diversidad cultural como un hecho positivo, esta tendencia convive con gran cantidad de actitudes negativas poco esperables para un colectivo como el profesorado o el futuro profesorado.

2-- La formación del profesorado en el ámbito de educación intercultural

La formación del profesorado (tanto inicial como permanente) es un factor crucial para el moldeamiento de las creencias, actitudes, y estilos y prácticas docentes relacionadas con la educación intercultural. En nuestro país, la universidad es el elemento central sobre el que gira la formación inicial del profesorado. Por ello es interesante lanzar una mirada a qué tipo de formación reciben los maestros y profesores en el ámbito de la educación intercultural.

2.1-- La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria

La formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria se aborda en los estudios de grado de magisterio en las dos especialidades que se ofertan actualmente: educación infantil y educación primaria. En estas titulaciones se imparten materias muy dispares entre sí, de las que son responsables departamentos universitarios muy heterogéneos, algunos de ellos directamente relacionados con la educación, y por tanto con un mayor peso dentro de la formación (didáctica y organización escolar; didácticas de materias específicas como lengua, matemáticas, o ciencias; psicología evolutiva y de la educación, etc.); y otros departamentos cuya relación con la educación es menor, y por tanto su presencia en los planes de estudio es más reducida (medicina, psicología básica, historia contemporánea, etc.).

La organización de los estudios universitarios españoles propone que a partir del conjunto de todas estas materias, se conforman los estudios de grado de magisterio, por lo que teóricamente mediante esta formación se deberían adquirir las competencias necesarias para ejercer como maestro. Sin embargo, un análisis detallado de la composición de estos planes de estudio revela que la elaboración de dichos planes no responde únicamente a una lógica académica o relacionada con el contenido de las asignaturas, sino también a cuestiones derivadas de relaciones de poder y luchas internas entre diferentes departamentos universitarios implicados en el diseño de estos planes.

Si centramos nuestro interés en la educación intercultural y analizamos los planes de estudio de estas titulaciones, observamos rápidamente que la situación dista mucho de ser la idónea, ya que no existe en estas titulaciones ninguna materia troncal o básica, cuya temática central sea la educación intercultural o la diversidad cultural. La existencia de esta asignatura básica aseguraría una formación mínima introductoria a la materia que sería común para todos los estudiantes de

estas titulaciones en las universidades españolas. Sin embargo, en lugar de esta formación común, encontramos una gran diversidad en los planes de estudio de las diferentes universidades, lo que genera una formación dispar, y hace que, dependiendo de en qué universidad se curse el grado en magisterio, se tenga más o menos oportunidades de formarse en el ámbito de la diversidad cultural.

En una revisión realizada recientemente (Soriano y Peñalva, 2011), se analizaron los planes de estudio de las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio de 53 universidades, de las que tan sólo 35 (el 66%) ofertaban en sus planes de estudio alguna asignatura directamente relacionada con la educación intercultural, mientras que las restantes 18 universidades no ofertaban ninguna asignatura relacionada con la educación intercultural. Se trata por tanto de una situación poco halagüeña para la formación del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural. Pero esta situación se agrava más todavía si lanzamos una mirada con perspectiva temporal, y observamos que la situación ha mejorado poco con el paso de los años. En una revisión de planes de estudio similar realizada hace ya casi una década (Tárraga, 2002), se analizaron 155 planes de estudio de las titulaciones de magisterio, educación social, pedagogía y psicopedagogía. De ellos, tan sólo 62 (el 40%) contenían alguna materia relacionada con la educación intercultural, lo que nos lleva a pensar inicialmente que la situación ha mejorado con el paso de los años, aunque obviamente no lo suficiente.

Ambas revisiones, aunque separadas por una década, tienen algunos puntos en común y algunas diferencias que conviene analizar:

La presencia de la educación intercultural en los planes de estudio de magisterio ha aumentado con el paso del tiempo, aunque no lo suficiente

En la revisión realizada por Tárraga (2001), de los 72 planes de estudio de Magisterio analizados, sólo 22 (el 30,6%) contenían alguna asignatura relacionada con la educación intercultural.

En la revisión realizada por Soriano y Peñalva (2011), este porcentaje aumenta sensiblemente, ya que 25 de los 37 planes de estudio de diplomatura analizados, (un 67,6%) contenían al menos una asignatura relacionada con la educación intercultural; mientras que en los estudios de grado esta proporción aumentaba hasta 38 de los 48 planes analizados (un 79,1%).

Tabla 1

Presencia de asignaturas relacionadas con educación intercultural en los planes de estudio de magisterio.

Estudio	Planes de estudio analizados	Contienen al menos una asignatura	No contienen ninguna asignatura
Tárraga (2001).	72	22 (30.6%)	50 (69.4%)
Soriano y Peñalva (2011). Diplomaturas y licenciaturas	37	25 (67.6%)	12 (32.4%)
Soriano y Peñalva (2011).Grados	48	38 (79.1%)	10 (20.8%)

Sin embargo, los resultados del estudio de Soriano y Peñalva (2011) deben ser matizados, ya que los planes de estudio analizados proceden de las 35 universidades analizadas en su revisión que ofertaban alguna asignatura relacionada con la educación intercultural, por lo que al excluir todos los planes de estudio de las restantes 18 universidades que no ofertaban ninguna asignatura relacionada, los porcentajes de presencia de asignaturas relacionadas con la educación intercultural se han visto incrementados de manera artificial.

Pese a ello, es interesante destacar cómo la presencia de la educación intercultural ha aumentado con el paso del tiempo en la formación de los futuros maestros.

Las materias relacionadas con la educación intercultural son fundamentalmente de carácter optativo

En la revisión realizada en 2001, 46 de las 54 materias relacionadas con la educación intercultural analizadas (el 85,2%) eran de carácter optativo, mientras que el resto de asignaturas eran troncales u obligatorias.

En la revisión realizada en 2011, observamos que esta circunstancia se repite en los planes de estudio en extinción (licenciaturas y diplomaturas), donde 84 de las 111 asignaturas analizadas (el 75,7%) son asignaturas optativas, aunque la situación mejora ligeramente en los nuevos planes de estudio de grado, donde 35 de las 75 materias analizadas (el 46,6%) son de carácter optativo, 23 son asignaturas obligatorias (el 30,6%), y 17 son básicas (el 22,6%)

Tabla 2

Carácter de las asignaturas relacionadas con educación intercultural.

Estudio	Asignaturas analizadas	Optativas	Troncales, obligatorias o básicas	Libre elección
Tárraga (2001).	54	46 (85.2%)	8 (14.81%)	-
Soriano y Peñalva (2011). Diplomaturas y licenciaturas	11	184 (75.6%)	23 (20.72%)	4 (3.6%)
Soriano y Peñalva (2011). Grados	75	35 (46.6%)	40 (53.3%)	-

El hecho de que la educación intercultural haya estado tradicionalmente presente en los planes de estudio de manera optativa, escogida voluntariamente por algunos estudiantes, provoca que el impacto de estas asignaturas en la práctica docente se reduzca, ya que la formación no llega a todos los estudiantes, sino sólo a aquellos que han manifestado interés por esta temática y han tenido la posibilidad de acceder a estas asignaturas.

Sin embargo, al igual que en el apartado anterior, parece que con la implantación de los nuevos estudios de grado esta circunstancia está mejorando sensiblemente, ya que en los estudios de grado analizados las asignaturas de carácter básico u obligatorio son superiores en número a las asignaturas optativas. Esta circunstancia parece sugerir una cierta mejora en la situación de este ámbito de estudio dentro de los planes de estudio.

Análisis del contenido de las asignaturas analizadas

Soriano y Peñalva (2011), han analizado además el contenido de los títulos de estas asignaturas relacionadas con educación intercultural, estableciendo 7 categorías que se corresponden con la presencia de 7 términos clave en el título de la materia: intercultural, diversidad cultural, multicultural, igualdad, género, inmigración e inclusión.

Si en los planes de estudio de magisterio analizamos la presencia de estos términos en los títulos de las asignaturas, encontramos que el término “diversidad cultural” es el más empleado, ya que aparece en 17 asignaturas de diplomatura y también en 17 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Primaria, y en 9 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Infantil.

El siguiente término más utilizado es el término “intercultural”, que aparece en 12 asignaturas de diplomatura, en 8 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Primaria, y en 4 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Infantil.

Finalmente, llama la atención el hecho de que el término “inclusión” estaba presente tan sólo en una asignatura de diplomatura, mientras que aparece en 6 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Primaria, y en 7 asignaturas del grado de Magisterio, Educación Infantil. Ello es probablemente un reflejo del impulso que está experimentando en los últimos años el movimiento de las escuelas inclusivas, en el que se abandona la anterior manera de abordar por separado la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, con necesidades de compensación educativa, de incorporación tardía al sistema educativo, superdotados, etc., y se pasa a un enfoque basado en la creación de escuelas realmente inclusivas, en que todos los estudiantes, los profesores, y las familias tienen el derecho a pertenecer a una comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o ideológica.

2.2-- La formación inicial del profesorado de educación secundaria

Al igual que en el caso de la educación infantil y primaria, la formación del profesorado en educación secundaria es tremendamente importante para el sistema educativo. En la actualidad esta formación se vehicula en nuestro país a través del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria que está en vigor desde el curso 2009-2010.

La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29 de diciembre de 2007), y contempla un Máster con una carga lectiva de 60 créditos organizados en tres tipos de módulos: uno Genérico, uno Específico y un Prácticum.

El módulo Genérico comprende a su vez tres materias:

Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.
Procesos y Contextos Educativos.
Sociedad, familia y educación.

De ellas, la materia en la que queda encuadrada la educación intercultural (aunque desgraciadamente de manera tangencial), es la de Procesos y Contextos Educativos, que plantea los siguientes objetivos:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver problemas.
- Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.

Esta materia de Procesos y Contextos Educativos está estructurada en distintos módulos, que atienden al conocimiento del sistema educativo y sus diferentes variables, así como al trabajo del aula con la comunicación como eje central. La educación emocional es importante como forma de prevenir y trabajar los conflictos, y así poder mejorar la convivencia. Para ello es necesaria la existencia en los centros de un Proyecto Educativo que atienda a la diversidad y que establezca criterios de calidad educativa.

Por lo que respecta a la educación intercultural, la única referencia más o menos explícita que encontramos en esta materia es la de la **atención a la diversidad**, que se concibe como un eje para prevenir la violencia y los conflictos en los centros educativos y mejorar la convivencia. Sin embargo, no se hace explícito el concepto de educación intercultural, ya que la atención a la diversidad amplía la referencia cultural a todo tipo de diversidad (incluida la derivada de situaciones

de discapacidad o sobredotación intelectual, entre otras), por lo que la atención a la diversidad corresponde por tanto a una visión más amplia orientada hacia cómo atender las diferencias personales, culturales o de otra índole.

La Orden ECI se toma como punto de partida por las distintas universidades para elaborar sus respectivos planes de estudios. A partir de ella, cada universidad diseña su plan tomando en cuenta la normativa estatal y establece su propuesta de Master Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. Cuando se realiza la propuesta de cada plan se especifica la carga docente concreta de cada materia.

Los diferentes planes de estudios están diseñados utilizando las competencias a desarrollar, dentro de las distintas materias. Cada materia genérica está estructurada en una guía académica que comprende el desarrollo de la misma en lo que respecta a las competencias, los objetivos generales, los contenidos, las actividades formativas y la metodología de enseñanza y aprendizaje, los materiales y el sistema de evaluación del aprendizaje. Todos estos aspectos quedan recogidos para ser utilizados por el profesorado y los estudiantes en las clases presenciales.

Si tomamos como muestra para el análisis de la formación del profesorado de Educación Secundaria el Master implantado en la Universitat de València, observamos que en la guía académica de la materia Procesos y Contextos Educativos se trabajan distintos contenidos haciendo referencia al sistema educativo español, la organización de los Institutos de Educación Secundaria (IES), el proceso educativo, el currículum, la profesión docente, la orientación y la tutoría, la atención a la diversidad, la educación para la ciudadanía y la convivencia y mediación escolar, que se corresponden básicamente con los principales aspectos contemplados en la orden ECI.

Esta guía académica dedica un tema a la atención a la diversidad con el desarrollo de un marco conceptual de las necesidades educativas especiales y de apoyo educativo y todas las medidas y programas de atención a la diversidad.

Otro tema dentro de la guía académica está centrado en la educación para la ciudadanía y la educación intercultural, teniendo en cuenta su desarrollo en las sociedades democráticas. Creemos interesante destacar que la guía hace hincapié en el desarrollo de la educación intercultural, como un contenido a desarrollar y a trabajar en las aulas, una cuestión relevante ya que plantea la importancia de la educación intercultural como un elemento a tener en cuenta en los ámbitos de la ciudadanía y de la convivencia.

En cuanto a las competencias, la educación intercultural queda integrada en la tercera competencia específica que se recoge en el plan de estudios: “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”, y en la competencia número trece: “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos”.

Los contenidos y competencias de la guía académica han sido abordados en un manual que se recoge en la bibliografía elaborado por profesorado de distintos departamentos. Este manual desarrolla contenidos que tienen que ver con la educación intercultural, tratando de ofrecer una panorámica de la educación intercultural, que se encuentra presente de manera transversal a lo largo de varios capítulos, de acuerdo a la información que se ofrece en la guía académica de la materia Procesos y Contextos Educativos.

2.3-- La formación permanente del profesorado

Si la formación inicial del profesorado es una cuestión muy relacionada en nuestro país casi exclusivamente con la formación universitaria, la formación permanente se dispersa en una mayor variedad de agentes que realizan esta función.

Uno de los agentes fundamentales de la formación permanente del profesorado en la educación pública son los centros específicos creados por las administraciones educativas, que reciben diferentes denominaciones en las diferentes comunidades autónomas: Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) en la Comunidad Valenciana, Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) en Madrid, Centros de Profesores (CEP) en Andalucía, etc.

Cada uno de estos centros propone una oferta formativa dirigida al profesorado de una determinada área geográfica de manera independiente. A esta oferta hay que sumar la proveniente de las propias universidades, de los sindicatos, de asociaciones, ONGs, y de otras entidades privadas, lo que da como resultado una oferta fragmentada, que en ocasiones no tiene la suficiente difusión, y que no responde a una planificación global y conjunta.

Este modelo de formación presenta además algunos inconvenientes, que hacen difícil que los resultados de dicha formación sean los óptimos (García y Goenechea, 2009):

- La formación permanente constituye un mérito para la carrera académica del profesorado, lo que favorece que, en ocasiones, la motivación para tomar parte en las acciones formativas no provenga exclusivamente de intereses profesionales, sino que se deba a motivos relacionados con concursos de traslados y otros procesos administrativos.
- Dado que la oferta formativa es optativa, es difícil que el profesorado menos sensibilizado con la educación intercultural asista a acciones formativas relacionadas con esta temática. Puede ocurrir por tanto, que estas acciones lleguen a las personas más implicadas, y que probablemente menos lo necesiten.
- Finalmente, el profesorado que suele asistir a estas acciones formativas demanda contenidos fundamentalmente prácticos, centrados en las acciones visibles en el aula, y suelen ser menos frecuentes los cursos en que se entra en la reflexión sobre el modelo educativo y social que se pretende construir.

3-- Retos de la educación intercultural en los centros educativos

La educación intercultural supone el desarrollo de la educación atendiendo a las diferencias culturales. Cuando hablamos de diversidad cultural, podemos tomar en cuenta la diversidad relacionada con las distintas culturas, aunque muchas veces se introducen variables nuevas, como pueden ser las diferencias lingüísticas, o religiosas u otras diferencias relacionadas con las capacidades. Concretar la diversidad es una primera exigencia y necesaria cuando estamos hablando del avance de la diversidad cultural en los centros educativos. Para que se produzca un avance dentro de los centros educativos debemos tener en cuenta algunos aspectos que suponen un reto para los centros educativos:

- La introducción de la educación intercultural en los diferentes centros educativos se ha de realizar a través de los Proyectos Educativos que diseñan los propios centros. Estos Proyectos Educativos son los espacios organizativos donde se establecen la filosofía e identidad del centro educativo, y donde se organizan los espacios que se van a dedicar a la atención a la diversidad y a la acogida al alumnado de familias inmigrantes o que provienen de otro contexto cultural. Establecer buenos Proyectos Educativos exige un trabajo para establecer la convivencia de la diversidad, creando escuelas comprensivas e inclusivas. Para ello deben fomentarse las adaptaciones curriculares, así como el diseño de las aulas diversificadas y cooperativas. Conseguir que la diversidad sea el principio que inspire la educación en los centros educativos es la primera idea para alcanzar el diálogo entre las culturas presentes. Cuando los centros educativos se rigen por la diversidad cultural se hace necesario realizar cambios para adaptar las estructuras organizativas (Essomba, 2006).
- Adaptar el currículum a la diversidad cultural exige el análisis de las distintas asignaturas que conforman el currículum. Cuando analizamos los contenidos y tratamos de adaptarlos a la diversidad cultural es cuando podemos pensar que la educación intercultural empieza a tomar forma. Pero, no resulta fácil, sobre todo por las presiones de los grupos culturales dominantes, que temen perder prestigio y poder en los espacios sociales. Establecer unos contenidos generales que han de ser aprendidos por todos los estudiantes no suele beneficiar a los estudiantes de minorías étnicas o de grupos culturales no dominantes. Esto es así porque sienten que sus contenidos y sus referencias simbólicas no están presentes en el espacio público de las aulas. Esta *marginación* de contenidos supone un duro golpe al respeto de la identidad cultural de muchas personas. Conseguir que todas las personas que acuden a los centros educativos sientan su identidad cultural protegida es un primer paso para desarrollar las culturas. De otro modo, la asimilación cultural se convierte en el paradigma dominante (Besalú, 2006).
- La imagen de los centros educativos es un aspecto a tener en cuenta. Cuando se entra a un centro educativo nos encontramos con imágenes, pósters, folletos, cuadros y otros elementos decorativos que nos dejan entrever la idea educativa del centro. En estas imágenes gráficas queda *retratado* el Proyecto Educativo y la idea de la diversidad cultural que se mantiene dentro del centro. Cuando se analizan todos los elementos mencionados se puede concluir qué tipo de educación transmite el centro y si opta por la

interculturalidad o no. La imagen gráfica de un centro no es por tanto casual, sino que obedece a una lógica determinada.

- La utilización de las nuevas tecnologías nos ofrece posibilidades para fomentar la diversidad cultural. Gracias a Internet, podemos conocer y analizar múltiples informaciones que complementan los libros y los manuales didácticos. De este modo podemos saber y ampliar los conocimientos de cada cultura y ofrecer datos que pueden ser interés a la clase y al centro educativo. Poner en contacto personas de distinta procedencia cultural es un reto que Internet está asumiendo en los últimos años, gracias a las redes sociales y a las posibilidades de conectar que ofrece. Esto es importante, sobre todo en el alumnado de familia inmigrante, ya que las conexiones familiares y culturales se mantienen gracias a las aportaciones de la tecnología.
- El currículum se concreta en los materiales curriculares, especialmente en los libros de texto. Estos materiales pueden tener distintas orientaciones y responder a la diversidad cultural o no hacerlo. Cuando se analizan los materiales educativos nos encontramos con enormes sorpresas, sobre todo porque están fomentando una determinada visión de la sociedad, utilizando la cultura de referencia (Calvo, 2005). Pese a ello, encontramos distintos tipos de materiales educativos para trabajar la diversidad cultural, que pretenden objetivos distintos:
- Materiales que pretenden trabajar la interculturalidad, y se basan en el desarrollo de las actitudes interculturales y en el desarrollo de una sociedad multicultural. Estos materiales están preocupados en cambiar las actitudes de los estudiantes y de la comunidad educativa, favoreciendo un análisis de las culturas presentes y de sus contenidos. Analizar las culturas supone plantear un trabajo educativo de conocimiento y de análisis cultural, así como de fomentar las relaciones interculturales.
- Materiales que pretenden trabajar la sensibilización contra el racismo y desarrollar actitudes y creencias para enfrentarse a él. Estos materiales tienen como objetivo fomentar en la comunidad educativa un conocimiento de las actitudes y prácticas racistas para acabar con ellas. Conocer es el primer paso para cambiar y, para ello, hay que tomar en cuenta que existe un racismo institucional y un racismo personal, así como un racismo de grupo o colectivo. Ser sensible en la lucha contra el racismo es un objetivo que persiguen estos materiales.
- Existen materiales que trabajan los valores en las clases y en el sistema educativo. Son materiales que tienen en los valores su guía para actuar. El objetivo es fomentar en los estudiantes y en el profesorado un análisis de los valores, para fomentar un sistema educativo más humanizado. A través de estos materiales se va construyendo un sistema educativo que valora otros aspectos, más allá de los contenidos. Conseguir un grado de desarrollo ético y moral supone tomar en cuenta estos valores, algunos de los cuales son esenciales para sociedades democráticas. Por ejemplo, cuando hablamos de la libertad, del respeto, de la solidaridad, justicia, etc. Fomentar estos valores supone una creencia en la educación y en el pleno desarrollo de la personalidad humana. Estos materiales

trabajan y definen los valores para alcanzar sociedades más respetuosas con los otros y, por tanto, más integradoras (Todorov, 2008).

- Cuando estamos hablando de la solidaridad con otras personas y otros pueblos, estamos trabajando materiales para la educación y el desarrollo. Estos materiales son necesarios en las aulas, ya que permiten ampliar la visión que se tiene de otros contextos y países. Muchas veces es necesario que estos materiales entren en acción para dar cuenta de la necesidad de desarrollar otros pueblos y otras comunidades. Para ello, sensibilizar a las sociedades es un buen comienzo, teniendo en cuenta que los recursos económicos y materiales son escasos y que es necesario ayudar a otros pueblos en su desarrollo, sobre todo cuando los gobiernos no ejercen esta función.
- El pueblo gitano también está presente en algunos materiales educativos, aunque no de manera demasiado frecuente. Sigue siendo un gran desconocido como pueblo cultural y tiene importancia que los materiales educativos nos acerquen su cultura y su problemática social. De este modo, los estudiantes y el profesorado pueden tomar conciencia de la necesidad de tener en cuenta este colectivo y poder entender su propia idiosincrasia. Conocer al otro es el primer paso para poder entender, y así, poder comunicarse. Ofrecer materiales educativos y curriculares que amplíen los contenidos y nos ofrezcan datos e informaciones sobre el pueblo gitano es importante. El pueblo gitano se caracteriza por unas prácticas culturales que se diferencian de la sociedad dominante, y ello provoca situaciones problemáticas, que muchas veces responden al desconocimiento y la ignorancia. Alcanzar con estos materiales un mayor conocimiento de la población gitana y de su cultura es esencial para producir un cambio en las relaciones interculturales (Gamella y Sánchez-Muros, 1998).
- Como consecuencia de la inmigración, en los últimos años, se ha producido una enorme variedad cultural en nuestra sociedad. La riqueza cultural ha aumentado y ello ha provocado la necesidad de conocer a los otros y de entender las culturas presentes. Esto ha favorecido el aumento de los materiales educativos que trabajan la diversidad cultural en las aulas. Se ha analizado porqué se producen las migraciones, sus causas y sus consecuencias, teniendo en cuenta que es un proceso complejo que tiene antecedentes económicos, pero también sociales y políticos. Esto se ha desarrollado en materiales educativos, teniendo en cuenta que los materiales aparecen en función de las comunidades mayoritarias. Así, se han observado materiales sobre las comunidades de países del Magreb, subsaharianos y de países del este de Europa, así como de países latinoamericanos, especialmente de Ecuador, de Colombia y de Argentina. Es importante destacar que las características culturales son distintas y ello complica su entendimiento, porque cada comunidad se caracteriza por unos determinados aspectos. Construir buenos materiales en este área, supone diferenciar entre materiales relacionados con el proceso de la emigración y de la inmigración, y entre materiales que especifican y explican los referentes culturales de una comunidad determinada. De cada contexto cultural y de cada comunidad se pueden encontrar materiales, pero es más complicado cuando hay pocas personas de un contexto cultural diferente o de un país pequeño.

- La organización del centro educativo es importante para desarrollar la diversidad cultural. Fortalecer la organización, en este sentido, supone desarrollar centros más abiertos, plurales y respetuosos con la diferencia y la diversidad. Es importante analizar la realidad y conseguir una mejora en la articulación del centro con las personas que componen la comunidad educativa. Se pueden analizar algunos aspectos de las organizaciones educativas que tienen importancia en el tema de la diversidad cultural. Por ejemplo, son de gran importancia la acogida y el agrupamiento de los estudiantes, concediendo importancia a su origen y trabajando por la plena integración (Tomlinson, 2001). Igualmente, la asignación de los tutores juega un papel relevante, ya que se convierten en el enganche entre los estudiantes y el resto del centro educativo. El tutor tiene la posibilidad de ejercer un papel de integrador social, ya que anima a los estudiantes a tomar parte activa en los centros educativos. Este papel se asume y beneficia a las personas que comparten las aulas y los centros, siendo una estima importante para el alumnado. Otro aspecto de gran interés son los horarios de dedicación del profesorado de apoyo, ya que con su tiempo y dedicación ayudan a los estudiantes en su proceso de integración y en su aprendizaje. Conseguir que los estudiantes reconozcan el papel del profesorado es importante y, además, trabajan para que el alumnado pueda obtener buenos resultados académicos y sociales. En cuanto a la ayuda que prestan al alumnado, destacan las aulas PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo) y el PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) que se convierten en referentes del aprendizaje y en unos recursos valiosos por la capacidad de integración que ofrecen. Todo este trabajo es decisivo y exige una capacidad de esfuerzo y de planificación por parte del profesorado. Revisar las organizaciones educativas es por tanto esencial para el futuro de las personas que acuden diariamente a las aulas.
- Finalmente, la familia es un pilar básico en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Implicar a las familias en la vida del centro es un gran objetivo educativo que persiguen la mayoría de los centros educativos. Cuando las familias se sienten acogidas y pueden expresar su propia identidad con libertad, se inicia un camino que no tiene vuelta. Introducirse en la comunidad educativa es un paso hacia la integración social, pero esto exige enormes esfuerzos por ambas partes. Las familias inmigradas y las que pertenecen a las minorías étnicas, así como las familias de grupos culturales no dominantes, se encuentran en una situación de inferioridad cultural y de indefensión. Esto se traduce en miedos e inseguridades para el contacto con el profesorado. Además, otro aspecto que influye es el lingüístico, ya que dominar el idioma es una puerta hacia la comunicación. En cambio, cuando no se domina es otro problema añadido al desconocimiento de las normas y reglas de la sociedad de acogida. Dominar los códigos utilizados en la sociedad de acogida exige enormes esfuerzos personales, y no siempre se dominan de modo rápido. Construir un entendimiento con las familias es esencial para tener éxito en la educación, y para ello hay que crear buenos canales de participación. Alcanzar las cotas de buena participación puede comenzar con el conocimiento de las culturas presentes en los centros educativos, y en la implicación de las familias y sus culturas en el trabajo educativo. Conseguir que la familia participe es un paso, y para ello puede ser de gran interés crear Escuelas de Familias (o si se prefiere Escuelas de Madres y Padres), que permitan conocer la realidad social y educativa, así como poder entender la identidad cultural de cada familia.

4-- Propuestas de mejora

Una vez analizada la situación actual en cuanto a los estudios que han analizado las creencias y actitudes de los maestros y futuros maestros hacia la diversidad cultural en las escuelas, la formación inicial y continua del profesorado, y los diferentes retos que la educación intercultural plantea en los centros educativos, lanzamos a continuación nuestras propuestas de mejora:

Es necesario prestar más atención a los aspectos relacionados con las actitudes y creencias hacia la inmigración y la diversidad cultural.

En el primer epígrafe de este capítulo se ha puesto de manifiesto que las actitudes del profesorado (y lo que es más preocupante, del futuro profesorado), no es todo lo positiva hacia la diversidad cultural en las escuelas como cabría esperar. Por ello consideramos que es imprescindible prestar la suficiente atención a este aspecto, y emprender acciones que promuevan la toma de conciencia de esta circunstancia, la reflexión, y las propuestas de mejora necesarias para conseguir que la diversidad cultural en las escuelas no sea contemplada en ningún caso como un problema o como un “trabajo extra” para el profesorado, sino que se la considere un elemento enriquecedor para el propio proceso educativo.

Para ello, creemos que el replanteamiento del proyecto educativo de los centros, la mejora de la comunicación familia-escuela, y la promoción de actividades educativas encaminadas a favorecer una verdadera integración (no asimilación) del alumnado de culturas minoritarias pueden ser los elementos que marquen las líneas a seguir para conseguir una educación realmente intercultural.

Es necesario mejorar la formación inicial y continua del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural.

Como se ha puesto de manifiesto en el segundo epígrafe, la formación inicial y continua del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural es objetivamente insuficiente, y es necesario incluir al menos una asignatura obligatoria en los planes de estudio de los futuros maestros y profesores.

Pero además, creemos que es necesario que el contenido de estas asignaturas no se limite a aspectos meramente conceptuales, o relacionados con contenidos teóricos. Es necesario realizar un esfuerzo para incorporar en la formación del profesorado aspectos relacionados con el cambio de actitudes, con la reflexión sobre la propia práctica, y con la participación en proyectos de innovación educativa y de investigación-acción, ya que para introducir cambios realmente perceptibles en las prácticas educativas es necesario no sólo la adquisición de conocimientos y nuevas destrezas cognitivas, sino también la posibilidad de ponerlas en práctica. A este respecto, es interesante la propuesta de Jordán (1998), en la que propone un modelo de educación intercultural basado en tres tipos de estrategias: la modificación de actitudes a partir de la autocomprobación vivencial, el aprendizaje por inmersión en centros multiculturales, y el cambio de la secuencia deductiva tradicional (teoría-metodología-aplicación real) por un proceso formativo alternativo (práctica-teoría-investigación-acción-reflexión).

Consideramos que existen marcos propicios para la adopción de estas estrategias en los planes de estudio de los maestros y profesores: como las asignaturas de prácticum, los créditos prácticos, o las asignaturas dedicadas a la educación intercultural comentadas anteriormente que ya existen en algunos de los planes de estudio de las universidades españolas.

La implicación de las familias es una estrategia necesaria para alcanzar una verdadera educación intercultural.

Conseguir que las familias se sientan identificadas con los centros educativos es una cuestión clave. Cuando el aprendizaje de los estudiantes se produce valorando el ambiente familiar, estamos haciendo visible la cultura de procedencia de cada estudiante. Incluir a las familias, incluir a las culturas, incluir la diferencia son necesarios en la educación. Debemos cambiar la imagen de centros educativos aislados del entorno, en los que sólo se establece comunicación con las familias cuando ocurre una situación conflictiva. Construir comunidades educativas exige un trabajo con las familias, por eso, la propuesta de iniciar las Escuelas de Familias (o si se prefiere Escuelas de Madres y Padres), para que se puedan introducir en las comunidades educativas y sean escuchadas y tenidas en cuenta.

Es necesario mejorar en el diseño de materiales educativos orientados a la educación intercultural.

Construir materiales más sensibles hacia la diferencia y la diversidad cultural, menos racistas y sexistas, supone construir materiales menos discriminadores y menos favorecedores de la violencia. Los materiales educativos deben mejorar, ya que son uno de los canales de enseñanza-aprendizaje más empleados actualmente en los centros educativos. Los materiales educativos pueden trabajar las migraciones como eje central del aumento de la diversidad cultural en los últimos años, así como recuperar la diversidad cultural que el pueblo gitano manifiesta. Trabajar los valores y el compromiso con otras sociedades menos afortunadas supone un trabajo de análisis y síntesis de la información. Entender por qué algunos pueblos son afortunados y otros no lo son tanto es importante para concienciar de la necesidad de la educación para el desarrollo de los pueblos.

El Proyecto Educativo de centro es una herramienta básica para conseguir una verdadera educación intercultural.

Como se ha visto en este capítulo, los retos que han de atender los centros educativos respecto a la diversidad cultural son muchos y variados. Se ha de mejorar la perspectiva de los centros educativos, incluyendo muchos ámbitos mencionados en este capítulo. Una potente herramienta que puede contribuir a realizar estos cambios es el Proyecto Educativo de Centro, que debe construirse como elemento vertebrador del proceso organizativo teniendo como eje la diversidad cultural. Este Proyecto Educativo dará sentido a una organización que atenderá el correcto trabajo en la diversidad cultural. La concreción del aprendizaje se produce en las aulas que tienen que estar diseñadas para trabajar de modo cooperativo, favoreciendo los valores y el trabajo adecuado. Conseguir que los centros educativos se diseñen y organicen desde la perspectiva de la diversidad cultural, supone realizar cambios que sean pertinentes y aumentar el trabajo colaborativo del profesorado. Analizar el currículum, los materiales educativos y los libros de texto es esencial para conocer qué referencias tienen a otras culturas, y qué valores defienden. Por ello,

el profesorado puede tomar conciencia del tipo de culturas presentes, o bien, del tipo de culturas ausentes. Construir centros educativos respetuosos con la diversidad cultural parte del análisis de qué tipo de aprendizajes se están produciendo.

Para finalizar este capítulo, sería importante plantear que la diversidad cultural supone un esfuerzo a realizar por parte de toda la comunidad educativa. Primero, por la necesidad de formarse y adaptar las creencias y las actitudes a los nuevos tiempos, y segundo por lo que supone para el aprendizaje de los docentes enfrentarse a la diversidad cultural. Mejorando la formación iniciamos un camino, pero este camino lleva aparejado la transformación integral de los centros educativos, haciendo de ellos espacios para el respeto y valoración de la diferencia y la diversidad. Cuando estamos construyendo centros educativos con esta perspectiva, estamos contribuyendo a crear sociedades distintas, incluso mejores. Este camino supone un esfuerzo de integrar al alumnado diverso, pero es un camino lleno de baches y de oportunidades. Si nuestra visión es llenar los baches y que no se vean, perderemos la oportunidad de construir un nuevo camino que mejore los centros educativos, pero sobre todo las relaciones y la convivencia. A esta tarea ha de dedicarse el profesorado que crea en sociedades interculturales, y éste es nuestro deseo.

Referencias bibliográficas

- Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M., Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 95-111 (http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992716.pdf. Consultada 08-X-2011).
- Besalú, X. (2006). El currículum. En Essomba, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó. 91-104
- Calvo, T. (2005). *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Popular.
- Essomba, M.A. (Coord.) (2006). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Gamella, J.F. y Sánchez-Muros, P. (1998). La minoría gitana en España. En Gamella, J.F. y Sánchez-Muros, P. (coords). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Fundació Bancaixa. pp. 25-50.
- Gamella, J.F. y Sánchez-Muros, P. (coords.) (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- García, J.A., Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gargallo, B. y Aparisi, J.A. (Coords.) (2010). *Procesos y contextos educativos. Máster en Profesor/a de Educación Secundaria*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Jordán, J.A. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación*, 3, 47-57 (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2913/2949; Consultado 10-X-2011).
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268. <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n87/02102862n87p253.pdf> (Consultado: 1-X-2011).
- Soriano, E., Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39, 117-130. (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353895> (Consultado: 01-X-2011)).
- Tárraga, R. (2001). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. En J.L. Romero, y A. Camacho (dirs.). *Política Migratoria y Educación Social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los Bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Van Dijk, T.A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Vecina, C. (2005). Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=1055324>; Consultado 17-X-2011).

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS RECURSOS PARA LA

CAPÍTULO 7

COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

1-- La educación intercultural: la convergencia entre la antropología cultural y la pedagogía

Los parámetros de la interculturalidad han ido cambiando progresivamente desde los postulados teóricos de finales los años setenta y principios de los ochenta, cuando los modelos teóricos empezaron a definirse, pasamos en la década de los noventa a un modelo de interculturalidad que presupone no sólo la integración y la atención educativa a la diversidad del alumnado, sino que incorpora la Educación Intercultural como parte esencial de la inclusividad educativa.

El término escuela inclusiva es fundamental en los planteamientos educativos interculturales: si bien la inclusividad intercultural surge en la década de los noventa, su implantación progresiva forma parte de los programas de Educación Intercultural y con ellos el destinatario fundamental, que es la totalidad de la comunidad educativa, que de esta manera se convierte en herramienta transformadora que engloba cualquier aspecto educativo e incide fundamentalmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones.

Desde el conocimiento directo de otras culturas, se posibilitó en gran medida la convergencia, a inicios de la década de los ochenta, entre antropología y pedagogía que cristalizó en los planteamientos fundacionales de la Educación Intercultural que trasladó a las aulas la posibilidad de conseguir una transferencia intercultural estructurada y basada en planteamientos integradores.

La década de los ochenta presenta una característica propia con la irrupción de modelos interculturales en el ámbito educativo. A lo largo de la década de los noventa, el fenómeno de la inmigración supone un replanteamiento de los modelos hasta entonces vigentes y una reestructuración de los mismos. Ya en el siglo XXI, la interculturalidad replantea los modelos de Educación Intercultural y reformula sus planteamientos, la interculturalidad del siglo XXI.

En definitiva, el conocimiento de la diversidad cultural es imprescindible para una Educación Intercultural integral, ya que no podemos valorar aquello que desconocemos. Muchos de los conflictos, prejuicios y estereotipos²⁷

proceden del desconocimiento del otro y de todo aquello que nos puede aportar y que podemos compartir desde la reciprocidad y la interacción.

²⁶ Josep Lacomba Bázquez. Mediador Cultural. Oficina de Acogida al Alumnado Inmigrante, Dirección Territorial de Educación de Valencia. Correo electrónico: inmigrantes_val@gva.es.

2-- La organización de la interculturalidad en los centros educativos

La interculturalidad (Hernández, 2004a) se desarrolla a partir de la Educación Intercultural, teniendo en cuenta su carácter transversal (Hernández, 2004b), en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, y se materializa mediante los Programas de Educación Intercultural (Carbonell, 2005) que permiten al alumnado recién llegado conocer las particularidades y características de la sociedad de acogida y viceversa, a través de la reciprocidad intercultural que posibilita la comunicación intercultural, mediante talleres de elaboración de materiales lingüísticos, talleres de pictografiado y rotulación intercultural de los Espacios del centro educativo, programas de habilidades sociales interculturales, ludotecas interculturales, etc.

Los Programas de Educación Intercultural forman parte de los Proyectos y Programas de Educación Compensatoria que solicitan los centros educativos a la Consellería de Educación, Formación y Empleo.

En la Comunidad Valenciana, la interculturalidad en el ámbito educativo (Miró, 2006) se desarrolla, fundamentalmente, a través de la aplicación los Programas y Proyectos de Educación Compensatoria y va destinada a la totalidad del alumnado de los centros educativos (Gómez, 2010) a través de:

- Los Programas y Proyectos de Educación Compensatoria: suponen la obtención de recursos humanos y materiales, destinados a la atención educativa al alumnado inmigrante.
- Los Planes de Acogida, integrados en los Proyectos de Educación Compensatoria: definen las medidas a tomar para la acogida inicial de los alumnos recién llegados. En ellos se establecen las directrices y las competencias respectivas, normalmente coordinadas por los Equipos de Acogida e implican a la totalidad del Claustro de profesores.
- Los Programas PAE (Acompañamiento Escolar), PROA (Refuerzo y Orientación Académica) y las AULAS PASE (Programa de Acogida en el Sistema Educativo) trabajan la Educación Intercultural en todas sus dimensiones, definiendo espacios, materiales, agrupamientos flexibles del alumnado, profesorado especialista, etc.
- Los Proyectos de Educación Intercultural forman parte de los Proyectos de Educación Compensatoria, en ellos se desglosan todos los ámbitos que permiten desarrollar una Educación Intercultural integral que favorezca la inclusión del alumnado recién llegado y el diálogo intercultural.
- Tanto el Proyecto Curricular de Centro (PCC) como la actual Concreción Curricular (CC) son documentos que hacen referencia explícita al tratamiento de la interculturalidad desde la transversalidad.
- Desde el Plan de Acción Tutorial (PAT) se desarrollan actividades interculturales que fomentan la integración de la totalidad del alumnado, incidiendo en el alumnado recién llegado.
- La Programación General de Aula también hace referencia explícita al tratamiento de la interculturalidad desde la transversalidad.
- Las Oficinas de Acogida al Alumnado Inmigrante, integradas en las Direcciones Territoriales de Educación de cada provincia, cuentan con Equipos Multidisciplinares, integrados por Inspectores Coordinadores, Técnicos Administrativos y Mediadores

Interculturales que fomentan de manera activa la interculturalidad, orientando la elaboración de Programas de Educación Intercultural por parte de los centros educativos, integrados en los Proyectos de Educación Compensatoria.

- Los CEFIRE, centros de Formación y Recursos Educativos, disponen de un área específica, destinada a la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Intercultural y de una sección de materiales interculturales, estructurados por etapas y niveles de dificultad que permiten el desarrollo de la interculturalidad.

3-- Las estrategias de atención lingüística a la diversidad intercultural (EADI)

Sin comprensión no existe expresión, sin expresión ni comprensión no existe comunicación: la competencia lingüística es el primer paso, necesario para ir avanzando hacia una interculturalidad integral e integradora.

Las Estrategias de Atención Lingüística a la Diversidad Intercultural (EADI) surgen de una necesidad adaptativa recíproca entre sociedades que entran en contacto a través de la interacción mutua. Los fenómenos migratorios contemporáneos en el ámbito educativo necesitan de una respuesta para conseguir que las personas establezcan procesos de comunicación social intercultural integrales.

Muchas veces pensamos que necesitamos recursos de todo tipo cuando el recurso irremplazable, imprescindible e insustituible lo tenemos delante de nosotros, mirándonos a los ojos, esperando por nuestra parte una simple invitación/aceptación, para que podamos pasar a descubrir ese mundo fascinante que trae consigo a través de un largo viaje, esa experiencia vital, ese bagaje experiencial que todos y todas poseemos y no siempre tenemos oportunidad de compartir con los demás.

Del mismo modo, la persona recién llegada, descubre un horizonte nuevo de acogida, un contexto totalmente diferente en el que descubrir, relacionarse, interaccionar y sumergirse en una cultura en la que no nació, pero en la que ha empezado a echar raíces, desde el primer momento en que pisó una tierra que de ningún modo puede serle ajena.

La comunicación humana nace de una necesidad vital: la de hacerse entender. ¿Hacerse entender para qué? Para todo. Cuantas veces pensamos que nadie nos comprende y llevamos toda la vida viviendo aquí. ¿Cómo puede sentirse alguien que no sabe todavía decir: *hola amigo/a, buenos días, cómo estás?*

Desde ese nivel inmediato de competencia lingüística inicial empezaremos a trasladar nuestras vivencias, a establecer relaciones con nuestro entorno inmediato. Configuraremos nuestro espacio vital a través de lenguaje, pero no de un lenguaje cualquiera, estandarizado, que se aprende en un manual de gramática, con un diccionario o con un vocabulario.

Para ello resulta fundamental el aprendizaje de las lenguas de acogida (LA), en sociedades bilingües como la nuestra, ambas lenguas serán instrumentos de comunicación, vías de relación, configuradores de nuestra nueva identidad surgida por el contacto, por la hibridación, por la interacción, por el mestizaje cultural.

Por eso es tan importante que hagamos uso en el aula de las lenguas de origen, porque sin ellas estamos contribuyendo a que una parte importantísima de las culturas recién llegadas, pase por alto su cadena de transmisión y junto a él todo el bagaje emocional que lleva implícito.

Cuando un padre o una madre senegaleses observen en la rotulación de un centro educativo que los carteles indicadores están en lengua wolof es evidente que habremos conseguido establecer de inmediato la apertura del Canal Empático Intercultural (CEI) (Josep Lacomba, 2006), ese acelerador del aprendizaje que actúa como un catalizador de energías dispersas que son las que no nos dejan concentrarnos cuando tenemos que estar haciendo constantes esfuerzos de adaptación mental, visual, emocional para acercarnos a un contexto en el que no reconocemos elementos familiares que nos hagan sentirnos en nuestra propia casa.

Entre las Estrategias Lingüísticas de Adaptación Inicial (ELAI), podemos hacer uso de los Talleres de Rotulación Intercultural, donde elaboramos paneles en los que cada familia recién llegada participa en la rotulación de los espacios del centro en su lengua de origen. A través de estas estrategias iremos consiguiendo el establecimiento del canal empático, coordinado a través de la participación familiar.

En el aula resulta imprescindible que dispongamos de un Espacio de Recursos Interculturales Lingüísticos (ERIL) constituidos por fichas de trabajo, diccionarios en lenguas de origen, Guías de Conversación, tanto en Lenguas de Origen como en Lenguas de Acogida.

La ordenación de los materiales por niveles de dificultad resulta clave: no vamos a utilizar el mismo material con niños de cultura china, cuya escritura se basa en ideogramas que con niños con diferente alfabeto y distinta direccionalidad (Blanco, 2002).

Los Niveles Lingüísticos de Traslación vinculan la lingüística, la pedagogía y la antropología, ya que combinan la traducción y la interpretación cultural integradas en los procesos de aprendizaje: es importantísimo considerar desde qué alfabeto y qué lengua de origen estamos adquiriendo una nueva lengua de acogida.

El Nivel Lingüístico de Traslación desde el Ideograma (NLTI) es complejo y necesita de una estructuración espacio-temporal más amplia que se completa con juegos de ordenación, en los que pasamos de ordenar y seriar objetos en direccionalidad arriba/abajo, a hacerlo en el sentido de derecha a izquierda, este cambio de sentido no es inocuo, desde el punto de vista de la psicología, como tampoco lo es que un alumno diestro ejercite la lateralidad cruzada, manejándose con la mano derecha. Por tanto, hay que hacer especial hincapié en este fenómeno que forma parte, principalmente de las culturas asiáticas (lengua coreana, japonesa, china).

El Nivel Lingüístico de Traslación desde la Direccionalidad Opuesta (NLT-DO): opuesta, para nosotros que nos manejamos en el alfabeto latino, es fundamentalmente exclusivo de la cultura árabe y de lenguas no árabes como el urdu, el persa o el pasto (pastún) que se escriben en lengua árabe. Es un nivel no tan complejo como el NLTI, aunque reviste un grado especial de dificultad, puesto que supone desprenderse de una concepción espacio temporal inversa. Curiosamente hay otra lengua cuyo alfabeto también se escribe de derecha a izquierda y cuyos niveles de representación son mucho más minoritarios, en este caso nos referimos a la lengua hebrea.

El Nivel Lingüístico de Traslación desde Distinto Alfabeto y Misma Direccionalidad (NLT-DAMD): hablaríamos del alfabeto cirílico (lengua rusa), alfabeto tibetano (lengua tibetana), alfabeto hindú, alfabeto armenio, alfabeto georgiano...

El Nivel Lingüístico de Traslación desde el Mismo Alfabeto y Distinta Lengua (NLT-MADL): es esencialmente un nivel aproximativo bastante manejable, en comparación con los anteriores, pero no olvidemos lo complicada que puede resultar la traslación desde la lengua lituana al castellano o desde la lengua moldava al valenciano, lo mismo podríamos decir de la lengua polaca, la lengua wolof o la lengua suahili.

El Nivel Lingüístico de Aproximación desde el Mismo Alfabeto y la Misma Lengua (NLA-MAML): ya no aplicamos el término traslación para referirnos a una evidencia que es cuando la lengua proviene de un ámbito geográfico distinto y ha desarrollado modismos y estructuras gramaticales distintas, así como palabras propias incorporadas desde lenguas indígenas. Algo que ocurre en las culturas latinoamericanas, en los que los procesos de ósmosis lingüística no sólo son frecuentes, sino que se producen de manera espontánea por mecanismos de intercesión lingüística y dinamizan constantemente los Procesos Adaptativos Lingüísticos (PAL).

Figura 1

Progresión competencial inicial a partir de procesos adaptativos lingüísticos



Fuente: Congreso Internacional Competencia Intercultural. Universidad de Extremadura. Josep Lacomba, 2010

A partir de la adquisición de un proceso básico, la competencia lingüística está iniciada. Sólo desde el momento en que existe la posibilidad de acceder al curriculum hay que ir planteando actividades que garanticen el éxito académico, de modo que los alumnos al obtenerlo se sientan capaces de seguir avanzando en esa dirección (figura 1).

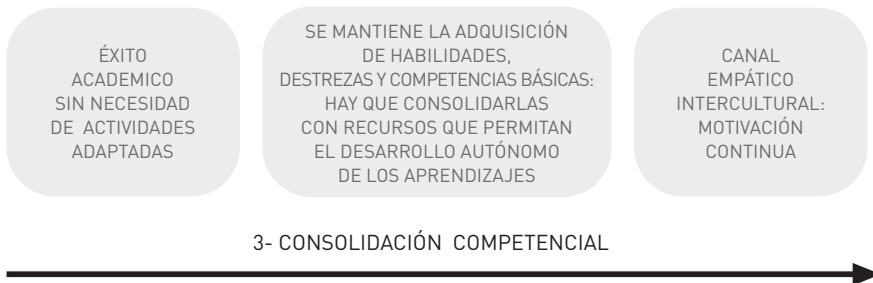
Figura 2.

Progresión competencial media a partir de actividades adaptadas

Fuente: Congreso Internacional Competencia Intercultural. Universidad de Extremadura. Josep Lacomba, 2010

La progresión competencial pasa por tres estadios definidos: el estadio de progresión competencial inicial, en esta fase resulta determinante valorar los avances que todavía son poco destacables frente a las dificultades, de modo que estos se vayan consolidando; el estadio de progresión competencial media (figura 2), donde hay que permitir el afianzamiento del equilibrio entre los avances y las dificultades y el estadio de consolidación competencial (figura 3), se produce cuando los avances superan ampliamente las dificultades. Es entonces cuando hay que dotar al alumnado de los mecanismos suficientes para ir suprimiendo aquellas dificultades más habituales, hasta que queden reducidas al máximo y el éxito escolar sea una realidad.

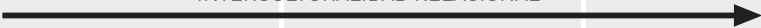
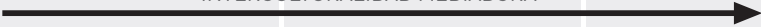
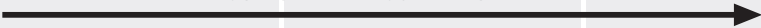
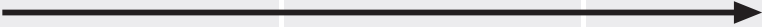
Figura 3

Consolidación competencial a partir de procesos normalizados

Fuente: Congreso Internacional Competencia Intercultural. Universidad de Extremadura. Josep Lacomba, 2010

La consolidación competencial se produce en el momento en el que el alumno es capaz por sí mismo de obtener éxito académico, sin necesidad de que se le planteen constantemente actividades adaptadas, siendo capaz de seguir los distintos ritmos habituales de la clase. El Canal Empático Intercultural pasa a un tercer plano, tras el plano de la motivación constante.

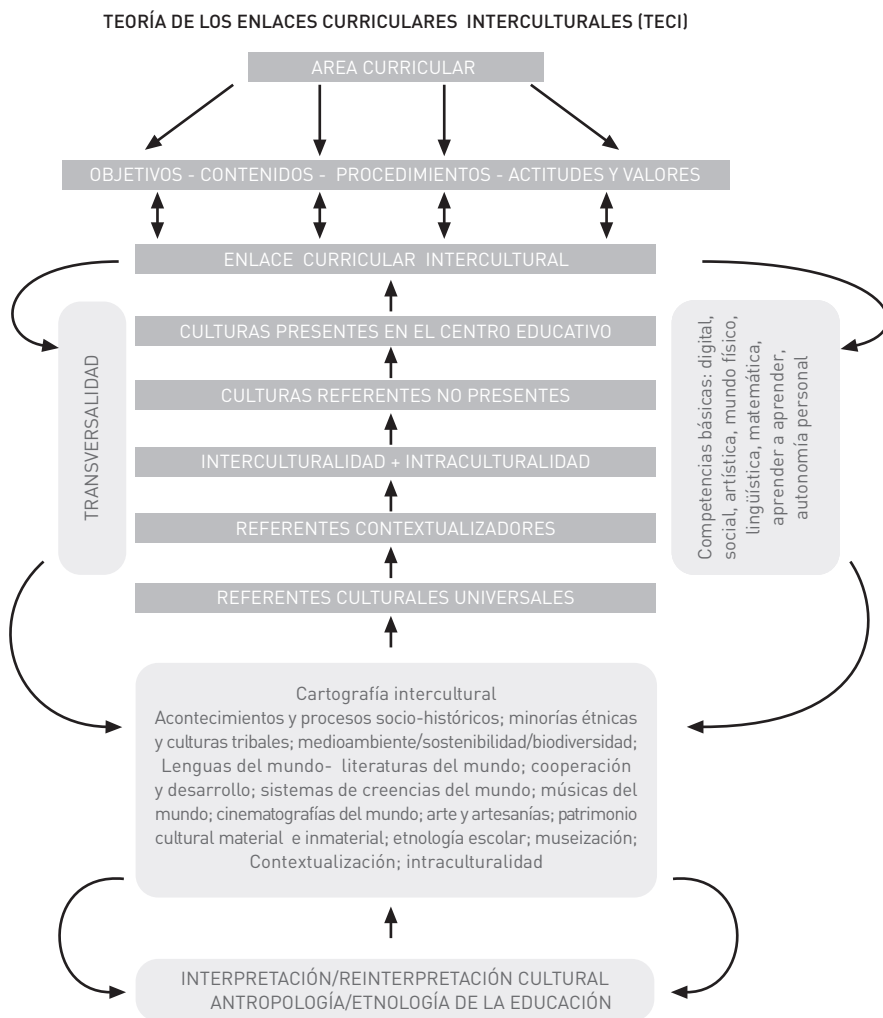
INTERCULTURALIDAD TANGIBLE RELACIONAL

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES Y VALORES
<p>Elementos culturales universales:</p> <p>Sociedades, etnias y culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Medio ambiente/biodiversidad -Arte y artesanías -Lenguas del mundo -Literaturas del mundo -Músicas del Mundo -Patrimonio Arquitectónico -Cosmovisiones 	<p>Engloban enfoques y planteamientos metodológicos interculturales.</p> <p>El ámbito procedimental incorpora referentes multidisciplinares: perspectiva coeducativa, Investigación acción, Perspectiva intergeneracional</p>	<p>Valores específicos y valores universales: superación de planteamientos etnocéntricos.</p>
<p>INTERCULTURALIDAD RELACIONAL</p> 		
<p>Marcos conceptuales globales: comunidad cultural en su extensión.</p> <p>Marcos conceptuales concretos: país por país y cultura por cultura.</p>	<p>Aprendizaje cooperativo intercultural</p>	<p>Transformación del conflicto a través de la mediación</p>
<p>INTERCULTURALIDAD MEDIADORA</p> 		
<p>Mapas temáticos nacionales y regionales</p>	<p>Investigación/acción En el medio</p>	<p>Fomento de la Xenofilia/ Prevención de la Xenofobia</p>
<p>INTERCULTURALIDAD INVESTIGADORA</p> 		
<p>Lugares comunes y espacios compartidos</p>	<p>Aprendizaje contextualizado: Perspectiva Intracultural</p>	<p>Elaborar árboles de valores: como unos valores nos llevan a otros, cuál es la raíz de cada valor, los frutos del árbol de los valores (recogemos aquello que sembramos, un aforismo milenario y universal presente en todas las culturas)</p>
<p>INTERCULTURALIDAD CONTEXTUALIZADA</p> 		
<p>Elaboración y difusión de materiales compartidos</p>	<p>Talleres de intervención y producción de materiales interculturales</p>	<p>No existe una Educación Intercultural sin una Educación Integral en Valores.</p>
<p>INTERCULTURALIDAD COMPARTIDA</p> 		

Fuente: Josep Lacomba. Universitat de València 2006. Versión revisada y actualizada en 2011.

La Interculturalidad Tangible Relacional hace referencia a la estructuración de la Educación Intercultural atendiendo a los parámetros que integran por un lado conceptos, procedimientos y actitudes y valores y por otro la direccionalidad concreta que define cada parámetro de interculturalidad que incide en el proceso: en este caso, Interculturalidad Relacional, Interculturalidad Mediadora, Interculturalidad Investigadora, Interculturalidad Contextualizada, e Interculturalidad Compartida.

La Teoría de los Enlaces Curriculares Interculturales TECI (Josep Lacomba, 2006) es un intento de sistematizar la integración del aprendizaje intercultural no sólo desde la transversalidad, sino desde la plena integración en el currículum, siguiendo pautas estructuradas que nos permitan integrar los modelos pedagógicos y antropológicos, compaginando todas las dimensiones y aspectos que integran el proceso educativo y de formación de las identidades culturales.



La Teoría de los Enlaces Curriculares Interculturales trata de presentar un modelo que permita el desarrollo de la interculturalidad en todas sus facetas.

Integra tanto las aportaciones de la Pedagogía como las de la Antropología y la Etnología y permite su incorporación al currículum, así como el desarrollo de las Competencias Básicas.

A través de los Enlaces Curriculares Interculturales (ECI) permite incorporar a los Objetivos, Contenidos, Procedimientos y Actitudes y Valores aquellas actividades interculturales que consideremos adecuadas al nivel correspondiente, a través de la aplicación de la Transversalidad. La Teoría de los Enlaces Curriculares Interculturales, ha tenido en cuenta tanto el trabajo desarrollado a nivel de interpretación cultural por Geertz, Mead y Bubendey, en el Instituto de Estudios Interculturales de Nueva York, así como el referente de la comunicación intercultural.

4-- Recursos y metodología: los textos elaborados expresamente para la construcción de la interculturalidad (TECIPS)

Una vez conseguida la competencia lingüística necesaria, es decir, cuando podemos expresarnos y comunicarnos de forma que interaccionemos con nuestros semejantes, surge la necesidad que compartir todo aquello que tenemos necesidad de conocer, esa necesidad puede surgir de forma espontánea, debemos aprovechar todos esos momentos que surgen, pero si, además, disponemos de estructuras que nos permitan sistematizar el trabajo intercultural, vamos a llevar a cabo un desarrollo de procesos interculturales de forma integral.

Un recurso metodológico novedoso son los TECIPS (Textos Elaborados para la Construcción de la Interculturalidad en Educación Primaria y Secundaria), ya que parten de una metodología nueva: la Interculturalidad Tangible Experiencial (ITE) y son textos que se construyen o bien individualmente o bien con la aportación del grupo e incluso de la clase. Su plasticidad permite hacer referencia a cualquier ámbito clave de la educación intercultural e incidir en la medida en que los educadores consideren oportuno. A partir de cualquier TECIPS las actividades que se pueden plantear son múltiples y todas ellas se vinculan directamente al currículum.

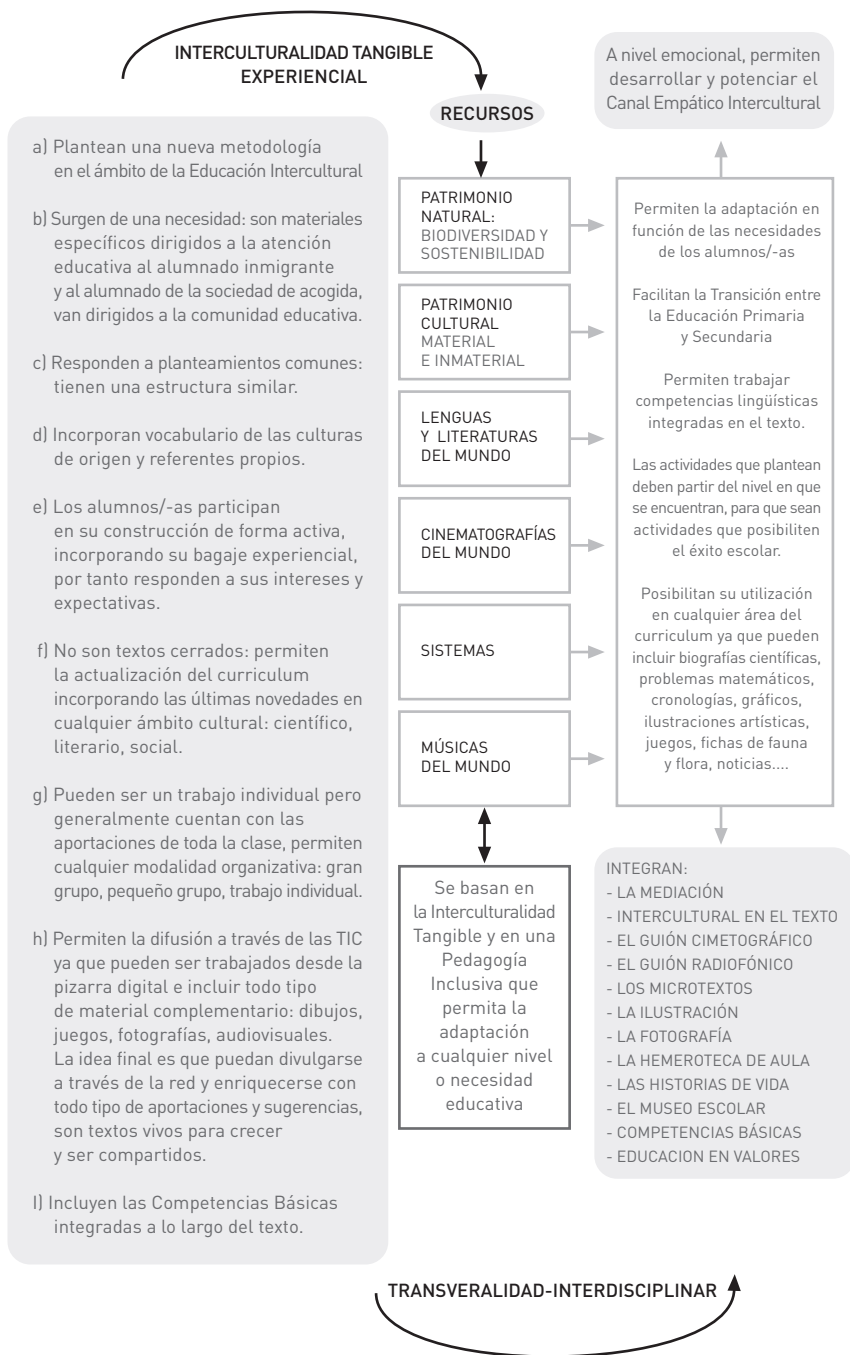
Los Textos Elaborados para la Construcción de la Interculturalidad en Educación Primaria y Secundaria TECIPS (Josep Lacomba, 2008) integran los aprendizajes interculturales, el Canal Empático Intercultural y las Competencias Básicas en un mismo texto.

Se trata de una metodología específica que aplica los planteamientos de la Didáctica de la Literatura Intercultural, aprovechando el bagaje experiencial de los alumnos recién llegados y de la sociedad de acogida a través del diálogo intercultural.

Al mismo tiempo los TECIPS integran el tratamiento de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), el pedagogo que con la teoría de las inteligencias múltiples plantea la posibilidad de ofrecer procesos de aprendizaje que combinen cualquier aspecto de la inteligencia humana, compaginándolos todos, sin despreciar ninguno.

Figura 4

Textos para la construcción de la interculturalidad en educación primaria y secundaria (TECIPS)



Es importante recalcar que las actividades planteadas tras la lectura de los textos deben partir del nivel que posibilita el éxito escolar y a partir de ahí, detectado ese nivel base, se va incrementando el grado de dificultad hasta equipararlas con las actividades que se supone corresponderían al nivel correspondiente en que se encuentran escolarizados.

Una vez establecido con claridad el enfoque intercultural que se va a utilizar hay que definir espacios de convergencia, en este caso se parte del texto como recurso integral para una Interculturalidad Tangible.

A continuación se especifica, mediante ejemplos concretos y con el posterior esquema del desarrollo de la Metodología TECIPS diseñada especialmente para la articulación de las Inteligencias Múltiples y las Competencias Básicas, tanto en Educación Primaria como Educación Secundaria, con un ejemplo concreto. A través del texto se van situando los diferentes aspectos, procurando que refleje en su totalidad los aspectos mencionados. Algunos ejemplos:

“Lena nunca antes había visto nada semejante: aquel edificio parecía el periscopio de un submarino gigantesco, era un edificio único en el planeta tierra, había sido especialmente construido por el arquitecto Enrich Mendelsohn, en 1924 para que Albert Einstein pudiese trabajar en la demostración de la Teoría de la Relatividad, era un exponente de la arquitectura expresionista; poco más allá, se encontraba Babelsberg, los estudios de cine en los que Fritz Lang había rodado Metrópolis, el film futurista y expresionista que en 1927 se adelantó a su tiempo, la tarde transcurrió en el Acuario de Berlín, tratando de encontrar el tuatara, aquel eslabón perdido de la evolución, superviviente de la era de los dinosaurios, en una recreación de su hábitat natural en Nueva Zelanda. Después, en el Museo de Historia Natural Alexander Humboldt había observado los movimientos de otro fósil viviente: el Dipnoi, pez de la Amazonia, sobre el que se estuvo documentando en la biblioteca. También le sorprendió el lienzo Selser, en el que los nativos mexicanos habían dibujado sobre un enorme lienzo sus territorios ancestrales, representando lo que era realmente importante para ellos: la Naturaleza”.

Fuente: Texto TECIPS. “Ciencia y cine en Berlín”- Josep Lacomba 2011

“Madagascar seguía siendo su isla preferida: extrañaba tanto aquellas callejuelas de Antananarivo que olían a vainilla y especias, allí había nacido Rasoa, la niña malgache que conocía la selva como la palma de su mano, distinguía los bosques de palisandro y se internaba a escuchar los sonidos de los lémures, observaba las orquídeas negras y las plantas carnívoras, las ranas rojas y el aye-aye, fantástica criatura de largo dedo corazón, con el que extraía el agua de los cocos, su isla en la que se había extinguido el pájaro elefante, tres veces mayor que el avestruz, pero donde todavía vivía el celacanto, un pez fósil que se creía extinguido hacia millones de años. Leyó un poema de Jean-Joseph Rabearivelo, el poeta malgache internacional, mientras sonaba de fondo la música de la valiha, el instrumento musical de Madagascar cuyo sonido era nítido y cristalino como las aguas del Océano Índico”.

Fuente: Texto TECIPS. “Madagascar, la isla de la diversidad”- Josep Lacomba 2011

“Nuestra amiga Milena había nacido en Praga, explicó a sus compañeros y compañeras del Instituto lo que más le gustaba de su ciudad: enviaron un correo electrónico a Praga y les mandaron fotos, Milena hizo la traducción de un texto de Franz Kafka, les explicó que en su país se encontró el Códice Voynich, el libro más extraño que jamás se había escrito, Praga era conocida como la ciudad de los Alquimistas quienes se establecieron en la época del rey Rodolfo II. En el siglo XX las vanguardias adquirieron gran relevancia, por eso Praga es la ciudad del mundo con más edificios cubistas. Por la tarde fue a visitar el parque de la Naturaleza, allí vio por primera vez un pez saltarín del fango: nunca antes había visto nada igual, un pez con extremidades delanteras, que salía y entraba del agua, vivía en los manglares de los mares cálidos. También pudo ver un cangrejo cacerola. Le encantó el Museo de Benatky donde que se disfrazó con trajes del siglo XVI y leyó libros de la época, puso sus pies sobre la línea del meridiano que trazó el astrónomo Tycho Brahe en el suelo del castillo, paseó por sus salas en las que había un dolmen prehistórico y un druida que les enseñaba los secretos de la época de los monumentos megalíticos. Visitó el Portmoneum de Litomysl la casa del pintor Josef Vachal, se quedó asombrada, paredes en las que había pintado sus cuadros, directamente, extrañas figuras con alas, seres mitológicos, paisajes, una araña de madera adornaba la silla de su estudio, el Portmoneum era un lugar único, una obra de arte, ningún otro artista había inmortalizado un lugar de ese modo, usando como lienzo las paredes de su casa, tan valiosa como su propia obra”.

Fuente: Texto TECIPS “Arte y ciencia por tierras de Bohemia” - Josep Lacomba 2011

Los TECIPS permiten trabajar las competencias básicas tal y como figuran en el siguiente esquema, son textos abiertos que una vez elaborados permiten ir añadiendo sugerencias, nuevas aportaciones, ilustraciones, fotografías.

De cada texto surgen actividades que corresponden a un área determinada del curriculum, de modo que las actividades se pueden adaptar a los diferentes niveles en los que nuestros alumnos/as se encuentren, con una condición básica: deben permitir el éxito escolar.

Al mismo tiempo que nos permiten ir descubriendo nuestros errores para seguir avanzando, pero partiendo siempre de la premisa que el texto responda a nuestras posibilidades.

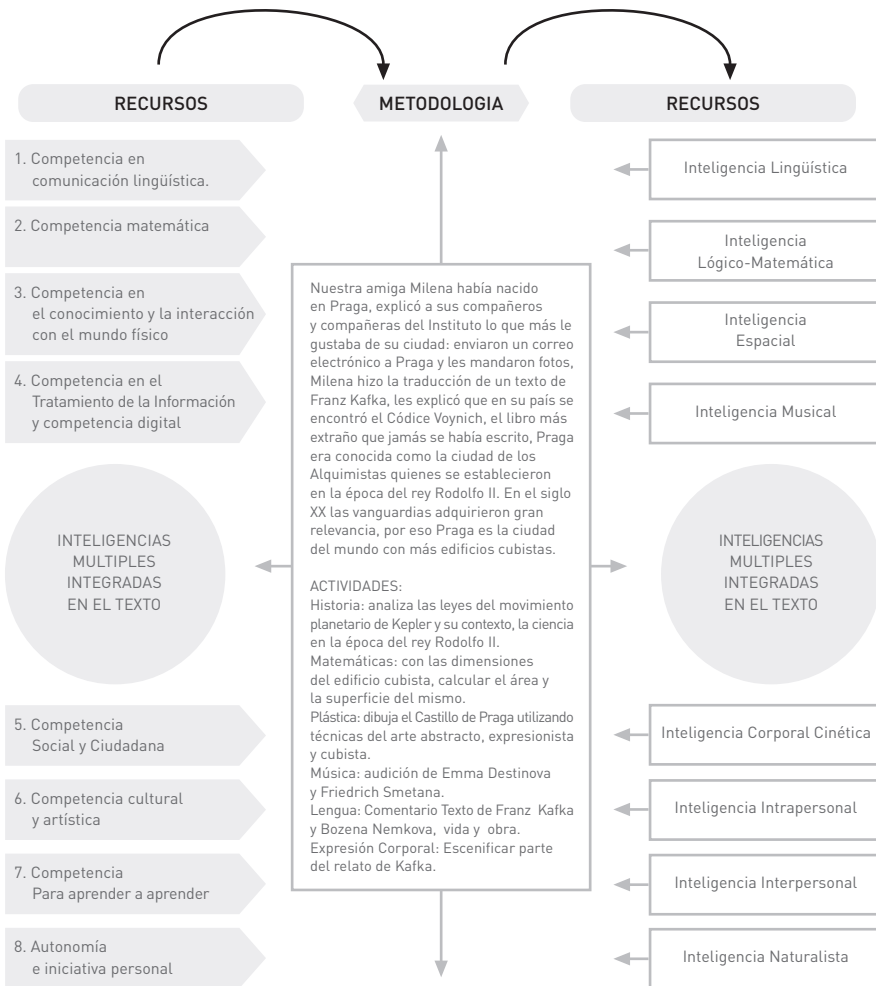
Sobre un TECIPS podemos plantear problemas matemáticos, correcciones ortográficas, vocabularios específicos, construcciones de nuevos textos, análisis y comentarios de textos, desarrollar biografías de los personajes célebres que aparecen en los mismos, descripciones del momento histórico en que se desarrolla el TECIP, concretar ubicaciones geográficas, dibujar mapas de los lugares en los que transcurren.

Las posibilidades de los TECIPS son mayores a medida que se van trabajando y se va descubriendo que todos y todas podemos realizar nuestras respectivas aportaciones y que no sólo el lenguaje escrito forma parte del TECIPS sino que también a partir de ellos podemos trabajar el lenguaje del cómic, la actividad plástica (escultura en barro y madera, papel maché, pintura), dramatizaciones, cine-forum--

Un TECIPS es más que un texto propiamente dicho: es un texto múltiple, posibilitador de otros lenguajes a partir del texto, y al mismo tiempo es un texto que se reelabora constantemente, del que pueden ir desapareciendo elementos e incorporándose otros nuevos que respondan a la motivación y a los intereses de los alumnos/as que a su vez son protagonistas de su elaboración y desarrollo.

Figura 5

Confluencia intercultural de competencias básicas e inteligencias múltiples a través de textos elaborados para la construcción de la interculturalidad



Fuente: METODOLOGIA TECIPS, Josep Lacomba 2008

Los componentes de la interculturalidad nos van a permitir desarrollarla en todas sus facetas, sin desatender ningún aspecto de manera integral e integrada en el currículum.

Figura 6

Dimensiones de la Interculturalidad Tangible Relacional



Fuente: Josep Lacomba 2011

5-- Conclusión

Una estructura definida de recursos, con planteamientos claros, que sistematice el trabajo a través de la estructura lenguas-culturas-valores-mediación, nos va a permitir trabajar en las aulas desde una perspectiva intercultural. Cada uno de nuestros alumnos/as es único e irrepetible. El reto de la Educación Intercultural consiste en conseguir que todos y todas nos sintamos protagonistas de nuestro aprendizaje y que podamos aportar lo mejor de nosotros mismos y de nuestro bagaje, utilizando todos los recursos didácticos y pedagógicos a nuestro alcance.

Referencias bibliográficas

- Blanco, Marina (2002). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Editorial EOS.
- Blasco Guiral, José Luis, Torregrosa, Daniel, Olmos, Vicent (2006). *Atención a la diversidad: Educación Intercultural*. Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de Valencia.
- Carbonell, Rafael (2005). *La respuesta educativa en la Comunidad Valenciana*. Universitat de Valencia. Proyecto de Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- García-Roca, Joaquín (2004). Integración. En Conill, Jesús (coord.). *Glosario para una Sociedad Intercultural*.
- Gardner, Howard (1983). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples para el siglo XXI*. Nueva York, Basic Books.
- Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre racismo e interculturalidad*. Los libros de la Catarata.
- Gómez, Concepción (2010). Nuevos Modelos Educativos para una Sociedad Intercultural: La interculturalidad en los centros docentes. *Revista Contrastes Culturales* nº58.
- Grinberg, Rebeca y León (1980). *Identidad y Cambio*. Paidós.
- Hawley (1982). *Ecología Humana*. Taurus.
- Hernández, Auxiliadora (2004a). La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad. *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*.
- Hernández, Auxiliadora (2004b). El reto de la interculturalidad para el siglo XXI. Actas I Congreso Internacional Educación e Inmigración.
- Kymlicka, Will (2003). *Nacionalismo, multiculturalismo, ciudadanía*. Paidós.
- Lacomba Bázquez, Josep (2006). *Guía de Educación Intercultural: la dimensión pedagógica y antropológica de la Educación Intercultural*. Fundación CeiM.
- Lacomba Bázquez, Josep (2006). *La dimensión antropológica de la educación intercultural y su inserción a nivel curricular a través de un Marco Global Relacionador (MGR): la Teoría de los Enlaces Curriculares Interculturales (TECI)*. Universitat de Valencia. Proyecto de Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Lacomba Bázquez, Josep (2009). *Historia de las Migraciones Internacionales: Historia, Geografía, Análisis e Interpretación de las Migraciones*. Los Libros de la Catarata- Patronat Sud-Nord de la Universitat de València.
- Lacomba Bázquez, Josep (2011). Simposio Internacional *Diversidad Cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia intercultural*. Universidad de Extremadura.
- Llevot, Núria (2000). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives*. Editorial Pagés.
- Martínez, María Jesús (2004). *Al encuentro entre culturas: El educador como mediador cultural*. Universitat de Valencia. Proyecto de Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Melero, Luisa y Díe, Luis (2010). Capítulo 2: El enfoque psicosocial de las migraciones. En Melero, Luisa (Coord.) (2010). *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes*. Valencia. Fundación CeiMigra.
- Mercier, Paul (2004). *Lecturas de antropología para educadores*. Ed Trotta. 2004
- Miró, Camilo (2006). *La respuesta educativa al alumnado extranjero en la provincia de Valencia*. Proyecto de Investigación. Universitat de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Taylor, Charles (2004). *Identidad, comunidad y libertad*. Paidós.

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 8

DE ESPACIOS Y POSIBILIDADES DE RELACIONES INTERCULTURALES

1-- Introducción

A lo largo de los capítulos precedentes se ha realizado un análisis tanto de los conceptos de diversidad e interculturalidad como de su aplicación a un ámbito muy concreto que es el de la educación. En este capítulo vamos a tratar de concretar aún más la cuestión de la diversidad e interculturalidad en el espacio de la educación no formal, un espacio que, como veremos desde distintas experiencias, se constituye como lugar idóneo para el trabajo en actitudes y para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad sociocultural.

Las distintas experiencias que encontrará el lector en el presente capítulo tienen un punto de arranque común en la labor que la Fundación Social Ignacio Ellacuría viene realizando desde hace ya tiempo en colaboración con otras instituciones sociales (públicas y privadas) de ámbito local y estatal para desarrollar una intervención social transformadora. En este sentido transformador, hay que subrayar la importancia de los espacios que se construyen más allá de la educación puramente formal en la medida en que nos ofrecen una oportunidad única para la comunicación y la participación entre personas procedentes de diferentes marcos sociales, culturales y geográficos. Estos lugares se construyen desde una interacción que posee un alto grado de espontaneidad lo que si bien puede suponer riesgos también conlleva una importante posibilidad de enriquecimiento colectivo. Así, consideramos que la perspectiva intercultural proporciona en la educación no formal una posibilidad real para la creación de nuevos valores, individuales pero también colectivos, y en esta medida tiene un potencial transformador del espacio público.

Ahora bien, ¿qué y cómo entendemos la perspectiva intercultural en el marco de estos espacios? No se trata ahora de volver a revisar el concepto de interculturalidad, una cuestión que ha quedado resuelta en los capítulos precedentes. No obstante, sí queremos posicionarnos en el sentido de que esta perspectiva, que surge en el ámbito de la educación y la comunicación, presupone o va unida en su desarrollo a dos conceptos que desde la Fundación se consideran claves: la participación y la ciudadanía. En efecto, en los últimos años hemos asistido en nuestro país a un amplio debate y, sobre todo, a un uso en ocasiones desmesurado de conceptos como multiculturalismo, interculturalidad, diversidad cultural, etc. En muchas ocasiones pareciese que todos estos términos son más que soluciones los nombres de los problemas que sociedades como la nuestra, con una diversidad en su seno que va en aumento, van a tener que aprender a resolver y gestionar. En este panorama, muchas veces incierto y que genera cierto desasosiego en las poblaciones, la perspectiva intercultural trata de superar algunas de las insuficiencias que presentaba el modelo más clásico de gestión de la diversidad que en lugares como Holanda o Reino Unido se ha llevado a cabo: el modelo multicultural. En continuidad con este modelo pero abordando la diversidad desde un concepto de cultura, tal y como hemos visto en el segundo capítulo, mucho más dinámico, el interculturalismo pone el acento en la interacción entre personas y entidades culturalmente diferenciadas (Giménez Romero, 2003).

²⁸ Fundación Ellacuría. Sus correos respectivos son: a.ruiz@centroellacuria.org; y s.bilbao@centroellacuria.org.

Quizás parezca gratuito a estas alturas volver a retomar y repensar el concepto de cultura, una discusión que durante años ha sido fruto de un agitado debate en disciplinas como la antropología y la sociología. Sin embargo, consideramos que este ejercicio es absolutamente imprescindible en la medida en que sin él parece que nos vemos abocados en la práctica más cotidiana a realizar, sobre todo en el ámbito educativo, lo que algunos autores han denominado *interculturalismo a la Benetton* Lluç Balaguer y Salinas Català (1995). Precisamente para no caer en esta exaltación y valoración a veces un poco superficial de la diversidad cultural, la Fundación Ellacuría entiende que no podemos desligar esta nueva propuesta de la ideas de ciudadanía y participación.

Se trata, por tanto, de inscribir y ubicar esta nueva propuesta en un marco político y social que consideramos totalmente necesario y que conlleva, tal y como ha señalado Giménez Romero (2000, 2003), tres ejes fundamentales: desarrollo humano; una democracia pluralista e incluyente; y una nueva ciudadanía. Si olvidamos la intrínseca vinculación entre el interculturalismo y su encaje socioeconómico y cívico- político, corremos un gran riesgo en el sentido de caer en un nuevo etnicismo y culturalismo que, en cierta medida, ya está siendo utilizado de manera un tanto perversa para culturizar y esencializar relaciones que tienen que ver no tanto con lo cultural sino con lo laboral, jurídico, económico, etc.

Hablar de ciudadanía es adentrarse en uno de los debates políticos y académicos más actuales. Esta actualidad del tema está, sin duda, relacionado con fenómenos como la globalización económica y cultural, las migraciones a gran escala y el énfasis actual en los problemas de la identidad colectiva (sea nacional, cultural, de género, etc.). Todos estos fenómenos nos obligan a una revisión de la noción de ciudadanía como estatus de pertenencia, de inclusión y de exclusión. Por otra parte, la crisis del estado de bienestar, la apatía e indiferencia política en las sociedades occidentales y problemas que como la pobreza y el medio ambiente requieren de soluciones solidarias democráticas necesitan ciudadanos comprometidos y participativos con su comunidad y con el interés colectivo y no sólo titulares de derechos y contribuyentes.

Un modelo de ciudadanía renovado debería reconocer unos derechos específicos de grupos excluidos (mujeres, minorías étnicas, personas inmigrantes, homosexuales, ancianos, grupos con discapacidad, etc.) y su acceso efectivo a los derechos comunes; y también debería ser expresión de la diversidad y del respeto a los derechos de las minorías y de sus respectivas identidades. Por lo tanto, en este nuevo modelo de ciudadanía se tendría que dar un equilibrio entre: una identidad común ciudadana y una identidad diferenciada de los grupos minoritarios.

Así, este modelo de ciudadanía inclusivo podría fomentar la participación de muchas personas que en nuestra sociedad son considerados como ciudadanos de segunda o, directamente, no tienen tal consideración a pesar de residir en nuestros barrios y calles. Pero, ¿qué entendemos por participación? Sin duda no es fácil este concepto en el que entran consideraciones de diversa índole, pero hemos optado por la definición elaborada por Giménez Romero (2002), quien señala que participar es: *“estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, copartícipe, cooperante, coautor, corresponsable”* (Giménez Romero, 2002). Nos interesa destacar de esta

definición la dimensión relacional de la participación a la que alude Giménez. Los lugares de encuentro que se construyen entre la Fundación Ellacuría y un número importante de personas y colectivos, son precisamente espacios de relación y por ello consideramos que son lugares privilegiados para un ejercicio interactivo de encuentro con el Otro.

Estos espacios de relación son numerosos y heterogéneos. En lo que sigue, el lector encontrará una descripción y valoración crítica de los que hemos valorado como más relevantes. En primer lugar, y en un nivel de carácter más individual, nos adentraremos en aquellos espacios en los que se generan dinámicas de autoapoyo dirigidas al empoderamiento y autonomía de la persona. Un proceso que le permita al sujeto vincularse con su contexto social para desde ahí participar e implicarse como ciudadano comprometido. En segundo lugar haremos referencia a aquellos espacios creados desde colectivos o grupos de personas, aludiendo a la dimensión más colectiva. En tercer lugar, presentamos un ámbito quizás menos cuidado en nuestro país que es el que hace referencia a la pluralidad de confesiones y prácticas religiosas. El pluralismo religioso en el espacio de la Fundación se ha convertido con los años en nota característica de un espacio cruzado y construido desde diversos símbolos, voces, memorias y ritos. Por último, nos acercaremos a una experiencia conjunta entre la ONGD Alboan y la Fundación Ellacuría que desde la realización de actividades de muy diverso corte (formación, cine, talleres, charlas, etc.) pretende sensibilizar a la población (autóctona e inmigrante) para desde ahí fomentar una participación activa y responsable. Relatar y sistematizar estas experiencias nos permitirá extraer una serie de conclusiones con las que queremos resaltar el valor y la importancia que estos espacios informales tienen para el ejercicio real de aquello que llamamos interculturalidad.

2-- De los espacios para la relación de autoapoyo al empoderamiento para la visibilización pública y política

Grupo de encuentro “Torre de Babel”

La Fundación Social Ignacio Ellacuría a través del programa de Participación apuesta por la construcción colectiva de la nueva ciudadanía y es en este marco que surge el grupo de encuentro “Torre de Babel”. Es un espacio de encuentro para personas inmigrantes y abierto a personas autóctonas donde expresar las emociones-sentimientos y experiencias vinculadas al proyecto migratorio, al choque cultural, a la diversidad cultural y religiosa y a temas vitales relacionados a su condición de nuevos vecinos y vecinas en Bizkaia.

La experiencia colectiva “Torre de Babel” tiene como fin fortalecer y ampliar la red de apoyo social, conocer los recursos y el entorno, así mismo que sea un espacio agradable y familiar donde cada persona se sienta valorada y con posibilidades de dar desde su ser, saber y hacer. La forma de trabajo que se utiliza en el grupo está basada en la acción-reflexión-acción y la metodología participativa que permite el intercambio de experiencias y saberes y el empoderamiento de las personas participantes.

El grupo de encuentro lleva cinco años funcionando y actualmente lo dinamiza un equipo mixto conformado por mujeres participantes del grupo, una voluntaria y una profesional de la Fundación Ellacuría. Dicha comisión se reúne semanalmente para preparar los temas y las dinámicas de cada sábado. Las reuniones son todos los sábados de 5 a 7 de la tarde para propiciar la participación de las personas dado que muchas de ellas, mujeres, tienen largas jornadas de trabajo muchas veces poco compatibles con la posibilidad de realizar este tipo de encuentros. Desde la Fundación se facilitan los medios materiales y el acompañamiento para la realización del plan de trabajo. Es un grupo abierto en el que participan un promedio de veinte personas de forma estable por año.

El grupo se define como un grupo acogedor, sociable e intercultural integrado por personas de varios países, abiertas a la comunicación, con capacidad de escucha y similitud de intereses y valores. En general, todas las actividades de la asociación están abiertas a cualquier persona, hombre o mujer, autóctona o inmigrante, de cualquier edad, al tiempo que están dispuestas a participar en otras iniciativas que promuevan la integración y la convivencia

El perfil de las personas participantes en su mayoría son mujeres latinoamericanas jóvenes adultas con edades comprendidas entre 25-60 años, trabajan en servicio domestico en régimen interno y en un porcentaje significativo cuentan con estudios universitarios, también participan regularmente personas autóctonas hombres y mujeres.

El grupo se ha convertido en espacio para la formación y la validación de competencias en estos momentos de crisis económica, desempleo y dificultades de acceso a cursos homologados. Ante esta realidad y necesidad las mujeres se organizan para ofrecer y dar ellas mismas cursos en fines de semana que les facilite el acceso laboral. En esta área de formación para el empleo y la mejora de competencias profesionales participan asiduamente un promedio de 80 personas al año en su mayoría mujeres.

Los temas generales propuestos por el grupo y de mayor interés para trabajar a lo largo del curso son:

- Habilidades para la Vida que ayuden a la expresión de emociones y sentimientos respecto a la experiencia migratoria y el choque cultural, favoreciendo el proceso de integración a la sociedad de acogida.
- Red de recursos sociales y de ocio de Bilbao.
- Legislación sobre trabajo domestico, ley de extranjería, tramites de residencia y arraigo, etc.
- Derechos y deberes de ciudadanía
- Sistema educativo y reagrupación familiar, etc.
- Celebración de cumpleaños y eventos especiales.
- Genero e inmigración- mi ser mujer y hombre en esta cultura.

El origen de las personas participantes es diverso. A continuación un mapa de los lugares de procedencia



A lo largo de estos cinco años han obtenido grandes logros, han visto crecer y salir adelante a muchas personas pero también han llorado con los momentos difíciles que les ha tocado vivir por circunstancias y experiencias de gente del grupo. Gente que ha retornado a sus países porque aquí ya no encontraba salidas, gente que cumplió su etapa migratoria y regresa con los suyos, también hemos vivido juntos la pérdida de compañeros. **Destacamos lo que aporta el grupo a las personas y el aporte personal al grupo.**

Qué nos aporta el grupo

Y qué apporto yo a Torre de Babel

- ... Solidaridad
- ... Conocimiento de otras personas y experiencias
- ... Diferentes culturas
- ... Querermes más (autoestima)
- ... Alegría
- ... Amistad "Pensar que el sábado vemos a las amigas me hace sentir bien, me da ilusión"
- ... Cobijo y seguridad
- ... Intercambio de experiencias.
- ... Información/orientación y formación.
- ... Reivindicar derechos como ciudadan@s.
- ... Empoderamiento, reconocer mi ser de mujer y hombre.
- ... Sentimiento de familia/Apoyo social/respaldo.
- ... Compartir afinidades, problemas y sentimientos parecidos
- ... Un espacio distendido y relajado

- Tiempo
- ... Cariño
- ... Compañía
- ... Reflexiones y capacidad de lucha.
- ... Mi creatividad.
- ... Lo que soy y quiero ser.
- ... Alegría
- ... Ayuda y solidaridad.
- ... Mi forma de ver el mundo.
- ... Mi escucha.
- ... Mis ganas de trabajar en equipo.
- ... Mi opinión
- ... Mi cultura-mis platos, mi cocina.
- ... "somos de diferentes lugares, edades y nos entendemos nos sentimos cariño."

Qué dificultades hemos tenido	Cómo las hemos resuelto
... Falta de constancia	... Comisiones rotatorias y por temáticas para facilitar la participación según los tiempos e intereses de las personas
... Desconocimiento del Idioma.	... Esforzarnos por aprender en la práctica, abrirnos a participar en el grupo.
... Falta de recursos económicos y materiales	... Solidaridad y unión entre nosotr@s. Hacer un fondo común para necesidades puntuales.
... Falta de puntualidad y compromiso.	... Ajustar los horarios y fomentar encuentro, con espacios para la comunicación (trabajar hacia adentro para conocernos más).
... Protagonismo, imposición de ideas.	... Comisiones de trabajo organizadas según intereses.
... Desconocimiento de habilidades y recursos de cada persona y como grupo.	... Espacios de participación en los que tod@s mostremos nuestras habilidades. Organizar cursos de diferentes temáticas: cocina, artesanías, geriatría, talleres literarios, informática, etc.
... Desconocimiento de la cultura de llegada	... Organizar un grupo de ocio y tiempo libre para recorrer en grupo los barrios y conocer los recursos.

Por último, estimamos oportuno señalar los factores que han propiciado tanto el desarrollo del proyecto como su sostenibilidad a lo largo del tiempo;

- Apertura y convivencia entre gente de diferentes orígenes, culturas y religiones.
- Respeto a las diferencias y cuidar lo que nos une.
- Grupo heterogéneo y abierto a todas las personas: mujeres, hombres, autóctonas y migradas.
- Definir un día y hora estable de reunión- semanal.
- Realizar los contenidos y la programación de forma participativa y desde la realidad y necesidad de la gente del grupo.
- Combinar espacios formativos, de celebración, reivindicativos y de acogida incondicional.
- Liderazgo rotatorio y compartido basado en tareas concretas, competencias y habilidades personales.
- Disponer de locales como punto de referencia.
- Servicio de guardería para acoger y facilitar la participación de mujeres con criaturas.
- La importancia de la dimensión colectiva que ayuda al contraste de situaciones, intercambio de experiencias y vivencias dando lugar a importantes cambios personales, grupales y cambios de la instituciones implicadas.

La praxis de las mujeres inmigrantes en Mujeres del Mundo

Los procesos migratorios y de inserción en las nuevas sociedades están siempre insertos en lo que denominamos relaciones de género, unas relaciones que basadas en el poder y la desigualdad a partir de la diferenciación sexual hacen en muchas ocasiones que las mujeres encuentren mayores obstáculos para vivir dignamente. A partir de esta realidad se creó en 1999 la red solidaria Munduko Emakumeak – Mujeres del Mundo “Babel”, un esfuerzo colectivo que nace de la voluntad de mujeres llegadas de distintos lugares por encontrarse y aportar tiempo para compartir e intercambiar conocimientos y experiencias.

El objetivo principal de la asociación es brindar y construir entre todas un espacio de intercambio, reunión y reflexión para todas las personas que deseen promover sus pautas culturales, compartir sus conocimientos y aprender algo nuevo. A día de hoy está compuesta por ciudadanas bilbaínas, unas nacidas aquí, otras con largo tiempo de residencia y otras recién llegadas. Para quienes acaban de aterrizar en esta ciudad, la asociación pretende ofertar un espacio de acogida abierto, sincero y cálido. Así, los intercambios que se producen en este espacio son de todo tipo: desde información relativa a cuestiones materiales hasta intercambio de remedios o recetas pasando por la solidaridad y el apoyo emocional.

El funcionamiento interno de la asociación se centra en la formación de comisiones en base a las necesidades detectadas o las propuestas e intereses mostrados. En este sentido ha habido comisiones para abordar la violencia de género, la celebración y reivindicación del 8 de marzo, redactar una revista, llevar a cabo ejercicios de sistematización, etc. Además, se realiza un programa de talleres y cursos de diferentes materias impartidos fundamentalmente por mujeres llegadas de otros países: yoga, meditación, musicoterapia, danza oriental, taller de escritura, teatro, lengua y cultura árabe, jardinería, medicina alternativa, bailes caribeños, etc.

Ahora bien, esta asociación no es un grupo cerrado y así está abierta a la participación de cualquier persona, autóctona o inmigrante, y de cualquier edad. Por su parte, la asociación colabora con otras asociaciones e instituciones para sensibilizar y visibilizar el movimiento y cambio social que supone la llegada de nuevos y nuevas ciudadanos a la villa bilbaína. En esta línea, se edita una revista, Mujeres del Mundo – Munduko Emakumeak, de la que anualmente salen tres ejemplares.

Si algo caracteriza a la labor que desempeña esta asociación es la participación en la diversidad, el establecer relaciones de proximidad y acompañamiento entre todas las personas que, de este modo, construyen Mujeres del Mundo. La perspectiva intercultural se ha abordado siempre en el seno de la asociación como un horizonte que alcanzar considerando que para ello la forma de organización que se adopte es fundamental. Con este marco, siempre se ha trabajado en asamblea y sobre unas relaciones de carácter horizontal basadas en la reciprocidad y en la igualdad. Para ello se trabaja en base a un método participativo donde se entiende que existen muchas formas de liderazgo que, lejos de generar competencia y rivalidad entre las personas que actúan, ha promovido una riqueza de iniciativas y un espíritu común de colaboración.

Posibilitar unas relaciones de carácter intercultural en la asociación pasa por generar dinámicas en las que se potencie la capacidad de interactuar y comunicarse, eso sí, en un marco que no limita la escucha porque quienes están acostumbradas a hablar acotan su discurso dando poca cabida al protagonismo. La escucha es una actitud de apertura al Otro que se deriva de las propias interacciones, aprendizajes y afectos que se crean en el marco de las experiencias y proyectos compartidos. Se manifiesta por tanto aquí la importancia de la dimensión comunicativa a la hora de tejer relaciones de carácter intercultural. Esta dimensión cobra sin duda una importancia fundamental en espacios pequeños y locales como éste. Así de nuevo, aparece la importancia que los espacios informales tienen en la medida en que favorecen el encuentro, el contacto y la comunicación con el Otro a través de relaciones basadas en el intercambio y, muchas veces, la afectividad.

Las prácticas y experiencias de todas las mujeres que crean y conforman este espacio muestran que la asociación se ha convertido en un medio que posibilita que los intereses personales, diversos y heterogéneos, y los grupales sean compartidos. El conocimiento y reconocimiento de la historia vital del Otro vinculan la cotidianeidad de las personas con la realidad más global con la cual se articula con lo que se superan visiones estereotipadas y vacías de contenido de la interculturalidad a favor de la construcción de una ciudadanía más inclusiva.

Jóvenes extranjeros emancipados en Vizcaya consorciados en el Proyecto “Hemen” Experiencia de relación y encuentro juvenil intercultural

El Programa Hemen es un espacio de acompañamiento a los jóvenes extranjeros emancipados que salen de los centros de menores de Vizcaya al cumplir su mayoría de edad, con el objetivo de apoyar su transición a la vida social adulta. Se trata de un consorcio entre entidades sociales (Caritas, Cear Euskadi, Ellacuría, Harribide, Izangai y Peñasca) y los propios jóvenes que parte de las propias capacidades y potencialidades sociales, formativas, interculturales y de participación de estos jóvenes en la sociedad vizcaína de la que forman. El Programa, a través de sus diferentes propuestas, trata de evitar que este colectivo quede invisibilizado y estigmatizado. Así, trata de valorar positivamente la fuerza de su proyecto migratorio y vital, y sus capacidades juveniles que son a la vez sociales, formativas o laborales, pero también culturales, interculturales o políticas.

En este contexto el colectivo de jóvenes extranjeros emancipados desarrolla todos los años diferentes experiencias de encuentro con otros jóvenes que pertenecen a instituciones de educación formal y no formal del entorno. Se trata de superar la brecha que se genera por el desconocimiento mutuo entre los jóvenes; una frontera debida a un proceso de guetificación del espacio juvenil (el no compartir espacios públicos de socialización y de relación). Atravesar esta frontera supone contrastar los imaginarios de ambos colectivos juveniles, estereotipados muchas veces por los medios de comunicación social. La propuesta que se desarrolla desde hace ya tres años es generar encuentros, pautados pero a la vez muy autogestionados, entre estos colectivos de jóvenes diferentes en origen, cultura y religión, formación y experiencia vital, pero sobre todo diferentes en el espacio social que ocupan. Sin embargo, a pesar de las diferencias, el encuentro se plantea desde el énfasis en las características que comparten: son adolescentes en búsqueda, protagonistas de su proceso educativo y vital, con una identidad en construcción.

El objetivo siempre es el análisis y superación de los prejuicios y barreras sociales y culturales que codifican sus imaginarios juveniles. Estos encuentros generan siempre, además de resultados individuales y grupales para los participantes, una propuesta de sensibilización en el entorno en forma de materiales audiovisuales, pequeñas campañas o pequeñas experiencias de movilización social conjunta, con sus participantes como protagonistas. Los principales logros de estos encuentros juveniles interculturales han sido y están siendo:

- El abordaje sincero y autentico de la lógica del prejuicio y sus dimensiones estructurales, sociales, culturales y comunitarias.
- El contraste del desarrollo juvenil de búsqueda de la identidad propia en un contexto multicultural, especialmente entre una dimensión de construcción personal de identidades múltiples y una dinámica social contextual de exclusión de la diferencia.
- Las participantes experimentan también un proceso de militancia social en causas juveniles “justas” compartidas, como son la tolerancia, el valor positivo de la diversidad, la necesidad de encontrar nuevas maneras de participación social, etc. que ponen horizontes comunes a colectivos cuya diversidad estaba siendo gestionada hasta entonces en un código cerrado mutuo.
- Los jóvenes extranjeros emancipados tienen la experiencia de ser portavoces de su propia vivencia y han reivindicado, con dignidad y reconocimiento, su espacio de participación y aporte social.
- Los jóvenes han descubierto su participación en la lógica de los prejuicios y la exclusión en su entorno adolescente y se sienten protagonistas de la construcción en su contexto de una sociedad más integradora, más inclusiva.
- Ambos colectivos han ocupado espacios sociales adultos: han sido protagonistas de acciones de sensibilización en ámbitos educativos formales y no formales de Vizcaya.

Las entidades sociales que formamos parte del consorcio “*Hemen*” hemos reconocido, a través de estas experiencias:

- La capacidad de los jóvenes de compromiso personal y grupal en espacios donde pueden y debe gestionar responsablemente la diversidad (cultural, social, familiar, etc.).
- Hemos perdido el miedo a una intervención educativa abierta en la que las actividades pueden cambiar, modificarse o ampliarse en función del proceso que van viviendo los jóvenes participantes.
- Reconocemos que las acciones educativas juveniles desarrolladas en contextos muy diversos de ocio, institucionales y vitales tienen, justamente por esa diversidad, muchos puntos de palanca para avanzar desde una situación de facto que podríamos denominar multicultural hacia otra caracterizada por la comunicación e interacción intercultural.
- Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre el enfoque unidireccional de muchas de nuestras propuestas educativas y sociales ya que sugiere posibilidades nuevas para proponer relaciones más simétricas e inclusivas en el ámbito de nuestras intervenciones.

3-- Asociaciones y Espacios Comunitarios: ¿espacios de hoy abiertos a la ciudadanía del mañana?

La AMPA de la Escuela de Uribarri en Bilbao

Durante los últimos cuatro años se ha venido desarrollando en una de las escuelas públicas de Bilbao la iniciativa "Nuevos Padres en la Escuela". La llegada de población de origen inmigrante en los últimos años ha transformado la comunidad educativa de este centro. Comprometida con la realidad de la escuela, y empeñada en la búsqueda de una mejor calidad de la enseñanza pública, el AMPA (Asociación de Madres y Padres) trabaja convencida de que la diversidad cultural es un aporte positivo para nuestra escuela, y que es necesario buscar medios para lograr el éxito escolar de *todo el alumnado*. En lo que sigue vamos a relatar esta experiencia de trabajo y esfuerzo colectivo con la misma convicción del valor de la diversidad para esta escuela y la sociedad que estamos construyendo entre todos.

Las inquietudes iniciales de este grupo de madres y padres, surge a partir del aumento del alumnado de origen extranjero en el centro; una situación que se venía registrando en este colegio desde el año 2002, momento en el que empezó a percibirse el aumento de familias de origen extracomunitario en la vida del barrio. Aparentemente, esta transformación no generaba conflictos. Sin embargo, entre los comentarios informales que tienen lugar "en la plaza", se pudo recoger cierta preocupación por algunas de las madres en cuanto al crecimiento de alumnado extranjero; una preocupación que además de veía reforzada por los prejuicios y estereotipos. Ante esta realidad, dentro del grupo del AMPA, algunas madres comenzaron a reunirse en el año 2007 para pensar si se podía organizar alguna actividad de acogida para las nuevas familias que llegaban al colegio. Se trataba de que fueran recibidos en la comunidad escolar por otros padres y estrechar lazos entre familias, favoreciendo así la integración en la comunidad escolar.

Se buscó apoyo dentro del claustro docente, e inicialmente se encontró en la profesora de Refuerzo Lingüístico en euskera, que en ese momento se veía desbordada por las demandas de las familias de alumnos extranjeros, sobre todo, de las familias extracomunitarias.

En los comienzos surgieron dificultades para un trabajo común entre familias y profesores, dado que desde la perspectiva de la Dirección de la escuela no se consideraba necesaria la intervención desde el claustro. El discurso giraba en torno a la idea del igual trato a todos los alumnos del centro, independientemente de su origen, pero sin embargo eran patentes los prejuicios iniciales del profesorado que veían al alumnado inmigrante como "problema" a la par que surgían miedos a la posible guetización del centro y la disminución del trabajo y los éxitos escolares.

Siendo conscientes de que se estaba planteando una iniciativa *totalmente novedosa* en el colegio, se constituyó la comisión de interculturalidad dentro del AMPA, desde donde se intentó convocar a todos los padres de estas nuevas familias (no sólo los extranjeros, también los que llegaban con sus hijos a la sala de 2 años, y a los que venían de otras zonas fuera del País Vasco, en su situación de nuevos padres en la comunidad).

Uno de los principales espacios donde se llevó a cabo este acercamiento fue la plaza cercana a la escuela, principal espacio de socialización de las familias en el barrio. Además, se iniciaron una serie de encuentros destinados específicamente a orientar a las familias en su nueva realidad en el contexto del barrio y de la ciudad de Bilbao. Estos encuentros se materializaron en dos Ferias Interculturales que se celebraron en los años 2008 y 2009 y que fueron un éxito de participación. En la segunda edición, participaron activamente los profesores del colegio a partir de un trabajo previo realizado en las aulas cuyo resultado se expuso en la misma feria (danzas, obras de teatro sobre la diversidad y prejuicios en las aulas, arte, vídeos, charlas a los profesores en las reuniones de claustro, etc.).

Desde la Asociación de Padres y Madres, hay una valoración y experiencia que subraya el hecho de haber realizado un trabajo pionero en la escuela, al tener la iniciativa de plantear *la necesidad de visibilizar y abordar el trabajo con la diversidad que existe en la misma*, teniendo en cuenta la realidad de las familias inmigrantes, y apoyándolas en la integración a la comunidad escolar. Este trabajo ha dado respuesta a temáticas y recelos planteados tanto por familias y profesores, poniendo de manifiesto la aportación sociocultural y humana de las nuevas familias que llegan a nuestro barrio y escuela.

Con la continuidad y la implicación de la AMPA, el trabajo intercultural se ha ido asentando en la escuela. En la actualidad el colegio cuenta con una Dinamizadora Intercultural, designada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Sin embargo, ya desde antes la AMPA había empezado a trabajar en este sentido, *abriendo nuevos espacios* y buscando apoyos.

Se considera que la diversidad en nuestra escuela debe ser considerada como un **valor agregado en el proyecto educativo del colegio**. Nuestra sociedad se va transformando en multicultural, y nuestros hijos viven y vivirán en un mundo donde la diversidad es y será una constante. Debemos prepararlos también para que sean capaces de una convivencia armónica, desarrollando capacidades interculturales, que les permitan enriquecerse mutuamente.

De cara al futuro, el trabajo desde una perspectiva intercultural se plantea como una tarea ha desarrollar de manera conjunta por diferentes actores. La idea de coordinación y colaboración se va plasmando, desde la escuela, en la figura de la Dinamizadora Intercultural y desde la AMPA, con las madres y los padres implicados. Como objetivos a largo plazo, estos actores se proponen mejorar los canales de participación de las familias extranjeras en los órganos de decisión del colegio (OMR) y en la AMPA; la introducción de contenidos diversos en el currículo, y consolidar redes de colaboración para el logro del éxito escolar.

El Consorcio “Culturas Unidas – Kultur Batuk”

Se constituyó en 2009 fruto de la relación existente entre las asociaciones que participan activamente en el programa de Fortalecimiento Asociativo de la Fundación Social Ignacio Ellacuría.

Estas asociaciones mantenían ya relación previa desde 2007, se venía trabajando en asambleas para la socialización de experiencias y buenas prácticas entre las diferentes asociaciones. Se ha

compartido información, se han propuesto aspectos en relación a los espacios cedidos etc. iniciando así una pequeña experiencia de trabajo en red.

El proyecto tiene como objetivo la construcción de un espacio conjunto que vaya más allá de nuestras realidades particulares, generando una propuesta colectiva que responda a los intereses de todos, y que nos permita reconocernos como agentes activos, corresponsales e interconectados en la creación de una nueva sociedad, superando nuestras especificidades en la búsqueda de una realidad más plural y rica.

El proyecto se concreta a partir de la aportación de 20€ mensuales realizada por cada una de las entidades a un fondo común para financiar un proyecto conjunto; y de la creación de espacios asamblearios unas tres o cuatro veces al año.

Tras dos años sin conseguir definir un proyecto común, en 2009, a través de la asamblea de las asociaciones, se decidió alquilar un local que fuese gestionado autónomamente por las propias asociaciones. Desde este proceso se trataba de facilitar y trabajar la capacidad de autonomía de las propias asociaciones en su relación con Ellacuría. Se posibilitaba el acceso a un alquiler que de forma individual no era viable y una cogestión apoyada por la Fundación que sirviese de aprendizaje y empoderamiento. Además, suponía un tremendo potencial para el desarrollo de actividades conjuntas, el conocimiento mutuo, creación de redes, etc.

Las once asociaciones de inmigrantes que forman parte de este consorcio en 2011 son las: **Asociación Congoleña para la Solidaridad en Euskadi – LIMEMIA**, Asociación Unión de Marfileños de Bizkaia Cultural y para la Solidaridad, **Asociación Vascoangoleña de Cooperación al Desarrollo, la Cultura y la Amistad – AVACO**, Asociación Argentina en el País Vasco – ARVAS, **Asociación AESCO América España Solidaria Cooperación**, Asociación Centro Cultural Chileno Pablo Neruda, **Diáspora Saharai en Bizkaia – DISABI**, Asociación para el Desarrollo Integral Uniendo Culturas – ASDIUC, **Asociación Cultural Onda Euskadi**, Asociación de Cameruneses/as en Bizkaia – ACABIZ y **Asociación de los Inmigrantes Pakistaníes “PAK-Vizcaya”**.

Este año 2011, además de mantener la oferta de cara a las demandadas y necesidades de espacio de las asociaciones, intentamos a través del proyecto **“Jornadas de Intercambio de Experiencias Asociativas desde una perspectiva Intercultural”** canalizar la creciente inquietud en relación a las posibilidades de aprendizaje partiendo de las experiencias que cada entidad ha tenido en relación a diferentes temas vinculados al desarrollo asociativo.

La razón de este proyecto reside en validar las trayectorias asociativas como experiencias que propician y generan aprendizaje en el marco de unas jornadas diseñadas con esta finalidad. A partir de aquí, se elabora un documento final en la línea de un “pequeño manual de buenas prácticas” en los diferentes ámbitos en los que las asociaciones previamente han mostrado una especial preocupación o dificultad en su desarrollo o gestión.

Nos parece de especial importancia aprovechar la presencia de diferentes realidades socio-culturales en los talleres. No se trata tanto de hacer énfasis en las diferencias que muestran las personas que componen las asociaciones, sino más bien de propiciar un diálogo que surja desde

el reconocimiento de la singularidad de cada una de ellas pero dirigido a la construcción de un espacio común y compartido.

Las entidades que integran **Culturas Unidas-Kultur Batua** tienen ciertas características que les permiten formar parte de este proyecto de fortalecimiento:

- Todas las asociaciones tienen su ámbito de actuación en Bizkaia, sobre todo Bilbao, con alguna actividad en localidades cercanas.
- Son entidades de reciente constitución, o aunque tengan mayor antigüedad, se encuentran en un especial momento en la vida asociativa que hace que necesiten de un apoyo cercano.
- Reflejan algunas dificultades a la hora de gestionar la vida interna de las asociaciones: necesidad de apoyo en diferentes áreas (contable, de secretaría, de relación con las administraciones, etc).
- Tienen necesidad de un espacio físico de funcionamiento: sede asociativa, ordenadores, espacios de actividades, etc.
- Requieren orientación y apoyo a la hora de gestionar la base social, consolidación, formación, acompañamiento en la organización de reuniones, etc.
- Manifiestan un claro interés por potenciar el trabajo en red con asociaciones de perfil similar, para generar un trabajo común entre entidades.
- Son conscientes de la importancia del fortalecimiento de las asociaciones, y el empoderamiento de las personas que las gestionan, de manera que el paso por Culturas Unidas sea un impulso para realizar experiencias de trabajo asociativo independiente.

4-- ¿Juntos pero no revueltos? Espacios sociales para el pluralismo religioso

Ya hemos destacado en la introducción la importancia del aspecto religioso de la interculturalidad. Quizás ha sido el aspecto religioso uno de los que, en una sociedad que ha sufrido un rápido proceso de secularización, ha merecido menor atención. Sin embargo, el elemento religioso es fundamental en muchas de las culturas actuales en el sentido de que estructuran y dotan de significado a muchas de las prácticas y costumbres que algunos de sus miembros llevan a cabo. Por otra parte, la religiosidad compone un aspecto trascendental del proyecto de vida de toda persona y, en este sentido, queda reconocido como un derecho básico en el artículo 16.

Los colectivos religiosos que forman muchas de las personas inmigrantes que en los últimos años han llegado a nuestra sociedad, han mostrado y solicitado toda una serie de demandas en el espacio público motivadas por la falta de espacios para el culto y la transmisión de su fe, las dificultades de compatibilizar la celebración de sus fiestas más importantes con nuestro calendario, la posibilidad de introducir variaciones en los menús de colegios y hospitales, etc. Algunas de estas carencias llevan a diferentes grupos a acercarse a la Fundación Ellacuría y desde ésta se apuesta por facilitar y crear espacios que permitan no sólo el ejercicio de la espiritualidad religiosa sino también que abran la posibilidad del encuentro y el contacto entre diferentes tradiciones religiosas. Promover el diálogo y el conocimiento entre personas con diferentes

sensibilidades y experiencias religiosas se constituye así en un eje clave para superar las fronteras que la ignorancia y la incomunicación levantan.

Desde aquí, son tres las experiencias en las que queremos profundizar: el grupo DIAR (Diálogo Interreligioso, Aceptación y Respeto), la escuela de la Parroquia Ortodoxa Rumana, la Cofradía senegalesa Subulu Salam y el grupo de madres y padres musulmanes de la Asociación Onda Euskadi. Estas experiencias se enmarcan en la línea de trabajo que la Fundación desarrolla con el objetivo de promover valores, ofrecer espacios y generar experiencias que visibilicen y valoricen el pluralismo religioso en nuestra sociedad, facilitando el diálogo interreligioso.

El grupo DIAR es en realidad una mesa de carácter interreligioso que trata de dar respuesta a la cada vez mayor diversidad religiosa que nuestra sociedad presenta. Se trata de una iniciativa que surge en la Fundación en el año 2007 y que trata de poner en valor una serie de principios o buenas prácticas: una actitud abierta, el diálogo, la aceptación y respeto del otro diferente, etc. En esta mesa participan personas musulmanas de diferentes orígenes (Malí, Marruecos, País Vasco), cristianos de diferente orientación y, en ocasiones, budistas, hindúes, protestantes y judíos además de agnósticos. A pesar de que la interacción y el intercambio de experiencias, prácticas y diferentes cosmovisiones no ha sido igual o no ha tenido la misma intensidad entre todos los grupos, podemos valorar esta experiencia como positiva y enriquecedora en la medida en que ha provocado un entendimiento conocimiento mutuo desde el que construir un horizonte de futuro. A raíz de estas experiencias, se celebran desde el 2009 unas Jornadas Interreligiosas en las que se generan espacios tanto desde el conocimiento teórico como desde los aspectos más vivenciales. Hay que subrayar la importancia de estas Jornadas que han permitido llevar al espacio público de la ciudadanía en Bilbao la cuestión de la diversidad religiosa, un aspecto que, como ya hemos señalado, quizás se trabaja menos pero que sin embargo tiene un fuerte impacto en la formación de los miedos y estereotipos. De este modo, las Jornadas se convierten en fuente de conocimiento e intercambio de experiencias vitales.

En el caso de la Parroquia Ortodoxa Rumana las actividades que se han realizado a lo largo de los últimos cuatro años, se han desarrollado en torno a facilitar la educación religiosa y el conocimiento de Rumania (idioma, historia, costumbres, etc.) para los menores de las familias rumanas. Por otra parte, la Parroquia Ortodoxa Rumana se ha convertido en un referente para la propia comunidad rumana en el País Vasco. Así, en las últimas elecciones municipales se llevo a cabo una rueda de prensa en Arrupe Etxea con objeto de dar a conocer a la comunidad rumana su posibilidad de ejercer el derecho de sufragio activo (emitir el voto) y el sufragio pasivo (presentarse en las listas de candidatos). Al mismo tiempo, se describía el procedimiento de inscripción en el censo electoral y se animaba a la participación de los vecinos rumanos en esta convocatoria electoral. En este sentido, vemos cómo el espacio que se construye desde la religiosidad genera discursos y prácticas que apuntan a la participación y el ejercicio de la ciudadanía en el espacio público.

La comunidad musulmana senegalesa, que pertenece a la Cofradía Mouridie, lleva a cabo en los espacios de la Fundación diferentes actividades como celebrar el culto, realizar clases de árabe, y festejar las fechas religiosas señaladas para esta comunidad. Precisamente, han sido estos últimos espacios de carácter festivo los que han constituido un lugar de encuentro entre diferentes creencias y prácticas. La comunidad musulmana abre estos espacios a la población local con

objeto de visibilizar y dar a conocer una tradición religiosa pero también social y cultural. Compartir estos espacios se convierte así en una oportunidad para establecer puentes, romper estereotipos y fomentar las relaciones interpersonales y colectivas.

A través de la Asociación Onda Euskadi se han cedido espacios para la enseñanza del árabe, clases en principio abiertas a todo el público. Desde esta actividad concreta se han intentado generar dinámicas para establecer puntos de encuentro entre las personas que acuden a las clases, en particular los padres y madres que acompañan a sus hijos, que vayan más allá de la enseñanza del idioma y que involucren a otras personas del centro. Sin embargo, estos encuentros no han acabado de materializarse lo que nos lleva a la siguiente reflexión. A pesar de que la Fundación desarrolla y elabora propuestas partiendo siempre desde un planteamiento o desde unas premisas de corte intercultural, esta experiencia nos ha servido también para comprobar ciertos límites en la creación de este tipo de espacios. En efecto, cuando la propuesta u oferta de carácter intercultural no coincide con los objetivos de las personas o colectivos, o cuando estos mismos no han realizado una reflexión y asunción de lo que la interculturalidad supone, el encuentro entre diferentes, aunque se produce, no da lugar a una interacción e intercambio de largo recorrido. Subyace en esta experiencia concreta un tema de mayor calado que quizás debiera abordarse: ¿Cuáles son los límites del interculturalismo? ¿Puede forzarse el intercambio y la convivencia entre diferentes cuando los intereses de estos no van más allá de lo colectivo? ¿Hay aquí una tensión implícita entre el modelo multicultural e intercultural siendo que ambos son propuestas legítimas?

5-- Formación para la Solidaridad en el horizonte de la ciudadanía inclusiva o formación para la ciudadanía inclusiva en el necesario horizonte de la solidaridad. La experiencia de Munduko Txokoa

El espacio Munduko Txokoa. Formación para la Solidaridad es construido y llevado a cabo conjuntamente por la Fundación Ellacuría y la ONGD Alboan. Dentro de este espacio se ofertan una serie de actividades con carácter lúdico y divulgativo, con formato de charlas, cuenta-cuentos, cine forum, conciertos, talleres, etc. La creación de lugares de encuentro a partir de diferentes realidades, experiencias de vida y temáticas como las relaciones entre personas de diferentes culturas, las relaciones de género, el consumo responsable, el comercio justo, etc., permiten la incidencia en la población bilbaína a través de su sensibilización.

Además de la sensibilización de la población local en estos diferentes ámbitos, la propuesta de Munduko Txokoa se inscribe en un marco más general que quiere contribuir a la construcción de una nueva ciudadanía más inclusiva. La puerta que se abre desde las actividades que se plantean permiten a personas con intereses muy diversos acercarse a temáticas y metodologías muy diferentes. Los ejes temáticos en torno a los que se tejen las diferentes actividades son:

- a -- La globalización y las desigualdades norte-sur: la situación de los Derechos Humanos en el mundo, acercamiento a diferentes conflictos, conocimiento de pueblos indígenas, análisis de relaciones internacionales, etc.

- b -- El desarrollo sostenible, el consumo responsable y el comercio justo: experiencias de grupos de consumo, Banca Ética, decrecimiento, campañas de movilización y denuncia, etc.
- c -- Las desigualdades entre mujeres y hombres: la visibilización de las mujeres en sus aportes al desarrollo, la cultura, las realidades de diferentes procedencias, propuestas y campañas feministas, etc.
- d -- La gestión positiva de la diversidad cultural y la convivencia: expresiones y tradiciones culturales de diferentes procedencias.
- e -- Cosmovisiones y espiritualidad: experiencias de diálogo interreligioso, espiritualidades indígenas.
- f -- Educación para una ciudadanía responsable, la participación ciudadana y la movilización social: experiencias y materiales educativos, experiencias de participación y organización social, experiencias de voluntariado local e internacional, etc.

De este modo, en el ámbito de los procesos migratorios contemporáneos, y desde la reflexión y formación, se ofrecen claves para superar el desconocimiento que habitualmente existe en la población local sobre la vinculación existente entre las desigualdades (económicas, sociales, políticas, de género) norte-sur y los movimientos migratorios. Son estos dos aspectos que a menudo se contemplan como realidades fragmentadas sin aparente punto de conexión. Acercarse a la comprensión de estos complejos fenómenos permite a la población local leer y percibir de manera diferente a gran parte de la población llegada de otras latitudes en la medida en que se deconstruyen los prejuicios y los estereotipos.

Pero además, Munduko Txokoa trata de generar un espacio de convivencia y encuentro en el que personas de diferentes orígenes puedan compartir experiencias y expresiones culturales diversas: grupos de música formados por personas autóctonas e inmigrantes, grupos de teatro, danza, cocina, etc. De este modo se tratan de conectar dos planos que consideramos esenciales en el ámbito de la interculturalidad: el plano de los derechos y deberes inscritos en el marco de los fenómenos globales actuales, y un plano más local, de experiencias compartidas, a través de la participación y el intercambio en espacios donde las personas puedan mostrar y transmitir sus diferentes manifestaciones culturales.

Este proyecto que constituye Munduko Txokoa está dirigido a un amplio y diverso público en el que tiene una especial consideración la comunidad educativa, es decir, educadores de centros educativos y de tiempo libre. Consideramos muy relevante a este público dado que actúan como agentes multiplicadores en el marco de sus grupos y colectivos. Así, desde este espacio de educación no formal se ofrecen herramientas a quienes van a ser luego los principales encargados de la transmisión de valores, conocimientos, lenguajes, etc.

6-- Conclusiones

Tras el examen de las diferentes experiencias en los ámbitos de educación no formal que hemos analizado, tenemos que decir que quizás más que conclusiones cerradas lo que podemos aportar al lector son una serie de elementos que posibilitan la apertura de estos espacios en clave intercultural. En este sentido, hay que resaltar la voluntad de crear este tipo de espacios, no siempre fáciles, que además parten siempre del reconocimiento de la singularidad del Otro. Esto supone ya de entrada acomodar la dinámica del espacio y los encuentros a las características propias tanto de las personas como de los colectivos.

Podríamos sintetizar todo este proceso de la siguiente manera: conocimiento mutuo compartir ruptura de estereotipos reconocimiento de la igualdad en la diferencia.

Si tomamos el primer elemento, el conocimiento mutuo, es de resaltar la potencialidad que los espacios no formales de educación tienen para provocar una interacción quizás más espontánea, en el sentido de menos institucionalizada, que propicia una comunicación más abierta y natural. Obviamente, tan sólo desde este conocimiento podemos pasar a una fase en la que el compartir se convierta en protagonista. El intercambio de experiencias y saberes con el Otro me abre a la posibilidad de romper toda una serie de estereotipos acerca de la persona que tengo en frente. Tanto el desconocimiento como el imaginario que del Otro he construido a través de los discursos sociales, los medios de comunicación, los rumores urbanos, etc. puede resquebrajarse y permitir una apertura más sincera. En este sentido, el intercambio con el Otro se convierte en un juego de espejos en el que en la medida en que reconozco la singularidad del Otro me reconozco en la mía propia.

Sin embargo, en estos espacios de educación no formal no se trata tan sólo de reconocer la diferencia del otro en forma de costumbres exóticas, recetas de cocina, lenguas y bailes. Esto es necesario, pero quedarnos tan sólo en este plano llevaría a la larga a una mayor exotización del diferente, un proceso que puede generar más lejanía que acercamiento. Además, un excesivo énfasis en estas diferencias no permitiría plantear la creación e interacción en estos espacios a partir de los puntos en común que pueden unir a sus participantes, sean estos puntos el compartir una situación laboral precaria, el pertenecer a un grupo de edad, el hecho de ser mujeres, etc.

Estamos sin duda ante un difícil equilibrio entre reconocer la diferencia y que esta se de en un plano de igualdad. No podemos dejar de subrayar que el encuentro, el diálogo y el intercambio con el otro han de partir de ese reconocimiento, pero no es menos cierto que es necesario que tal encuentro se produzca entre personas que son consideradas como iguales en términos de derechos y deberes. Sin duda, tal y como se ha señalado, la interculturalidad como propuesta necesita ser contextualizada en un marco de derechos y de una ciudadanía más inclusiva para no perder la potencialidad que ofrece como propuesta socio-política de gestión de la diversidad.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CAPÍTULO 9

EN ESPAÑA: LA EXPERIENCIA DEL PUEBLO GITANO

La realidad social actual es cada vez más heterogénea; heterogeneidad que se observa en muy distintos aspectos, y uno de ellos, el cultural, es cada día más importante y notable gracias a los movimientos de población, la inmigración y la facilidad para las comunicaciones y el intercambio de información.

La escuela no está ajena a esta heterogeneidad. La realidad educativa es un reflejo de la realidad social de la que forma parte. La escuela también es culturalmente diversa.

Los centros educativos españoles acogen en la actualidad, como consecuencia de la inmigración, a niños y niñas de distintas procedencias, países y/o culturas. Pero esta diversidad cultural está presente en las escuelas desde hace tiempo, gracias a la incorporación de los niños y niñas gitanos.

1-- Elementos históricos y de contexto: la escolarización de los niños gitanos

La historia de la escolarización de la población gitana española es, sin duda, más reciente que la del resto de los ciudadanos. Hace tan sólo 40 años que se comenzó a escolarizar de modo generalizado a los niños y niñas gitanas. Además, esta historia ha pasado por diferentes fases que a veces han estado superpuestas en el tiempo: la exclusión, la escolarización separada y la escolarización unificada bajo un modelo de grupo mayoritario.

Las primeras iniciativas surgieron cuando, a raíz del asentamiento definitivo de la población gitana y su incorporación a la vida de las ciudades y pueblos, muchos niños permanecían en la calle a horas escolares.

Para dar respuesta a estas situaciones especiales fueron poco a poco apareciendo las denominadas *Escuelas Puente*... La orientación inicial de estas escuelas era formar al niño gitano hasta que alcanzara un nivel de conocimientos suficientes para incorporarse a las escuelas ordinarias en igualdad de condiciones con los demás alumnos.

Sin embargo, los resultados fueron muy variados dependiendo de las circunstancias específicas de cada una de ellas, en cuanto a recursos humanos y materiales, así como a las posibilidades de coordinación y de acción comunitaria. De este modo, en aquellos sitios donde junto a las Escuelas Puente existían asociaciones o grupos de base trabajando de forma coordinada y global en otras áreas, los resultados fueron más positivos que en otros donde la escuela no tenía refuerzo de ningún tipo.

Las Escuelas Puente, con todas sus deficiencias, supusieron un modelo educativo distinto y un esfuerzo por responder a un problema en unas circunstancias concretas, en las que el sistema escolar normalizado no estaba dando solución.

²⁹ Departamento de Educación de la Fundación Secretariado Gitano. Su correo es: nuria.serrano@gitanos.org.

Es indudable que las Escuelas Puente contribuyeron a adelantar el proceso de escolarización de los niños gitanos. Si no hubieran existido, la cantidad de niños gitanos escolarizados sería menor y muchos padres que hoy envían a sus hijos a escuelas, no hubiesen ido ellos mismos a aquellas.

En 1986, con la aplicación de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación desaparecieron, de modo progresivo, la mayoría de las Escuelas Puente. La razón es la regulación que dicha ley hace del ejercicio del derecho a la educación en un sistema escolar integrado que concibe los centros educativos como escuelas para todos, sin limitaciones por razones sociales, económicas o de residencia.

En los primeros años, la asistencia de los niños gitanos a la escuela ordinaria fue escasa debido, por un lado, al rechazo de las escuelas y las dificultades expuestas por parte de autoridades escolares, profesorado o padres de alumnos hacia el alumnado gitano, y, en segundo lugar, por la poca predisposición de la familia gitana hacia la escuela; añadiendo además el hecho de la enorme discrepancia entre las normas y hábitos escolares y los familiares.

Y todo ello, además de repercutir directamente en los bajos niveles de asistencia a clase, influyó de forma negativa en el rendimiento académico, dándose altas tasas de fracaso escolar, en las relaciones sociales, con situaciones de aislamiento o dificultades de interacción entre niños gitanos y no gitanos, y en el abandono prematuro sin la consiguiente obtención de titulación académica.

En la última década surge un nuevo contexto, motivado por la afluencia de inmigrantes, que hace que la interculturalidad o la diversidad en la escuela no sólo venga dada por los alumnos y alumnas gitanos, sino que obedezca también a la presencia de otros niños hijos de inmigrantes. La educación intercultural se convierte así en un tema emergente que adquiere cada vez mayor importancia.

2-- La situación educativa actual de los niños y niñas gitanos

La incorporación de los niños gitanos a la escuela es hoy en día un hecho, fruto de los esfuerzos de las administraciones educativas, los centros educativos, los profesionales de la educación, las organizaciones no gubernamentales y las familias. Pero, aunque la situación de escolarización de la población gitana ha mejorado progresivamente, la práctica totalidad del alumnado gitano está escolarizado en la etapa primaria (cerca del 94% se escolariza a los 6 años o antes), y el nivel educativo de la población gitana sigue siendo hoy más bajo que el de cualquier otro grupo social de semejante tamaño y composición.

El porcentaje de gitanos mayores de 18 años con un nivel de analfabetismo absoluto y/o funcional es elevado. Según los datos del CIS³⁰, setenta y seis personas de cada cien dentro de este colectivo tienen como máximo la educación primaria, frente a las treinta y seis de la población española.

³⁰ "Análisis de la encuesta del CIS a la población gitana". Universidad Pública de Navarra/ ALTER Grupo de Investigación. Pamplona, 2008.

En las etapas de educación básica, principalmente en la ESO, existen todavía importantes **problemas de absentismo, bajo rendimiento escolar y abandono prematuro**. Sólo el 20% del alumnado gitano que inicia 1º de Educación Secundaria Obligatoria logra acabar sus estudios en 4º. Además el 68,4% del alumnado gitano en esta etapa se encuentra en una situación de desfase curricular de más de dos años, frente a un 25,8% del alumnado payo. Y un 65% del alumnado gitano ha repetido al menos un curso a lo largo de su escolarización, frente a un 35,8% del alumnado no gitano.

Además, paradójicamente, y pese a los esfuerzos que entidades públicas y privadas están teniendo en el impulso de políticas de inclusión que palien situaciones iniciales de segregación, en algunas zonas está sucediendo un regreso a los inicios. Al incrementar el porcentaje de alumnas y alumnos gitanos, determinadas escuelas se han convertido, de nuevo, en escuelas segregadas o centros gueto. En esta situación han influido elementos estructurales como la concentración de familias gitanas en determinados entornos o barrios.

En relación a las personas gitanas universitarias, aunque no existe un dato preciso en cuanto a su número, se puede afirmar que sigue siendo todavía muy escaso. Se estima que menos de un 1% de la población gitana tiene o está cursando estudios universitarios.

Esta situación tiene claras repercusiones en la futura carrera profesional de los jóvenes gitanos y gitanas y supone una barrera a superar para asegurar una verdadera inclusión social de la población gitana española.

3-- Identidad cultural y desventaja social

Un gran número de los alumnos y alumnas gitanas añaden a la situación de desventaja que conlleva el pertenecer a un grupo minoritario con referentes culturales distintos a los de la sociedad mayoritaria, una desventaja sociofamiliar que dificulta un adecuado y óptimo proceso educativo.

En este sentido conviene diferenciar “cultura” de “clase social”. Estas variables a menudo se confunden, debido a la situación de marginación socioeconómica en la que suelen encontrarse las principales minorías étnicas y/o culturales existentes en las sociedades industrializadas. Los valores culturales con los que dichas minorías se identifican no deben ser confundidos con las consecuencias producidas por la situación de marginación, pobreza y exclusión social en la que a veces se encuentran.

Es necesario tener en cuenta que las situaciones de pobreza y exclusión social provocan, en la mayoría de los casos, dificultades para alcanzar procesos educativos normalizados (entendiendo por tales los niveles óptimos deseables para cualquier niño o niña escolarizados). Y esto es debido a varias razones.

-- A través de las relaciones familiares se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener las actuales diferencias

sociales, porque en muchos casos la exclusión social de las familias se transmite a los hijos e hijas.

- Un bajo nivel educativo alcanzado por los padres puede aumentar la discrepancia entre la vida familiar y la escolar y, con ella, las dificultades en la interacción familia-escuela, lo que dificulta la adaptación de los hijos a este último contexto.

Estos aspectos, como se ha comentado anteriormente, influyen de forma negativa en los procesos educativos y en la integración escolar del alumnado que está en situación de desventaja sociocultural.

Algunas de las dificultades más frecuentes que presentan estos alumnos en la escuela son:

- Dificultad en la comprensión de las normas y los objetivos escolares, como el establecimiento de horarios, niveles mínimos de autocontrol o comprensión de la utilidad de los aprendizajes escolares.
- Comportamientos hiperactivos y dificultades de atención, debido sobre todo a la falta de motivación, la ausencia de protagonismo y la estructura cerrada de la escuela.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima: la sensación de no controlar lo que sucede impide esforzarse por aprender.
- Carencia de los hábitos y esquemas de conocimientos previos necesarios para aprender y adaptarse a la actividad escolar.

El profesorado y los centros educativos, a través de un currículo abierto y flexible, de un adecuado diseño de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y de la interacción socioafectiva, pueden compensar en gran parte estas dificultades.

4-- Interculturalidad, educación en valores y atención a la diversidad en los centros educativos. El caso gitano

Como se ha destacado anteriormente, la institución educativa, como consecuencia de una mayor presencia de alumnos extranjeros en las aulas ha reforzado en su discurso la importancia de la atención a la diversidad. El problema es que estos discursos no han sido acompañados de propuestas concretas de intervención.

El tratamiento de la diversidad cultural de los niños, más allá de la teoría, no ha encontrado su lugar en los centros educativos. Así, junto a centros educativos con proyectos educativos y de convivencia intercultural bien planteados y ajustados a las necesidades de su alumnado, se dan toda clase de actuaciones, pasando por las más folclóricas y estereotipadas.

En este sentido, un reciente estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con el IFIIE y el Instituto de la Mujer, muestra como solo el 6% de los centros educativos de primaria ha incorporado elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar. En el 80% de los casos el centro educativo ni siquiera se ha

planteado la incorporación de estos elementos. De hecho, el 44% de los profesores de primaria no considera que sea necesario introducir elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el aula.

Pese a los esfuerzos realizados, en la mayoría de los casos, la cultura gitana no es mencionada en la escuela ni en los libros de texto (ni siquiera en los libros de historia, a pesar de que la población gitana lleva asentada en España desde el siglo XV). Además, en las escasas ocasiones en las que se hace alguna mención a la cultura gitana se recurre a estereotipos negativos que perjudican la autoestima del alumnado gitano y la forma como este es percibido por el grupo.

La invisibilización de la cultura gitana resulta discriminatoria, pues se está dejando de nombrar una realidad que existe, que gran parte de la población no gitana desconoce y hacia la que aún se mantienen una serie de estereotipos negativos.

En algunos casos, el tratamiento de la interculturalidad se limita a una actividad concreta que se pone en marcha un día. Y aunque siempre es mejor hacer una actividad de un día que dé a conocer la cultura gitana y desmienta los mitos que existen en torno a ésta, que no hacer nada, el tratamiento de la interculturalidad debería ser mucho más amplio y transversal. La perspectiva intercultural implica una verdadera atención a la diversidad cultural en la escuela, cambiar el etnocentrismo que impera aún en los libros de texto y favorecer actitudes de respeto, valoración y diálogo hacia las diferencias.

Es más probable que el alumnado gitano se sienta más motivado a asistir a una escuela en la que siente incluido y acogido, cuando se le tiene en cuenta y cuando se destacan aspectos positivos y aportaciones de su grupo cultural a la sociedad.

La escuela es un espacio de relaciones entre personas concretas, pertenecientes a determinadas culturas y sexos y con necesidades específicas. No sólo el alumnado se tiene que adaptar a las normas y posibilidades de la escuela, sino que también el profesorado, el centro y el propio sistema educativo deberían adaptarse a estas necesidades del alumnado y a su diversidad cultural.

El centro educativo debería de adaptarse a las peculiaridades de su alumnado, atendiendo a sus particularidades, en lugar de hacer todo lo posible para que los alumnos y alumnas se adapten a las exigencias particulares de cada centro.

Probablemente si la actitud de la escuela hacia el alumnado gitano fuera más acogedora y dialogante, se generaría menos resistencia y se favorecería una apertura y una mayor participación de las familias gitanas en la escuela.

En todo caso, la escuela tiene la responsabilidad de educar, y esto debe implicar un cuidado de las relaciones y una atención a las diferencias y a la diversidad. La mayoría del alumnado va a sentirse mejor si se tienen en cuenta sus necesidades y si su grupo cultural es valorado, mientras que se sentirán mal ante actitudes que lo critiquen o que resalten los estereotipos negativos.

5-- El miedo a la pérdida de la identidad cultural

El miedo a la pérdida de la identidad cultural es uno de los aspectos que frenan la continuidad educativa de las chicas y chicos gitanos. Este miedo surge en un contexto en el que una minoría se siente amenazada por las presiones asimilacionistas de la mayoría.

Teniendo en cuenta que ni los libros de Historia ni otros libros de texto hablan de la población gitana ni de su cultura, lenguaje, etc., además de la escasez de medidas favorables a la interculturalidad, es comprensible que la mayor parte de la población gitana perciba la escuela como ajena a su propia cultura y como un lugar en el que no la ven representada ni reconocida.

Las consecuencias de la elevada discrepancia que existe entre los contenidos escolares y la vida familiar de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja no son sólo de tipo cognitivo. Cuando estos mundos son claramente incompatibles, puede obligarse al niño (o parecer que se obliga) a una dura elección entre: la adaptación escolar con su consiguiente promoción social o la identificación con el propio grupo cultural rechazando la escuela.

La interculturalidad supondría una adaptación mutua en la que las personas no tendrían que renunciar a los valores que les resultaran esenciales, sino que harían su propia síntesis y elaboración de las influencias culturales que están recibiendo. Pero sólo puede llevarse a cabo si las personas pertenecientes a diferentes culturas tienen la posibilidad de expresarse en sus propios términos y ven reconocido su propio grupo de pertenencia en representaciones que no están deformadas por los estereotipos negativos.

Del miedo a perder su cultura en un espacio en el que ésta no es reconocida surgen concepciones de reacción, esencialistas y rígidas, de la cultura o de la identidad cultural. Si a esto se le añade la escasez de referentes de personas gitanas con éxito escolar y la falta de visibilización de personas gitanas con estudios y trabajos cualificados, nos encontraremos con percepciones que no conciben a gitanas y gitanos estudiando más allá de la etapa de Educación Primaria.

En el caso de las mujeres, a las concepciones rígidas de la identidad cultural se le une una definición rígida de lo que significa ser mujer gitana. El miedo al *apayamiento* o a la pérdida de la cultura se une entonces la concepción del papel de las mujeres gitanas ligada en muchos casos al matrimonio y la maternidad. Esta rigidez hace que se vean incompatibles los aspectos que se asocian a la cultura y a un rol determinados con los aspectos que se asocian a otra. Es decir, si el instituto, la universidad y el trabajo cualificado se perciben como *payos* y adecuados para hombres mientras que la maternidad y el matrimonio se perciben como elementos esenciales para la identidad cultural y de género de las mujeres gitanas, será más difícil concebir que una mujer gitana estudie más allá de Educación Primaria o llegue a desempeñar un trabajo cualificado. De esta manera, las personas que emprenden caminos diferentes a los que su entorno espera de ellas tienden a ver cuestionada su gitaneidad.

La continuidad educativa más allá de la etapa de Educación Primaria, por tanto, suele implicar un cuestionamiento de la gitaneidad de los chicos y, sobre todo, de las chicas con éxito escolar o que realizan trabajos cualificados.

Si bien existen tendencias, dentro y fuera de la comunidad gitana, que ejercen presión contra quienes no encajan en los estereotipos marcados, también se dan tendencias favorables a los cambios. Dentro de la propia comunidad gitana, existe un porcentaje cada vez más amplio de personas que impulsan cambios. Y estos cambios implican, asimismo, una redefinición de la identidad cultural y de la cultura, además de una ampliación de los significados y posibilidades relacionadas con la identidad cultural gitana en femenino y en masculino.

6-- Líneas de acción, estrategias básicas

Si bien la plena escolarización de los niños y niñas ha sido uno de los objetivos fundamentales en las últimas décadas, el concepto en sí y su implicación a nivel educativo ha cambiado: ya no es sólo el proceso de acceso del alumnado al centro educativo (matriculación), si no que implica además su participación activa en la tarea educativa. Esta participación, que viene determinada por los distintos elementos, factores y agentes que se encuentran en el entorno del alumnado y que intervienen en los procesos educativos, determinan el nivel de normalización que cada niño o niña tiene en el terreno educativo.

En este punto, nos encontramos con grupos de población escolar que, por diversas razones, manifiestan mayores dificultades en este proceso normalizador y que, por lo tanto, necesitan mayores apoyos.

El hecho de que en estos grupos de atención aparezca un carácter diferenciado por etnia y cultura supondrá también valorar el acercamiento y adecuación de lo que consideramos adecuado para las diferencias que se apuntan, conociendo las desventajas para superarlas y detectando los avances para no perderlos.

Esta situación puede plantear un dilema básico: cuando hay un alumno perteneciente a una minoría étnica (extranjero o gitano) en el aula.... ¿se debe tender a la normalización, renunciando a todos los componentes culturales propios, o se deben desarrollar los componentes culturales propios aunque sea alejándose de los aspectos de normalización educativa?

Los criterios fundamentales a tener en cuenta son, por un lado, conseguir los niveles óptimos de normalización en todos los procesos educativos y, por otro, el derecho a la diferencia; entendiendo por tal el respeto y potenciación de las peculiaridades culturales de los grupos minoritarios. Este derecho únicamente se puede garantizar con la adopción de medidas apropiadas que favorezcan su identidad y desarrollo cultural. En el campo educativo esto significa el respeto a las peculiaridades culturales de los niños gitanos o extranjeros en la escuela, así como facilitar la posibilidad de que éstas puedan manifestarse y desarrollarse.

Plantear la participación del alumnado en el proceso educativo desde esta perspectiva de normalización e interculturalidad, obliga a tener en cuenta que el centro educativo acoge a un alumnado que forma parte de un contexto socio familiar con una determinada concienciación y motivación hacia la escuela, unos referentes sociales externos que apoyan o dificultan su

participación en el ámbito escolar, otros agentes que intervienen en procesos educativos no reglados, y una predisposición e implicación social hacia la cultura, el aprendizaje y la escuela.

Apostar por trabajar la diversidad en la escuela desde un perfil intercultural implica cambios; cambios importantes tanto en lo que se transmite como en cómo se trasmite. Una política educativa integracionista debe aportar la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Uno de sus objetivos básicos es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos⁶. Y una educación intercultural implica además a toda la comunidad escolar, con la necesaria aportación de su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades⁷.

Por ello, la educación intercultural ha de dirigirse a la formación sistemática de todo el alumnado, no sólo de aquellos niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos o culturales minoritarios. Sus principios pedagógicos han de centrarse en:

- El reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, atendiendo a la formación de su identidad personal.
- El reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar al alumnado en función de éstas.
- No segregación en grupos aparte dentro o fuera de las aulas.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas o en situación de desventaja sociocultural.
- Formación y fortalecimiento en la comunidad educativa de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Prevención de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado.
- Convivencia democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro.
- Participación activa de los padres en la escuela e incremento de la comunicación y las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

El eje fundamental que enmarca el quehacer y la vida escolar como un elemento definitivo es el currículo educativo. Es en él donde se debe plasmar la respuesta a la diversidad escolar, la realidad multicultural y el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad, de manera que este sistema de escolarización única favorezca la educación intercultural, la igualdad de oportunidades y el desarrollo personal de todos los alumnos y alumnas.

No es necesario recalcar la importancia del mismo, y su necesidad de acercamiento y adecuación a la realidad cotidiana del alumnado y del propio centro. Este equilibrio, y su referencia clara en el currículum, hace que se deban tener en cuenta tanto los contenidos propios del aprendizaje como los comportamientos y valores en que vive y se desarrolla el alumnado.

De esta manera, será necesario que el equipo educativo se proponga revisar unos elementos, incluir o suprimir otros, y adecuar el marco de referencia general y las opciones concretas al marco de pluralidad que se quiere proponer. Todo ello entendiendo el currículo en un sentido amplio, donde confluyen conceptos, procedimientos y actitudes que afectan al conjunto de la comunidad educativa:

Llegado el momento de introducir en el currículo aspectos que favorezcan el interculturalismo, los elementos más significativos a tener en cuenta son:

- la organización del espacio y ritmos de aprendizaje.
- el diseño de actividades motivadoras y significativas.
- los propios contenidos académicos.
- la metodología en el aula.
- la interacción social tanto en los espacios y tiempos formales como no formales (recreos, etc.)

Como la razón fundamental del trabajo educativo es el alumnado, se le debe tener siempre presente en esta tarea de revisión y adecuación del currículum sobre distintos aspectos clave que definen la forma de ser, vivir y aprender de este alumnado. Es en estos aspectos donde se puede observar de una manera más clara la diversidad del aula y del centro y, también en ello, encontrar pistas de trabajo propias y comunes a todo el grupo.

Teniendo en cuenta cómo es y cómo vive el alumnado de cada centro, quedarían dos elementos fundamentales para completar esta revisión y adecuación del currículo a una perspectiva intercultural: el desarrollo del trabajo en el aula y el perfil pedagógico del profesorado. El centro educativo tiene su propia cultura, sus propias formas de hacer y vivir el día a día; no se puede dejar a un lado la cultura escolar en este proceso.

Los alumnos y alumnas aprenden de todo lo que el profesorado dice y hace. Son su referencia directa y continua; y en ella también se incluyen valores, formas de pensar, maneras de actuar, etc... siempre teniendo en cuenta la intencionalidad, como característica propia del quehacer educativo. Es importante que todas las decisiones que se tomen no sean arbitrarias, siempre se debe reflexionar sobre la intencionalidad:

Un aspecto muy importante se centra en el trabajo del aula. Es allí donde día a día convive el grupo, el profesorado desarrolla su labor educativa y donde el alumno y alumna tienen su referencia directa. Es preciso abordar la revisión y planteamiento de metodologías de aula de manera que permitan acercar y potenciar su diversidad.

Las metodologías de aula más acordes con los planteamientos de la educación intercultural serían las siguientes, siempre teniendo en cuenta que tales métodos son complementarios y no excluyentes entre sí: asignación de tareas, la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, etc.

A la vez, y de manera más directa, se pueden utilizar muchas metodologías y recursos que permitan trabajar aspectos propios de la interculturalidad y de las minorías culturales que conviven

en el aula y en el centro, de los cuales aquí se proponen tres, todos con el objetivo de aumentar el conocimiento intercultural en todos los alumnos y el desarrollo de la propia identidad cultural en los niños y niñas de las minorías favoreciendo su protagonismo positivo:

- Currículo de grupo único: realizar unidades, temas o cursos que presenten información en profundidad sobre un determinado grupo o cultura.
- Método de los tópicos: seleccionar temas como los héroes, la lengua, la ciencia, la gastronomía, el arte... introduciendo datos e informaciones para estudiar las diferentes culturas, celebrar días especiales, dedicarles lecciones, etc.
- Método conceptual: incorporar conceptos asociados al pluralismo cultural dentro de las sesiones diarias; por ejemplo: interdependencia, pluralismo, prejuicio, estereotipo, explotación, multiculturalismo, interculturalismo, discriminación, etc...

En cuanto a los libros de texto, que son el recurso más utilizado por el profesorado en los distintos países, es preciso que se realice previamente a su adquisición e incorporación al trabajo curricular, un análisis exhaustivo del tratamiento que hacen de la multiculturalidad y de la educación en valores, ya que los contenidos y la forma de exponerlos pueden entrar en contradicción con los objetivos educativos del centro y su profesorado, afianzando estereotipos, aumentando el prejuicio intergrupal y dañando sensiblemente la identidad cultural de los alumnos gitanos. Por ello, es imprescindible que el profesorado de los centros educativos realice un análisis de los textos escolares que se van a utilizar en cada etapa y área teniendo en cuenta fundamentalmente criterios de interculturalidad, sobre todo cuando en dichos centros se escolarice alumnado perteneciente a minorías étnicas.

En un estudio realizado en España⁸ sobre el tratamiento de la multiculturalidad en los libros de texto, se ha comprobado que, si bien han avanzado significativamente respecto a décadas anteriores en aspectos relacionados con la educación en valores (cuidado del medio ambiente, educación vial, igualdad de géneros...), y han tenido un progreso tanto cuantitativo como cualitativo respecto a las referencias en ilustraciones (fotografías o dibujos) y textos escritos sobre personas de grupos étnicos o culturales distintos al mayoritario: todavía no contienen un planteamiento específico y transversal de la educación intercultural, no introducen elementos representativos de las culturas minoritarias presentes en nuestro entorno, e incluso en ocasiones sus contenidos son contradictorios con los objetivos del interculturalismo. Los principales resultados de este estudio indican que:

- a-- se siguen excluyendo determinados grupos con gran presencia en esta sociedad, como el pueblo gitano.
- b-- en algunas ocasiones las referencias tanto escritas como en ilustraciones transmiten información que se centra sólo en situaciones de marginalidad, exotismo o folklorismo, o refuerzan los estereotipos ya existentes hacia ellos.

7-- Las experiencias en el trabajo sobre normalización educativa e intercultural

Son diversas y numerosas las acciones que en materia de normalización educativa e intercultural se han realizado en distintos espacios educativos. A la vez, son muchas las instituciones, personas y programas que han intentado acelerar y apoyar este proceso abordando diversos aspectos del mismo, y que pueden ofrecer soluciones practicadas, experimentadas y valoradas.

7.1-- El acceso a los centros educativos

Normalmente el acceso a una escuela infantil o de primaria, o a un centro de educación secundaria no tiene más trámites que la recogida de información por parte de los padres sobre las características del centro y la matriculación posterior del alumno o alumna, que se incorpora a las aulas e inicia el proceso educativo.

Cuando se trata de alumnado gitano, y poniéndonos en su perspectiva, la recogida de información sobre el centro al que se va a incorporar es más compleja: los padres se plantean, además de lo anterior, el tipo de trato que el centro y el profesorado tienen hacia las minorías, las referencias que encuentra sobre su propia cultura, el acogimiento entre los compañeros de su hijo/a, ...

Todo lo que la comunidad educativa (centro, profesorado, equipo directivo, personal de apoyo administrativo o de servicios extraescolares, asociación de padres o de antiguos alumnos) haga con el fin de facilitar un adecuado acceso e incorporación del alumnado gitano, en colaboración con los agentes externos, será en beneficio de un adecuado proceso de normalización en el resto de variables.

7.2-- La adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares

Según la percepción del profesorado, quizás sea ésta la variable de la normalización educativa que más resalta la diferencia entre el alumnado gitano y de la mayoría cultural presente en un centro, ya que son aspectos que responden al llamado "currículo oculto": son implícitos, se aprenden por observación o por inferencia, no son negociables a priori, e influyen en el proceso de aprendizaje en la medida que permiten o dificultan la participación del niño en él y el ejercicio del papel del profesor.

Los problemas más notables relacionados con esta variable suelen recaer en la asistencia (nivel de absentismo), las estrategias de comunicación (escuchar, responder, respetar turnos...), la resolución de los conflictos de relación con compañeros o con profesores, la higiene y cuidado personal y el respeto a las normas sobre los espacios, los tiempos y los recursos.

7.3-- La interacción social en el aula y en el centro

El grado de integración social de los alumnos gitanos depende del tipo de relaciones que establezcan con sus compañeros y profesores, que pueden ser de dos tipos: relaciones

superficiales, que implican un escaso grado de compromiso interpersonal, y relaciones estrechas de amistad, que implican altos grados de compromiso e interacción personal.

Es este último tipo el que puede posibilitar una mejor integración social del alumnado de minorías por lo que es necesario favorecer, en los contextos educativos, situaciones que difícilmente se dan de forma espontánea (escolares y extraescolares), en las que se produzca contacto intergrupal con la suficiente intensidad y duración como para poder establecer relaciones estrechas de amistad con los compañeros de los otros grupos étnicos, y que permitan, a su vez, proporcionar experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Dichas situaciones se pueden fomentar a partir de metodologías como:

- el aprendizaje cooperativo, que pretende favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad a partir de la atracción que se produce entre los miembros de diferentes grupos étnicos cuando se esfuerzan por alcanzar metas compartidas;
- la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios a partir de historias sobre cómo se forman y el daño que producen, con el objeto de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación;
- la cooperación en espacios lúdicos compartidos (recreo, tiempo libre,...), creando nuevos juegos y situaciones donde todos los niños tengan similares destrezas y/o colaboren en la adquisición de las mismas;
- la participación democrática y adaptada del alumnado, en aspectos relacionados con su vida en el centro, de manera que se favorezca el aprendizaje de la resolución de los conflictos de manera constructiva y la toma de decisiones sobre la convivencia.

Todos estos aspectos, pero principalmente los relacionados con el aprendizaje de la cooperación, de las habilidades de resolución de conflictos y de la participación democrática, son objetivos que permiten desarrollar importantes capacidades personales en todo alumnado, y pueden trabajarse tanto en espacios de educación formal como no formal, después del horario lectivo, dentro o fuera de los colegios y de manera complementaria; en estos últimos espacios, diversas entidades y agentes vienen desarrollando acciones bajo la denominación de programas socioeducativos, programas de apoyo y seguimiento escolar o programas de compensación externa.

Por otro lado, existe a veces el riesgo de que las expectativas que el profesorado tiene hacia el alumnado perteneciente a minorías étnicas sean bajas y de que las relaciones establecidas entre ambos sean negativas. Esto suele ser producido por las dificultades que existen en ocasiones para atender adecuadamente la heterogeneidad de las aulas y a los alumnos más disruptivos. De todo ello se deduce la necesidad de favorecer cambios en el papel del profesor de manera que el control de las actividades deje de estar centrado en él y pase a ser compartido por toda la clase, y el profesor se transforme así en alguien disponible para facilitar la construcción de valores y la mejora de la calidad de las relaciones que se establecen en la escuela, aumentando su satisfacción con el trabajo docente.

No obstante, es importante tener en cuenta que los niños pertenecientes a minorías étnicas, sobre todo los niños gitanos, pueden tener una necesidad mayor de afectividad que el resto de compañeros, bien por estar en una situación de desventaja sociofamiliar (aunque no se da en todos los casos), o bien por ser una característica más intrínseca a su propia cultura.

7.4-- Los logros escolares

Aceptar la diversidad de niveles, de capacidades, de intereses y de culturas, entre otras, en el contexto educativo supone aceptar que el currículum académico y escolar debe ser primeramente flexible y adaptable para garantizar la igualdad de oportunidades en todo el alumnado. Es importante tener en cuenta la diferencia de partida entre los alumnos (en este caso gitanos y de otras minorías) para, entre otras cosas, no obligarle a optar entre su cultura y la cultura escolar, con todo lo que ello implica de riesgo para la normalización educativa y para su propio desarrollo personal.

Es preciso que las programaciones de aula estén diseñadas y desarrolladas de tal manera que permitan responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de un grupo concreto. Los principios fundamentales de la atención a la diversidad en contextos educativos interétnicos deben estar recogidos en el Proyecto Educativo. Dicha atención exige realizar adaptaciones curriculares en los distintos niveles de concreción (Proyecto Curricular de Centro y de Etapa, Programaciones de ciclo y de aula); adaptaciones que pueden implicar: organización de grupos flexibles de trabajo, incremento de recursos materiales o personales, y cambios en elementos organizativos, metodológicos, relacionales, de actividades, contenidos u objetivos. Conviene señalar que dichas adaptaciones deben favorecer un desarrollo óptimo en todos los alumnos (no sólo en alumnos pertenecientes a minorías étnicas sino también en el resto).

La colaboración de todos los implicados en el proceso de promover el óptimo desarrollo de cada alumno (profesor tutor y de apoyo, orientador psicopedagógico, equipo multiprofesional, agentes sociales...) así como la comunicación fluida con la familia, son imprescindibles en este sentido. El trabajo conjunto ente el profesor tutor y otros profesores de apoyo dentro de clase es una estrategia muy adecuada para favorecer el desarrollo de la tolerancia y conseguir mejores resultados en rendimiento académico y relaciones sociales en alumnos en situación de desventaja sociocultural o perteneciente a minorías étnicas, ya que el sistema de llevar a los alumnos en desventaja a aulas específicamente destinadas a clases de educación compensatoria puede favorecer el etiquetado de dichos alumnos por sus compañeros y por los mismos profesores, de manera que se reducen las expectativas educativas sobre ellos y aumenta el riesgo de disminuir la atención dedicada a estos estudiantes y el esfuerzo personal para su aprendizaje. También los propios alumnos en desventaja corren el riesgo de interiorizar estas valoraciones, disminuyendo sus expectativas sobre el aprendizaje escolar y su sentido de competencia personal.

Uno de los procesos más importantes en la atención educativa del alumnado en situación de desventaja o perteneciente a minorías étnicas es el diagnóstico o la evaluación inicial de sus necesidades en el terreno escolar, incluyendo también su entorno social y familiar. Una evaluación correcta y a tiempo es imprescindible para adoptar las medidas pedagógicas oportunas, adaptar el currículum y emplear los recursos necesarios que permitan a este alumnado desarrollar todas sus capacidades como un derecho propio. En este sentido podría resultar útil crear un sistema de información formal, escrito y estable que incluya historial académico, el registro de las acciones educativas realizadas con el alumno y los resultados obtenidos a través de un seguimiento próximo y preciso.

En este sentido, la flexibilidad y la diversificación de los métodos de enseñanza contribuye a favorecer la motivación general del alumnado, al evitar la monotonía de un método único de

enseñanza-aprendizaje. Los métodos que se apoyan en el trabajo en grupo, como el aprendizaje cooperativo, son una excelente oportunidad para los alumnos en desventaja de encontrar las actividades más motivadoras y significativas, aprender a través de la cooperación y disponer de una ayuda cercana en las tareas escolares a través de sus propios compañeros de clase, que además se encuentran en su zona de desarrollo próximo y por lo tanto pueden hacer los contenidos fácilmente comprensibles. Éstos, a su vez, comprueban su propia eficacia al explicar los contenidos a otros compañeros, organizan cognitivamente mucho mejor lo aprendido, lo asimilan más y desarrollan la empatía y la tolerancia a través de la colaboración. Unos y otros aprenden a esforzarse en las tareas académicas cooperando con compañeros que son al mismo tiempo iguales y diferentes.

Además este tipo de metodologías tiene otro valor añadido para el tema que aquí nos ocupa: el cambio en la percepción de los alumnos del papel del profesor, ya que con la aplicación del aprendizaje cooperativo el control de las actividades escolares no se centra en el profesor sino que pasa a ser compartido por toda la clase, favoreciendo el desarrollo de la responsabilidad personal en el alumnado y la transformación del profesor en alguien disponible para facilitar el proceso de construcción de conocimientos y de valores.

7.5--Relación de la familia con la escuela

Los aspectos relacionados con la familia inciden de un modo crucial en la adaptación del alumno a la escuela y en todas sus actividades escolares, así como en su rendimiento escolar. En este sentido, los padres pueden ayudar al progreso de sus hijos y contribuir a garantizar la eficacia de la educación formal, por lo que debe favorecerse todo lo posible la colaboración familia-escuela arbitrando los medios oportunos para ello, y en principio desde dos direcciones complementarias:

- a-- a través de la apertura de los centros escolares, facilitando la cooperación con la comunidad educativa de los agentes externos que desarrollan un trabajo directo con las minorías culturales;
- b-- y a través de la visibilización de las minorías en el contexto escolar, con centros educativos más sensibles e interculturales, donde estos grupos se encuentren representados y donde se facilite su participación activa tanto en los procesos educativos como en la propia convivencia en el centro.

Considerar la situación familiar y sociocultural del alumno, ayudará al profesor a comprender mejor su historia y características personales y sociales así como a entender mejor sus dificultades en el ámbito familiar que revierten sin duda en el ámbito escolar. En este sentido, los centros educativos pueden servir de mecanismo compensador de situaciones anteriores de desventaja sociocultural.

Pero la realidad de nuestros centros educativos demuestra que generalmente sólo se toma contacto con las familias cuando hay problemas, lo que motiva que los padres se acerquen en situación de indefensión, con temor y sentimiento de culpa. Además, en el caso de muchas de las familias gitanas, no hay adecuación en el lenguaje ni en los mecanismos de comunicación que se emplean al dirigirse a ella y tiende a derivar su atención a los Servicios Sociales; al mismo tiempo, la

comunicación entre familia y profesorado se hace difícil y éste se siente frustrado porque los padres no reconocen su labor.

Las diferencias culturales, socioeconómicas y educativas entre la familia y la escuela pueden llevar a situaciones de choque entre ambos contextos; choque que, en muchos casos, es debido a diferencias en puntos de vista y de utilización del lenguaje así como a las negativas o escasas experiencias escolares de los propios padres. A veces, incluso, se produce cuando los padres culpan al profesor por el bajo rendimiento de sus alumnos y éste culpa a los padres por las diferencias culturales, económicas y/o étnicas que considera causas de los problemas escolares.

El establecer una relación de colaboración y comunicación fluida entre los padres y la escuela y superar posibles relaciones de acusaciones mutuas, ayudará a resolver los problemas educativos de los alumnos. Es importante en este sentido estimular las demandas de información de los padres al sistema educativo y mantenerles informados al mismo tiempo sobre el proceso educativo de sus hijos desde el principio, motivando el acogimiento inicial y su participación en la toma de decisiones de los aspectos más relevantes para dicho proceso; de esa manera, los padres comprenderán mejor la educación formal y se sentirán parte de ella, aumentando su responsabilidad, lo que favorecerá que puedan enseñar mejor a sus hijos a comprender los objetivos educativos y el currículum oculto, y a adaptarse a ellos sin sacrificar su propio desarrollo.

Informes abiertos que proporcionen noticias positivas, gratificantes, reforzar las conductas de acercamiento, crear la figura de padre/madre coordinador/a de aula con la función de elemento sensor de cómo está funcionando la clase, recoger encuestas periódicas de satisfacción de familias en las que quede reflejado el tratamiento de la diversidad, promover la accesibilidad de las familias a la inspección no necesariamente ante conflictos graves, dar a conocer la legislación, los recursos y los cauces de acceso a ellos para que las familias puedan demandarlos de manera efectiva, etc. pueden ser estrategias adecuadas.

En la tarea de mejorar las expectativas de la familia hacia la escuela y su implicación en ella, además de la propia escuela, deberán implicarse todos aquellos agentes que desde distintos campos intervienen con la comunidad gitana (servicios sociales, asociaciones, etc...). Esta tarea será mucho más eficaz en la medida en que se realice en coordinación con los centros educativos y en la medida en que participen activamente miembros de la propia comunidad, que sirvan de puente entre las distintas partes. Existe en la actualidad un alto consenso en reconocer que lo fundamental para lograr esta coordinación es la actitud del equipo docente.

El concepto de educación como formación para la vida no se cierra en el centro escolar como único espacio de desarrollo; es imprescindible que continúe con una acción más abierta a la zona donde vive el alumnado, partiendo de la/las cultura/s y los recursos del ambiente, de manera que se desarrollen las capacidades que le posibiliten integrarse en una sociedad en constante progreso, estimulando y valorando experiencias y proyectos que potencien su desarrollo integral, la maduración y la funcionalidad de los aprendizajes. Esta apertura de los centros educativos, y por consiguiente de sus equipos de profesionales, a las actividades de la comunidad o del barrio permitirá un mayor grado de participación del alumnado y sus familias, insertando la actividad educativa en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Los agentes socioeducativos, las asociaciones, que se ubican en estos contextos pueden ser también aquí un referente efectivo para los centros educativos en el logro de estos objetivos.

EXCELENCIA
ACADEMICA EN UN
BARRIO HUMILDE Y
CON ALTA

CAPÍTULO
10

PRESENCIA DE
INMIGRANTES:
CENTRO DE
FORMACIÓN PADRE
PIQUER, DE MADRID.

Los orígenes del Centro “se remontan a 1920, cuando varios padres jesuitas, y en especial José María Rubio y Antonio María García Murga, trabajaron con la población del barrio de La Ventilla en el ámbito cultural, religioso y espiritual. En 1931 se construyó un complejo con Escuela, Iglesia y Dispensario que ayudó a paliar las condiciones de vida precarias de esta población. El colegio debe su nombre al sacerdote secular D. Francisco Piquer y Rudilla que fundó el Monte de Piedad de Madrid con el fin de ayudar a los más necesitados en los comienzos del siglo XVIII. El 3 de octubre de 1965 se mejoró ese colegio parroquial colocando la primera piedra de las Escuelas Profesionales, hoy Centro de Formación Padre Piquer. En 1966 comenzaron las primeras clases. Desde entonces ha primado la iniciativa social y ha sido un centro piloto de implantación de reformas e innovaciones educativas. El Centro destaca hoy por su innovación educativa y la integración de inmigrantes en su alumnado, así como por una larga trayectoria en la formación profesional. En el año 2009 recibió el sello de Excelencia Europea 400+³², otorgado por la Bureau Veritas Certification.

El Centro de Formación Padre Piquer de la Obra Social Caja Madrid está situado en el barrio de La Ventilla, en Madrid: un barrio humilde con más de un 30% de población inmigrada. El nivel socioeconómico de sus familias es medio-bajo, pero el éxito escolar es de un 82%, con más de un 35% de alumnos inmigrantes, procedentes de 27 nacionalidades diferentes. Esta cifra de éxito es muy superior a la media española y, mucho más, si se compara con las cifras correspondientes al origen social de las familias y del barrio en el que se ubica el Centro³³. Además, supera en todos los niveles los valores medios de la Comunidad de Madrid. Para ello, cuenta con programas adaptados a “todas las necesidades, todas las edades y todos los perfiles personales. Un importante resultado del buen hacer de este Centro de Formación son las altas cifras de empleo de sus alumnos, incluso en períodos de crisis como los que estamos viviendo³⁴. Además, este ofrece una educación integradora y comprometida en la inserción social, cultural y laboral de sus alumnos. Lo que se pretende, en definitiva, es formar hombres y mujeres competentes, conscientes y comprometidos, desde la inspiración cristiana del Centro. La misión educativa y evangelizadora de este tipo de Centros en la actualidad debe atender a los retos que el contexto cultural, social y empresarial de hoy les plantean. Por ello, este y otros Centros apuestan por la educación intercultural y la progresiva promoción de la dimensión inclusiva de los propios Centros; por ello se abre, sin exclusivismos, a todas las clases sociales, con una especial atención a los niños y jóvenes más necesitados de educación, generalmente pertenecientes a colectivos de inmigrantes o colectivos socio-económicamente pobres o deprimidos, haciendo realidad la opción preferencial por los más necesitados³⁵.

³¹ Para cualquier consulta pueden dirigirse al Director del Centro, Ángel Serrano. Su correo es: director@padrepiquer.net.

³² Centro Formativo Padre Piquer de Obra Social Caja Madrid. En *Revista Ecclesia Digital*, 4-11-2010. Disponible online el 21-11-2011 en la página: <http://www.revistaecclesia.com/content/view/21339/>.

³³ Fernández, M.; Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Colección de Estudios Sociales nº 29. Barcelona, Fundación La Caixa.

³⁴ ABC, Centro de Formación Padre Piquer. Un proyecto pedagógico de excelencia al alcance de todos, Suplemento, sección cultura, 26-1-2011. Disponible online

³⁵ Centro Formativo Padre Piquer de Obra Social Caja Madrid, *Revista Ecclesia Digital*, 4-11-2010.

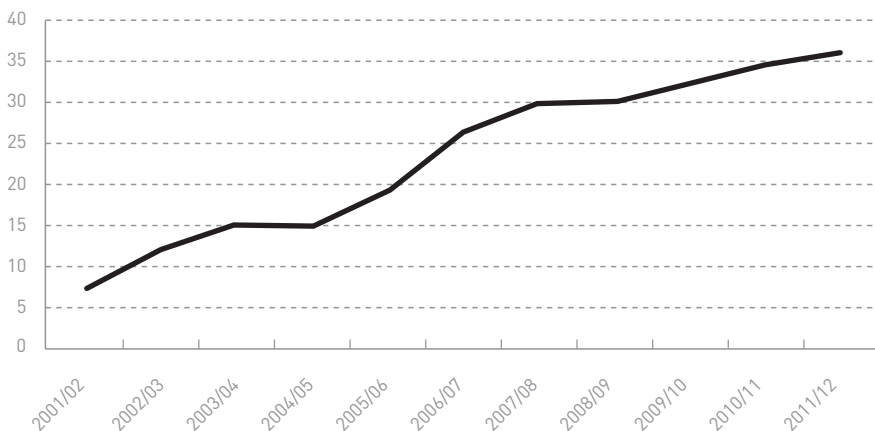
Para ello, el colegio forma una plataforma con la parroquia jesuita San Francisco Javier y el centro social para inmigrantes Pueblos Unidos, también de los jesuitas. Pero dentro del colegio se ha desarrollado una estructura compleja que imparte los niveles educativos reglados de Secundaria, Bachillerato, Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior y Programas de Cualificación Profesional Inicial, así como módulos de Formación para personas en desempleo, además de las aulas multitarea y del Centro de Atención a las Familias, este último en colaboración con la Universidad Pontificia Comillas. El convenio con Caja Madrid, hoy Bankia, le permite aplicar el uso de las nuevas tecnologías, así como la colaboración del mundo empresarial. Asimismo destaca por el aprendizaje en equipo y un profesorado de excelencia y fuertemente comprometido con la labor docente y con la labor educativa y social de la Compañía de Jesús³⁶.

1-- La diversidad cultural del alumnado: más allá de la nacionalidad

El alumnado “de familias inmigradas” no puede ser abordado desde la cuestión de la mera nacionalidad. Muchos niños y niñas y un número creciente de jóvenes tienen ya o irán accediendo a la nacionalidad española, desapareciendo de los registros como alumnado extranjero, lo cual no resta un ápice de la diversidad cultural que heredan de sus familias, con independencia de las características más o menos visibles de diversidad étnica o religiosa. Por ello, estos alumnos nacionalizados quedan incluidos también como alumnos “extranjeros”. De esta forma, la evolución de los alumnos extranjeros en el Centro de Formación Padre Piquer ha aumentado en proporción año tras año (figura 1), desde un 7% en el curso 2001-02, hasta casi un 36% en el curso 2011-12. Y de las 27 nacionalidades extranjeras presentes en el centro, las dos mayoritarias son Ecuador y Marruecos.

Figura 1

Alumnado “extranjero” en el Centro de Formación Padre Piquer



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del propio Centro.

³⁶ Idem.

Los alumnos nacionalizados han pasado de 50 en el curso 2007-08 a 183 en el curso 2011-12. En este último curso, esos 183 alumnos y alumnas nacionalizados suponen un 49,7% del total de alumnado extranjero (368 alumnos y alumnas). Se observa un descenso del número de alumnos de origen extranjero según avanza dentro del sistema educativo. Este descenso se debe a varias razones: la no obligatoriedad de escolarización una vez cumplidos los 16 años, el abandono por parte de los alumnos que se han incorporado al sistema educativo español con pocas posibilidades o poco tiempo para titular, la necesidad de las familias de obtener ingresos por el mayor número de miembros de la unidad familiar, etc. No obstante, en el curso 2011-12, los alumnos extranjeros matriculados en el primer ciclo de la ESO son el 50% de los alumnos y alumnas matriculados en ese nivel. Y, por primera vez, la cifra de alumnos extranjeros matriculados en el segundo ciclo de la ESO supera a la correspondiente del primer ciclo. Los alumnos extranjeros matriculados en el segundo ciclo de la ESO son el 44,8% del total. En los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los alumnos y alumnas extranjeros son un 44,9% del total de alumnos matriculados. En el aula de enlace, que está pensada y se ofrece para los alumnos y alumnas que acaban de llegar a España, se encuentran escolarizados 10 alumnos de cinco nacionalidades distintas. En bachillerato, los alumnos extranjeros son el 27,6% de los alumnos y alumnas matriculados en este nivel. De ellos, el 67% ya tiene la nacionalidad española. Y el propio centro se pregunta si el tener la nacionalidad española es una situación que influye en la continuidad en los estudios postobligatorios (Bachiller o Ciclos Formativos), puesto que la proporción de los alumnos nacionalizados españoles en uno y otro itinerario es significativa. En los Ciclos Formativos que se imparten en el Centro, de los quince países presentes en el alumnado, destacan Ecuador y Perú. Y, por vez primera, los alumnos extranjeros matriculados en Ciclos Formativos en el Centro son menos que los extranjeros matriculados en Bachillerato (hasta ahora siempre había ocurrido al revés y es lo que se sigue estableciendo como “normal” o esperable).

Las características del alumnado extranjero de las aulas cooperativas de primero y segundo ciclo de ESO hacen necesario reducir el número de alumnos por aula (alrededor de 20 alumnos por aula en la ESO), para poder aplicar las medidas de atención a la diversidad que resultan indispensables. Estas características son:

- Costumbres culturales a tener en cuenta en el desarrollo ordinario de la actividad escolar: (comedor, clase de religión, pañuelo, educación física, etc).
- Diferentes niveles académicos y/o dominio del idioma en alumnos que llevan poco tiempo en España, en algunos casos, su escolarización previa ha sido irregular.
- Procesos de aprendizaje diferentes de los seguidos en el sistema escolar de nuestro país (geometría, procesos matemáticos básicos).
- En su forma de relacionarse con los grupos de iguales y con el otro sexo (de los que hemos tenido conocimiento, es mayor el número de embarazos no deseados entre las alumnas procedentes de familias inmigradas).
- La crisis económica actual en el sector de la construcción, en particular, influye negativamente en gran parte de las familias inmigradas de nuestros alumnos, dejando a los cabezas de familia en situación de desempleo.
- Dificultades para contactar y acceder a la familia por las situaciones de sobrecarga laboral a las que están sometidas, especialmente, las madres que trabajan en el servicio doméstico.

- Patrones culturales familiares que son contradictorios con las costumbres españolas (rechazo a la utilización del comedor escolar, compromisos matrimoniales pactados, absentismo, respeto del Ramadán, uso del castigo físico, etc.), que en ocasiones rozan la ilegalidad.
- Esto conduce también a una situación de soledad de los alumnos durante los períodos no lectivos (tardes y vacaciones) donde desarrollan actividades que, en algunos casos pueden implicar riesgo social.
- Es muy elevado el número de alumnos que pertenecen a familias monoparentales o rehechas.
- Situaciones de precariedad económica que impiden a las familias poder hacer frente a necesidades escolares como son el pago del comedor, la compra de los libros o el pago de actividades paraescolares.

En los PCPI, el perfil del alumno de origen extranjero es muy parecido al de primer ciclo de la ESO, son los que, en otras circunstancias y hace unos años, hubiesen abandonado el sistema educativo reglado por diversas situaciones de dificultad social y económica. Estos programas suponen para ellos la oportunidad de incorporarse al sistema laboral con una mínima formación y la consecución del título de Secundaria teniendo en cuenta el desfase curricular que tienen. En el aula de electricidad sólo hay cuatro alumnos españoles, lo cual nos hace hacernos una idea de las dificultades a las que los profesores se tienen que enfrentar dada la disparidad de procedencias, costumbres y niveles académicos que se encuentran concentradas en este grupo.

En Ciclos Formativos hay una gran diferencia de alumnos extranjeros por clase entre Grado Medio y Grado Superior. Esto se puede atribuir a la necesidad de las familias de que los hijos se pongan a trabajar una vez que terminan la educación post-obligatoria por la que optan: sea bachillerato, sea Ciclo Formativo de Grado Medio, y no continúan estudios.

En bachilleratos la media de alumnos por aula es el doble que el curso pasado. Las características socioeconómicas, la procedencia y la cultura de éstos son parecidos a los de la ESO, es más, suelen ser los hermanos mayores de las familias y nuestros mismos alumnos que deciden continuar su formación con nosotros, gracias al sistema de ayudas que se les proporciona a los alumnos con necesidades socioeconómicas para que puedan acceder a una educación superior.

Se detecta en las familias de los alumnos de origen extranjero que se matriculan en Bachilleratos y Ciclos Formativos cierto grado de asentamiento (ya supera el 50 % los que están nacionalizados), lo cual es signo de cierta estabilidad laboral y social que les permite a las familias soportar el desembolso, por ejemplo de la compra de los libros, y esperar al menos un par de años a que su hijo hija se encuentre formado para incorporarse al ámbito laboral ya que, en este momento, es muy difícil que encuentren trabajo con una formación básica.

Los alumnos de procedencia extranjera que deciden cursar Bachillerato y Ciclos de Grado Superior tienen la peculiaridad que, si bien a nivel económico están en igual situación de precariedad, son familias que deciden renunciar a la percepción de un salario durante algunos años más a favor de que su hijo o hija pueda tener la posibilidad de alcanzar un nivel de formación que le permita mejorar su situación económica y social en un futuro. Son familias beneficiarias tradicionalmente de las ayudas propias del centro, ya que es complicado acceder a otro tipo de ayudas y son alumnos que muestran interés y que, si bien en muchos casos les cuesta algún año más que al resto, son conscientes de la apuesta que se hace y del esfuerzo económico que supone para sus familias y para el centro que ellos tengan esta oportunidad.

2-- Características y organización del Centro

El Centro de Formación Padre Piquer es un centro privado y concertado, propiedad de la Obra Social de Caja Madrid (Bankia) y dirigido por la Compañía de Jesús. Para esta, la educación de todos los alumnos y alumnas implica cultivar la globalidad de la persona, manifestada en su dimensión académica y profesional, humana, cristiana y paraescolar. Aquí es importante señalar que la identidad cristiana católica del Centro no supone ninguna práctica proselitista ni imposición alguna, por cuanto la Iglesia católica, en su totalidad, está llamada a fomentar y desarrollar el diálogo y el respeto interreligioso como expresión de una búsqueda común, que anida en el corazón de todo ser humano.

La oferta educativa del Centro se sitúa en Educación Secundaria Obligatoria (16 unidades), Bachillerato (10 unidades) y Formación Profesional de Grado Medio y Superior (10 unidades). Así mismo se ofrecen cursos y actividades no regladas para distintos colectivos.

Está situado en el Barrio de La Ventilla, en el distrito de Tetuán, junto a Plaza de Castilla. Dos son los fenómenos geográficos que están configurando el contexto sociodemográfico del centro: el realojamiento y la llegada de población inmigrante. La mayoría de los alumnos de nueva incorporación en los últimos cursos viven en el Barrio o en zonas adyacentes (Barrio del Pilar, Fuencarral, Chamartín, Tetuán) y un grupo no tan numeroso procede de otras zonas de Madrid (San Blas, Moncloa, Chamberí, etc.). De acuerdo con los datos de que dispone el centro, no existe diferencia en el estatus socioeconómico familiar de los alumnos del centro en función de la etapa: todos los niveles, como media, se encuadran dentro del rango medio-bajo. La heterogeneidad y la diversidad son, así, una característica de este Centro de Formación. En los últimos años se ha producido un incremento de los alumnos de población inmigrante, del alumnado con necesidades de compensación educativa y de necesidades educativas especiales por lo que el Centro ha puesto en marcha medidas y proyectos orientados a dar respuestas educativas a esta nueva realidad.

En la actualidad, el Centro forma a más de 1.060 alumnos y alumnas, para lo cual cuenta con 115 empleados y más de 12.000 metros cuadrados de instalaciones. Todo ello articulado para proporcionar una buena formación integral, ofreciendo oportunidades educativas a todos y poniendo todos los recursos al servicio de los que más lo necesitan. La aspiración del Centro de Formación Padre Piquer es llegar a ser reconocido, por su ideario y sus prácticas educativas, como

un centro evangelizador y un referente por parte de los alumnos y alumnas, de las familias, de las empresas con las que se tiene una estrecha relación y de las instituciones. Para ello, “nuestras actuaciones se viven solidariamente con los más desfavorecidos y fomentan la solidaridad entre los pueblos; practicamos el diálogo, la tolerancia y el respeto hacia los demás, siendo sensibles a toda forma de deshumanización; y nos esforzamos en nuestro trabajo con compromiso y responsabilidad, buscando la excelencia con una formación permanente y actualizada”.

El equipo directivo y las distintas Comisiones del Centro se basan en el trabajo coordinado de cinco equipos: los departamentos de familia profesional (Ciclos Formativos), los equipos docentes de departamentos académicos, los equipos de tutores, los equipos de formación cristiana y los equipos de procesos de calidad. Son todos estos equipos educativos los que hacen posible la formación obligatoria, postobligatoria y superior (de los Ciclos Formativos de Grado Superior), más los PCPI y la formación para trabajadores y trabajadoras desempleados. Pero además de todas estas enseñanzas regladas y no regladas, el Centro desarrolla un amplio conjunto de acciones y prácticas educativas “añadidas”:

- Medidas singulares para la atención a la diversidad.
- Atención específica a alumnos y alumnas con necesidades de compensación educativa.
- Atención específica a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (centro de integración).
- Aulas Cooperativas multitarea.
- Amplia oferta de materias optativas en ESO y Bachillerato.
- Convivencias e intercambios culturales.
- Programa BEDA: Bilingual English Development & Assessment (English Summer School).
- Formación en Centros de Trabajo en Europa (Vocational Training Travel).
- Servicio de orientación académica y profesional (Centro de Atención a las Familias)
- Bolsa de Empleo (Oficina Europa).
- Escuela de Familia (Asociación de Madres y Padres y de Antiguos Alumnos).
- Tramitación de Becas y Ayudas educativas.
- Biblioteca y aulas multimedia.
- Actividades pastorales y voluntariado social.
- Actividades extraescolares y Club de Montaña.
- Comedor y Bar Hogar.

Finalmente, el centro cuenta con la colaboración de más de 120 organizaciones sociales, empresas e instituciones.

Por su innovación, su importancia funcional y su carácter estratégico hemos de distinguir tres de los recursos fundamentales en los que se basa la práctica educativa y el éxito de la formación ofrecida: el plan de compensación educativa, las aulas cooperativas multitarea y el Centro de Atención a las familias. Más adelante incluiremos una referencia a la parroquia con la que se vincula el Centro y la asociación Pueblos Unidos, de atención a las personas inmigradas y ubicado en la misma calle del colegio.

2.1-- El Plan de compensación educativa

El objetivo principal de los planes de compensación educativa es conseguir que la ciudadanía en su conjunto, acceda en igualdad de condiciones al sistema educativo y se garanticen las más altas expectativas en función del desarrollo potencial de todas sus capacidades, todo ello vinculado a las adaptaciones de sus necesidades y posibilidades.

Se trata de poner en marcha “actuaciones” preventivas y compensatorias para asegurar sin excepciones, la escolarización y el aprovechamiento escolar, adecuándolas a las condiciones de desigualdad que presenta el alumnado. Hablamos, pues, de medidas singulares para una intervención educativa compensatoria con recursos humanos y económicos, en el marco de una enseñanza de calidad que garantice el derecho a la diversidad, con el fin de conseguir comunidades educativas más cualificadas para colaborar en la educación de una ciudadanía más crítica, más justa, más igualitaria, más democrática y con acceso al Estado de Bienestar Social.

La incorporación a itinerarios curriculares al uso tiene que añadir el elemento de “flexibilidad”, adaptando metodologías innovadoras, como trabajo cooperativo, interactivo, etc., para situarnos en el umbral de la equidad educativa, como palanca de la transformación social. Todo ello requiere asegurar los recursos necesarios, diferenciados de los ordinarios, para todo aquel alumnado, que presente dificultades específicas para el aprendizaje, por razones de exclusión social, procedencia de terceros países, desestructuración o discapacidades diferenciadas, que van desde la no escolarización hasta perfiles de inadaptación al medio en general.

Esto ha de ser un paso importante para la inserción social, tanto en la etapa escolar como en la vida adulta. Desde esta perspectiva, la educación no limita sus esfuerzos a la “integración escolar”, sino que orienta todo su esfuerzo hacia las otras inclusiones, como la inserción familiar, la social, la económica, porque se trata de conseguir la incorporación social plena. En este sentido, la escuela poco puede hacer si no está plenamente inserta en la comunidad a la que pertenece. Apostamos, pues, por un modelo de escuela abierta a la comunidad en la que está inserta y con conexión con programas y servicios dedicados al alumnado con problemática de exclusión, así como al resto del alumnado que debe recibir una enseñanza de calidad, y a los familiares de todos y todas para que encuentren en esta escuela comunitaria un lugar de formación y encuentro.

En definitiva, se trata de conseguir la mayor coherencia posible entre los valores que sostiene la protección educativa de los menores con problemas sociofamiliares y las prácticas educativas de todas las personas implicadas en la educación social, familiar y del alumnado.

Por tanto, es la comunidad educativa quien tiene que asumir su responsabilidad educadora y reflexionar sobre la forma de transformarla en acción educativa, contando con la colaboración de agentes externos a la escuela, sobre todo, de profesionales y asociaciones comprometidas con el tema. Esto exige reflexionar sobre los planteamientos pedagógicos, teorizar sobre la práctica y sistematizar el trabajo en equipo, adaptar e integrar los contenidos propuestos al propio medio escolar, es decir, “reconstruir la cultura de la escuela.”

Este Plan es imprescindible por la necesidad de una política coherente que integre todos los esfuerzos con un objetivo común: conseguir la inserción social y educativa de todos los individuos dentro del respeto de los derechos humanos; porque pretendemos ser un modelo educativo de centro abierto a la comunidad y plenamente integrado en ella. Para ello, son necesarias toda una serie de medidas globales e integrales de atención al alumnado y a las familias en el marco de una intervención socioeducativa que dé sentido y potencie actuaciones integrales de educación e inserción; nuevos cauces y vías de colaboración y trabajo con otras organizaciones y asociaciones

del barrio; la elaboración de un Proyecto común, realizado desde los propios centros y contando en todo momento con las asociaciones y que la administración puede potenciar y al cual pueda sumarse; y abrir el campo de opciones formativas y de atención a los numerosos frentes abiertos en zonas como la nuestra.

Los destinatarios del Plan de compensación educativa son aquellos alumnos y alumnas que presenten desventajas socioeducativas, es decir, aquellos alumnos que tengan una situación desfavorecida para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Estos alumnos y alumnas son aquellos que, por razones sociales o familiares desfavorecidas, no pueden seguir un proceso normalizado de escolarización; aquellos cuyas familias tienen especiales dificultades de inserción social y laboral; aquellos que, por decisiones judiciales o razones de salud, necesiten atención educativa fuera de las instituciones escolares; y aquellos que, por cualquier otra circunstancia, se encuentren en situación desfavorecida similar.

Dentro del alumnado de compensación educativa definimos cinco tipologías:

- TIPO A: alumnado que presenta dos o más años de desfase curricular perteneciente a minorías étnicas o culturales no inmigrante en situación de desventaja social.
- TIPO B: alumnado inmigrante con dificultades derivadas únicamente del desconocimiento del castellano.
- TIPO C: alumnado que presenta dos o más años de desfase curricular y dificultades de integración en el grupo ordinario por su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social.
- TIPO D: alumnado inmigrante con dificultades derivadas del desconocimiento del castellano y dos o más años de desfase curricular.
- TIPO E: Alumnado que presenta dos o más años de desfase curricular y/o esté en situación de desventaja social y/o presente riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

El procedimiento para la determinación de las necesidades del alumnado³⁷ es el siguiente:

Para los alumnos de nuevo ingreso en 1º ESO se siguen los siguientes pasos:

- En el mes de mayo, se mantiene una reunión con los tutores de 6º EP y los profesores de pedagogía terapéutica de los Centros adscritos con el fin de reunir información sobre los alumnos susceptibles de estas medidas y de lo trabajado con ellos hasta el momento.
- En el mes de septiembre, y según van llegando los libros de escolaridad y los expedientes académicos a secretaría, revisamos los de todos los alumnos nuevos que no pertenecen a centros adscritos con el fin de detectar a aquellos alumnos que podrían necesitar estas medidas.
- Durante el mes de septiembre, además, se realiza la evaluación inicial en todas las áreas, lo que nos permite identificar las dificultades de los alumnos.

³⁷ Además de las indicaciones propuestas en la Resolución de 21 de Julio de 2006.

- Para ajustar aún más esta determinación de necesidades, a aquellos alumnos que se ha detectado como posibles alumnos de compensación educativa, se les realiza una evaluación de la competencia curricular.
- Con estos datos, el equipo educativo decide las medidas de atención que van a recibir los alumnos.
- Por último, bien a través del tutor, del orientador o del trabajador social, se confirma esta información con las familias, a las cuales se les informa de las medidas que vamos a poner a disposición de los alumnos.

Para los alumnos del resto de cursos de secundaria:

- En la evaluación final de septiembre y en la inicial, se definen los alumnos que pueden identificarse como alumnado de compensación educativa.
- Para los alumnos de nuevo ingreso, se realiza una evaluación de la competencia curricular en áreas curriculares básicas así como una entrevista inicial en la que se recoge toda la información que pueda ser relevante para la determinación de sus necesidades.
- Con estos datos, el equipo educativo decide las medidas de atención que van a recibir los alumnos.
- Por último, bien a través del tutor, del orientador o del trabajador social, se confirma esta información con las familias, a las cuales se les informa de las medidas que vamos a poner a disposición de los alumnos.

2.2-- Las aulas cooperativas multitarea

El proyecto educativo de las “Aulas Cooperativas Multitarea” surge a partir de la reflexión sobre la complejidad de atender a la diversidad de los alumnos; de la inquietud de los profesores ante los retos educativos que se plantean; y de las dificultades propias de la transición entre Primaria y Secundaria. Se presenta, así, como una propuesta metodológica distinta que se apoye en los principios de la escuela inclusiva tratando de favorecer los dos elementos que se recogen en su propia denominación: el aprendizaje cooperativo y la posibilidad de realizar distintas tareas en el aula.

Los objetivos fundamentales que animaron la puesta en marcha de esta iniciativa fueron:

Dar respuesta a la elevada heterogeneidad del alumnado:

El centro no cuenta con unidades de Educación Primaria. Este factor, unido al incremento de la población inmigrante y a la recepción cada vez más frecuente de alumnos con necesidades educativas especiales o de compensación educativa, han inducido la reflexión sobre **métodos de organización y aprendizaje más flexibles**, capaces de convertir la diversidad en un enriquecimiento mutuo.

Mejorar la Atención a la Diversidad:

Se cuenta con medidas de atención a la diversidad en 1º, 2º 3º y 4º de la ESO: diversificación curricular y grupos de refuerzo y apoyo, en todos los cursos de Secundaria. Esta solución últimamente está siendo percibida por muchos de los profesores como excluyente, ya que saca al alumno de su grupo ordinario y no pocas veces provoca consecuencias emocionales que dificultan el aprendizaje que se

quiere conseguir. Con este proyecto buscamos apoyarles en su aprendizaje buscando una mayor integración de estos alumnos en el aula desde una **propuesta más inclusiva**.

Dotar al estudiante de recursos didácticos y tecnológicos propios dentro de su aula de trabajo:

Uno de los aspectos más llamativos de las aulas cooperativas es que el alumno identifica el aula como un espacio de trabajo propio que le proporciona seguridad. La configuración del aula es diferente a las ordinarias y pensada para favorecer un clima acogedor. El aula cooperativa dispone de ordenadores, proyector, pizarras y una biblioteca que incluye libros de consulta que los profesores consideran importante tener en el aula para la ampliación de la formación. Hay que considerar además, que algunos alumnos tienen grandes dificultades para adquirir más libros de texto que los que necesariamente deben tener.

Mejorar el seguimiento del trabajo del alumno:

Menor número de profesores durante más tiempo. Con esto se consigue un mejor seguimiento del alumno y tener un equipo educativo menos numeroso y por tanto, mejor coordinado.

Aumentar el tiempo de interacción tutor alumnos:

El tutor pasa muchas horas con su grupo, más allá de la hora de tutoría o de la asignatura que imparte, lo que estrecha la relación personal.

Incrementar los aprendizajes significativos de los alumnos y la conexión entre aprendizajes:

En las aulas cooperativas se trabaja por ámbitos en vez de por materias o asignaturas. Se intenta globalizar el aprendizaje. A partir de ahora nos referiremos a dos ámbitos: “ámbito socio-lingüístico” y “ámbito científico-tecnológico”. Al integrarse las asignaturas, se aumenta la relación de los conocimientos.

Promover un aprendizaje más activo del alumno:

La integración de las materias en “ámbitos” obliga al alumno a realizar un esfuerzo reflexivo continuo de integración del conocimiento promoviendo una actitud activa en su adquisición. El alumno aprende que el ejercicio de relacionar información es esencial en el proceso de aprendizaje.

Desarrollar la competencia digital y de tratamiento de la información del alumno:

Los ordenadores están dentro del aula en la que trabajan siempre. Esto hace que se conviertan en un recurso accesible para el alumno y para el profesor se convierte en un instrumento de trabajo y adquisición de información.

Favorecer el aprendizaje de competencias:

Entendemos por competencias la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo cual implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento, teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación. La metodología y la interdisciplinariedad en el aula colaboran en que las actividades académicas y escolares sean más parecidas a las del mundo no escolar, disminuyendo la distancia entre la escuela y la sociedad.

Generar actitudes de ayuda, escucha, tolerancia y generosidad:

La metodología cooperativa permite que se desarrollen en los alumnos actitudes favorables para el éxito tanto en lo académico como en lo personal: escucha, esfuerzo, defender los criterios propios, dar ayuda y/o petición de ayuda, generosidad, humildad, toma de decisiones consensuada, resolución de conflictos, etc.

La experiencia comenzó en el curso 2003/04 y se inició en DOS secciones de las CUATRO de 1º de E.S.O.. Después de las oportunas evaluaciones se decidió ampliar a todo 1º y así siguió hasta el curso 2006/07 que se extendió la experiencia a 2º. En la actualidad todos los alumnos de 1º y 2º participan en esta metodología.

Las aulas agrupan dos secciones para aprovechar los recursos del Centro: profesores, ordenadores, personal de orientación, etc. Cada una de las aulas está formada por unos 50 alumnos. El aspecto del aula es muy diferente al habitual: es un aula abierta sin barreras interiores, que permite múltiples agrupamientos. Existen espacios multitarea para combinar diferentes metodologías: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada y biblioteca en el aula. Esta distribución facilita la comunicación entre profesores y alumnos, y del grupo de alumnos entre sí.

Existe un despacho acristalado integrado en el aula, donde los alumnos pueden acudir como centro de recursos y para la atención individualizada de las dificultades de aprendizaje o de cualquier otra índole, y una sala (con una puerta corredera para cerrarla si es necesario) que permite tener grupos pequeños para trabajos de recuperación o ampliación. También forma parte de este espacio una zona de ordenadores donde se distribuyen 18 equipos con conexión permanente a Internet para el trabajo individual o consultas de los alumnos. Se dispone además de una buena dotación para el uso de las tecnologías en el aula de clase (cañón transparencias, DVD, pizarra digital).

Desde el punto de vista de la ordenación de las enseñanzas, el aula cooperativa está organizada por “ámbitos de enseñanza y aprendizaje”, estructurados el primero de ellos como “Ámbito Socio-Lingüístico”, que integra las asignaturas de Lengua, Inglés y Sociales y un “Ámbito Científico Tecnológico” que comprende las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología. Para impartir los ámbitos, **siempre hay al menos tres profesores simultáneamente en el aula.**

Aunque sólo los ámbitos Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico trabajan con metodología de aprendizaje cooperativo, las demás áreas curriculares (Plástica, Educación Física, Música, Religión y Francés) han ido incorporando poco a poco actividades que potencian también el trabajo cooperativo y aprovechando los recursos del aula.

La evaluación, que es continua e individualizada, se realiza por asignaturas aunque se enriquece por las múltiples actividades que se realizan en los ámbitos. La nota de cada asignatura la decide el profesor especialista con la colaboración del resto de profesores del ámbito.

En cuanto a la organización del horario, se procura que las horas de las asignaturas de Plástica, Música, Ed. Física, Religión y Francés se repartan al comienzo, al final de la mañana o por la tarde; de manera que se disponga de un espacio temporal de 4 horas continuadas para el trabajo en los ámbitos. La siguiente tabla recoge un ejemplo de organización semanal:

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	Ed. Física	Ed. Plástica	Francés	Francés	Religión
2	Ámbito científico tecnológico	Ámbito socio-lingüístico	Ámbito científico tecnológico	Ámbito socio-lingüístico	Ámbito socio-lingüístico
3					
RECREO					
4	Ámbito socio-lingüístico	Ámbito científico tecnológico	Ámbito socio-lingüístico	Ámbito científico tecnológico	
5					Ámbito científico tecnológico
COMIDA					
6	Ed. Plástica	Religión	Ed. Plástica	Ed. Física	
7	Tutoría				

Las horas semanales dedicadas a cada ámbito respetan escrupulosamente la suma de la carga horaria asignada en el currículo oficial a las distintas áreas.

En este proyecto, el papel del profesor se centra en facilitar las claves para el desarrollo personal, presentar un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje y de técnicas de estudio.

Se han tenido en cuenta muchas circunstancias para formar los equipos de profesores y tutores, por ejemplo, titulación, especialización, competencias tecnológicas y personales, etc. Finalmente se han configurado equipos plurales de los que forman parte algunos profesores con una dilatada experiencia docente y muchos años en el centro, otros más jóvenes y de relativa reciente incorporación, jefes de departamento, tutores, etc.

Los profesores que participan en la experiencia han tenido que superar barreras, aprender competencias personales y profesionales, recibir formación, en definitiva, actualizarse para este nuevo reto y modificar su rol en el aula.

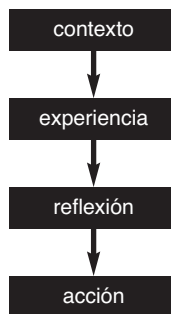
En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje y a los principios metodológicos aplicados en las aulas cooperativas, ha de señalarse la importancia de la pedagogía ignaciana, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el uso de las TIC, la disponibilidad de mediatecas, y la práctica de la acción pedagógica multitarea.

Paradigma pedagógico ignaciano:

Uno de los principios metodológicos sobre los que se trabaja se basa en el paradigma singular en los centros de la Compañía de Jesús. Se pretende que a través del aprendizaje se vayan desarrollando habilidades más complejas (comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), que contribuyan a dar significado y sentido a lo estudiado, favoreciendo la transferencia de los aprendizajes a las situaciones cotidianas.

Aprendizaje cooperativo.

Elaboración de estrategias que implican la colaboración interpersonal en el logro del éxito de la tarea. Con esta metodología los alumnos aprenden unos de otros, organizan su trabajo de manera más eficaz, se desarrollan habilidades interpersonales y se potencian capacidades intelectuales.



Aprendizaje basado en problemas.

Metodología didáctica por descubrimiento guiado, mediante la cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. En esta metodología se presenta el problema, después se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema para solucionarlo.

Uso de TIC.

La incorporación de las TIC en el aula permite:

- Búsqueda de información y exploración del conocimiento.
- Construcción del conocimiento (hipermedia).
- Organización del conocimiento (bases de datos).
- Representación del conocimiento (mapas conceptuales, sistemas expertos y micromundo)
- Construcción social del conocimiento (chats, mail, foros, blog...)

Mediatecas.

Dentro del aula se concibe un espacio destinado a la recopilación de recursos audiovisuales (dvd, cd-r, libros de texto, audio cd, ...) que permitan al alumno el acceso a distintas fuentes de información para enriquecer sus aprendizajes.

Multitarea.

Trabajo Cooperativo Basado en Proyectos	<p>Proyectos que ponen en relación los contenidos estudiados con situaciones de la vida cotidiana. Fundamentalmente, de dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un mismo proyecto todos los grupos. - Un proyecto por aula. Cada grupo tiene asignada una parte. <p>En ambos casos, el profesor explica las claves del proyecto y distribuye a cada grupo la tarea específica que ha de desempeñar. Tras la ejecución del proyecto, se organiza la presentación de la memoria y la exposición en clase del resultado; por último, se procede a la evaluación.</p>
Trabajo en Equipo con Logro Individual	<p>El profesor expone al grupo la tarea que hay que realizar. El grupo debe asegurarse de que todos sus componentes aprendan y se preparen para resolver unas cuestiones individualmente.</p>
Exposiciones con Material Multimedia	<p>En algunas ocasiones el profesor cree conveniente hacer una exposición de contenidos con un soporte informático. Hay que destacar la dedicación y el tiempo que deben emplear los profesores en la realización de estos recursos didácticos.</p>
Trabajo Multimedia	<p>Los materiales de trabajo incluyen direcciones de páginas en Internet a las que los alumnos tienen que acceder para hacer la tarea encomendada, actividades para enviar a una dirección de correo electrónico del aula y son revisadas por sus profesores. Se utilizan también recursos multimedia como WebQuest y Clic y para el aprendizaje del idioma extranjero se emplea un paquete informático que requiere el uso de auriculares conectados al ordenador.</p>
Concursos y Juegos por Equipos	<p>Es otro método empleado en el aula que les resulta altamente motivador. Por grupos, elaboran preguntas para otros grupos que tendrán que contestar. El premio de este concurso o juego nunca es material</p>

Trabajo Individual
Exposiciones de Grupo

El trabajo individual se empieza a realizar en clase. Pueden ayudarse entre sí los compañeros. Aquello que no se termine se realizará en casa, anotándolo en su agenda escolar personalizada. Las tareas individuales también son revisadas por los profesores. Se intenta evitar que no lleven a casa aquellas tareas para las que necesitan recursos que sólo están en el aula.

Por grupos se distribuye el trabajo y presentan la solución a una tarea mandada o el proyecto realizado. Pueden apoyarse para esta exposición en todos los recursos del aula.

El proyecto de Aulas Cooperativas Multitarea, se completa con el diseño de materiales de trabajo diferentes que permiten trabajar con los alumnos los principios metodológicos anteriormente enunciados, acordes con el currículo y las programaciones didácticas correspondientes.

Este apartado es una de las claves para entender (y llevar a cabo) este proyecto. La organización de las asignaturas en ámbitos, el trabajo cooperativo, el empleo de las TIC, etc., requieren unos materiales didácticos apropiados y adaptados a esta metodología.

Los contenidos de las asignaturas que integran los ámbitos, se desarrollan a partir de Unidades de Aprendizaje, de tal manera que en torno a un mismo bloque temático se integran los conocimientos de las distintas asignaturas. Estas unidades de aprendizaje, desarrolladas por el profesorado, están diseñadas en forma de Cuaderno de Aprendizaje con el que se pretende:

- Orientar el trabajo individual del alumno.
- Favorecer el trabajo cooperativo
- Responsabilizar al alumno de su aprendizaje
- Promover la interacción profesor-alumno
- Enriquecer el proceso de evaluación

A lo largo de cada curso, los alumnos reciben 12 cuadernos de aprendizaje: 6 del ámbito científico-tecnológico y 6 del ámbito socio-lingüístico. La estructura de cada cuaderno de aprendizaje es la siguiente:

Presentación de la Unidad	A partir de una actividad motivadora, se hace una introducción de la unidad, procurando conectar con los conocimientos previos de los alumnos y presentar los contenidos fundamentales del cuaderno
Trabajo del alumno	Contenidos y actividades variadas que el alumno ha de realizar de forma individual o grupal. Múltiples referencias a fuentes o recursos en los que ampliar el contenido.
Actividades de autoevaluación	Pruebas, cuestionarios, ejercicios, relacionadas con cada ámbito de aprendizaje.
Actividades de ampliación/refuerzo	Actividades de ampliación para seguir avanzando y profundizando en el tema escogido o de refuerzo para alcanzar los mínimos establecidos para esa unidad.
Proyecto	Al final de cada cuaderno se incluyen las orientaciones para realizar un proyecto que ponga en relación los contenidos con la vida cotidiana

Dentro de la programación se incluyen medidas que puedan ayudar a la atención de la diversidad dentro del aula como el seguimiento personalizado del progreso de los alumnos, actividades tutorizadas y desarrollo de planes personales de aprendizaje. Tareas, todas ellas, que se ven facilitadas por la presencia de tres o más profesores y del orientador y pedagogo terapéutico que trabaja en pequeños grupos de forma más personalizada.

El objetivo último de nuestra labor de educadores es el crecimiento global de la persona mediante el desarrollo de las propias potencialidades y la búsqueda de la excelencia humana y cristiana. Este proyecto contribuye a que tal objetivo, que se desarrolla a través del Plan de Acción Tutorial, se pueda integrar en el funcionamiento cotidiano del aula. Este Plan se organiza en torno a cuatro ejes principales:

Atención individual al alumno:

La presencia constante del profesor-tutor no sólo se siente en los aspectos curriculares del aprendizaje, sino que conlleva un seguimiento de las circunstancias personales que rodean al alumno con el fin de poder ayudarle a orientarse en su proceso de convertirse en persona.

Creación y cohesión de grupo:

Trabajo sobre habilidades sociales que permitan la mejora de la convivencia así como el desarrollo de la competencia social de los alumnos, prestando especial atención a la resolución de conflictos de manera asertiva y consensuada.

Educación en valores:

Como ya se ha expuesto anteriormente, el mismo sistema del aula permite el trabajo constante sobre valores. Queremos crear seres humanos íntegros, comprometidos con la sociedad en la que viven y preparados para trabajar en el futuro por un mundo más justo y más humano.

Relación con las familias:

Colaboración estrecha familia-escuela con el fin de potenciar la atención individual al alumno, poniendo al servicio de las familias todos los recursos de los que dispone el centro.

A lo largo de cinco cursos que lleva funcionando las AULAS COOPERATIVAS MULTITAREA, se han podido realizar distintas evaluaciones, tanto internas como externas que han servido para reorientar actuaciones, corregir errores y mejorar la experiencia. Son numerosos los comentarios e indicadores que se podrían incluir en este apartado, pero hemos seleccionado aquellos que puedan servir para ilustrar mejor los logros alcanzados.

Por parte de los alumnos:

La valoración de los alumnos en los distintos aspectos del Centro ha sido gratamente satisfactoria en las secciones de 1º y de 2º de la E.S.O. (especialmente en los primeros). Los alumnos valoran positivamente el aula, el trabajo en ella, su organización y el clima que se genera.

La prueba de la amistad y el buen clima que se ha conseguido en el Aula, está en el poco absentismo que se produce, en la permanencia de los alumnos más allá del horario escolar y en el alto índice de participación en las actividades extraescolares.

Por parte de las familias:

En las reuniones y en las entrevistas personales se han recibido palabras de satisfacción y de agradecimiento por parte de las familias. El seguimiento académico y personal de cada alumno, el contacto frecuente e inmediato con las familias, la satisfacción de sus hijos, son algunos de los indicadores que valoran más positivamente las familias.

Por parte de los profesores:

Los profesores que están en el proyecto manifiestan su satisfacción y valoran positivamente tanto los logros obtenidos por los alumnos como el clima de trabajo y compañerismo que esta metodología posibilita. En este punto no existe discrepancia en los sentimientos de los docentes de las AULAS COOPERATIVAS MULTITAREA: todos están satisfechos.

En general, todos los profesores hubieran querido tener más tiempo para elaborar los Cuadernos y las Guías de Aprendizaje. Destacan el valor que ha tenido la experiencia en cuanto a las relaciones interpersonales, tanto por el encuentro con otros compañeros de profesión como por el acercamiento que ha supuesto al alumnado.

Los profesores se han mostrado animados, exigentes y muy autocríticos con su tarea, principalmente reconocen las deficiencias que tenían en cuanto a su formación respecto a métodos de aprendizaje cooperativo y atención a la diversidad. Igualmente valoran positivamente la experiencia y sienten que es un excelente punto de partida para el cambio.

Así mismo, destacan los logros profesionales que han alcanzado con los alumnos, pero manifiestan temor a que no se tuvieran en cuenta a la hora de evaluar la eficiencia del proyecto; sin embargo, sienten que esto les ha permitido desarrollar una nueva faceta como docentes y han tenido que aprender también ellos a trabajar de forma cooperativa. En definitiva, también ha sido un buen ejemplo para los alumnos.

2.3-- El Centro de Atención a las Familias (CAF)

La Universidad Pontificia Comillas de Madrid (UPCo) pretende abrirse a la sociedad y especialmente a los sectores más desfavorecidos, de manera que no sea sólo un centro de saber del que se benefician unos pocos, ni un centro de formación que vive de espaldas a lo que pasa a su alrededor.

La Universidad Pontificia Comillas, a través de su Instituto Universitario de la Familia, se compromete, como primer paso en esta dirección, a la creación de un Centro de Atención a la Familia en las Escuelas Profesionales Padre Piquer.

Centrar esta acción en la familia se debe a la importancia que ésta tiene como pilar básico de la sociedad. Creemos en el potencial que tiene como agente de cambio y como elemento regulador de la estabilidad emocional para los miembros que la integran, especialmente los menores.

Este Centro Escolar es consciente de la importancia del entorno inmediato en el desarrollo personal y académico de sus alumnos así como de la necesidad de un apoyo profesional

interdisciplinar a las familias que presentan mayores carencias y dificultades en el desarrollo de su misión educativa.

El Instituto Universitario de la Familia de la UPCo, es el directamente responsable de organizar, desarrollar y mantener esta línea de trabajo ya que su experiencia en este terreno y su profesorado especializado en temas de familia desde distintas áreas de conocimiento (Derecho, Psicología, Pedagogía, Trabajo Social...) lo capacitan para dotar a este dispositivo de la calidad máxima exigible.

El objetivo del servicio es desarrollar una verdadera formación integral de los alumnos que contemple su dimensión humana, que sea sensible a sus problemas personales, sociales y familiares; y que les ofrezca a ellos y sus familias apoyo y ayuda eficaz para enfrentarse a dichos problemas y para madurar como personas.

Nadie nos enseña a vivir, a ser hijo, padre, madre, hermano o a enfrentarnos a las dificultades que la vida nos plantea. Asumir en parte dicha responsabilidad es el reto que afrontamos.

Este dispositivo de atención a la Familia busca además aunar y potenciar los esfuerzos que desde otros centros de la Compañía de Jesús se puedan estar haciendo en esta dirección y dar a conocer el recurso a otros centros educativos.

Los objetivos del CAF son:

- 1 -- **Atender gratuitamente** a las familias.
- 2 -- Ofrecer **ayuda** ante los problemas.
- 3 -- Promover la **detección precoz** de los problemas.
- 4 -- **Responsabilizar a las familias** en la resolución de los problemas.
- 5 -- Facilitar el **desarrollo integral** del alumno/a.
- 6 -- **Colaborar** en la tarea educativa global.
- 7 -- **Formar a todos los** profesionales implicados en la educación de los alumnos y alumnas.
- 8 -- Impulsar la **investigación** sobre la familia.

El CAF desarrolla su actividad en tres áreas principales: el área de intervención, el área de formación y el área de investigación. En la primera, hay tres niveles de intervención: el de información, el de orientación y asesoramiento, y el terapéutico. En el nivel de información, quizás lo más destacable sea la información legal, pero se plantea como un proceso de relación de ayuda dirigido a aclarar dudas legales a los integrantes de la comunidad escolar.

El nivel de orientación y asesoramiento se plantea, también como relación de ayuda para acompañar y reforzar a la familia en su vivencia de las crisis con las que se encuentran en el tránsito de unas etapas a otras en el ciclo de la vida familiar. En este nivel se utilizan técnicas que fortalezcan los recursos y habilidades de cada uno de los miembros de la familia. Para ello, es imprescindible que las relaciones familiares sean aún flexibles y mínimamente sanas. Por tanto, este nivel de intervención se plantea cuando las dinámicas familiares no se han roto y la desestructuración del sistema familiar tiene un grado bajo o medio. Con esta orientación y asesoramiento se intenta explicar el ciclo de la vida familiar y las crisis que se dan en el tránsito de

una a otra etapa. También se ayuda en la toma de decisiones con el fin de mejorar la relación entre padres e hijos, para lo cual se trata de enseñar una serie de herramientas de comunicación y de relación entre los miembros de la familia con el fin de que recuperen la confianza en sí mismos.

En particular, se ayuda al adolescente a profundizar en su momento evolutivo y reconocer las áreas personales que necesitan evolución y mejora. Para ello, se le entrena en el desarrollo de la inteligencia emocional, mejorando las cuatro competencias emocionales: conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento emocional); conocimiento de las emociones de los demás (empatía); regulación de las propias emociones (autocontrol emocional); y gestión de las emociones de los demás (habilidades sociales). Esto supone, además, entrenar a los jóvenes en el manejo de la ansiedad (técnicas de relajación, control del pensamiento, etc.); ofrecer un espacio a familiares directos de los alumnos o a profesores para la revisión de la situación de vida personal; ofrecer un acompañamiento adecuado y necesario en situaciones conflictivas crónicas o en situaciones críticas puntuales; y ayudar a cada persona a lograr las metas que se proponga en la vida.

Finalmente, en el nivel de orientación y asesoramiento se ofrece un servicio de mediación familiar, en el que las partes acuden voluntariamente para hablar de una forma distinta sobre el conflicto que no han podido o sabido resolver, ante un mediador imparcial que intentará capacitarles para que vuelvan a apropiarse activa y responsablemente de su realidad. Esta capacitación pasa por ayudarles a gestionar los conflictos; a tomar decisiones responsablemente ante los problemas; a centrarse en la resolución de problemas concretos, no relacionales; a utilizar herramientas de comunicación orientadas a la resolución de conflictos entre los participantes; a prevenir cualquier forma de violencia; y a mejorar el clima de convivencia.

Es muy importante la forma en que está organizado el servicio de mediación del Centro. Hay un profesional especializado en mediación familiar. Pero, además de la intervención directa, este profesional coordina y supervisa un equipo de alumnos y alumnas mediadoras que, entre todos y todas, ofrecen los siguientes servicios a toda la comunidad educativa:

- 1 -- Mediaciones entre alumnos
- 2 -- Mediaciones entre profesores y alumnos, profesores y familias, entre profesores, etc.
- 3 -- Mediadores de Apoyo en los recreos
- 4 -- Mediadores ayudantes de nuevos alumnos
- 5 -- Cursos y Talleres de formación en mediación y resolución de conflictos en Aulas y Claustro
- 6 -- Actividades para la mejora del clima en el centro escolar.

En el área de intervención, el último nivel es el terapéutico, que se plantea como relación de ayuda para sostener y posibilitar la transformación de las familias multiproblemáticas. El nivel terapéutico se vuelve imprescindible en familias cuyas relaciones son inflexibles e insanas; en las cuales, la dinámica familiar está rota; y se da un alto grado de desestructuración familiar.

En estas familias, es necesario evaluar los estilos de relación y funcionamiento familiar ante los problemas; concretar objetivos de intervención con la familia que permitan mejorar la relación entre padres e hijos; potenciar el desarrollo de los recursos personales necesarios para salir de la situación problemática; y ofrecer estilos alternativos de relación y funcionamiento familiar ante los problemas.

Para ello, suele partirse de una demanda individual de algún miembro de la familia, tras la cual se evalúa el problema planteado por esa persona en sus diferentes dimensiones bio-psico-social. A partir de ahí se trata de dotar a esta persona de las herramientas y estrategias de afrontamiento y se evalúa, asimismo, la necesidad de un trabajo que incluya a todos los miembros de la familia.

El área de formación tiene como objetivo formar profesionales altamente cualificados en la intervención con familias y con menores. Para ello, suele ser necesario formar profesionales del centro escolar “a la carta”, es decir, de acuerdo con necesidades concretas que surgen de la atención a situaciones específicas. También intenta formar a los alumnos y alumnas, profesores y profesoras, familiares, y a las personas del barrio en habilidades sociales, mediación, resolución de conflictos, mejora de la autoestima, etc. Para ello, se trata de favorecer el trabajo práctico para el desarrollo de las propias habilidades. Y también se hace imprescindible difundir y dar a conocer el propio Servicio de Formación.

Por último, desde el área de investigación, se pretende analizar los cambios y características de las familias; elaborar y difundir un modelo específico de intervención profesional; elaborar cuestionarios para la recogida sistemática de datos relevantes para la investigación sobre orientación, mediación y terapia familiar; evaluar continuamente la actividad profesional para mejorar las capacidades de todas las personas implicadas en el proceso educativo; y elaborar por escrito estudios e informes sobre todos los factores que influyen en la familia, en su dinámica y en sus capacidades, y en las relaciones que se dan en ella.

3-- Asociación Pueblos Unidos

Pueblos Unidos surge, a finales de la década de 1990, como respuesta a la realidad cambiante del barrio de la Ventilla (Madrid) y como servicio a las necesidades de los nuevos vecinos de origen inmigrante. Fruto de la presencia eclesial a partir de la parroquia y el arciprestazgo, de diversas congregaciones religiosas, de Cáritas, de un número creciente de voluntarios y de la propia población inmigrante, el liderazgo del jesuita Miguel Ángel Sánchez-Arjona logró estabilizar el proyecto y hacerlo crecer progresivamente. Además de la atención personal y de los espacios de socialización comunitaria, Pueblos Unidos ofreció pronto servicios de búsqueda de empleo y de apoyo escolar a los menores, así como asesoría jurídica, atención psicológica e intervención social. Puede considerarse el año 2006 como el inicio de una nueva fase, marcada por la incorporación del nuevo coordinador y por el traslado a los nuevos locales. El crecimiento cuantitativo (en número de personas atendidas, en número de voluntarios y de personas contratadas, en volumen de actividades) conlleva también esfuerzos de clarificación organizativa de cara a un crecimiento también cualitativo. La propia realidad del barrio y de la migración sigue cambiando, y a ellas trata de adaptarse Pueblos Unidos.

Siempre atentos a los primeros estadios del proceso migratorio, Pueblos Unidos ofrece un espacio de acogida a personas recién llegadas a España, a través de un itinerario que comprende el acompañamiento de la persona desde la acogida inicial, pasando por su formación y primer empleo. Al mismo tiempo, Pueblos Unidos apuesta por una auténtica integración de las familias

inmigrantes propiciando su autonomía personal y su participación activa en la sociedad, así como fomentando la construcción de un marco de convivencia intercultural, donde diferentes grupos conviven en diálogo y atendiendo cada uno a su propia identidad. El trabajo de la asociación pone el énfasis en el acompañamiento familiar y en la cercanía afectiva a las personas y ofrece un espacio de socialización intercultural. Fruto de este trabajo, Pueblos Unidos acompaña en el tiempo el itinerario vital de aquellas personas que desean vincularse más estrechamente con las actividades de la asociación.

Pueblos Unidos es, así, una institución que concentra sus esfuerzos en la atención directa a la población, con el fin de promover su autonomía personal y su participación social. Desarrolla tres áreas de trabajo:

- Acogida a personas recién llegadas a España (1-2 años), a través de un itinerario que comprende el acompañamiento de la persona desde la acogida inicial, pasando por su formación y primer empleo.
- Integración de las personas y familias inmigrantes propiciando su autonomía personal y su participación activa en la sociedad, así como fomentando la construcción de un marco de convivencia intercultural, donde diferentes grupos conviven en diálogo, atendiendo cada uno a su propia identidad y a la de los otros.
- Sensibilización de la opinión pública española y desarrollo de relaciones institucionales dirigidas a difundir nuestro conocimiento y experiencia, denunciar realidades injustas y formular propuestas de integración, convivencia intercultural y diálogo interreligioso.

Además, trata de ser un centro de referencia en el barrio de La Ventilla, pero que no se limita al trabajo “de barrio” y que desea utilizar su experiencia de trabajo local para actuar en espacios más amplios que el barrio. Por ejemplo:

- El trabajo de integración se concentra en el barrio de la Ventilla, distrito de Tetuán, Madrid, donde también se atiende a familias españolas.
- El programa de vivienda y la búsqueda de empleo se desarrollan en el ámbito más amplio de la Comunidad de Madrid.
- La acogida a personas recién llegadas a España se desarrolla en el ámbito de la Comunidad de Madrid, por tratarse de personas aún sin raíces locales en España.
- El trabajo de concienciación social e incidencia política es, por su propia naturaleza, de ámbito más amplio al barrio.

Trata de ser, por tanto, una entidad con una estructura organizativa eficiente, cohesionada internamente, participativa, con personal formado -tanto contratado como voluntario- y capacitado para desarrollar un trabajo de calidad en equipo y que trabaja activamente en red con otras instituciones.

4-- Parroquia de San Francisco Javier

La Parroquia de San Francisco Javier fue erigida en 1940. Sucede a una iglesia no parroquial dedicada a la Virgen del Carmen situada en el barrio de la Ventilla. En los años 20 del siglo pasado, José María Rubio empieza a trabajar en el barrio, entonces de traperos y chatarreros, y funda unas escuelas donde trabajan entre otros Don Juan y Don Demetrio de Andrés (maestros que fueron fusilados en 1936 y que se les conoce con el nombre de Mártires de la Ventilla).

En los años 60 la Compañía de Jesús suscribe un concierto con Caja Madrid, por el que esta construye la cuya dirección encomienda a la Compañía de Jesús. Desde entonces, forma plataforma con él, y desde hace unos años con el Centro de atención a inmigrantes. En los años 70 el Arzobispo don Casimiro Morcillo crea una nueva Parroquia, también encomendada a la Compañía de Jesús, cuyo titular es San Luis Gonzaga. Hace unos pocos años, y con motivo de la remodelación del barrio de la Ventilla, de nuevo se unieron las dos parroquias que funcionan conjuntamente y con un mismo equipo sacerdotal.

Hoy el barrio en el que se inserta la parroquia tiene una población inmigrante muy elevada, así como una gran población proveniente de realojos. A nivel social, el trabajo con inmigrantes a través de Pueblos Unidos es muy amplio (acogida, papeles, asesoramiento legal, búsqueda de empleo, escuela de verano, apoyo escolar, búsqueda de viviendas, atención psicológica...). La procesión de la Virgen del Quinche (advocación originaria de Ecuador), que organiza la parroquia desde hace varios años reúne a casi 2000 emigrantes, la mayoría de ellos, ecuatorianos. También en el nivel social, esta parroquia cuenta con Cáritas que atiende a ancianos y a menores en riesgo.

En la parroquia, es importante la pastoral de los Sacramentos y los distintos grupos que acompañan las diferentes dimensiones de la vida y la experiencia religiosa de las personas. También hay una buena relación con la Diócesis, a través de la Vicaría y el Arciprestazgo. Y existe la Asociación Rociera de la Ventilla, que tiene sede en la parroquia.

5-- Conclusión

Los buenos resultados de la experiencia educativa del Centro de Formación Padre Piquer se basan en la confluencia de esfuerzos, desde distintas instituciones muy activas y presentes en el barrio de La Ventilla desde hace muchos años. La complementariedad y la coordinación de la acción de todas estas instituciones permite un efecto multiplicador y potencia la eficacia y el alcance de cada una de ellas.

Es evidente que un esfuerzo así no es posible sin recursos. No podemos olvidar que se trata no sólo de un centro concertado, sino, además, de un centro apoyado económicamente por una institución financiera como Caja Madrid (ahora Bankia). Pero los grandes e importantes logros conseguidos por el Centro de Formación Padre Piquer, de los cuales la certificación de excelencia europea es "sólo" el reconocimiento público internacional, son tanto más significativos porque se dan, precisamente, en un barrio humilde con personas y familias que se

encuentran en situaciones de “desventaja” social y cuyos hijos e hijas, de no ser por dicho esfuerzo conjunto, no tendrían –con toda seguridad– ni las mismas oportunidades ni, sin duda, los mismos resultados.

Sin embargo, los recursos que resultan ser fundamentales y claves para el logro de los objetivos del Centro, son sin ninguna duda las personas que forman no sólo el equipo, todo el equipo y no sólo los docentes, del centro de Formación, sino el de todas las instituciones implicadas y cuya aportación repercute, directa o indirectamente, en el resultado final. La calidad humana, la especialización profesional, la implicación y el compromiso personal, la cohesión de los equipos, la experiencia cotidiana de compartir una misma misión o empeño... es lo que se constituye como clave fundamental del logro académico de los y las jóvenes que pasan por el Centro.

Es todo el conjunto el que consigue que estos chicos y chicas, desde la diversidad social y cultural, incluso desde los retrasos acumulados en la educación primaria y, en ocasiones, desde la experiencia dolorosa de los problemas y las dificultades familiares, consigan ellos y ellas unos resultados que superan los niveles medios de toda la Comunidad de Madrid.

Inmigrantes y españoles, gitanos y payos, chicos y chicas ven cómo el empeño de tantas personas, incluidos sus propios compañeros y compañeras, les devuelven de nuevo la posibilidad de ser personas responsables de su destino, de ser sujetos activos, dueños de su vida y de sus decisiones, a pesar de, desde y con todas las dificultades que han tenido que superar. Nadie dice que sea fácil, pero este y otros tantos ejemplos demuestran que es posible llegar a ser iguales. La cuestión fundamental, cuya importancia se pasa por alto en ocasiones, es por qué habríamos de ser iguales todas las personas y, desde ahí, por qué deben quitarse los obstáculos que impiden, más a unos que a otros, llegar a ser realmente iguales. De la contestación que se le dé a ambas cuestiones puede depender la posibilidad de conseguirlo.

APREN- DIENDO A SER IGUALES

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CRITERIO DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.

CAPÍTULO 11

LA EVALUACIÓN, COMO CONDICIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1-- Introducción

La revisión de las claves de la educación intercultural a lo largo de las páginas de este libro ha puesto de manifiesto su importancia en los centros educativos y en las aulas, y, paralelamente, el potencial de la escuela como motor de sensibilización y de cambio social en este tema.

Las prácticas cotidianas en los centros, a través de propuestas integradoras, en los Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares, o de propuestas específicas a nivel de aula, serán las que concreten esta apuesta global por la interculturalidad. Y la evaluación debe ser una estrategia de revisión de la propia práctica que ayude a la comunidad educativa a analizar lo que se hace, por qué se hace, cómo se hace, qué resultados nos aporta, y si esos resultados son lo que realmente necesitaba el colectivo con el que trabajamos.

2-- La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza

Las primeras líneas del preámbulo de la LOE 2006 definen la educación como *“el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura (...) de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”*. Muestra la importancia de la educación para garantizar una adecuada construcción de la identidad personal y de una visión ciudadana que facilite la evolución de la persona y la sociedad, con el acento en el respeto y la convivencia para la cohesión social.

La sociedad actual necesita más educación para fomentar la ciudadanía crítica y la participación. La educación potencia el desarrollo humano; es por tanto, un proceso a lo largo de toda la vida que hace que las personas evolucionen de forma adecuada y generen cambios sociales y estructurales encaminados al desarrollo, como señala Jaques Delors (1997:34) en base a los cuatro pilares fundamentales de todo proceso educativo: *aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Los principios y fines de la educación planteados en la LOE fomentan una visión intercultural, generando una idea de respeto, solidaridad, flexibilidad, justicia, etc. Del mismo modo lo plantea Martín Gordillo (2006: 69) al hablar de los fines de la educación *“educar es humanizar y, por tanto, la definición de los fines de la educación depende en gran medida de la concepción que se defienda*

³⁷ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de València. perales@uv.es - <http://www.uv.es/gem>.

³⁸ Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación. Universidad de Valladolid. soniaog@pdg.uva.es.

³⁹ Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universitat de València. jorner@uv.es - <http://www.uv.es/gem>

sobre el ser humano. Una educación integral habrá de tener en cuenta de forma equilibrada las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas”.

Se trata, según Martín Gordillo, de educar a personas que deben aprender conocimientos pero también es necesario que aprendan a razonar, a conocer la realidad (educación para conocer); es necesario aprender habilidades que tengan relación con el saber que potencie su integración y libertad (educación para manejar); aprender a valorar es igual de importante que aprender conocimientos, (educación para valorar); por último aprender a participar, un aspecto que se aprende desde pequeños para lograr ser parte activa de la sociedad (educación para participar). Una educación para saber hacer, una idea de tener conocimiento pero mezclado con valores para que me sirvan para ser ciudadano/a activo/a.

En esta misma línea la LOE incorpora las competencias básicas al currículo que el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria debe haber logrado alcanzar e incorporar a su día a día, para desarrollarse como ciudadanos-as críticos-as:

- 1 -- Competencia en comunicación lingüística.
- 2 -- Competencia matemática.
- 3 -- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4 -- Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5 -- Competencia social y ciudadana.
- 6 -- Competencia cultural y artística.
- 7 -- Competencia para aprender a aprender.
- 8 -- Autonomía personal.

Todas tienen una gran importancia para completar el proceso educativo pero para la temática que estamos trabajando comprobamos cómo la tres, cinco, seis y ocho, entre otras, se vinculan con la idea de una educación intercultural que potencia una adquisición de competencias por parte del alumnado, una forma de hacer, estar y sentir en torno a esta temática en la sociedad actual.

También la incorporación de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* en primaria, secundaria y bachillerato con sus diferentes nomenclaturas, curriculum y temarios permite introducir contenidos y prácticas en torno a esta educación intercultural, entre otras temáticas.

La incorporación de la asignatura proporciona un planteamiento educativo muy interesante pero la educación intercultural no puede ser considerada únicamente como una asignatura: es imprescindible trabajar además de forma transversal la temática para que el alumnado entienda su importancia y vaya incorporando la interculturalidad en su quehacer diario.

Para introducir la interculturalidad en el centro educativo, se realizan en nuestro país muchas experiencias desde diferentes planteamientos pedagógicos, metodologías y escenarios que potencian un proceso educativo de transformación desde una perspectiva intercultural abarcando a toda la comunidad educativa o desde un proceso puntual o concreto en determinados momentos escolares. Estas experiencias requerirán de una evaluación que nos aporte información de su evolución y logros si así lo consideremos oportuno.

El papel docente será clave en todo el proceso educativo, como se señala en los principios de la LOE, siendo evidente que la forma de entender y hacer será clave para introducir un proceso u otro que fomente una mirada intercultural de forma concreta o globalizada, a partir del análisis de experiencias previas, quizá avaladas por procesos evaluativos. Realizar un trabajo conjunto con la comunidad educativa que potencia el éxito del trabajo, permite que las personas se sientan parte del proceso, reflexionen sobre sus acciones y se motiven para seguir construyendo.

El/la docente debe lograr emocionar y motivar a su alumnado en relación a la temática trabajada para *contaminar* al alumnado con esa ilusión y ganas de aprender. Es imprescindible que el docente se crea y viva lo que está enseñando, se sienta parte del proceso educativo para seguir construyendo de forma conjunta y generar un proceso de calidad junto con su alumnado.

La escuela es uno de los motores de transformación más importantes que poseen las sociedades para ir generando nuevas formas de entender y hacer en la sociedad. La actualidad nos muestra que las sociedades están en constante evolución, vivimos en una aldea global en la que estamos interrelacionados –nos guste más o menos- y debemos aprender a vernos como iguales, desde la idea de persona. Desde esa realidad de personas, todos y todas merecemos las mismas oportunidades para no vivir procesos de exclusión o discriminación. Una igualdad de oportunidades que no siempre es garantizada por situaciones injustas a nivel global, por cuestiones como “*el lugar donde se nace*”.

En nuestra sociedad hay una constante reflexión sobre el papel de la escuela. Ya en los años 40, R. Tyler planteaba “*¿deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a los jóvenes que tratarán de mejorar esa misma sociedad?*” (1949:35).

Debemos ser capaces de generar una educación crítica que rompa con las ideas y estereotipos aprendidos socialmente, que no son más que aprendizajes incorrectos, consecuencia en su inmensa mayoría de la propia ignorancia, que proporcionan una visión errónea de la realidad que aboca a absolutismos absurdos que dificultan las relaciones entre diferentes culturas. Las ideas erróneas e infundadas sobre otras culturas no nos permiten caminar hacia el encuentro desde posicionamientos de igualdad que faciliten el enriquecimiento mutuo. La escuela y la educación intercultural deben fomentar un espacio de trabajo para conseguir eliminar esas ideas infundadas, que generalizan y “*meten en el mismo saco*” a todas las personas de una misma cultura, aplicando sobre estos grupos prejuicios y estereotipos, sin ser siquiera consciente de ello.

El alumnado debe vivir este proceso de forma natural, desde una pedagogía crítica que facilite la ruptura de esos estereotipos infundados socialmente y potencie la convivencia y enriquecimiento mutuo. Es necesaria una educación inclusiva de calidad que potencie una visión intercultural transversalizada en todo el proceso educativo y que implique a toda la comunidad. De esta forma la escuela podrá generar una transformación social en su entorno, y conseguir esa mirada de igualdad real entre todos y todas.

Un ejemplo de proceso educativo en esta línea son las llamadas *Comunidades de Aprendizaje*, con una apuesta por la transformación social y cultural de un centro, con diferentes medidas de éxito, y

con una dinámica que implica a toda la comunidad, para eliminar las situaciones de desigualdad en las que se sitúan muchas personas (inmigrantes o no) y proporcionar una educación de éxito para todos y todas.

Desde la universidad, la formación de profesorado, en facultades o escuelas universitarias de educación, debe apostar por esta visión intercultural, de forma que las asignaturas relacionadas con la interculturalidad, desde las diferentes nomenclaturas que utiliza cada universidad, no sean vistas únicamente como asignatura de contenidos, sino más bien como una forma de pensar, hacer y sentir en la sociedad globalizada en la que vivimos, que tendrán que trabajar en el aula de forma constante en su futuro papel docente.

El alumnado de grado de infantil y primaria en sus diferentes menciones debe lograr *desaprender* para *aprender* nuevas formas de pensar, hacer y sentir en relación a la interculturalidad; reflexionar desde un planteamiento crítico, para lograr que sean futuros docentes con posicionamientos educativos favorables hacia la inclusión de forma real y coherente.

La interculturalidad ha de ser vivida como un aspecto de nuestra vida, así es como lo viven los niños y niñas de educación infantil hasta que son *contaminados* por los diferentes agentes sociales que generan en ellos diferentes miradas de discriminación. La escuela debe potenciar que sigan teniendo esa mirada intercultural a lo largo de todo el proceso educativo que irá madurando y será parte de la identidad de la persona, una forma de ser-hacer-tener-estar en el mundo.

Un criterio claro de calidad de la educación es, por tanto, la medida en que integra de forma global esta perspectiva intercultural en su cotidianeidad.

3-- La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural

Entendemos la evaluación como “*el proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa*” (Ramos, Perales y Pérez Carbonell, 2009:60).

La evaluación puede tener multitud de “objetos”: evaluación de aprendizajes, de sujetos, de programas, de organizaciones... Una de las perspectivas que, entendemos, ofrece una mirada globalizada sobre las intervenciones educativas, permite la participación de todos los implicados y se adapta de forma flexible a todas las propuestas educativas es la de evaluación de programas.

Esta perspectiva parte, evidentemente, del concepto de programa, entendido como una “*actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas*” (Pérez Juste, 2000:268). El nivel de planificación y organización del programa va a ser el primer elemento a valorar: las intervenciones educativas que no son estrictamente curriculares se desarrollan en los centros con niveles muy heterogéneos de concreción y sistematización. Y esto introduce dos reflexiones, que ya podemos calificar de evaluativas:

- Iniciar la evaluación de un programa exige un nivel mínimo de formalización del mismo; en caso contrario, tendríamos problemas de “*evaluabilidad*”, tal y como la entiende Fernández Ballesteros (1995). Si ese programa no está formalizado, la evaluación va a ser muy difícil, al faltar elementos sobre los que construir los criterios de evaluación.

- Más allá de que sea una exigencia de la metodología evaluativa, una reflexión interesante a plantear en los equipos educativos es el *nivel de sistematización de los programas llamados interculturales*, o entre cuyos objetivos se menciona la interculturalidad. En algunos casos, se trata de iniciativas sólidas, que articulan todo el currículum, desde una perspectiva integrada. En otros, son propuestas aisladas, vinculadas con momentos lúdicos, y de actividades desconectadas del resto de la vida del centro y del desarrollo curricular. En estos casos, el problema no es la ausencia de un programa sistematizado porque no se pueda aplicar la metodología de evaluación de programas, sino por lo que puede dejar ver de falta de articulación de estas iniciativas con “lo realmente importante” en el centro. Una semana intercultural puede ser una actividad con un alto potencial educativo, dinamizador, reflexivo y curricular; pero sólo lo desarrollará si está integrada en el desarrollo curricular real de las aulas y los proyectos educativos.

Desde su inicio, la evaluación de programas ha aportado multitud de enfoques con el propósito general de recabar información y emitir juicios de valor sobre intervenciones socioeducativas. Las distintas propuestas metodológicas nacen de los distintos modos de entender el acercamiento a la realidad (los paradigmas y los métodos de investigación) y de la adecuación a los distintos objetos de análisis (programas, instituciones o personas; de mayor o menor envergadura; en diferentes contextos...). Tras décadas de enfrentamiento entre propuestas, la apuesta está actualmente en conocer suficientemente los distintos enfoques, desde una perspectiva de complementariedad, de modo que la selección entre ellos (o sus combinaciones) se derive básicamente de dos criterios: el objeto y la finalidad de la evaluación (Perales, 2004).

En el marco de la educación intercultural, dentro y fuera de la escuela, el papel de la evaluación es fundamental. No sólo por su potencial para mejorar los programas y ayudar en la toma de decisiones, sino también por el carácter esencialmente formativo del propio proceso de evaluación: plantear y desarrollar la evaluación de un programa supone volver a cuestionar todos los elementos que lo componen, compararlos con lo que en realidad queremos conseguir, con las necesidades que le dieron origen, con el contexto real donde lo estamos desarrollando, que también cambia constantemente. El mayor potencial de la evaluación, en realidad, no es tanto la información final que aporta y las sugerencias de mejora que incorpora, sino la reflexión y análisis que ha supuesto en sí misma.

Bartolomé y Cabrera (2000) analizan algunas de las peculiaridades de los contextos de educación multicultural, entendidas como necesidades respecto a los procesos evaluativos. Éstas serían:

- La heterogeneidad de propuestas y programas de intervención en educación intercultural, que demanda propuestas evaluativas flexibles.
- La novedad y desconocimiento de cuestiones fundamentales sobre educación intercultural reclama el papel formativo de la propia evaluación, especialmente

fomentando procesos de reflexión y análisis crítico (de la propia intervención, de las actitudes no manifiestas, de prejuicios latentes...).

- El cambio de actitudes en los propios educadores implica procesos autorreflexivos y transformadores. La evaluación, como decíamos, es en sí misma un proceso reflexivo.
- La diferencia cultural está vinculada en ocasiones a la desigualdad social. Como se ha señalado a lo largo de este libro, es importante diferenciar las claves de marginación y de exclusión que, aunque utilizan la visible diferencia cultural, se sustentan sobre elementos de exclusión menos visibles, como la injusticia social, las desigualdades, la intolerancia... La evaluación de programas puede hacer visibles estos conflictos, estos elementos de fragmentación, y puede ayudar a diferenciar y coordinar las intervenciones.

Las autoras completan el análisis presentando algunos enfoques evaluativos, que pueden ser especialmente útiles y adecuados para la situación descrita: la evaluación participativa, la evaluación democrática o deliberativa, la evaluación comunitaria, la evaluación colaborativa y el “empowerment”, como estrategia especialmente interesante. Nosotras añadimos otro modelo que consideramos fundamental por su alto potencial estructurador de la evaluación: el modelo CIPP (Stufflebeam y Skinfield, 1987) que distingue entre evaluación de contexto, de entrada, de proceso y de producto, en función del ciclo del programa y de las decisiones a las que pretende dar respuesta.

Estos modelos aportan diferentes perspectivas para acercarse al programa a evaluar. Como decíamos antes, la elección entre ellos depende del objeto y la finalidad de la evaluación, siendo además opciones mutuamente no excluyentes, de forma que en la mayor parte de los casos se toman elementos de diferentes modelos, siempre con la precaución (fundamental) de diseñar un plan de evaluación coherente. En todos los casos, podemos seguir un mismo esquema de preguntas clave para diseñar la evaluación, que presentaremos más adelante.

El primer elemento global a plantear es sobre qué se centra la evaluación. Cuando pensamos en evaluar el programa de educación intercultural del centro, del aula, del departamento, ¿en qué pensamos? En valorar si el programa funciona, si es adecuado... en valorar la calidad del programa. El concepto de calidad es relativo y multidimensional. Es relativo porque en cada contexto y para cada equipo educativo va a tener connotaciones diferentes; y es multidimensional porque en cualquier caso integrará distintos elementos interdependientes. Llevada al extremo, esta reflexión haría inviable cualquier intento de evaluar un programa, dado que el relativismo anularía toda posible conclusión de la evaluación. No se trata de eso, pero sí es importante ser consciente de que las perfectivas sobre *“qué quiere decir que el programa sea de calidad”* pueden ser múltiples, y es necesario explicarlas antes de iniciar el proceso de evaluación.

La evaluación debe acompañar todo el ciclo del programa educativo. Cuando un equipo educativo decide implantar un programa específico de educación intercultural en su centro, o revisar la programación curricular de un departamento, para abordarla explícitamente desde una perspectiva intercultural, ha habido previamente una evaluación del contexto, de las necesidades del centro, de los y las estudiantes, del barrio donde se ubica el centro, o de la realidad social en general, que ha llevado a la conclusión de que una iniciativa así es necesaria. Esa evaluación habrá sido más o menos formalizada, pero ha existido. Formalizar esa evaluación ayudará al equipo educativo a identificar los elementos clave sobre los que construyen su decisión, y a adecuar el programa que diseñan a esos elementos clave. Del mismo modo, la evaluación acompaña al

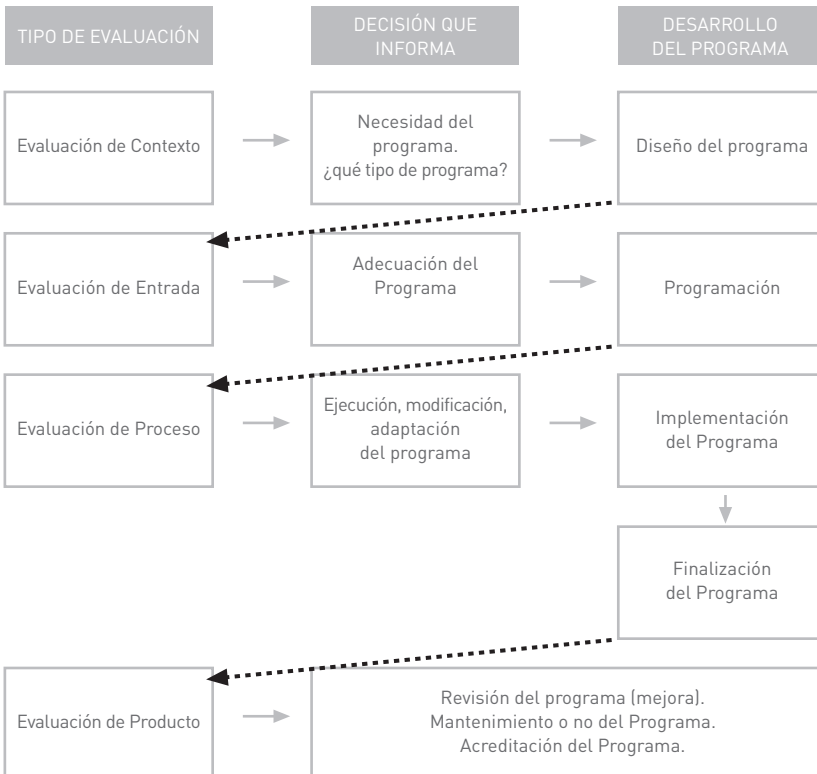
programa en todo su desarrollo, ayudando a la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, retomamos el Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) para hacer ese recorrido sistemático (Stufflebeam y Skinfeld, 1987) (ver Cuadro 1).

El planteamiento deja entender que cada una de estas evaluaciones debe ser realizada en el momento indicado respecto al desarrollo del programa (la evaluación de contexto antes de diseñar el programa, la de entrada antes de implantarlo, para poder introducir las mejoras que se detecten como necesarias...). No obstante, si no fuera así y la evaluación se plantea al final del programa (como sucede en demasiadas ocasiones), también es importante distinguir entre las perspectivas que aportan estas evaluaciones, y revisar los criterios que se consideren pertinentes respecto a cada una de ellas: podemos tener un programa muy eficaz, porque consigue todos los objetivos previstos, pero que no sea pertinente, porque en realidad no responde a una necesidad real del contexto donde se desarrolla (como puede suceder con iniciativas aisladas de carácter intercultural, como las semanas culturales cuando no se relacionan con otros elementos del centro y del currículum).

Cuadro 1

El Modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfeld.

Evaluaciones y decisiones vinculadas con el desarrollo del programa.



En cada una de estas evaluaciones, vinculadas con las distintas fases del desarrollo del programa intercultural, es necesario identificar los criterios desde los que se va a hacer la evaluación. ¿En función de qué se va a decidir que determinado programa es una estrategia adecuada para abordar la situación de conflicto intercultural que se está viviendo en el centro? ¿Qué criterios se adoptan para decidir que el diseño elegido para el programa es el adecuado? ¿En función de qué se realiza el seguimiento del programa? ¿Qué criterios utilizamos para decidir que la estrategia utilizada ha funcionado adecuadamente?

Del mismo modo que la identificación de los objetivos es el momento clave del diseño del programa, en la selección de criterios el equipo educativo está explicitando qué considera adecuado, en función de qué se dirá que el programa ha funcionado adecuadamente. La identificación y descripción de los criterios es una tarea fundamental del equipo educativo que va a hacer la evaluación. El nivel de participación que se ofrezca en esta fase es en sí mismo una forma de definir la calidad del programa: puede ser el equipo directivo del centro quien establezca los criterios (y es perfectamente legítimo) o se puede establecer una dinámica más participativa en la que se dé la voz a los diferentes colectivos de la comunidad educativa para indicar qué criterios se consideran relevantes (y en este caso la propia evaluación potencia elementos clave de lo que probablemente se está trabajando en el propio programa de educación intercultural).

No existe un listado exhaustivo de criterios, pero ofrecemos a continuación una serie de criterios que puedan servir de referencia. Cada equipo educativo que emprenda una evaluación deberá elegir los suyos, y definirlos según sus prioridades, y el programa o situación educativa que vaya a evaluar. Sirva la siguiente tabla sólo como ejemplo⁴¹, y las definiciones aportadas como sugerencias que deberán necesariamente adaptarse (manteniendo los elementos esenciales) a la realidad a evaluar.

Cuadro 2

Criterios de evaluación de programas

Evaluación de Contexto

No hay criterios relativos al programa. Se trata de hacer el análisis de necesidades a partir de la realidad concreta.

Este análisis es fundamental en el ámbito de la educación intercultural, identificando necesidades del grupo clase, del centro y de la sociedad, de los alumnos en cuanto futuros ciudadanos; necesidades vinculadas directamente con la realidad multicultural del centro, o con otro tipo de desigualdades.

Evaluación de entrada

Pertinencia ⁴²	Existe una necesidad real en el contexto, que requiere de un programa como este o de una intervención educativa como esta. El programa es una respuesta potencialmente adecuada a la necesidad detectada.
Suficiencia	El programa, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende (incluye los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados).
Calidad técnica del programa	El programa es coherente con las bases teóricas y pedagógicas. El programa tiene congruencia interna entre sus componentes.

ma	El diseño previsto para el programa es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará.
Viabilidad del programa	
Evaluación de proceso.	
	El programa se desarrolla según lo previsto, no hay desfases ni desajustes.
Cumplimiento.	El programa es capaz de adecuarse a las situaciones que se van presentando, manteniendo los objetivos finales, pero adecuando las estrategias.
Flexibilidad ⁴³	
Adecuación de los diferentes componentes.	Los diferentes componentes del programa contribuyen a su desarrollo adecuado y a la consecución de los objetivos (el trabajo desarrollado por los educadores, la infraestructura, la metodología...). Puede integrar o no la valoración del papel de los educadores en el programa.
	Los objetivos previstos se van consiguiendo.
Eficacia parcial	Los implicados (profesores/as, alumnos/as, coordinadores, agentes externos, equipo directivo...) están satisfechos con el desarrollo del proyecto.
Satisfacción parcial de los	
Evaluación de producto	
Eficacia	Grado de logro de los objetivos propuestos (aprendizajes, cambio de actitudes, participación).
Eficiencia	Resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.
	Efectos beneficiosos no previstos.
Efectividad ⁴⁴	Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado o afectado.
Satisfacción	Efectos del programa en el contexto, más allá de los objetivos internos pretendidos.
Impacto	Grado en que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.
Funcionalidad	

⁴¹ Es interesante a este respecto la diferenciación entre criterios técnicos, políticos y democráticos que presenta De Miguel, M. (2000). También es especialmente interesante la revisión de Samariego, M. en Essomba (2007) referida a educación intercultural.

⁴² *La pertinencia social* es un criterio de calidad recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, octubre de 1998) en el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción* (pág. 25). Allí se puede leer: «*La calidad es inseparable de la pertinencia social*», desarrollándose esta idea como «una búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible» (Pérez Juste, 2000: 276)

⁴³ Estos dos criterios, *cumplimiento* y *flexibilidad*, son opuestos. Se pueden considerar ambos como relevantes, cuando el equipo educativo considere que un programa de calidad será aquél que mantenga un equilibrio entre ellos. O se puede elegir sólo uno de ellos, cuando el equipo educativo decida priorizar uno u otro.

⁴⁴ No hay consenso respecto a la definición del criterio de efectividad. En cualquier caso, una perspectiva interesante en la evaluación de cualquier programa o iniciativa educativa es el análisis de los efectos beneficiosos no previstos que se han conseguido vinculados con el programa.

Presentada esta panorámica general sobre los criterios de evaluación, entramos a abordar cada uno de los componentes del proceso evaluativo, presentado en el Cuadro 3 (Jornet, Suárez y Perales, 2002:38). Para revisarlos vamos a servirnos de dos ejemplos:

Ejemplo 1. El equipo educativo del centro de primaria El Bosque ha constatado un incremento de los niños y niñas inmigrantes, como consecuencia de la instalación en el pueblo de nuevas familias. Hasta ahora, las niñas y niños inmigrantes se habían integrado bien en el centro, pero con la crisis económica hay familias con dificultades, y han decidido trabajar sobre el tema de forma preventiva. El tema transversal priorizado para el curso próximo será la educación intercultural, y desde esa perspectiva se va a diseñar un programa global que integrará actividades puntuales con la revisión del tema en el currículum habitual. Han decidido diseñar y desarrollar la evaluación en paralelo, para hacer el seguimiento e identificar información que permita mejorar el programa. Ejemplo 2. Al centro Pablo Neruda llegan todos los años diversas entidades externas ofreciendo programas y actividades, entre ellas algunas en el ámbito de la educación intercultural. Este año el equipo directivo ha decidido hacer la evaluación de estos programas, para poder tomar decisiones en cursos sucesivos sobre su continuidad o no.

3.1-- Objeto de evaluación. Qué se evalúa

Los dos componentes fundamentales son los primeros: qué se evalúa y para qué se evalúa. Las decisiones que se adopten en éstos condicionarán el resto de los componentes.

En un primer momento, el equipo educativo debe decidir qué es lo que va a evaluar. La primera respuesta es evidente: se va a evaluar el programa de educación intercultural. La respuesta debe ser más elaborada, para presentar las características fundamentales del programa y decidir qué se va a evaluar respecto al mismo (qué evaluación se plantea, según el Modelo CIPP, y con qué criterios de referencia).

En el ejemplo 1, del centro El Bosque, la evaluación de contexto ya está hecha. Es el momento de diseñar el programa para el curso próximo, y de planificar la evaluación de entrada, proceso y producto, decidiendo los criterios que serán más relevantes.

En el ejemplo 2, del centro Pablo Neruda, el equipo directivo puede decidir centrarse sólo en la evaluación de pertinencia y de producto: quiere saber si realmente los programas desarrollados responden a necesidades existentes en su contexto, y si consiguen los objetivos pretendidos.

Cuadro 3

Componentes del proceso de evaluación.

Componente	Cuestión	Finalidad/Tarea
Objeto de la evaluación	¿Qué se evalúa?	Identificar las características del objeto a evaluar.
Finalidad de la evaluación	¿Para qué se evalúa?	Identificar la finalidad de la evaluación: desde recabar información para mejorar, hasta sustentar la toma de decisiones en procesos de rendición de cuentas.
Audiencias o colectivos implicados	¿Quién orienta o encarga la evaluación?	Identificar el grado y tipo de responsabilidad política y administrativa de quien encarga la evaluación.
	¿Quién realiza la evaluación?	Identificar quién va a ser el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación.
Fuentes e Instrumentos de Información	¿Qué audiencias están implicadas?	Identificar los actores del proceso que se va a evaluar para definir su rol en el Plan de Evaluación.
	¿Qué información se requiere?	Identificar cuál es la información verdaderamente relevante para el proceso evaluativo.
Momentos de recogida de información	¿A quién se le demanda?	Identificar quién puede aportar la información relevante.
	¿Cómo se recoge la información?	Decidir acerca de la Técnica Evaluativa o Instrumento de Medida más adecuado para llevar a cabo la recogida de información.
Análisis de la información	¿Cuándo se recoge la información?	Teniendo en cuenta los objetivos y finalidad de la evaluación, decidir cuáles son los momentos clave en que se debe recoger la información.
Difusión de la Información	¿Cómo se analiza y sintetiza la información?	Decidir cuáles son las técnicas de análisis de datos más adecuadas.
Difusión de la Información	¿Quién tiene derecho de acceso a la información?	Identificar los actores del proceso objeto de evaluación que tienen derecho a información.
	¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?	Identificar qué informes deben realizarse y ajustar su formato de acuerdo a las características de la Audiencia a que se dirigen.

Fuente: Jornet, Suárez y Perales, 2002: 38.

3.2-- Finalidad de la evaluación. Para qué se evalúa

Fue Scriven (1967) quien estableció la diferenciación clásica entre evaluaciones formativas y sumativas. *“Las primeras pretenden identificar qué elementos son deficitarios en un programa y cuáles son los aspectos que pueden dinamizarse para su mejora. Son pues evaluaciones cuya finalidad es la mejora del programa evaluado. (...) Las segundas son evaluaciones en las que se pretende determinar el nivel de calidad de un programa para poder establecer una valoración última del mismo, del tipo Bien/Mal evaluado, estableciendo un sistema de <<rendición de cuentas>> o auditoría de la formación”* (Jornet, Suárez y Perales, 2002: 53).

Para recabar información que permita mejorar el programa se necesita información más detallada, frecuentemente con la aportación de diferentes implicados, que ofrezcan una visión enriquecida del programa. Sin embargo, para poder establecer una valoración del programa y tomar

decisiones, como su continuidad o no, se necesita información de síntesis, lo más objetiva posible, datos que den credibilidad a la decisión adoptada.

Sin embargo, no son dos finalidades mutuamente excluyentes. Al contrario, en la mayor parte de las evaluaciones se combinan ambas finalidades (en evaluaciones llamadas mixtas), de una forma equilibrada o priorizándose una de ellas, según los casos.

En los ejemplos que manejamos, la evaluación que realizan en El Bosque es formativa, mientras que el centro Pablo Neruda realiza una evaluación básicamente sumativa.

3.3-- Audiencias o colectivos implicados en la evaluación

Una vez definidos los dos componentes fundamentales están planteados los pilares del plan de evaluación. El siguiente elemento a decidir es quién estará implicado en la evaluación, quiénes serán las audiencias consideradas, y con qué rol.

El concepto de “implicados” debe ser lo más amplio posible (Jornet, Suárez y Perales, 2002). En términos de Weiss (1984), incluye: *“tanto los miembros de los grupos que están palpablemente afectados por el programa y que, por tanto, estarán supuestamente afectados por las conclusiones evaluativas, como aquellos miembros de los grupos que toman decisiones en relación con el futuro del programa, tales como continuar o no con la financiación, o que pueden alterar el programa”*. Ampliando todavía más la referencia, se habla de “stakeholders”, término que puede definirse como *“aquéllos con intereses en el objetivo de la evaluación, es decir los sponsors del programa, gestores e implementadores, miembros de grupos de especial interés, beneficiarios del programa que tienen un espacio definido en su evaluación”* (Bartolomé, 2000:467).

La primera audiencia a identificar es quién encarga u orienta la evaluación, quién ha decidido que esta evaluación se realiza, y qué responsabilidad técnica y política tiene en el mismo. Según esto, podemos hablar de evaluaciones internas o externas, según sean encargadas por alguien implicado o no en el programa.

La segunda audiencia clave es quién va a realizar efectivamente la evaluación. Volvemos a encontrar aquí la diferenciación entre evaluaciones internas o externas, según sean desarrolladas por personas implicadas o ajenas al programa.

Cuando la evaluación es realizada por alguien externo al programa aporta credibilidad y objetividad, así como una visión “desde fuera” muy enriquecedora para el programa. Cuando la evaluación se realiza por la persona o el equipo que desarrolla el programa aporta un conocimiento en profundidad del programa y de la situación en que se desarrolla, con pautas especialmente útiles para la mejora del mismo.

Cada estrategia tiene ventajas e inconvenientes. La decisión a adoptar depende del objeto y la finalidad de la evaluación. Cuando la evaluación es sumativa, y pretende calificar el programa y tomar decisiones respecto a él (por ejemplo, vinculadas a su continuidad), la evaluación externa

aporta más credibilidad. Cuando la evaluación es formativa, una perspectiva interna puede aportar información más significativa para la mejora.

Hay otras dos audiencias con roles diferenciados en la evaluación:

- Las fuentes de información: varias de las audiencias implicadas en el programa (equipo educativo, alumnos y alumnas, personal no docente, entidades externas, familias...) pueden aportar información muy significativa sobre el programa e interesante para la evaluación. Son fuentes de información, de las que hablaremos más tarde.
- Destinatarios de la información evaluativa. Paralelamente, hay audiencias a las que se remitirá el informe de evaluación. En cada caso se decidirá quiénes son, pero siempre hay stakeholders informados de los resultados de la evaluación.

Globalmente, en la configuración de los implicados en la evaluación hay dos perspectivas. En unos casos, son evaluaciones coordinadas por una persona o un equipo reducido (interno o externo a la entidad), que decide en qué se va a centrar (decide los criterios), qué información necesita para ello, y a quién se la va a pedir. Los demás colectivos se implican como fuentes de información, o ni siquiera son considerados. En otros casos, se configura un comité de evaluación, lo más amplio posible, con representación de los distintos grupos de stakeholders. Las decisiones sobre qué se va a evaluar, con qué criterios, qué información se requiere para ello, a quién se le va a pedir... se adoptan en el seno de estos comités, de forma que cada colectivo puede no sólo opinar respecto al programa, sino decidir respecto a qué quiere opinar y por qué.

Nuevamente, va a ser el objeto y la finalidad de la evaluación los que van a marcar la estrategia adecuada. Pero es evidente que una estrategia participativa en la propia evaluación contribuirá al desarrollo de las actitudes de participación, implicación, tolerancia, valoración de la diferencia, que se quieren desarrollar en los programas interculturales. De esta forma, como decíamos anteriormente, la evaluación es fuente de mejora, no sólo por las conclusiones y recomendaciones que aporta, sino también por el carácter formativo del propio proceso evaluativo. De esta forma, decidir sobre qué perspectiva se va a abordar sobre el programa, y cuáles serán los criterios que se utilizarán para hacerlo, supone consensuar en el comité de evaluación qué se entiende por un programa de calidad, por un buen programa de educación intercultural, desde distintos enfoques, tanto políticos, como pedagógicos.

Un elemento adicional a considerar son los costes. Una evaluación externa tiene un coste evidente (el coste de la empresa evaluadora). Pero una evaluación interna tiene el coste menos evidente del esfuerzo y el tiempo dedicado a ella, y éste se incrementa cuanto más participativa es la evaluación. Este elemento debe ser considerado antes de tomar decisiones sobre esta cuestión, pues no es desdeñable el tiempo que se empleará para la evaluación, y si se quiere apostar por un diseño participativo también los implicados deben participar en la decisión de implicarse. Las ventajas son evidentes, pero los condicionantes deben ser también analizados. La función de la coordinación, en estos casos, adquiere un papel fundamental, tanto por la dinamización de funciones como por la atención a la eficiencia de los procesos.

Si retomamos los ejemplos anteriores, la evaluación realizada en el centro El Bosque es interna-interna, mientras que la evaluación del centro Pablo Neruda ha sido decidida desde dentro del centro, pero podría ser realizada tanto de forma interna como externa.

3.4-- Fuentes e instrumentos de información

La información a recoger es el elemento nuclear de la evaluación. La decisión se deriva del objeto y la finalidad de la evaluación, de los criterios establecidos anteriormente, pero es en este momento cuando se toman las decisiones operativas de la evaluación.

La pregunta es: ¿qué información necesito para poder responder a los criterios de calidad establecidos anteriormente? Para valorar, por ejemplo, la pertinencia del programa global de educación intercultural que ha diseñado el equipo educativo de El Bosque, ¿qué información se requiere?, ¿en qué se concreta valorar “si el programa responde a las necesidades del contexto”?, ¿quién debe dar esta información?, ¿cómo?

La primera reflexión a hacer es que la información debe ser relevante y pertinente; es decir, debe realmente dar respuesta a las preguntas planteadas, debe servir para valorar los criterios seleccionados. Además, la información debe ser adecuada, es decir, debe ser fiable y válida (porque lo son los instrumentos⁴⁵ y las fuentes) y recogerla debe ser viable (en demasiadas ocasiones se diseñan evaluaciones demasiado minuciosas, que aportan información que finalmente no es analizada).

Una vez listada la información a recoger, el equipo de evaluación debe decidir a quién se la va a pedir (fuentes) y cómo (instrumentos). En la mayor parte de los casos, hay varias opciones. Por ejemplo, respecto a la adecuación de los componentes del programa podrían informar los maestros/as, el equipo directivo, y los alumnos/as, al menos, y podrían hacerlo mediante un cuestionario o mediante una técnica más cualitativa como un grupo de discusión o una asamblea. ¿En función de qué elegir?

En principio, se puede elegir la fuente más adecuada (en función de su conocimiento de la información que aporta, en este caso podríamos elegir a los maestros y maestras implicados) y el instrumento más adecuado (según la información concreta de que se trate y el número de maestros/as implicados, podría ser por cuestionario o por grupo de discusión).

Cuando los recursos lo permiten, es interesante optar por la *triangulación*. La triangulación es el uso combinado de fuentes o instrumentos diferentes para obtener la misma información, con la intención de obtener una visión más rica y profunda del fenómeno en cuestión.

⁴⁵ Un instrumento es válido cuando “mide lo que pretende medir” y es fiable cuando “es consistente y estable en las mediciones que aporta”. Paralelamente, una fuente es válida cuando aporta la información que dice aportar (y no otra cosa) y es fiable cuando la información que da es consistente y estable.

- Hablaríamos de *triangulación de fuentes* si para recoger información respecto a la adecuación de los componentes del programa preguntamos al equipo directivo, a los maestros y maestras, y a los alumnos y alumnas.
- Hablaríamos de *triangulación de instrumentos* si para recoger esta información utilizamos dos instrumentos, como el cuestionario y el grupo de discusión a maestros y maestras, según señalábamos antes.

En estos casos, el diseño de los instrumentos debe reflejar esta intención de triangular, de forma que las cuestiones planteadas, en la medida en que sea adecuado, se formulen a las diferentes fuentes o en los distintos instrumentos, con el objetivo de *cruzar los datos* en la fase de análisis.

En cuanto al tipo de instrumentos, en la evaluación se utilizan desde entrevistas, observación y autoinformes, hasta tests, cuestionarios y rejillas de observación. Analizarlos excede con mucho las posibilidades de este capítulo, pero la disyuntiva que se plantea al equipo evaluador es siempre la misma: o bien recoger poca información de muchos informantes (por ejemplo, pasar un cuestionario a los 300 alumnos del centro), o bien recoger mucha información de unos pocos informantes (por ejemplo, organizar un grupo de discusión con los delegados y delegadas de clase). En muchos casos, la decisión depende de la cantidad de informantes a los que se quiera llegar. Además, son importantes otros criterios (Jornet, Suárez y Perales, 2002: 86):

- Adecuación al tipo de información a recoger
- Criterios técnico-metodológicos (fiabilidad y validez), y
- Oportunidad: la logística de la evaluación (viabilidad, relacionabilidad, adaptación a los colectivos...).

Un elemento interesante a plantear en este momento es el papel de los alumnos y alumnas en este proceso. En su rol tradicional de alumnos, se puede pensar en utilizar una escala de actitudes, o una prueba de rendimiento (de un tipo similar al que se utilice habitualmente en el aula) para comprobar si se han conseguido los objetivos del programa. Yendo más allá, se pueden integrar técnicas de autoevaluación o de evaluación por iguales para recoger esta misma información, de forma complementaria (triangulando). Tanto la autorreflexión, como la evaluación por iguales y la evaluación en grupo permiten además la participación de los alumnos desde su visión sobre el desarrollo del programa, de la influencia que está teniendo en su manera de ver la interculturalidad, las diferencias y las desigualdades, e incluso de la capacidad del programa para responder a sus inquietudes sobre el tema.

Paralelamente podemos analizar el rol de los profesores y profesoras en la evaluación, individualmente, como colectivo, y en los equipos de dirección. La evaluación puede convertirse así en un proceso de revisión de la propia práctica, desde la lógica del profesional reflexivo de Shön, analizando individualmente y en grupo (según se decida) los distintos elementos implicados en el programa, cuestionando incluso el diseño del programa, su pertinencia, la relevancia de los objetivos que plantea... cuestiones éstas frecuentemente obviadas cuando la evaluación se centra en criterios de eficacia y eficiencia.

Si son los docentes quienes lideran y desarrollan la evaluación, con la participación de otras audiencias, tienen una oportunidad privilegiada para analizar su responsabilidad y su potencial de cambio. Ellos deciden qué sucede en su aula, cómo le dan prioridad o no a cuestiones como la intercultural, por qué lo hacen, cómo se coordinan esas decisiones con las de otros compañeros y compañeras... y eso se traduce en la visión del mundo que se construye en las aulas, y que saldrá de ellas. La evaluación es, en realidad, una oportunidad para analizar sistemáticamente todo esto.

3.5-- Momentos de recogida de información

En función de las decisiones anteriores, se prevé cuándo se recogerá la información evaluativa: antes, durante o después del programa. Así, por ejemplo, la evaluación de proceso puede requerir recoger, en el centro Pablo Neruda, la valoración del maestro o maestra responsable de grupo respecto a cada una de las actividades externas desarrolladas en el centro, dentro de la semana siguiente a su realización.

3.6-- Análisis y síntesis de la información

En función de que se hayan recogido los 300 cuestionarios de alumnos o las transcripciones del grupo de discusión con los delegados y delegadas de curso, será necesario analizar y sintetizar esa información de una u otra forma. Las técnicas cuantitativas o cualitativas, la estadística o el análisis de contenido, permitirán extraer las conclusiones más significativas en cada caso.

3.7-- Difusión de la información.

Un elemento fundamental a decidir es quién va a tener derecho de acceso a la información evaluativa, a los informes. En el caso del centro Pablo Neruda, con una evaluación sumativa de las actividades realizadas por entidades externas, el informe será entregado al equipo directivo que lo encargó. En el caso de evaluaciones formativas, como la del centro El Bosque, es recomendable devolver información a todas las audiencias; esto, además contribuirá a dinamizar la mejora del programa, y reforzará la participación de todos y todas.

La evaluación, de esta forma, termina su ciclo siendo formativa, recogiendo las sugerencias de mejora aportadas por todos y todas, con el análisis y la reflexión final de todos respecto a cómo ha funcionado el programa en sus diferentes dimensiones. Decidir cómo se va a gestionar la participación de todas las audiencias en la evaluación depende, como se dijo al principio, de su objeto y finalidad; pero es evidente que dinamizar la participación será en sí misma una estrategia para desarrollar la visión comprometida y crítica propia de la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-318.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Unesco
- Essomba, M.A. (Ed) (2007). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Fernández Ballesteros, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Síntesis.
- Jornet, J.M. y Leyva, Y.E. (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Perales, M.J. (2002). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación profesional ocupacional y continua*. Valencia: Adeit.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Martín Gordiilo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº.42, pp.69-83.
- Perales Montolío, M.J. (2004). *Evaluación de programas en el ámbito de la mediación educativa y en contextos multiculturales*. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Comunicaciones (págs. 303-312). Sociedad Española de Pedagogía.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Ramos, G., Perales, M.J. y Pérez Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J.M. Jornet y Y.E. Leyva (2009) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Stufflebeam, D.L. y Shirkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weiss, C.H. (1984). Toward the future of stakeholders approaches in evaluations. En R.F. Conner, D.G. Altman y C. Jackson (eds), *Evaluation studies. Review Annual*, 9. California: Sage Publishers.

EPÍLOGO

Epílogo

Con este trabajo, y después de haber recorrido cada uno de los capítulos, se ha pretendido mostrar que la educación intercultural no es una materia, como decíamos en la presentación, que corresponda a un cierto misterio antropológico que han de definir y resolver algunos expertos superespecializados. La adquisición de competencias interculturales no depende, al menos como única posibilidad, de convertirnos todas las personas en aprendices de antropólogos, primero, y en especialistas en antropología cultural, después. Si ese fuera el caso, pocas personas tendrían la oportunidad de conseguirlo y se dependería, sistemática y permanentemente, de algunos “gurús” de la competencia intercultural, establecidos a modo de árbitros inalcanzables que han de decir a todos los demás lo que han de hacer en cada momento. Y, entonces, la relación intercultural sería una tarea imposible y la sociedad intercultural, inalcanzable y quimérica.

La convivencia y la relación, sin embargo, no funcionan de ese modo. Las relaciones entre las personas no esperan a establecerse cuando estas se consideran “preparadas” en algún sentido establecido por otra experta. Las relaciones humanas se establecen permanente y espontáneamente, incluso más allá de lo que solemos imaginar. Y hasta los mejores expertos, cuando se habla de interculturalidad, no son otra cosa que personas que están ensayando sus propias capacidades de empatía y escucha, de relación, de apertura al otro, de reconocimiento del que se tomaba por diferente, de auto-reconocimiento en el otro, en sus preocupaciones, en sus expectativas, en sus esperanzas y en sus sueños.

Debe resultar evidente que es imprescindible una base o una cierta formación antropológica. Pero no sólo para desarrollar la competencia intercultural, sino para ser persona y para vivir humanamente. El problema o la dificultad, aquí, es que “nos ponen” y “nos ponemos” a vivir, sin saber, muchas veces, quiénes somos, qué somos, qué hacemos, qué puede hacerse, y qué tenemos que hacer. Y ni siquiera somos conscientes de lo poco que sabemos en todos estos aspectos tan centrales en nuestra propia vida, tan fundamentales, en el sentido literal de aquellos elementos que nos constituyen como la persona que somos en el proceso de lo que vamos siendo y en el horizonte de lo que queremos o podemos llegar a ser. Al final, de lo que se trata es de descubrir nuestra propia humanidad, junto con la humanidad de los demás y en relación con las vidas concretas de los demás.

Ello ha de llevarnos a revisar nuestras actitudes. No sólo las que mostramos a los demás, sino las que nos salen de dentro, incluso aquellas de las que no somos del todo conscientes y que sólo podemos descubrir desde la relación con los demás. Desde aquí, deberíamos plantearnos si la interculturalidad es posible desde una posición de superioridad, técnica o profesional o personal... ; o desde una posición de poder o de dominación; o desde una posición desde la cual podemos imponer nuestro criterio, nuestro punto de vista o, mucho menos, nuestro interés personal, institucional (político, religioso, partidista...). Quizás lo que descubramos es que la igualdad como objetivo no es posible sino a través de la igualdad real, como medio. Y que ésta no es posible sin el descubrimiento, inevitablemente personal e intransferible, de la radical unidad del género humano. De la unidad en las capacidades que pueden ser alcanzadas por todos los seres humanos, siempre a través de o condicionadas a las opciones que hemos ido asumiendo. Y de la unidad en la fragilidad, la limitación y, si se es suficientemente honesto, en la capacidad para el autoengaño, para el mal y para la injusticia.

Olvidar las capacidades y las posibilidades de crecimiento, maduración, empoderamiento, desarrollo humano, desinterés propio, entrega de sí, incluso de sacrificio personal, nos condenaría a la resignación ante la injusticia y les dejaría, a los opresores, vía libre para seguir alimentando su propia voracidad impunemente. Pero olvidar que la injusticia, la fragilidad, la limitación y la propia debilidad forma parte de todas las personas, sería, primero, una ingenuidad que impediría, de hecho, cualquier transformación personal y social; y segundo, olvidar que forma parte también de nosotros y de nosotras mismas, nos convertiría en unos déspotas que condenen a todos los que no sean como nosotros. Hölderlin lo describió con claridad: “cuando el hombre construye en la tierra su cielo, convierte la tierra en un infierno”.

La condición para la relación intercultural y para la educación intercultural es que vayamos aprendiendo a ser humanos. Y eso sólo es posible con los demás y a través de la relación con los demás. Es obvio que no toda relación con los demás nos permite desarrollar nuestra propia humanidad del mismo modo. En cierta manera, hemos de descubrir qué tipo de relación con los demás es no sólo la que nos ayuda a crecer como personas, a desarrollar nuestra propia humanidad, sino la que nos puede incluso “salvar de nosotros o de nosotras mismas”. Y, con suerte, descubriremos que nuestro desarrollo humano no es independiente del desarrollo humano de los demás. Que no se trata de lo que nosotros aprendemos o vivimos, sino de lo que aprendemos y vivimos con los demás.

Finalmente, es esa relación la que puede enseñarnos a ser iguales. Es el conocimiento y la experiencia de aprecio y afecto a los demás y de los demás la que nos permite descubrir la igualdad como una necesidad básica y fundamental y la solidaridad como respuesta. Desde ahí podemos reconocernos compañeros de camino, que pueden seguir siendo diferentes porque se reconocen iguales, que no necesitan imponer su propio criterio al otro y que pueden atreverse a recorrer un camino común, aun cuando no estuviera previsto, porque conocemos a la persona con la que lo vamos a recorrer y sabemos que podemos fiarnos de ella y apoyarnos en ella, incluso compartiendo las incertidumbres, las inseguridades y todas las preguntas.

Quizás, cuando uno quita el halo de misterio que envuelve un determinado recorrido, puede desilusionar a algunos. Nos preguntamos, al final, si la interculturalidad “sólo” consiste en descubrir la humanidad y la relación profundamente humana. Pero no es pequeña la tarea ni pequeñas las dificultades. La humanidad y esa relación profundamente humana es un reto permanente, que nunca puede darse por conseguido, ni en términos personales, ni sociales, ni mucho menos históricos. Y la igualdad de todos los seres humanos sin excepción y la solidaridad entre todos y todas sea el mayor reto que podemos afrontar en este momento y la clave del futuro, de un futuro digno, para toda la Humanidad.

APRENDIENDO
A SER IGUALES
MANUAL
EDUCACION
INTERCULTURAL

ENDO UALES. DE ION LTURAL



compromiso social.
Bancaja 



ISBN 978-84-9004-389-9



9 788490 043899



TIRANT LO BLANCH



compromiso social.
Bancaja 