

La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España

1. Introducción

En España, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, recogidos en el Informe Anual *"Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010"*, el número de alumnos de origen inmigrante pasó de 702.392 en el curso 2007-2008 a 743.696 en el 2008-2009, representando casi un 10 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. En Andalucía, Comunidad Autónoma donde el fenómeno de la inmigración ha sido muy significativo en los últimos años, los datos son ciertamente relevantes y esclarecedores. Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Mayo de 2010, en el curso 2009/2010, los centros educativos andaluces acogían ya a un total de 101.838 escolares inmigrantes. Concretamente, en el caso de la provincia de Málaga, sus centros acogían ya a 30.084 alumnos inmigrantes, casi el doble de hace, escasamente, cuatro cursos académicos, cuando acogía a 16.994 (curso 2005/2006). Estos datos hablan por sí solos, de la emergencia y pujanza de la inmigración y, por tanto, de toda esa diversidad cultural que está transformando el panorama educativo de las instituciones escolares en el conjunto de España. Hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en el sistema educativo español. Su importancia la entendemos en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando por garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social.

Verdaderamente, estas escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, y no cabe lugar a dudas cuando afirmamos que aulas y escuelas hayan pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir, de manera cooperativa, una educación intercultural que ahonde en la inclusividad escolar. Educar para la convivencia intercultural es la propuesta de acción pedagógica de carácter inclusivo que atiende a esa necesidad, la de responder a formar en el respeto de la diversidad cultural a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. Según Aguado (2003), la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo. Aprovechar educativamente la diversidad cultural pasa por reconocer que lo común es la diversidad y la diversidad debe ser, desde la perspectiva pedagógica, lo común en los diseños y propuestas de intervención educativa que se consideren, ya no sólo oportunos y adecuados, sino imprescindibles en una sociedad democrática como la española. Una sociedad que afronte el trascendental reto de dar respuesta educativa a la diversidad cultural, y sobre todo, que necesita de propuestas pedagógicas que hagan posible la premisa básica de *aprender a vivir juntos*.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/1 – 15/07/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

2. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad

Los sistemas educativos deben asegurar unas bases sólidas para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad. Así pues, la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, así como de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia. Decir esto no significa que obviemos los conflictos interculturales que pueden acontecer en los contextos en los que la diversidad cultural tiene una mayor presencia. No obstante, defendemos la idea de que los conflictos denominados interculturales, tienen un menor peso en la realidad escolar de lo que los medios de comunicación pretender transmitir, o incluso de las ideas preconcebidas que en un momento dado podemos tener (Escarbajal, 2010; Grant y Sleeter, 2007; Gundara, 2000; Soriano, 2009). Ahora bien, sin negar el impacto social que ciertas noticias pueden despertar en la opinión pública sobre determinadas problemáticas o dificultades que puede suponer la integración del alumnado de origen inmigrante, compartimos con Flecha (2011) la necesidad de que en el debate pedagógico se apueste más por las evidencias científicas que por las ocurrencias de determinados grupos de poder mediáticos, y es que hoy en día son muchos los proyectos educativos interculturales que nos hacen pensar en el éxito de determinados sistemas didácticos de índole cooperativa y participativa tales como el Proyecto Includ-ed (Flecha, 2010), el Proyecto Roma (López Melero, 2004), o el Proyecto E-Culturas (Zwierewicz y Pantoja, 2004). Es más, son muchos los docentes que consideran que los conflictos escolares tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas sociales y familiares más que en cuestiones identitarias o culturales. En todo caso, sin negar la posibilidad de que estos conflictos afloren, es necesario no caer en el relativismo cultural ni en el dogmatismo radical, por lo que apostamos por procesos educativos que *humanicen* las relaciones educativas, de tal manera que la mediación intercultural y, por supuesto, la aplicación comprensiva de la normativa pueda ayudar a la mejora de la convivencia y al respeto de las normas en condiciones de igualdad para todos.

En todo caso, cabe señalar que el nuevo marco normativo que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define a la escuela como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos, y que atiende a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden. Así pues, podemos compartir la idea de que nos encontramos ante un marco normativo favorecedor del desarrollo práctico de la educación intercultural en la escuela, no sólo porque implica el respeto y aprovechamiento de la diversidad cultural, sino que además posibilita el planteamiento de focalizar una cultura de la diversidad en la escuela que significa ir más allá de la interculturalidad en términos de conocimiento cultural. Es decir, la educación intercultural es la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural, así como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria en una escuela inclusiva, una escuela para todos, donde alumnado, profesorado, familias y agentes sociales conformen una comunidad educativa abierta.

Hablar de educación intercultural es hablar de derechos, de justicia social y de equidad. La gran idea de la humanidad ha sido -y sigue siendo- conciliar la universalidad de los valores con las diversas culturas. Los conceptos de universalidad y de interculturalidad están relacionados dialécticamente por la palabra *versus*. Es decir, ir de la universalidad de los derechos humanos hacia la polifonía cultural que

conforma la humanidad. Precisamente, desde la universalidad de los valores para todas las culturas tiene sentido hoy en día la educación intercultural. En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar al conjunto de la educación hacia la equidad. De la misma manera, hablar de educación intercultural es hablar de inclusión y no de integración. La integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a la cultura hegemónica.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios, sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. Es decir, mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer 'programas específicos' para los colectivos minoritarios y las personas diferentes, sino en establecer políticas sociales y educativas integrales y orientadas a erradicar la exclusión social. Hablar de interculturalidad y de convivencia escolar es hablar de educación inclusiva y para nosotros, ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la cooperación, la participación comunitaria y la convivencia (Rozenblum, 2007). Así debe ser el espacio del aula intercultural: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro en la convivencia, un lugar donde todos participan juntos en la construcción de un conocimiento intercultural y relevante, y un lugar donde se convive democráticamente.

La vida democrática en el aula no se impone, sino que nace de la convivencia y del respeto mutuo, si tú quieres que te respete el alumnado, respeta tú a los alumnos. Es necesario respetarse mutuamente, pero para ello hay que vivir en el respeto. A veces el profesorado suele decir que es respetado por los alumnos, cuando en realidad son temidos por ellos. Educar es respetar al otro como legítimo otro en la convivencia. Y esta convivencia en el aula se construye día a día. El alumnado se transforma en la convivencia con el profesorado y con sus compañeros. La base de la convivencia reside en las ganas que tengan de compartir cosas juntos y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos. Entendemos, por tanto, la convivencia en el aula como *untender la mano*, y si es aceptada, la convivencia se produce. Es como un deseo de compartir juntos proyectos, esperanzas e ilusiones. Y en este compartir y vivir juntos se transforman unos y otros. Ahora bien, tender la mano es un acto de confianza porque acepto el convivir con otro. La confianza es el fundamento de la convivencia (Maturana, 1994). Es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir en libertad y en equidad. De lo que se trata es de convertir nuestras aulas multiculturales en espacios de respeto, de participación, de convivencia y de aprendizaje intercultural, de aprovechar pedagógicamente la diversidad de niños en las mismas, y no de alejar o excluir al niño inmigrante de su grupo de referencia. Para ello hemos de buscar pedagogías diferentes a las que estamos acostumbrados en nuestras escuelas. Como plantea López Melero (2004), se trataría de cambiar los sistemas educativos y no las personas. Es un cambio cultural y curricular lo que necesitamos y no un cambio en las personas. Este cambio cultural y curricular requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes, menos competitivas y más cooperativas.

¿Qué queremos decir con cambiar nuestras prácticas pedagógicas? Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes y de las culturas minoritarias, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, significa que ha de cambiar el currículo, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. De eso se trataría, de ver hasta qué punto esto es posible. Como defienden López Melero (2001) y Sleeter (2005), sabemos que, muy a pesar de la buena voluntad del profesorado la escuela no ofrece un modelo educativo que propicie respeto, convivencia y aprendizaje. Por tanto, necesitamos otro proyecto educativo que nos haga olvidar el modelo del *homo sapiens* del mundo neoliberal y posmoderno en el que vivimos apresados y nos eleve *al homo amans* a través de la convivencia intercultural (Maturana, 1994; López Melero, 2001; Grant y Sleeter, 2007). Un proyecto educativo que bien podría denominarse: *Aprendamos a (convivir juntos: una oportunidad para la libertad, la equidad y la interculturalidad)*. Lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y no aprovecharse de él. Y en ese desvivirse por los otros vivimos preocupados, sabiendo que nuestras acciones pueden repercutir en ellos de una manera o de otra. Y en esta preocupación surge la ética intercultural e inclusiva. Precisamente, compartimos con el profesor López Melero (2004) que el discurso de la educación inclusiva es un discurso eminentemente ético y político. Desde nuestro punto de vista, no puede haber educación intercultural si no hay compromiso ético con los grupos sociales minoritarios. Cuando hablamos desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad pedagógica nace cuando privamos a las personas diferentes y a las culturas minoritarias de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia personal, social y cultural. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunos niños en el aula intercultural, es, precisamente, el compromiso ético del discurso y la práctica pedagógica de la cultura de la diversidad. Según López Melero (2006), la escuela vive entre la humanización y la deshumanización, es decir, entre la inclusión y la exclusión social. Pues bien, lo mismo que hemos de construir la educación para la ciudadanía hemos de construir la educación para la interculturalidad. Pero, ¿cómo se construye la educación intercultural? Nuestra respuesta es sencilla y compleja a la vez: sólo podremos construir la educación intercultural si aprendemos a valorar nuestra propia cultura y adquirimos una capacidad crítica sobre la misma que nos permita superar el etnocentrismo y combatir cualquier atisbo de racismo, xenofobia, desigualdad o discriminación en la escuela. Esto exige un cambio actitudinal en varios ámbitos pedagógicos. Planteamos ahora algunas pautas para la reflexión y la acción pedagógica-intercultural (Escarbajal, 2010; Flecha, 2010 y 2011; Gundara, 2000; López Melero, 2006):

- Interculturalizar el currículo escolar, impregnándolo de valores y actitudes favorables a la diversidad cultural y a la cultura de la diversidad.
- Sabiendo que para aprender a valorar a otras culturas se hace imprescindible conocer y comprender la nuestra propia, desde un punto de vista reflexivo y eminentemente crítico.
- Teniendo muy claro que el contacto con otras culturas nos enriquece y nos humaniza, y no nos empequeñecen ni nos destruyen.
- Aprendiendo a ponerse en el lugar del 'otro'. Ruptura con el etnocentrismo. El "yo" y el "tú" habría que cambiarlo por el "nosotros" (nos-otros). Esto implica aceptar al "otro" como legítimo "otro" en su diferencia personal, social y cultural.

- Conociendo a las otras culturas, y esto implica pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad, del mestizaje cultural a la cultura del mestizaje.
- Empleando metodologías eminentemente activas, participativas, cooperativas y críticas, planteando iniciativas y compromisos pedagógicos que promuevan la consecución de acciones educativas de éxito escolar para todos los alumnos sin ningún tipo de excepción.

3. La interculturalidad como compromiso educativo ante las dificultades y riesgos de exclusión social en el escenario escolar

Según Del Campo (1999), todavía hay un gran número de libros de texto que proporcionan imágenes negativas o estereotipadas de las culturas minoritarias, y, lógicamente, esto repercute de manera decisiva en la propia influencia del profesorado como agente fundamental para desarrollar o no, una auténtica educación intercultural. En este punto, López Melero (2006) considera que construir un currículo inclusivo implica desterrar todas las ataduras segregacionistas que perjudiquen a las culturas minoritarias, y en verdad, debemos destacar la importancia de cultivar, por parte de los profesores –y también de las propias escuelas en su conjunto– un currículo intercultural y contrahegemónico. Esto supone la búsqueda de un currículo alejado de cualquier atisbo de estandarización cultural ligado al uso exclusivo de libros de texto. Estos instrumentos didácticos se sumarían como complemento al empleo de materiales y herramientas educativas vivas y reflexivas, de investigación e indagación crítica, fruto de la curiosidad, el trabajo cooperativo y el compromiso educativo por parte del profesorado, familias y alumnado, y donde el respeto a todas las culturas así como su consideración enriquecedora y dinámica de las distintas realidades culturales existentes sea un punto fundamental y decisivo en la generación de una cultura de la diversidad en la construcción de escuelas inclusivas y democráticas (Slavin, 2003). Escuelas inclusivas y democráticas donde la diversidad es el eje central de las prácticas pedagógicas, pasando de las escuelas multiculturales a escuelas interculturales, de la multiculturalidad a la interculturalidad como principio activo en el desarrollo de una educación más democrática, justa y solidaria, y por tanto, para prevenir de manera activa cualquier atisbo de discriminación y exclusión social en la escuela.

En un anterior trabajo (Leiva, 2007), analizamos las dificultades y conflictos interculturales derivados, precisamente, de la pretendida homogeneización que algunos docentes (y escuelas) intentan, consciente o inconscientemente, llevar a cabo. Nos estamos refiriendo a aspectos y consideraciones que pueden ser susceptibles de convertirse en riesgos de exclusión y discriminación social en la escuela si no se atienden de manera adecuada. En esta misma línea, Jordán (2007) nos señala que muchos profesores se encuentran anclados en un pensamiento claramente vinculado a una perspectiva de asimilación de las diferentes culturas, así como de inhibición o de ocultación de la posible conflictividad existente en sus centros educativos. En este punto, debemos destacar cómo en algunos centros educativos el problema del racismo y la xenofobia son, todavía hoy, patentes, y de cierta importancia (Bartolomé, 2002), y que por tanto, los esfuerzos que deben realizar los docentes en la puesta en marcha de mecanismos de prevención y de gestión positiva de los conflictos interculturales son todavía muy importantes en este campo, cuando estamos haciendo referencia a actitudes negativas, de indiferencia y rechazo a los alumnos y a las familias de origen inmigrante de nuestras comunidades educativas.

Por todo ello, tenemos que señalar la importancia de tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limitan a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleados, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción del mismo. Es decir, si los conflictos interculturales son perjudiciales y generan una tensión negativa en el clima escolar, o si bien, entendidos como una oportunidad de aprendizaje y de reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, hacen de la escuela intercultural un espacio para poder desarrollar las competencias socioemocionales adecuadas para afrontar con garantías los retos que representa la diversidad cultural y la interculturalidad. Lógicamente, tener clara esta distinción es fundamental, ya que de ahí pueden depender las estrategias educativas de prevención y provención de recursos didácticos para compensar las desigualdades sociales en el contexto escolar, por un lado, y potenciar la convivencia intercultural por otro.

De forma más concreta y precisa, podemos ahora subrayar algunos de los conflictos que están vinculados al multiculturalismo escolar, y que, de alguna manera, tienen que ver con los mencionados anteriormente y definidos explícitamente como conflictos interculturales. Nos estamos refiriendo a las situaciones siguientes (Leiva, 2007):

- *Dificultades escolares.* Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; esto hace que algunos muestren inicialmente unas carencias importantes que puede dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.
- *Desconocimiento del idioma.* Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de nuestra comunidad autónoma este problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos inmigrantes; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.
- *Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas.* Citamos esta cuestión volviendo a mencionar lo que dijimos anteriormente; la llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo que provoca una cierta concentración que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente (o casi) de origen inmigrante, lo que puede suponer la "guetización" de estos centros con las conocidas negativas repercusiones que esto implica para toda la comunidad educativa. En este punto, cabe señalar que el Consejo Escolar del Estado Español, en su *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*, publicado en el año 2008, señalaba que de los 608.040 alumnos de origen inmigrante, un 82,5% (501.916) asistía a centros educativos públicos mientras que sólo un 17,5% (106.124) lo hacía en centros educativos de titularidad privada. Esto es un

factor de reflexión y crítica para establecer un debate serio sobre la responsabilidad social y equidad del sistema educativo sostenido con fondos públicos.

- *Aparición de algunos conflictos religiosos.* Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas de no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...)¹. En todo caso, la problemática de los símbolos religiosos en España como consecuencia de la incorporación emergente de alumnado de origen inmigrante con culturas distintas es algo que acaba de comenzar. Los procesos de mediación intercultural tendrán un papel relevante si las administraciones educativas le conceden la oportunidad de construirse en una herramienta educativa de primer orden, sobre todo en los contextos educativos donde la diversidad cultural es más intensa. Además, otra lectura también sumamente interesante que le podemos dar a la dimensión cultural y religiosa de los conflictos escolares conducentes a riesgos de exclusión y discriminación escolar tiene que ver con la posible guetización de centros educativos que sí aceptan la diversidad cultural, que sí aceptan al alumnado inmigrante. Esta situación puede contribuir a que determinados centros escolares sean más demandados por las familias inmigrantes mientras que las familias autóctonas prefieran para sus hijos otros centros donde no exista una acumulación más o menos intensa de población escolar inmigrante.
- *Escasa implicación familiar en las tareas escolares.* La investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante (en este caso, magrebí) no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que hacer en casa, debido, principalmente, al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa. No obstante, esta misma investigación muestra la satisfacción de los padres marroquíes por la educación que reciben sus hijos en nuestras escuelas, así como las altas expectativas que tienen sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos.

Podemos decir que la multiplicidad de situaciones conflictivas tiene diferentes perspectivas o vertientes en el seno de los contextos educativos de diversidad. Por un lado, comprendemos que existen una serie de situaciones conflictivas explícitas y otras que escapan a la observación directa, y que por ello consideramos que se inscriben en un plano de significados ocultos o implícitos en la escuela que pretende ser intercultural. En verdad, las dificultades escolares o el retraso académico de los alumnos inmigrantes, o incluso la falta de participación de las familias inmigrantes, constituyen conflictos más o menos explícitos

¹ Uno de los casos más recientes y que se produjo en la Comunidad Autónoma de Madrid fue el Caso de Najwa Malha, chica de origen inmigrante de 16 años que pretendía acudir a su instituto con un Hiyab o pañuelo islámico. El centro escolar donde estudiaba le recriminó su actitud de acuerdo a su reglamento interno que prohíbe que cualquier alumno pueda ir a clase con la cabeza cubierta. El problema es que rápidamente otro centro escolar cercano a su instituto también de manera urgente modificó su normativa para impedir que se pueda dar clase con la cabeza cubierta, es decir, dejaron a la chica y a su Hiyab fuera del centro. Con una celeridad inhabitual por parte de una administración educativa que vio cómo el problema iba *in crescendo*, se notificó rápidamente el traslado de la alumna de cuarto de la ESO a un instituto público de la zona (en Pozuelo de Alarcón, Madrid), y anunció que para el presente curso 2010/2011 iba a dictar un resolución para impedir que los centros cambien sus reglamentos con el curso ya empezado. En este sentido, algunas voces ven en este caso un ejemplo más o menos nítido de un proceso que puede generalizarse de exclusión y discriminación social y cultural en algunos centros educativos que pueden negar el derecho a la educación de una alumna por un choque que puede ser analizado desde un punto de vista cultural o, restrictivamente, como un problema interno de organización escolar.

para la comunidad educativa que, en sí mismos, no tiene que conducir de manera clara a procesos de exclusión social y cultural en el contexto educativo si existen las pertinentes medidas de compensación educativa y la promoción de la participación de las familias inmigrantes y autóctonas en acciones educativas comunitarias. Sin embargo, los conflictos y las dificultades de inclusión escolar más relevantes se sitúan en una dimensión afectiva y actitudinal que entra de lleno en todos aquellos aspectos que, en ocasiones, pueden ser considerados como invisibles o difíciles de observar para los docentes. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a las incertidumbres y el malestar emocional de los alumnos inmigrantes en la construcción de su propia identidad cultural, así como al choque de valores que resulta del encuentro entre dos contextos, el escolar y el familiar, que pueden diferir en sus concepciones sobre los valores sociales y educativos deseables para la educación integral del alumno inmigrante como futuro ciudadano en una sociedad intercultural, provocando procesos de socialización divergentes que sí pueden favorecer procesos de exclusión e incluso de autoexclusión personal en el escenario escolar. Además, no podemos negar la posibilidad de que determinados materiales curriculares no sean lo suficientemente respetuosos con la diversidad cultural y es que un currículo intercultural debe contemplar la diversidad cultural como una riqueza y no como una lacra perturbadora en el currículo académico. Por este motivo, el profesorado debe analizar de manera crítica el material didáctico que se trabaja en clase, porque éste puede conducir también a una discriminación no intencionada pero que puede resultar perjudicial para el alumnado de origen inmigrante. Aprovechar la diversidad cultural supone construir de manera cooperativa y participativa un currículo que promueva la aportación de diferentes significados culturales en el tratamiento educativo de temas diversos en las diferentes áreas curriculares, es decir, *interculturalizar* el currículo escolar para que éste refleje las diferentes miradas, sensibilidades y aportaciones culturales relevantes en relación al conocimiento científico y crítico que se imparte en las organizaciones escolares. Esto supone reconocer y aceptar la relevancia curricular de las diferentes miradas culturales sin presuponer una preponderancia de una sobre otra, sino la búsqueda de un currículo inclusivo que suponga la incorporación de la diversidad cultural como un elemento transversal que atraviesa su propia concepción y desarrollo a través de estrategias cooperativas, de investigación e indagación crítica en escenarios escolares complejos y heterogéneos.

4. Reflexiones y propuestas pedagógicas para la formación intercultural del profesorado

La interculturalidad en la escuela es un paso educativo de relevancia social en la medida en que se considera que ayuda y favorece la constitución de una cultura de la diversidad que va más allá de aceptar, sin más, la diversidad cultural en una escuela, un barrio o una ciudad. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural es un vehículo de apertura y de fomento de la formación para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto supone que cualquier acción o medida educativa denominada intercultural y concebida en el contexto escolar, puede y tiene la potencialidad de influir y generar procesos educativos de carácter comunitario. Es decir, la educación intercultural en la escuela es el primer paso de intervenciones educativas interculturales que no deben restringirse al ámbito puramente académico, aunque, como es lógico pensar, es obvio que la escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo práctico de la interculturalidad. Es más, la institución escolar se convierte así en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que alumnos y adultos (profesorado y familias) concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad.

Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, ya que debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria.

A la luz de estas consideraciones, nos parece necesario indagar en un modelo educativo intercultural e inclusivo que permita la generación de esa cultura de la diversidad tan necesaria y rica para el aprovechamiento educativo de toda la diversidad cultural que viene implicando el fenómeno migratorio en nuestro país. Entre las principales características que tendría este modelo apuntamos las siguientes:

- El profesorado debe promover actitudes democráticas, solidarias y respetuosas.
- La comunidad educativa necesita reflejar la diversidad cultural, lingüística y étnica existente en su contexto socioeducativo.
- El currículo y los materiales didácticos deben presentarse desde diferentes perspectivas culturales, sobre conceptos, procedimientos y valores.
- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan adquirir competencias interculturales para la mejora de la convivencia y la gestión positiva de los conflictos interculturales.
- Los equipos directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar.
- La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.
- El docente debe convertirse en creador y re creador de materiales curriculares interculturales, formándose en estrategias educativas interculturales inclusivas y creativas, así como en destrezas socioemocionales de afrontamiento de los conflictos interculturales.

Nuestra propuesta va en la línea de construir una educación intercultural inclusiva donde el proyecto educativo de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente reflexiva y humanista, con la participación e implicación de alumnos, familias y entidades sociales en el marco de la comunidad educativa. Se trataría de *naturalizar* la presencia y la relación educativa del profesorado con el resto de agentes de la comunidad educativa desde un enfoque de compromiso participativo por la acción educativa intercultural.

También, resulta ineludible afirmar que la formación del profesorado en educación intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente sino para toda la comunidad educativa, y es que todos somos piezas claves y singulares para avanzar hacia la interculturalidad. Esta formación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas. El profesorado de hoy no valora positivamente los conocimientos teóricos sobre interculturalidad de manera aislada, sino que estos conocimientos de formación intercultural deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia. Y es que, si pretendemos construir aulas y escuelas interculturales, porque creemos que es en sí mismo un propósito ineludible al que debe responder hoy en día la vida de todos los centros educativos, es imprescindible asumir la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la propia

convivencia social y educativa. En definitiva, la diversidad es lo común y lo común es la diversidad, y aplicado a la educación, esto nos lleva a indagar, más si cabe, en la riqueza de la humanidad y en el necesario desarrollo de metodologías y acciones educativas inclusivas e interculturales.

La escuela intercultural debe ser un espacio privilegiado de vida de cultura de la comunidad. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales (Montón, 2004). En este punto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el siguiente paso de la interculturalidad debe ser la generación en la escuela de un debate en torno a la cultura de la diversidad. Es decir, se debe pasar de los procesos de enfatización positiva de la diferencia cultural a la valoración global de una cultura de la diversidad que, en sí misma, sea posibilitadora de una escuela más democrática, equitativa, solidaria y crítica. La escuela no sólo debe generar conocimiento significativo, también ciudadanía crítica e intercultural, de ahí la importancia de que los centros educativos superen reduccionismos y se abran sin temor a la comunidad. Los centros escolares deben superar la celebración de las festividades extraacadémicas desde posiciones exclusivistas y de puertas para adentro. Más bien al contrario, las instituciones educativas deben implicarse en la generación de comisiones y diversas instancias participativas ampliamente representativas de la comunidad educativa, donde participen madres y padres, inmigrantes y autóctonos, asociaciones y entidades sociales, clubes juveniles, etc. El objetivo debe plantearse en términos de comunidad, de una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio de encuentro humano en torno a las acciones educativas interculturales compartidas y comunitarias de todos y para todos.

No es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo (Essomba, 2006). Esto se hace más inexcusable cuando los docentes desarrollan su labor formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria. Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos–, lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Bartolomé, 2002). En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Essomba, 2006; Jordán, 1999 y 2007; Leiva, 2008 y 2010; Montón, 2004; Soriano, 2008), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo. Estas investigaciones

han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano. Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas: ¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitiva. En este punto, en distintos estudios de investigación sobre la perspectiva docente acerca de la interculturalidad y su desarrollo práctico en la escuela (Leiva, 2007, 2008 y 2010) hemos descubierto la existencia de cuatro "*miradas*" sobre la educación intercultural desde el punto de vista del profesorado: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La perspectiva técnica-reduccionista es aquella que plantean los docentes que consideran que la educación intercultural es, más que otra cosa, una educación que se imparte en contextos educativos donde hay muchos alumnos inmigrantes y especialmente dirigida a ellos y a sus familias. La diversidad cultural es vista como un problema, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole curricular con alumnado inmigrante con problemas de incorporación tardía o desfase curricular significativo.

La perspectiva romántica-folclórica, especialmente predominante en muchos centros, es aquella donde el profesorado percibe y siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos inmigrantes de sus centros escolares a través de fiestas y jornadas escolares específicas. Es la típica perspectiva de iniciación a la educación intercultural cuyo riesgo o déficit radica precisamente en que sólo permanezca en la valoración y conocimiento del folclore (baile, música, ropa, gastronomía, etc.) en momentos puntuales de la vida escolar, sin ningún tipo de vinculación o imbricación curricular por parte del profesorado. Además, en esta perspectiva resulta curioso que muchos docentes alaben la necesidad de contar con diferentes entidades socioculturales para la realización de actividades puntuales de carácter lúdico o formativo, pero no existe un claro compromiso por parte del docente en su colaboración o coordinación.

El enfoque o *mirada* crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular. La interculturalidad no se plantea como una propuesta dirigida a toda la comunidad educativa, y se trasciende el marco lectivo y de clase para dinamizar la escuela como un espacio donde tengan voz familias y alumnos autóctonos e inmigrantes para aprender a convivir juntos, y donde el contagio emocional del intercambio cultural es un elemento clave para la promoción positiva de la autoestima de los jóvenes inmigrantes, y, también, de la crítica constructiva de las diferentes identidades culturales grupales. En esta perspectiva lo importante es el fomento de la participación comunitaria y el empleo de todos los recursos educativos al alcance de la institución escolar, pero siempre con un compromiso crítico, ético y político del profesorado con las minorías étnicas y a favor de un currículo contrahegemónico e intercultural.

El último enfoque o perspectiva intercultural sería la que denominamos humanista o reflexiva. Esta perspectiva también tiene el apoyo de un nutrido grupo de docentes que considera que la interculturalidad es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se defiende la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales, donde lo importante no son tanto las actuaciones prácticas sino el sentido y sensibilidad que subyace en dichas prácticas (abiertas, colaborativas,...).

Sin ánimo de ser excesivamente exhaustivo en el análisis de estos modelos, sí es importante destacar que el estudio del pensamiento pedagógico intercultural del profesorado implica conocer las percepciones educativas en sus diferentes dimensiones: cognitiva, procedimental, ética y emocional. Así pues, mientras en el enfoque técnico-reduccionista la interculturalidad tiene un fuerte componente de acción educativa de carácter compensatorio, la perspectiva crítica defendería la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar el currículo escolar hegemónico en un currículo intercultural, que sea útil y funcional para todos los alumnos, donde la diferencia cultural sea un valor educativo en la planificación e intervención didáctica (Sleeter, 2005). Desde este enfoque es obvia la consideración de que la interculturalidad es una respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, esto es, no es una educación específica ni especial para el alumnado de origen inmigrante, sino que debe encararse desde la colaboración y participación crítica de todos los miembros de la comunidad educativa. En este punto, la posición reflexiva-humanista es similar a la crítica, y la única diferencia que podamos expresar se sitúa en el plano de la comunicación y de la innovación curricular, ya que la perspectiva crítica no sólo plantea la necesidad de interculturalizar el currículo escolar, sino de provocar y generar innovación en la propia construcción curricular, planteando la visibilización de las culturas minoritarias en la creación y recreación de significados culturales y educativos diversos y complejos (Pérez Gómez, 1998), a la vez que contrahegemónicos e inclusivos (López Melero, 2001). Esto supone una reconceptualización de la diversidad cultural como una variable educativa crítica para la reconstrucción del papel de la escuela como espacio no de reproducción social, sino de producción y transformación social y de cambio (Esteve, 2004). En el caso de la postura romántica-folclórica, los docentes perciben la interculturalidad como una respuesta educativa dirigida a toda la población escolar, pero haciendo especial hincapié en la dimensión cognitiva de la cultura y en los elementos más superficiales, lúdicos y tópicos del origen cultural del alumnado inmigrante (gastronomía, danza, música, vestimenta, etc...).

5. Conclusiones

En síntesis, podemos afirmar que, a pesar de que existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural, son cada vez más los profesores que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista, solidaria y humana. La interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en emplear esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje para hacer de nuestras escuelas espacios vivos de humanidad. Desde nuestro punto de vista, las actividades interculturales serán realmente tales en la medida en que respondan a un intento consciente y planificado de aprender a convivir en la diversidad

como algo absolutamente ineludible. Este es el fundamento de una escuela más humana e inclusiva, donde todos aprendemos de todos en el marco de una sociedad preocupada por hacer de la escuela un lugar para aprender a conocer y a vivir desde y en la diversidad.

Es por ello que consideramos fundamental la creación de comunidades de aprendizaje intercultural de docentes, familias y alumnos, en las que todos aprendan de todos haciendo y produciendo materiales educativos interculturales, mediante el intercambio y la interacción dialógica (Flecha, 2011). El objetivo último es que toda la comunidad educativa sea consciente y capaz de generar en los centros escolares una educación intercultural que vertebré e impregne las prácticas escolares, con la incorporación crítica de diversas herramientas como las TIC como elemento básico de la dinámica educativa que tiene que implicar que todos los miembros de la comunidad educativa se conviertan en productores y no en meros consumidores de *E-learning*, así como la generación de iniciativas socioeducativas que incorporen la dimensión comunitaria a la acción educativa y al revés, provoquen que la escuela sea generadora de cambios e iniciativas en la dimensión cultural de los entornos sociales más cercanos. Es aquí donde adquiere pleno sentido un enfoque inclusivo e integrador de las posibilidades de la interculturalidad como plataforma pedagógica para la generación de convivencia, participación y ciudadanía intercultural.

Bibliografía

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- BANKS, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), pp. 129-139.
- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- DEL CAMPO, J. (1999). "Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación", en
- ESCARBAJAL, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, pp. 47-53.
- _____ (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ESTEVE, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón*, 56 (1), pp. 95-115.
- FLECHA, R. (2010). "Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed". Actas del Simposio "Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural". Badajoz: Universidad de Extremadura.
- _____ (2011). "Prácticas críticas de educación intercultural que generan convivencia e igualdad". Actas del II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos. Málaga: Universidad de Málaga.
- GARCÍA, J. A. y GOENECHEA, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GRANT, C. A. y SLEETER, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- GUNDARA, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman.
- JORDÁN, J.A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. ESSOMBA (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graó.
- _____ (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. SORIANO, *Educación para la convivencia intercultural* (pp.59-94). Madrid: La Muralla.

- LEIVA, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- _____ (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores", *Campo Abierto*, 27 (1), pp.13-35.
- _____ (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, 22 (1), pp. 67-84.
- LOPEZ MELERO, M. (2001): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades". En SIPAN, A. *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- _____ (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- _____ (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou". Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MONTÓN, M. J. (2004). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RASCÓN, T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Spicum.
- ROZENBLUM, S. (2007) *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SLAVIN, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. McGee. *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.E.(2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.
- SORIANO, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.
- ZWIEREWICZ, M. Y PANTOJA, A. (2004). "Diversidad e identidad en ambientes virtuales de aprendizaje". En Actas "XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad". Edición en CD-Rom.