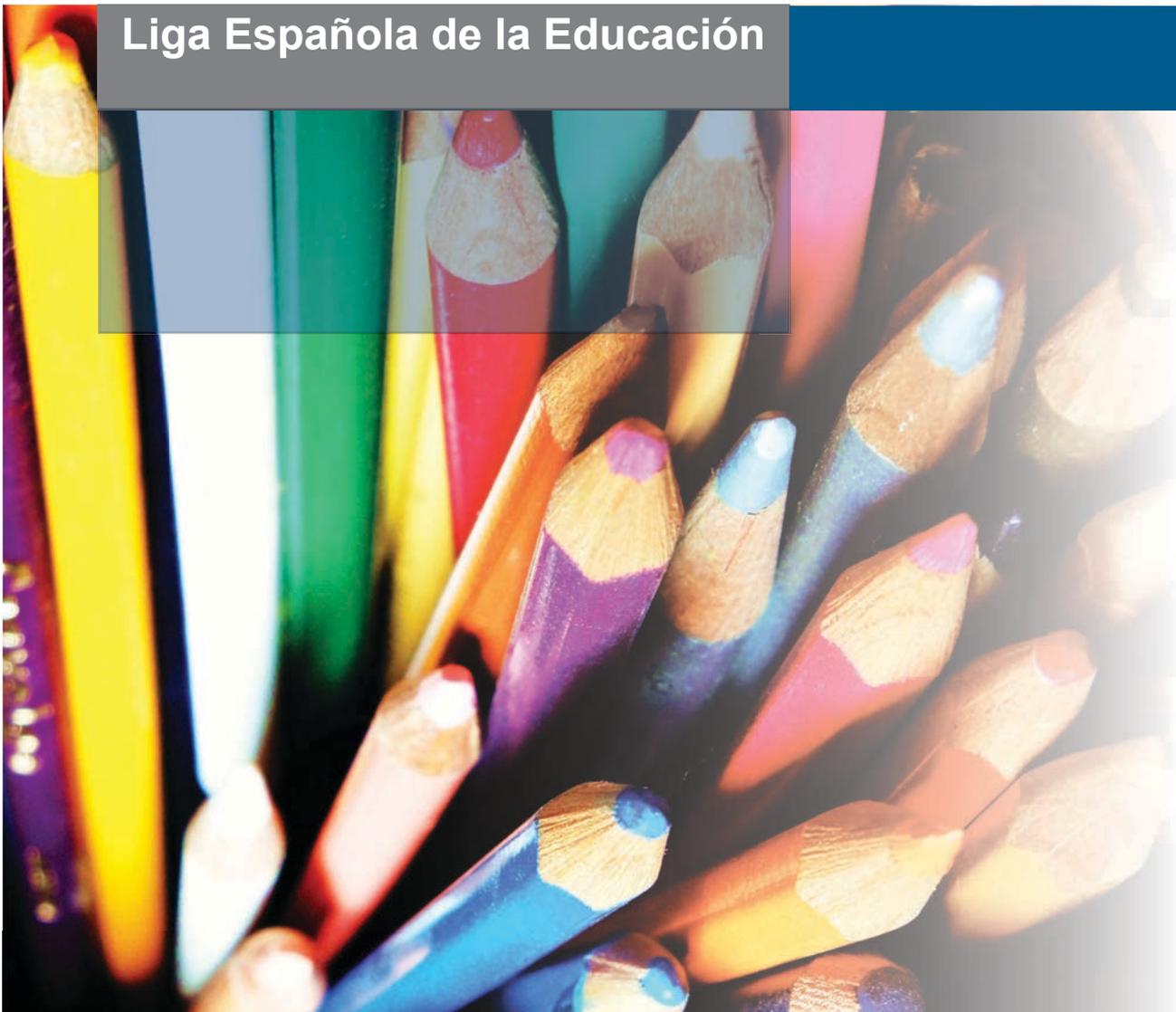


Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana

Red de Escuelas Interculturales



Liga Española de la Educación



© Liga Española de la Educación
C/ Vallehermoso, 54
28015 Madrid

Imprenta Gamar S.L..
Paseo Talleres, 3.
28021 Madrid

Coordinación: Sonia Ortega Gaité, Victorino Mayoral Cortés

ISBN: 978-84-606-9207-2
Depósito Legal: M-20010-2015
Impreso por Imprenta Gamar S.L.

Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana

Red de Escuelas Interculturales

Índice

Introducción	
Victorino Mayoral Cortés, Sonia Ortega Gaité	9
 <u>Parte 1: Aportaciones para una comunidad escolar intercultural y ciudadana</u>	
Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural	
Antonio Bolívar Botía	15
La formación intercultural y ciudadana, ejes del currículo social	
A. Ernesto Gómez Rodríguez	29
Europa: Derechos Humanos y ciudadanía inclusiva	
Xavier Besalú Costa	41
El reto de la educación intercultural y ciudadana en un mundo globalizado	
Luis María Cifuentes Pérez	49
El valor social de la educación. Una apuesta por la ciudadanía intercultural	
Carlos Sancho-Álvarez, María Jesús Perales Montolío y Jesús Miguel Jornet Melià	59
Una mirada intercultural y ciudadana en la formación inicial del profesorado	
Judith Quintano Nieto, María Tejedor Mardomingo y Elena Ruiz Ruiz	75
 <u>Parte 2: Propuestas educativas para una comunidad escolar intercultural y ciudadana</u>	
Escuelas infantiles interculturales y ciudadanas	
Carmen López Romera y Eva Martínez Sánchez	89

Una propuesta de inmersión lingüística en el aula a través de los Derechos Humanos Florentino Muñoz García y Miguel Manso Revilla	101
Formación inicial del profesorado: Grado de Educación Primaria, mención en Ciudadanía Europea Francisco Villamandos de la Torre	113
Aulas Abiertas Interculturales de Zamora Beatriz Esteban Agúndez y Olga Aguado Castaño	129
Escuela de Familias de Palencia. Haciendo escuelas interculturales y ciudadanas Ramiro Curieses Ruiz y Juan Ramón Lagunilla	139
La recuperación de espacios públicos como medio para la participación ciudadana Laura Cantillo Prado y Carlos Roldán Mejías	153

Introducción

La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP), es una organización vertebrada por el principio de la laicidad, entendida como pacto de convivencia y tolerancia entre ciudadanos y ciudadanas solidarias, libres e iguales, para que puedan ejercer plenamente su ciudadanía y contribuir así a establecer una sociedad más justa, libre y solidaria.

Desde estas premisas la LEECP, con la cofinanciación del Fondo Europeo para la Integración y la Dirección General de Inmigración, dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, se plantea trabajar en la línea de sensibilización con el proyecto Sensibilización, por una Escuela Intercultural: Red de Escuelas Interculturales. Por este motivo, se crea la Red de Escuelas Interculturales que tiene como objetivo impulsar el proceso de renovación y adaptación escolar inherente al concepto de educación intercultural. Para facilitar, promover el diseño, la realización de propuestas y programas interculturales, se plantea un conjunto de recomendaciones que podrían orientar y dar sentido a los centros educativos que decidan caminar por esta senda. Todo ello bajo la atenta mirada de la no discriminación y la búsqueda de la igualdad de trato de todas las personas.

La base del trabajo que realizamos tiene en cuenta tres principios básicos: la importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales, el sentido de la globalidad y la transversalidad de la educación intercultural y la interrelación entre todas las actuaciones y los actores y actrices de la comunidad educativa. El trabajo que planteamos, busca unos mínimos comunes para lograr una sociedad justa, en donde todas las personas nos veamos y sintamos diferentes pero iguales en derechos.

Llevamos muchos años trabajando en esta línea. En 2010 iniciamos la colección de libros Red de Escuelas Interculturales con un primer libro titulado *Interculturalidad y Ciudadanía*. En este libro se plantean las claves para la construcción de la escuela intercultural. Dos años después, *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*, propone reflexionar sobre las distintas facetas del ámbito educativo en relación a la interculturalidad con propuestas de intervención en los centros escolares. En 2014 se presenta el libro *Aproximación al estado de la interculturalidad*, que plantea el impacto positivo de un modelo de escuela intercultural en el bien común y por otro lado, realiza una reflexión sobre el desarrollo que han alcanzando en la actualidad las políticas que regulan el acceso a los inmigrantes a los servicios sociales y a la educación en nuestro país.

El libro que tienes entre tus manos es el cuarto libro de la colección Red de Escuelas Interculturales. *Hacia una Comunidad Escolar Intercultural y Ciudadana* señala la importancia de la comunidad escolar como base del proceso de transformación en clave intercultural y ciudadana, entendiendo la comunidad escolar como un espacio abierto al barrio, donde todas las personas de la sociedad son parte del proceso educativo escolar y social.

El libro se ha dividido en dos partes, una primera que recoge Aportaciones para una Comunidad Escolar Intercultural y Ciudadana con un total de seis escritos del mundo de la academia que reflexionan respecto al tema. El primer capítulo, 'Educar Ciudadanos en un Contexto de Diversidad Cultural', de Antonio Bolívar, nos hace reflexionar acerca de la necesidad de educar en la sociedad actual desde una mirada multicultural e intercultural bajo la premisa de aprender a vivir juntos y juntas. El siguiente capítulo, 'La Formación Intercultural y Ciudadana, ejes del Currículo Social' de Ernesto Gómez, plantea diferentes datos actuales que muestran la necesidad de atender a la formación intercultural y ciudadana y posteriormente plantea propuestas para trabajar en el incremento de la educación intercultural y ciudadana desde el ámbito educativo. El tercer capítulo, 'Europa: Derechos Humanos y Ciudadanía Inclusiva', de Xavier Besalú Costa, ofrece una perspectiva histórica en clave europea para aterrizar en la necesidad de trabajar por un estado inclusivo que tenga en cuenta la democracia multicultural. El cuarto capítulo, 'El reto de la Educación Intercultural y Ciudadana en un Mundo Globalizado' de Luis María Cifuentes, expone la idea de que la educación intercultural y la creación de una nueva ética cívica constituyen un reto de nuestro tiempo, que desafía nuestro modo de entender la democracia y nos obliga a replantear la convivencia pacífica entre todos los ciudadanos y ciudadanas. El quinto capítulo, 'El Valor Social de la Educación. Una apuesta por la ciudadanía intercultural', de Carlos Sancho-Álvarez, María Jesús Perales y Jesús Miguel Jornet, apuesta por el reconocimiento del valor social de la educación en términos de ciudadanía intercultural, desde un enfoque positivo, para poder construir un mundo más justo donde todas las personas tengan el mismo valor. El último capítulo de esta primera parte, 'Una Mirada Intercultural y Ciudadana en la Formación Inicial del Profesorado' de Judith Quintano, María Tejedor y Elena Ruiz, plantea la necesidad de un cambio en la formación inicial del profesorado y buscar nuevos caminos que representen una

oportunidad para cambiar para aprender, apostando por la formación de docentes desde una perspectiva intercultural.

La segunda parte del libro, titulado 'Propuestas Educativas para una Comunidad Escolar Intercultural y Ciudadana', recopila un compendio de seis textos que ofrecen propuestas variadas desde el ámbito de la educación escolar y social. El primer capítulo, 'Escuelas Infantiles Interculturales y Ciudadanas', de Carmen López y Eva Martínez, relata cómo trabajar desde las edades más tempranas desde una perspectiva intercultural y ciudadana, dándo las claves para conseguir una escuela infantil más humana e inclusiva. El segundo, 'Una propuesta de inmersión lingüística en el aula', de Florentino Muñoz y Miguel Manso, presenta una serie de acciones educativas para facilitar la inclusión desde la inmersión lingüística. El tercero, 'Formación inicial del profesorado: Grado de Educación Primaria, Mención en Ciudadanía Europea', de Francisco Villamandos, realiza una propuesta formativa de la formación inicial del profesorado en clave de ciudadanía europea, especialidad que se imparte coordinadamente con otras tres universidades europeas. El cuarto capítulo, 'Aulas Abiertas Interculturales de Zamora', de Beatriz Esteban y Olga Aguado, explica una propuesta de educación social, complementaria a la educación escolar, que busca trabajar desde el diálogo y la convivencia para hacer desaparecer las situaciones de desventaja socioeducativa que presentan algunos colectivos al acceder a la escuela en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia. El quinto, 'Escuela de Familias de Palencia. Haciendo Escuelas Interculturales y Ciudadanas', de Ramiro Curieses y Juan Ramón Lagunilla, pone en valor la educación y participación para la construcción de escuelas abiertas a la sociedad y pone el acento el papel de las familias como parte de la comunidad educativa presentando un programa que han realizado en la ciudad y provincia de Palencia. Para finalizar, el último capítulo, 'La recuperación de espacios públicos como medio para la participación ciudadana', de Laura Cantillo y Carlos Roldán, defiende la necesidad de la recuperación de espacios públicos comunes para potenciar la participación ciudadanía, presentando la intervención global que La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular está realizando en San Cristobal de los Ángeles (Madrid).

Esperamos que este libro, al igual que en los libros anteriores de la colección de Red de Escuelas Interculturales, sirva para reflexionar y seguir avanzando en el largo camino de la educación intercultural y en la idea de una educación abierta a toda la sociedad, donde las personas convivan y sus diferencias (desde la amplitud de la palabra en relación a las personas) sirvan como fuente de conocimiento y aprendizaje para hacer un mundo más justo y solidario.

Victorino Mayoral Cortés
Presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

Sonia Ortega Gaité
Coordinadora General del Área de Inmigración e Interculturalidad

PARTE I:

Aportaciones para una comunidad
escolar intercultural y ciudadana

Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural

Antonio Bolívar Botía

e-mail: abolivar@ugr.es

Universidad de Granada, España

Introducción

La idea de ciudadanía se ha establecido, desde sus orígenes griegos y romanos, en una lógica de inclusión/exclusión: quienes son ciudadanos frente a los que no lo son. Actualmente, con la creciente multiculturalidad de nuestras sociedades, vinculada a los fenómenos de inmigración masivos provocados por la globalización y las desigualdades, nos preguntamos cómo integrar, de modo inclusivo, en la ciudadanía a todos. Conciliar el *reconocimiento identitario cultural* (y la propia diversidad individual) con *la cultura común*, debe ser el objetivo. Por tanto, más allá de la tradición liberal, pero sin caer en los excesos comunitaristas, conjuntando propuestas del republicanismo cívico, la educación para la ciudadanía puede ser debidamente resituada (Kymlicka, 2003), actualizando la misión originaria de la educación pública y dándole vigencia.

La multiculturalidad y, paralelamente, la reivindicación de las identidades han cuestionado el proyecto originario de construir una ciudadanía común. Un modo de salida es *integrar lo común con lo diverso*, para lo cual la educación para una ciudadanía democrática puede proporcionar una base renovada para una identidad colectiva, lo que requiere una redefinición de la ciudadanía en un sentido ampliado o complejo. Que vivimos en una sociedad y escuela multicultural es evidente. Pero eso no significa que hayamos de educar en un multiculturalismo, que imposibilitaría una convivencia en el espacio público, sino en el interculturalismo, es decir, en valores comunes que configuran la ciudadanía. Esta es sumariamente la tesis que vamos a defender, en unión con otros autores (Touraine, 2001; Pérez Tapias, 2015).

En la escuela, la cuestión central es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de *conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural*.

La *educación intercultural* de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios (Jiménez y Goenechea, 2014), lejos tanto de una ciudadanía homogénea (asimilacionismo) o, por el otro lado, una ciudadanía diferenciada (segregación). Además de la lengua propia, el currículum ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar (y conjugar) los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal.

La igualdad, actualmente, tiene que ser conjugada con el reconocimiento de la cultura singular propia, pero compensada con los valores de la “reciprocidad” y la “comunalidad” (Rosanvallon, 2012). Por un lado, la fuerte tendencia comunitarista de reconocimiento identitario y cultural, en paralelo a la globalización, conduciría –en el límite– a que cada grupo cultural tuviera su propia escuela. Un proyecto educativo que a costa de ser identitario, por el otro lado se vuelve, si no segregador, al menos no inclusivo. Al respecto, educar para la ciudadanía puede ser, desde el principio de una *ciudadanía inclusiva*, una buena alternativa a determinadas propuestas multiculturalistas, conciliando en un marco común el pluralismo y la creciente multiculturalidad. Lograr una nueva articulación entre el reconocimiento identitario cultural (y la propia diversidad individual) con la cultura común, estimo, es una de las cuestiones más relevantes en un discurso actual sobre la educación pública.

De este modo, educar para el ejercicio activo de la ciudadanía puede seguir dando sentido a la educación pública como “escuela común”, entendida no sólo como espacio geográfico, sino como marco común compartido. En efecto, lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común*, con el conjunto de “virtudes públicas” que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Por eso, la educación para la ciudadanía activa y responsable es hoy una preocupación común en los sistemas educativos, situándose en la agenda actual de reformas. Lo que está en juego, en la misión de la educación pública, es –pues– contribuir a *construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente*. Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos fuerza a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. Responder volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida.

El multiculturalismo y la educación de los ciudadanos

El concepto de “multiculturalidad” se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia –al mismo nivel– de las distintas culturas. No es lo mismo tomar la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas) como un *hecho* fáctico o social con un sentido descriptivo (no normativo), que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de

derechos, como un *valor* o ideal a promover, en sentido prescriptivo). El multiculturalismo, como dice Taylor (1997), supone reconocer el “igual valor de las diferentes culturas”. En este sentido, como ha defendido Alain Touraine (2001), la expresión “multiculturalismo” es peligrosa, si queremos definir una sociedad por la presencia de varias culturas no relacionadas entre ellas. Justamente es el fracaso del proyecto integrador, en el último tercio del siglo XX, el que provoca –como salida– abogar por ciudadanía “diferenciada”.

Desde una posición moderna e ilustrada comparto con otros autores (Bauman, 2003; Habermas, 1999) una visión crítica de determinadas orientaciones multiculturalistas. No es, en efecto, fácil *conjuguar la lógica de los derechos cívicos con la lógica del multiculturalismo*, se trata de si se ha de decidir privilegiar la diferencia individual o la diferencia cultural. Si la primera ha formado parte de toda la tradición ilustrada y liberal, la segunda –presente en la lógica multicultural– puede dar lugar a relegar a las minorías étnicas, sin abogar por la necesaria inclusión social. En definitiva, la defensa del multiculturalismo, como dice Flores d’Arcais (1995), “constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos”. En algunos casos, en efecto, puede servir de coartada: legitimar la desigualdad precisamente por la defensa de la diferencia. Pero, en estos casos, de lo que se trata es de evitar la discriminación reconociendo su condición de ciudadanos. Los inmigrantes que llegan pretenden adquirir la ciudadanía para construir su propia vida, con derechos universales, no ligados a su etnia o cultura de origen. Debemos, pues, recuperar la idea de *citoyen* (ciudadano), como perspectiva más abierta que el multiculturalismo.

Si el sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tal como diseñó Durkheim para la escuela republicana francesa, está ya fuera del horizonte, sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo postmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de “ciudadanía diferenciada”. Como han denunciado –un tanto radicalmente– Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública:

“El objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la ‘balcanización’ de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin”. (Postman, 1999, p.73)

La misión de la escuela pública ha sido crear un público que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, lo que hace pública la escuela pública, no es sólo el servicio al público (que pueden prestarlo centros privados), es “crear” público o ciudadanos. De ahí la oposición que Postman (1999) formula contra determinadas

orientaciones multiculturales en USA. Por su parte, Schnapper (2001) –desde la tradición republicana francesa– documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer orden en la creación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo que debe ignorar las particularidades de sus miembros. De ahí el laicismo como componente fundamental, en tanto que hay que primar lo compartido y no lo que diferencia. A este respecto, señala Pérez Tapias (2015):

“El principio de laicidad es imprescindible para el diálogo intercultural. [...] Una escuela laica, es decir, no confesional, que sea lugar de encuentro de personas de diferentes comunidades religiosas, y de ninguna, es espacio para el aprendizaje del respeto recíproco que nos debemos. [...] Un tratamiento respetuoso de las diferencias religiosas que posibilite la convivencia intercultural, la escuela, asumiendo su carácter fácticamente multicultural, se constituirá eficazmente como espacio de educación intercultural”. (p. 52)

Educar en valores comunes en la escuela tiene la función irrenunciable de que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Aquí se inscribe, bien entendida, la exigencia de laicidad.

En sociedades complejas como las actuales, precisamos una concepción amplia, plural o no uniforme de ciudadanía, que sea punto de encuentro de los diferentes grupos y no de exclusión. Como ha aparecido antes, si bien una ciudadanía homogénea no es sostenible, tampoco una “ciudadanía diferenciada” nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad. En este sentido, para poder establecer un espacio público común (objetivo de la educación pública) una “ciudadanía integrada”, con el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, no debe estar basada en la identidad cultural.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como “socialización política” en una forma de “reproducción social consciente” como dice Amy Gutmann (2001, p. 30). Por esto también, “la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, [...] la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente” (Ibid., p. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego*.

Educar para una ciudadanía intercultural

Actualmente, las demandas de visibilidad y reconocimiento de las identidades particulares y de las diferencias en el espacio público han cuestionado las políticas de asimilación o de tolerancia, practicadas hasta no hace mucho en nombre del principio moderno de la igualdad, entendido ahora como uniformador y no inclusivo. En este sentido, el imaginario liberal de una ciudadanía unitaria u homogénea definitivamente se ha esfumado del horizonte. El asunto, por una parte, es de qué manera *la construcción de la ciudadanía en el espacio público escolar*, particularmente en contextos multiculturales, pueda seguir representando un espacio común de convivencia, sin anular ni asimilar las diferencias culturales. Por otra, cómo articular espacios (escolares y sociales) de integración ciudadana, respetuosos con las identidades culturales. Como ha escrito Pérez Tapias (2007), es mejor, por ello, hablar de “ciudadanía intercultural”:

“Se impone por ello transitar desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad (propuesta) –o, dicho de otra forma, desde la pluralidad cultural como hecho al pluralismo como valor– por una vía que modifique la señalada por las distintas variantes del multiculturalismo [...] Ni la asimilación a la cultura dominante ni segregación culturalista son caminos transitables para sociedades de pluralidad compleja, si queremos verdaderos espacios de convivencia democrática. De ahí la necesidad de acogernos a la otra alternativa que se vislumbra como viable: la del interculturalismo, que gana concreción al plantearla en los términos de diálogo intercultural”. (pp. 149-52)

Educar para el ejercicio de la ciudadanía puede seguir siendo ser una buena alternativa a determinadas propuestas multiculturalistas, conciliando en un marco común el pluralismo y la creciente multiculturalidad (Bolívar, 2008). Lograr una nueva articulación entre identidad y ciudadanía, estimo, es una de las cuestiones más relevantes en un discurso actual sobre la educación pública. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente (Touraine, 2001). Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, el dilema actual de la educación.

La escuela ahora no puede dejar fuera las culturas, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo en la acción educativa la creación de una ciudadanía, como ámbito de participación común y solidaridad. Esto supone un reaprendizaje de la convivencia como señalaba hace años Eduardo Terrén (2003):

“La multiculturalidad ofrece una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. [...] La tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un reforzamiento de la ciudadanía activa en contextos multiculturales, y este reforzamiento puede forjar una ciudadanía que haga de los contextos multiculturales espacios pacíficos de participación y deliberación”. (pp. 260-61)

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, es evidente que ya no se puede plantear así. Los análisis críticos y postcríticos pusieron de manifiesto que dicha lógica, no neutral en la práctica, se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante, pero también, como entrevió bien –entre otros– Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de la diversidad.

Interculturalismo en educación

La educación intercultural, de un lado, requiere el reconocimiento por la escuela de las diferencias culturales de sus miembros, que coexisten en el medio social; de otro, un núcleo ético común, base de la convivencia cívica. Si es preciso apelar a una “educación intercultural”, paralelamente se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, si no queremos que forme parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Como ha dicho Xavier Besalú (2002, PG 43), la “música intercultural” ha ido penetrando en el discurso y en el sistema educativo hasta casi haber sido engullida, sin haber generado, como debiera, excesivos problemas de digestión. Los riesgos de las músicas, como es sabido, es que con el tiempo se recuerde la melodía, pero se haya olvidado la letra.

El *interculturalismo*, desde una visión dinámica de la cultura, es una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unos espacios públicos e institucionales que posibilitan la participación, en pie de igualdad (o, al menos, de no discriminación), de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de las reglas de juego en el espacio de la cultura política del país (lealtad constitucional); de otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación. Por ello, como resaltamos, la interculturalidad no es sólo una propuesta pedagógica o metodológica, paralelamente *requiere de una política social y educativa congruente*. Se trataría de una comunidad basada en el diálogo y convivencia entre las diversas culturas en plano de igualdad, como lo podría representar, en algunas dimensiones, el caso de Ontario. En este sentido se puede considerar la educación intercultural como un paradigma y un amplio movimiento social,

no limitado a la acción escolar, que pretende conseguir una ciudadanía democrática activa y crítica, que abarca todos los ámbitos sociales y políticos (Jiménez y Goenechea, 2014).

Sin embargo, es fácil quedarse en grandes declaraciones como “currículum intercultural”, sin entrar en las dificultades que entraña. Entendido como una guía del mapa institucional de la escuela, el currículum intercultural abarca todo lo que sucede en la escuela, desde los contenidos trabajados a las relaciones vividas. En un currículum intercultural, pues, la escuela ejerce una función mediadora entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos, sin subordinar la segunda (mediante su silencio o asimilación) a la primera. Ello requiere, entre otros, partir de la cultura de la comunidad de vida del alumno para reconstruirla en función de la cultura escolar que, además, tendrá que convertir el aula y el centro en espacios compartidos. Sin embargo, leer el mundo desde diversas culturas, reflexionando críticamente sobre la propia, no deja de ser una alta meta, cuya competencia es difícil de alcanzar, especialmente cuando no es vivida socialmente en la comunidad, porque unos grupos son los que detentan el poder y los otros inmigrantes.

Caben, pues, diferentes grados de llevar a cabo la educación intercultural: desde perspectivas de reconocimiento de las culturas (incorporación, temporal o episódica, de elementos de las distintas minorías al currículum ordinario, que suele ser el hegemónico), con una percepción positiva de la diversidad cultural, a enfoques más críticos (reconstrucción de la cultura escolar), según los niveles de integración o inclusividad. Así, en lugar de una perspectiva aditiva (añadir al currículum hegemónico algunos elementos de otras culturas presentes en el aula), cabe reconstruir el currículum en un proyecto educativo intercultural. Por último, se puede abogar por una escuela y sociedad inclusiva. *Educar en la interculturalidad*, en sentido fuerte, es enseñar contra los prejuicios de ver al otro como distinto, al tiempo que sentir el mismo afecto con otros grupos culturales.

Una primera forma de abordarla es el currículum compensatorio, sin tener por qué suponer (excepto cuando se convierte en permanente) una segregación. La respuesta compensatoria consiste en aportar recursos adicionales a los alumnos en desventaja por su carácter inmigrante o en situación de vulnerabilidad social, como han sido en nuestro país los planes de acogida, las aulas de adaptación lingüística y la atención a los alumnos gitanos. Propiamente dicha, la educación intercultural requiere experiencias inclusivas, dirigidas a todos los alumnos, no sólo a los inmigrantes. Como defienden Jiménez y Goenechea (2014), un currículum integrado o inclusivo es el único auténticamente intercultural. Parte de la consideración de la igualdad de los diferentes grupos presentes en el aula, en los centros y en la sociedad.

Esto último sólo se puede lograr mediante un proyecto educativo de centro, que se replantea el currículum ofrecido para no quedarse en incluir –en grados y tiempos variables– determinados contenidos de las culturas presentes en el centro, reconstruyendo la cultura escolar desde una perspectiva intercultural. El espacio sociocultural común bien puede ser, como defendemos en esta conferencia, una Educación para la Ciudadanía, entendida

ahora, en sentido amplio, como aquella propuesta integradora que, sin renunciar a la especificidad de cada grupo cultural, establece un marco de referencia común desde la lógica cívica, propia de la educación pública, capaz de posibilitar una deseable convivencia democrática. Un currículum común, básico e indispensable para moverse en la sociedad, que no renuncia a incorporar aquellos elementos de la cultura de origen, pero tampoco “contrahegemónicamente” pretende una formación “segregadora” de la cultura del país de acogida, bien puede ser la base de partida.

Por lo demás, en sociedades creciente marcadas por la pluralidad cultural, la necesidad de *enseñar a vivir juntos* como pilar de la educación del futuro, que estableciera el Informe Delors, ha recibido nuevos apoyos actualmente dentro del movimiento de determinar las *competencias clave* que la escolaridad obligatoria debiera asegurar a toda la ciudadanía. La Comisión de Comunidades Europeas ha determinado un marco de referencia europeo configurado por *ocho* competencias clave, entre las que incluye el grupo de *competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica*, entendido que “comprende todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos”.

El Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006), en una de las propuestas más comprensivas de competencias para que las personas necesitan llevar una vida plena y para un buen funcionamiento social, ha propuesto, como uno de los tres grupos de competencias “*interactuar en grupos socialmente heterogéneos*”.

Con un grado mínimo de realidad, no todas las culturas pueden conjuntarse y estar representadas al mismo nivel. Hay, de hecho, unos límites insoslayables al derecho a la diferencia. Al fin y al cabo, hay una dominante (el “main stream” de que hablan los canadienses), que suele coincidir con la originaria, que servirá para vertebrar la heterogeneidad. La integración de los miembros de otras culturas tiene que hacerse dentro del marco legal y constitucional vigente, aceptando normalmente las normas de la comunidad receptora, aún cuando como ciudadanos tienen el mismo derecho a la participación y a promover su posible mejora. Lo que se demanda, en un interculturalismo, es que dicho marco común, por una parte, no intente excluir ni asimilar a las minorías; por otra, permita una reciprocidad igualitaria para los miembros de estas minorías culturales en sus derechos civiles, políticos, económicos y culturales. Por último, para no provocar “ghettos” en las minorías étnicas, se debe defender y promover la “autoadscripción voluntaria”, sin asignar la pertenencia grupal a expensas de la propia persona, posibilitando la libertad de salida y asociación.

En la escuela, como en la sociedad, se deben promover espacios de deliberación que busquen el acuerdo de todos los implicados (Benhabib, 2006).

A modo de conclusión: Aprender a vivir juntos

En esta sociedad del conocimiento, multicultural y de reivindicaciones identitarias, continúa siendo un imperativo *construir ciudadanos* en la escuela, como lo fue, desde los inicios de la educación pública, en el mejor imaginario liberal. En efecto, la educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la *creación de una ciudadanía*, conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y en un currículum común. Junto a lo anterior, la educación pública, hija del proceso de formación de los Estados nacionales modernos, ha tenido como misión fundamental la integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos. No obstante, precisa ser reformulado de modo inclusivo para integrar la diversidad cultural. Al tiempo que se aboga por lo común que haga posible la convivencia y la igualdad, será preciso respetar y reconocer la pluralidad cultural y diversidad/singularidad de cada persona, todo ello en un mundo globalizado que anula la diversidad y provoca uniformidad en unos casos o, en otros, mestizaje. Conjugar el reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común.

Nuestro problema, no sólo práctico sino teórico, es que ya no valen las respuestas (incluso progresistas) del pasado. Las grandes narrativas que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad y las bases ideológicas que lo sustentaban han sufrido un claro debilitamiento. Así, por ejemplo, conjugar el reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común en la conformación de la ciudadanía nacional, supone ir más allá de lo que fue el proyecto fundacional del XIX de la educación pública. Como recordaba Neil Postmann (1999), polemizando contra determinadas posiciones multiculturalistas, la misión esencial de la escuela pública es crear un público que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades, no servirlo (en cuyo caso, puede prestar un mejor servicio y quizás más barato los centros privados):

“La idea de educación pública depende por completo de la existencia de narrativas compartidas, así como de la exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división. Lo que hace que las escuelas públicas sean públicas, no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes, como que los tengan sus alumnos. La razón para ello estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo *crea*”. (p. 30)

Se torna, cada vez más necesario, enseñar a convivir en sociedades heterogéneas, respetando la autonomía, la pertenencia y la propia identidad cultural; favoreciendo la tolerancia y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia. La escuela es el primer ámbito (y, a veces, el único) para aprender a vivir en un espacio común. Por eso, lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común* en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la

perspectivas de los otros. La educación de la ciudadanía, entendida en sentido amplio, puede servir para estos propósitos, al tiempo que para seguir dando vigencia a la escuela pública.

Si es preciso aprender y vivir los valores compartidos que constituyen la mejor tradición democrática, también –mediante procesos deliberativos– se debe analizar y reconocer lo no compartido o diferente: pluralidad de modos de vida, distintos puntos de vista en la argumentación, creencias, ideologías. Esto debe motivar la necesidad de llegar a acuerdos en términos mutuamente aceptables, mediante la negociación, contraste y discusión de las distintas posiciones o perspectivas.

La escuela comprensiva, en este sentido, es la escuela de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil. Queremos entender dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. Por eso, la ciudadanía comprende también, el dominio de unos conocimientos de base y una formación cultural amplia que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe activamente promover.

Por último, también forma parte de un interculturalismo, como hemos defendido (Bolívar, 2010) en un libro, asegurar un currículum compartido que todos deben saber, bien entendido que eso no impide otros puedan ir más lejos. El principio de diferencia de Rawls, es decir la preocupación por los más débiles, nos llevaría a entender la equidad como *garantizar el bagaje de conocimientos y competencias indispensables* para su inserción social y laboral y participar activamente en el ejercicio ciudadano. Este enfoque permite, a la vez, contrarrestar la crueldad del modelo de igualdad de oportunidades meritocrática. Posibilita, a la vez, redefinir los objetivos de la educación común obligatoria, en lugar de que todos tengan que dominar unos contenidos que, de hecho, se convierten en excluyentes para algunos.

Es una exigencia de una educación democrática y justa. Como dice Gutmann (2001):

“La educación democrática exige una escuela eficaz para cada niño que hoy no esté recibiendo una educación adecuada en la escuela pública de su ciudad. [...] Lo injusto es que algunos ciudadanos no puedan elegir una escuela para

sus hijos que proporcione una educación aceptable juzgada bajo cualquier parámetro razonable de educación cívica, en tanto que otros sí pueden”.
(p.369)

Una escuela democrática se caracterizaría, entre otras dimensiones, por comprometerse en que el currículum fijado como “básico” (*core curriculum*) sea accesible a toda la ciudadanía, al tiempo que garantiza su adquisición. Hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007) que educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e inclusivo, comprende *todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública*. No cabe, pues, considerar que se ha integrado a un alumno inmigrante si no posee, al final de la escolaridad obligatoria, el capital cultural mínimo necesario para moverse sin problemas en la vida colectiva. Este debiera ser el objetivo primero de la educación pública.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). Exclusión social y multiculturalismo. *Claves de la Razón Práctica*, 137 (noviembre), 4-13.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Ed.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y diversidad cultural en educación. En J. Marrero y J. Argos (eds.). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Madrid: Wolters Kluwer y Consejería de Educación de Cantabria, pp. 73-106.
- Flores d'Arcais, P. (1995). El individuo libertario. *Claves de la Razón Práctica*, núm. 51 (abril), 2-9.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, R.A. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Kymlicka, W. (2003). Educación para la Ciudadanía. En W. Kymlicka: *La política vernácula Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 341-370.
- Pérez Tapias, J. A. (2007). *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Trotta.
- Pérez Tapias, J. A. (2015). Multiculturalidad en la escuela, interculturalismo en educación. En Gimeno, J. (Comp.). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Madrid: Morata, 45-52.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. Madrid: RBA Libros
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza Editorial.

Taylor, C. (1997). *La política del reconocimiento*. En C. Taylor: *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, 293-334.

Terrén, E. (2003). *Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia*. En J. Benedicto, M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid. Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 259-279.

Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Mexico: FCE.

La formación intercultural y ciudadana, ejes del currículo social

A. Ernesto Gómez Rodríguez
e-mail: aegomez@uma.es
Universidad de Málaga, España

Introducción: Origen y finalidad del currículo social

La necesidad de acometer cambios estructurales en el currículo social cada vez se manifiesta más evidente y urgente. Tradicionalmente, este ámbito específico del currículo escolar se venía articulando en torno a dos ejes fundamentales: la Historia y la Geografía -básicamente- nacional. Una circunstancia que se podría considerar lógica y normal atendiendo al momento en que surgió y se configuró el sistema educativo de la modernidad. Y es que tanto la Historia como la Geografía surgieron como ciencias sociales en el siglo XIX, el siglo de la formación de los estados-nación y rápidamente se convirtieron en asignaturas para todos los ciudadanos, varones principalmente, porque sirvieron para la construcción de la identidad nacional de cada estado, tanto en España como en Francia y en todo Occidente. Una circunstancia que, sin duda alguna, ha contribuido a marcar profundamente el desarrollo de sus currículos a los largo de estos dos siglos, hasta el punto de convertirlas en asignaturas cuyos contenidos han provocado y provocan repetidas y enardecidas polémicas políticas y sociales.

Trascendiendo los límites nacionales, remitimos aquí al intenso debate que está suscitando en Francia la introducción de cambios en el currículo del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (de 11 a 15 años) anunciado por la ministra de educación Najat Vallaud-Belkacem¹. Cambios que aunque afectan a numerosas materias y disciplinas, en el terreno específico del currículo social, se articulan hacia la apertura de la historia nacional

1 La joven ministra de Educación de 37 años, marroquí y musulmana, constituye una prueba evidente de la nueva sociedad multicultural en la que nos toca vivir. Nieta de una española y de una argelina y la segunda de siete hermanos, nació cerca de Nador. Cuando ella tenía cuatro años, la familia emigró a Francia, a la periferia de Amiens, en el norte del país.

francesa a aspectos y temas inéditos, como la historia de la colonización, de las religiones (Islam)² y que pretendiendo atraer el interés del alumnado y con ello disminuir el fracaso escolar, confieren al profesorado más libertad para seleccionar aquellos temas que considere más relevantes para su alumnado, en función de sus características e intereses. En la prensa francesa de los meses de mayo y junio podemos encontrar numerosas referencias a la dura batalla ideológica suscitada en torno a este tema y que nos recuerda la que en 1997 desencadenó la ministra de Educación, Esperanza Aguirre con su fallido Plan de Mejora de las Humanidades, también para esa etapa educativa.

Y es que, a lo largo del tiempo, una de las principales finalidades de los sistemas educativos era la de formar en el espíritu de la nación y para ello, lo más apropiado era educar en el conocimiento y, por qué no decirlo, en la exaltación de los mitos y héroes patrios, además de en el conocimiento del territorio patrio. Esta característica no se ha dado únicamente en nuestro país; son numerosos los ejemplos, lejanos y próximos que evidencian los intentos por adaptar el currículo social a las necesidades sociales y convertirlo en un instrumento de corrección social, o al menos de adaptación nacionalista (Citron, 1984 y 2008; De Cock y Picard, 2009; Garcia y Leduc, 2003; Guarracino y Ragazzoni, 1982; Sisinio, 2008; Thiesse, 2001).

Sin embargo, a las alturas del siglo XXI que nos encontramos, estas circunstancias ya no se justifican ni se sostienen. Los sistemas educativos necesitan revisar y cambiar la finalidad original de sus enseñanzas; necesitan transformarse para atender -entre otras- a las necesidades de una nueva identidad; la identidad plural e intercultural que precisa la ciudadanía cosmopolita y tolerante de la actual sociedad global en la que nos encontramos inmersos. Porque, el nuevo siglo nos plantea nuevos y profundos retos: de globalización, de oleadas migratorias y de organizaciones supranacionales que afectan profundamente a las identidades, a los espacios, a las fronteras y, consecuentemente a los objetivos y los contenidos que deben establecerse para la enseñanza de la Geografía y la Historia.

La necesidad de atender a la formación intercultural y ciudadana

En un trabajo publicado en 2014, manifestaba una reflexión que desafortunadamente parece haberse cumplido:

“... a las puertas de unas inmediatas elecciones europeas que tendrán una extraordinaria trascendencia para resolver la grave situación económica en la que nos encontramos, asistimos un tanto sorprendidos al rebrote y auge, aunque no sólo a nivel europeo, de opciones políticas que propugnan medidas racistas que

2 En la polémica suscitada ha pasado desapercibido el hecho de que la política educativa es la gran mimada por el presidente Hollande. La única que no ha sufrido recortes y que por el contrario, a pesar de la crisis, ha visto crecer su presupuesto en mil millones más que año el precedente y continúa la incorporación de profesores para cumplir el programa electoral de contratar a 60.000 nuevos docentes durante su legislatura.

abogan por el tratamiento discriminatorio al “otro”. Justamente ahora se echa de menos el no haber desarrollado acciones formativas potentes encaminadas a combatir este fenómeno que muchos daban por superado” (Gómez Rodríguez, 2014).

Efectivamente, los resultados de las últimas elecciones europeas de Mayo de 2014 pusieron a la luz los temores de los sectores más europeístas respecto a los malos hábitos y comportamientos políticos de la ciudadanía en relación a dos cuestiones fundamentales. Con respecto a la apatía política que se infiere del nivel de participación electoral, aunque se ha superado el índice de votación de las anteriores elecciones con un 0,09%, la dura realidad es que la participación no ha superado el 43,09% del censo electoral.

Participación en las Elecciones al Parlamento Europeo	
Año	Participación
1979	61,99%
1984	58,98%
1989	58,41%
1994	56,67%
1999	49,51%
2004	45,47%
2009	43,00%
2014	43,09%

Aún cuando la apatía y la desidia participativa han sido importantes, mucho más preocupante se manifiesta el hecho del implacable avance de la extrema derecha y, con ella, de los partidos de corte profundamente xenófobo, hasta el punto de afianzar su presencia en el Parlamento Europeo ³, cristalizando el avance producido en los últimos años de los partidos populistas y de extrema derecha en Europa con un discurso claro contra la inmigración que está provocando un alarmante ascenso del racismo y la xenofobia en Europa. Y es que en términos generales, la extrema derecha con un discurso xenófobo, antidemocrático y antieuropeo, experimenta un fortísimo avance en Europa, hasta el punto de superar el 20% de los votos y que se traduce de manera específica en cada uno de los países de la siguiente manera.

3 Desde Junio de 2015, la extrema derecha ha alcanzado más presencia en la Eurocámara, ya que Marine Le Pen, líder del Frente Nacional francés, ha constituido finalmente su propio grupo parlamentario, denominado Europa de las Naciones y de las Libertades, al lograr el apoyo de 36 eurodiputados de siete nacionalidades. Junto con el Frente Nacional y sus socios del Partido por la Libertad holandés, el Partido de la Libertad austriaco, de la Liga Norte italiana y del Vlaams Belang belga flamenco, Le Pen ha conseguido el apoyo de dos diputados ultraconservadores polacos del KNP y la exdiputada del grupo eurofobo británico UKIP Janice Atkinson.

En Francia, la propuesta ultraderechista “lepenista” del Frente Nacional se ha manifestado como la fuerza más votada, haciéndose con uno de cada cuatro votos emitidos. Aunque ha moderado su lenguaje, mantiene sus principales premisas de rechazo a la emigración y propugna medidas que incitan al odio racial -la preferencia nacional en materia de empleo constituye un buen ejemplo de la misma-. Unas ideas preocupantes pero que parecen no serlo tanto para un tercio de los franceses que las respaldan. Además, los recientes atentados contra un supermercado de comida kosher y la revista Charlie Hebdo, han despertado el temor entre sectores de la población judía que se sienten intimidados, aunque también han estimulado las muestras de solidaridad de miles de personas que presididos por Hollande, Merkel, Renzi y el presidente palestino, entre otros, tomaron las calles de París para honrar a las víctimas de los ataques terroristas en París.

En Grecia, el partido neonazi Amanecer Dorado también ha radicalizado su mensaje xenófobo, circunstancia que no le ha impedido calar en la juventud helena hasta el punto de que cada vez son más frecuentes las pintadas con eslóganes ultraderechistas en las fachadas de los centros escolares y el aumento de violencia en los entornos de colegios e institutos. Del 7% de los votos obtenidos en 2012, ha pasado a 9,3% en 2014 convirtiéndose en la tercera fuerza política más votada del país.

En Alemania, los ultraderechistas del Partido Nacional Democrático (NPD) que defienden entre otras la tesis de “*Alemania para los alemanes*” y a pesar de que su cabeza de lista ha sido condenado por incitación al odio racial y glorificación del nazismo, han conseguido un 1% de los votos y contarán con un diputado europeo.

En Dinamarca también la extrema derecha del xenófobo Partido Popular Danés (PPD), que ha promovido la política anti-inmigración más dura de la Unión Europea, logró más de la cuarta parte de los votos (once puntos más que en las anteriores elecciones europeas de 2009) hasta alcanzar los cuatro diputados. Pero además, en las elecciones nacionales de junio de 2015 ha obtenido el 21% de los sufragios (nueve más que en las elecciones anteriores), siendo la segunda fuerza más votada y llevando al gobierno a la derecha. Entre otras cuestiones, el PPD llevará la voz cantante para reducir el número de inmigrantes y me parece conveniente recordar que el debate sobre la inmigración y las elecciones se ha dado cuatro meses después del doble atentado islamista de Copenhague que acabó con la vida de dos personas.

El giro hacia las posturas radicales de la derecha de Dinamarca se une al que han vivido otros países nórdicos, lejos de los tiempos en los que el norte de Europa se asemejaba al paraíso de la socialdemocracia. Así, tras las elecciones de marzo de 2015, en Finlandia gobierna una coalición encabezada por el Partido del Centro en la que participan los eurófobos de derechas antes llamados Auténticos Finlandeses y ahora simplemente Los Finlandeses. Y en Noruega desde 2013 se reparten el poder dos mujeres de derechas: la primera ministra, la conservadora Erna Solberg, y la ministra de Finanzas y líder del populista Partido del Progreso, Siv Jensen.

En Austria, el xenófobo Partido de la Libertad de Austria (FPÖ) de Heinz Christian Strache que mantiene un mensaje plagado de alusiones xenófobas, islamófobas y neonazis con el que muestra su rotundo rechazo a la inmigración, se ha convertido en la segunda fuerza política tras obtener el 20,1% de los votos, siete más que en 2009. Un partido que en 2012, cuando se conmemoraba el Día Internacional en Memoria del Holocausto no tuvo reparos en convocar a un baile en Viena a la ultraderecha europea.

En Hungría, la formación filofascista Jobbik (Movimiento por una Hungría Mejor) ha logrado el segundo puesto con casi el 15% de los votos. El partido que cuenta con una milicia paramilitar, ejerce una oposición implacable contra la población gitana, a quienes acusan de ser culpables de los problemas de seguridad en el país y los culpa de “copar” los servicios sociales en el país.

Ascenso de la extrema derecha en Europa			
Resultados de las elecciones al Parlamento europeo 2009 – 2014			
País	Partido	2009	2014
Alemania	NPD – Partido Nacional Demócrata	-----	1%
Austria	FPÖ – Partido de la Libertad	12,71%	19,50%
Chipre	ELAM – Frente Nacional Popular	0,22%	2,69%
Croacia	HSP	-----	41,39%
Dinamarca	F – Partido Popular	14,8%	26,60%
Finlandia	VS – Verdaderos Finlandeses	9,7%	12,90%
Francia	FN – Frente Nacional	6,3%	25,40%
Grecia	Amanecer Dorado	-----	9,34%
Hungría	JOBBIK	14,77%	14,68%
Letonia	VL – Todo por Letonia	2,81%	14,00%
Lituania	TT – Orden y Justicia	12,22%	14,27%
Reino Unido	UKIP	16,09%	29,00%

En el Este de Europa, el mayor avance de las políticas xenófobas de extrema derecha se ha producido en Rumania, donde el Partidul Romania, y el Partidul Alianta Nacional, que dirige Cornelio Vadim Tudor, representan el 21% del electorado, siendo la segunda fuerza política en Rumania. En Bosnia Herzegovina, el Hrvatska Stranka Prava y el Srpska Demokratska Stranka, lograron el apoyo del 18,8% de los electores, mientras que en Polonia, el Partido Sombrova tiene el voto del 10,2% del electorado.

Sólo en Holanda se produjo un descenso en los apoyos al Partido de la Libertad, partido de extrema derecha liderado por Geert Wilders, que entre otras medidas proponía restricciones a la llegada de trabajadores de países del Este de Europa.

Son numerosas las razones que podrían explicar este ascenso de las opiniones y sentimientos xenófobos europeos y los motivos económicos así como los del desencanto ante las políticas impulsadas por los partidos de izquierda y centro tradicionales tienen buena parte de su culpa. Sin duda, el agotamiento de las alternativas tanto socialdemócratas como conservadoras, han dejado insatisfecho al electorado, creando un profundo sentimiento de frustración entre los ciudadanos que anteriormente optaban por estas opciones políticas y que paulatinamente han ido incrementado la abstención o trasladado sus votos a estas opciones de extrema derecha que responsabilizan de gran parte de los males a los “otros”.

Inicialmente, los “otros” responden a diversas denominaciones y procedencias como: países norte y centro africanos, de oriente próximo y del continente asiático. Cuyo número está en constante aumento en momento de grandes crisis económicas, políticas, militares, etc. Además, en la actual situación de contracción económica, la Unión Europea se muestra incapaz de aplicar fórmulas que contribuyan a reducir el flujo migratorio, de la misma manera que tampoco encuentra la forma de distribuir a los miles de refugiados que llegan a los países ribereños del mediterráneo entre los países de la Unión, que además de rechazar las cotas de reparto propuestas, responden blindando sus fronteras.

Ahora bien, tanto el aumento de la xenofobia como el olvido, cuando no incumplimiento, de la Carta de los Derechos Humanos, no son circunstancias exclusivas de la Unión Europea; en otros países desarrollados democráticamente también se dan circunstancias similares y citaremos dos ejemplos. El primero es Suiza, donde el resultado de un reciente referéndum -celebrado en febrero de 2014- ha supuesto un claro triunfo de las tesis xenófobas de la Unión Democrática del Centro, cuyas propuestas que incluían limitar la entrada al país de trabajadores extranjeros mediante el establecimiento de cuotas, o la prohibición de construir minaretes, han sido aprobadas por un 57% de los votos, una mayoría ínfima pero que refleja el rechazo al extraño en ciertas zonas del país, precisamente aquellas que menos extranjeros reciben. Además, este partido ha logrado el 27.3% de los votos, pasando a ser la primera fuerza política en el país llamado el más democrático del mundo. El segundo parece aún más sangrante; en Australia, el primer ministro Tony Abbott, ha descartado acoger a parte de los miles de solicitantes de asilo atrapados en barcos en el golfo de Bengala, a diferencia de EE.UU., que respondió a la petición de Malasia e Indonesia para reubicarlos. Con ello no hace más que aplicar su férrea política contra la inmigración ilegal que incluye obligar a los barcos a retornar a sus puntos de embarque y la detención de los inmigrantes en terceros países mientras se procesan sus solicitudes de asilo, que de ser aceptadas implica una reubicación en un tercer país, pero no Australia.

Llegados a este punto, parece conveniente reflexionar sobre los “otros”, entendiendo como tales no sólo a quienes pertenecen a una etnia o cultura diferente. Y es que en tiempos de crisis, pueda suceder que se identifique a los “otros” con quienes presuntamente, con razón o sin ella, supongan un riesgo para nuestra estabilidad económica, laboral, social, emocional. Los “otros” serían en realidad los “diferentes”, aquellos que no son como uno y que resultan difíciles de entender, asimilar o aceptar. Esta circunstancia conlleva numerosos

riesgos; riesgos que podrían conducir -y de hecho han conducido- a la discriminación y al recorte de numerosas conquistas y derechos sociales, jurídicos y económicos que tanto costaron conseguir, que se consideraban irrenunciables y que se pensaba que nunca se perderían.

Para explicar mejor esta circunstancia nos detendremos en un ejemplo. Resulta llamativo que después de numerosas campañas y esfuerzos invertidos en desarrollar entre los jóvenes españoles programas de igualdad entre hombre y mujeres, los últimos estudios indiquen que vuelven a despuntar comportamientos y actitudes machistas y anti igualitarias que se creían superadas. De ser esto así, no hay garantías de que ante la magnitud y duración de la crisis económica que afecta a la juventud, los jóvenes no contemplan que tal vez sea mejor que las mujeres regresen a sus ocupaciones “tradicionales” en el hogar y la familia, o que acepten las desigualdades salariales en función del género.

Obviamente, la naturaleza y magnitud de los resultados electorales anteriormente contemplados, no responden a una única causa, pero no hay dudas de que constituyen una muy mala noticia para uno de los objetivos contemplados en la denominada Estrategia de Lisboa, que establecía que para el año 2010, todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea deberían “Garantizar que los centros de enseñanza y formación fomenten más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad”⁴ Todo indica que los esfuerzos encaminados a conseguir una mayor implicación de la juventud en la participación política, algo que no olvidemos constituía uno de los objetivos propuestos por la UE para impulsar la implantación de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos hace aguas y no es todo lo eficaz que quisiéramos, tal como pone de manifiesto el trabajo de Keating *et al* (2010).

La búsqueda de soluciones: Incrementar y mejorar la formación intercultural y ciudadana

Como se viene señalando desde distintos foros, lo que parece evidente es que en momentos de grandes cambios y transformaciones como los actuales, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas que se suscitan, ciudadanos que sepan construir su propia opinión y participen activamente en las decisiones sociales. Por ello, a pesar del disenso sobre los efectos de la educación en la formación ciudadana, desde la convicción de que no basta nacer en una democracia para ser un ciudadano democrático, se está apostando por una formación de los jóvenes que garantice la estabilidad de la misma democracia.

4 Plan de desarrollo de la Unión Europea, aprobado por el Consejo Europeo en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000.

Y es en torno a este punto donde residen las principales divergencias y fricciones entre los dos grandes sectores enfrentados en entender y aplicar el currículo social. Entre quienes ponen el acento en mantener la herencia cultural de la sociedad dominante y el patriotismo y quienes enfatizan el desarrollo del pensamiento crítico. O dicho de otra manera, entre quienes entienden la ciudadanía como mera reproducción social y quienes la entienden como reconstrucción social.

Por razones de espacio no podemos abordar aquí, al menos de forma pormenorizada cómo debería ser el currículo social de los jóvenes del siglo XXI. No obstante, señalaremos algunas de las características que deben tenerse muy en cuenta en su configuración. Para atender a la formación ciudadana de los jóvenes, el currículo social deberá:

1. Ofrecer instrumentos que les permiten construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico, interrogando las ciudadanías existentes.
2. Proporcionar madurez activa y participativa como ciudadanos del mundo, ya que como afirma Deiana (1997), el mejor antídoto a la desconfianza que los jóvenes tienen hacia la política es la conquista de la madurez política en el sentido activo y participativo.
3. Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos.
4. Enseñarles a debatir, a construir opiniones propias, a criticar, a elegir, a analizar los hechos...
5. Ayudarles a desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía.
6. Permitirles conocer cómo se elaboran los discursos, aprender a relativizar y verificar los argumentos de los demás.
7. Enseñarles a utilizar la Historia como “antídoto de la historia que algunos quieren imponernos”.
8. Estimularles para defender los principios de la justicia social y económica y rechazando la marginación de las personas.
9. Ayudarles a relacionar el pasado, el presente y el futuro permitiéndoles construir una memoria común.

De una u otra manera y con mayor o menor intensidad, estos principios se han recogido en algunos enfoques didácticos que se han postulado como modelos alternativos para desarrollar el currículo social. De ellos, el que más continuidad y consistencia ha mantenido se articula bajo la denominación de “*currículo centrado en los problemas sociales relevantes*”. Este enfoque surge en los Estados Unidos y arranca de los planteamientos del gran filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey que a lo largo de su obra, pero muy especialmente en *Democracia y Educación* (1916) defendía un acercamiento de la educación a la vida y una apuesta por los modelos democráticos de enseñanza.

Como ha analizado Pagés (2007), numerosos especialistas y académicos de los “*Social Studies*” norteamericanos se han prodigado en el desarrollo de propuestas específicas; aunque algunas de ellas arrancan de los años treinta del pasado siglo, la mayoría afloran con los proyectos que se acometieron en los años sesenta, cuando se produjo el potente movimiento conocido como “*New Social Studies*”, impulsado por algunos departamentos universitarios y el imprescindible apoyo financiero de los incontables fondos federales. No obstante, muchos de estos especialistas han continuado reelaborando sus propuestas hasta finales del siglo XX.

Para Ochoa-Becker (1996) el currículo centrado en problemas sociales persigue que el alumnado aprenda a examinar cuestiones significativas y pueda participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, pudiendo así participar de manera activa en la mejora de la sociedad. Se trataría de aprender a analizar y valorar evidencias y tomar decisiones que puedan defenderse. Entre los conceptos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza de problemas figuran valores democráticos clave como libertad, igualdad, procesos legales, justicia, etc. Por su parte, Evans, Newmann y Saxe (1996) defienden que un enfoque de los estudios sociales centrado en problemas puede ayudar a los jóvenes a resolver problemas cotidianos de sus vidas y a desarrollar una fundamentación ética de sus relaciones personales y sociales. En Europa, las propuestas basadas en este enfoque han tenido como principales representantes a Audigier (2004) y a Legardez (2003).

En mi opinión, todas estas propuestas derivan de la propuesta seminal de Hunt y Metcalf (1955) en torno a la enseñanza de los Social Studies. En su obra, que tuvo una extraordinaria repercusión consideraban que entre las alternativas existentes a la tradicional selección de los contenidos en el currículo social, la que presenta un marco estructurado más coherente y una sólida fundamentación para afrontar los nuevos retos educativos y sociales, se articula en torno a la idea de que en la educación obligatoria, la clave del conocimiento social reside en el análisis de los problemas sociales. En lo fundamental, sus bases teóricas se cimentaban sobre dos premisas: La primera era la idea de que en una sociedad democrática, la educación social debe articularse especialmente entorno a aquellos problemas sociales críticos y asuntos actuales -no sólo transitorios- a los que todo ciudadano debería hacer frente e intentar de resolver. La segunda idea era la de que el método para tratar con los asuntos y problemas sociales debería basarse en los métodos normales de la inteligencia, es decir, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la formación política y la toma de decisiones.

Manténían la concepción de que la finalidad de los “*Social Studies*” residía en el desarrollo de los ciudadanos en una sociedad democrática. Para ello, la selección y organización del contenido debería servir para desarrollar la inteligencia y la participación ciudadana, sin tener que conservar la integridad de las disciplinas académicas, cuestionando que el alumnado debiese ser enseñado a pensar como historiadores, geógrafos, economistas, etc. En sus propuestas, el centro de interés se ponía en el examen de los valores compartidos por todos los grupos sociales, así como en los procedimientos para mediar en los conflictos

de intereses entre los grupos y sostenían que hay importantes cuestiones éticas que la mayoría de los jóvenes deben considerar y que resultan imprescindibles de tratar en educación, sirviéndoles para clarificar sus puntos de vista ante importantes temas políticos y controversias sociales.

A modo de conclusión

Llegados a este punto, interesa resaltar que en gran medida, la importancia de esta propuesta no sólo reside la revolución que introduce en los criterios de selección del contenido, al defender que la fuente fundamental para decidir su selección se establece, prioritariamente, desde la perspectiva social, pasando a un segundo plano las fuentes epistemológicas y psicopedagógicas, sino porque otorga una nueva dimensión cultural y de comunicación en el aula de sociales, convirtiéndola en un marco de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad, y donde los papeles del profesorado y el alumnado toman una nueva dimensión social.

Quisiera concluir estas páginas con una cita de Pagés (2005) en la que afirma:

“La escuela ha de poder participar de manera realista en la formación democrática de los jóvenes adecuando sus programas y su organización a las nuevas necesidades sociales. En muchas ocasiones a lo largo de su historia, la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales han intentado preparar sin demagogias a las jóvenes generaciones para defender democráticamente aquellas ideas que podrían colaborar en hacer un mundo más libre, más justo, más democrático y más solidario”.

Referencias bibliográficas

Audigier, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. En Vera, M. I./Pérez, D. (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. 359-376.

Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris. Les Éditions ouvrières.

___ (2008). *Le Mythe national: l'histoire de France revisitée*. Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières.

De Cock, L. y Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire : Illusions et désillusions du roman national*, Agone.

Deiana, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli

Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación* (Edición 2004), Madrid, Morata.

Evans, R. W./Saxe, D. W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington. NCSS.

Gómez, A. E. (2014). “La educación para la ciudadanía activa”, en: *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional*, Ballesteros Alarcón, V. (Coord.), GEU Editorial, Granada (19 - 32).

Guarracino, S. y Ragazzoni, D. (1982). *Storia e insegnamento della storia: problemi e metodi*. Italia: Feltrinelli.

García, P. y Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.

Hunt, M. y Metcalf, L. (1955). *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*, Harper & Row.

Keating, A., Kerr, D., Bento, T., Mundy E. y Lope, J. (2010). *Citizenship Education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Research Report DFE-RR059. Londres: DfE.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le cartable de Cléo* 3. 245-253.

Ochoa-Becker, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centered education. In Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington. NCSS. 6-12.

Pagés, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44. 45-55.

_____ (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España, *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.

Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Historia de la Educación*, 27, 37-55.

Thiesse, A. M^a. (2001). *La création des identités nationales*, París, Seuil.

Europa: Derechos Humanos y ciudadanía inclusiva

Xavier Besalú Costa

e-mail: xavier.besalu@udg.edu

Universidad de Girona, España

Introducción: Una historia cultural sesgada

La cultura occidental se ha construido sobre bases profundamente racistas, que justifican la desigualdad de las personas y de los pueblos por razones étnicas o culturales. El imaginario colectivo europeo está impregnado de prepotencia, de soberbia, de exclusión del Otro. Los no europeos han sido permanentemente inferiorizados, explotados o sometidos, y tratados como bárbaros, salvajes, infieles, herejes, monstruos o esclavos.

Dicho imaginario ha interiorizado, por ejemplo, que “todo empezó en Atenas”, entendiéndose por “todo” la civilización, la democracia, el pensamiento, la ciencia, la historia humana, en definitiva. Se trata solo del primer eslabón de un esquema mental compartido por la mayoría de los occidentales instruidos. El Renacimiento recuperó e hizo suyo este origen mítico, dejando establecida la existencia de una supuesta civilización europea que el imperio romano habría heredado de Grecia y que el cristianismo se habría encargado de salvaguardar y transmitir. Los humanistas inventaron una historia que excluye lo no-europeo y que reduce el ámbito de lo humano a sus propias fronteras. En realidad, construyeron el artefacto ideológico fundamental para la dominación del mundo: la deshumanización del Otro, la supremacía del hombre, blanco y cristiano. Investido de esta legitimidad histórica y antropológica, este hombre, blanco y cristiano, se lanza a la misión de civilizar al resto del mundo, exterminando o sometiendo a todo el que no se deja, y tutelando paternalmente a aquellos que, con los años y por su conducta agradecida y sumisa, podrán ser considerados “hombres”, personas humanas, a todos los efectos.

Con la Ilustración se da un nuevo paso en la construcción de la supremacía occidental (Bessis, 2002). Mientras se proclama que todos los hombres son libres e iguales por naturaleza, no hay reparo alguno en interpretar torticeramente dicho principio. La democracia norteamericana, por ejemplo, se construyó sobre las espaldas de una población deportada y esclavizada, y sobre la segregación y el exterminio de todo un pueblo, sin que

ello fuera percibido como contradictorio con los elevados ideales ilustrados. El hombre universal de la Ilustración resulta que, en la práctica, no era, desde luego, mujer, pero tampoco indio, ni negro.

A lo largo del siglo XIX, la ciencia (antropología, biología, historia...) acudió rauda a dar consistencia argumental y empírica a esa realidad. La humanidad, biológica y culturalmente, quedaba perfectamente ordenada en una escala jerárquica en la que los europeos ocupaban el punto más alto y el resto se situaba a más o menos distancia en función de sus características físicas y biológicas (color de la piel, fundamentalmente) y de su grado de civilización (medido por el tipo de religión practicada, por sus formas de gobierno, por su grado de urbanización, por su literatura...). En este esquema, la colonización, la exploración o las misiones podían ser presentadas como empresas filantrópicas y bienintencionadas, que se proponían simplemente contribuir con su saber y sus medios al ascenso de los más atrasados en dicha escala civilizatoria, a pesar de los costes no deseados que comportara.

“En esta visión de Marx –también la de Hegel e incluso la de Darwin- existía la certeza de que la forma de existencia elaborada por el mundo occidental representaba la meta ideal de la evolución global de la humanidad... El bárbaro, el salvaje, aparecen al ojo occidental como hombres que viven una vida que nosotros vivimos en el pasado pero que no por ello se trata de una vida verdaderamente humana. Se sobreentiende que para su humanización ellos no tienen que hacer más que aceptar nuestra forma de vida... Es por esta razón, por ejemplo, que Marx no condenaba el colonialismo. Positivamente hablando, ¿qué es el colonialismo? Es nuestra actitud generosa respecto a los primitivos para ayudarles a alcanzar nuestro nivel de vida... La modernidad es una forma cultural, con sus virtudes extraordinarias, que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de las jerarquías de las formas de ser... Hoy nos incumbe la obligación de reconocer que esta cultura en la que me he dibujado y construido es importante, pero no es la forma humana por excelencia frente a la cual las demás son anteriores, salvajes, primitivas, no humanas.” (Balducci, 2001)

La opinión pública fue debidamente educada para que participara de esta mentalidad. Se montaron, por ejemplo, exposiciones que eran auténticos zos humanos. En España (Moyano, 2007), se exhibieron filipinos en Madrid, en 1887; ashanti en Barcelona, en 1897; y guineanos en Sevilla, en 1929. También pusieron su granito de arena la literatura infantil y juvenil (J. Verne, Salgari, Hergé...), la novela para adultos, el cine (*Las minas del rey Salomón*, *Tarzán*...) y la música. Muchas de las óperas clásicas (Verdi, Puccini, etc.) tienen argumentos que se burlan desacomplejadamente de la estupidez de las culturas no europeas, fijándose en su crueldad, en sus engaños o en su idiotez, en su exotismo, en su promiscuidad o en su libertinaje... Los exploradores son presentados como verdaderos héroes, henchidos de valor, capaces de sobreponerse a mil peligros y trampas, viriles hasta la náusea y decentes ante la desnudez de los nativos.

La Shoah, el holocausto, habría sido la culminación de esta lógica humano/no humano, superior/inferior. Solo que este episodio execrable de la historia humana tuvo lugar en el centro geográfico de la “civilización”. Una vez librados de su condición humana, las “ratas”, las “alimañas”, merecían ser exterminadas, porque eran una carga, sino un peligro. Las reservas, los guetos, los campos de concentración, ya habían sido practicados con los indios, con los hereros o con los bosquimanos...

Después de la II Guerra Mundial, la teoría de la superioridad genética se hizo insostenible, por lo que asistimos a una reformulación de la cultura de la supremacía occidental en unos términos más aceptables. La jerarquización de los pueblos en función de su proximidad a la “verdadera civilización” se mantiene con fuerza, pero ahora se basa en la superioridad técnica, científica, económica y cultural. Estamos ante un nuevo racismo. Lo hemos podido ver en libros como *The Bell Curve*, publicado en 1994, donde se justifica la marginación de la población afroamericana por su inferior capacidad intelectual. Se observa también en la sutil rehabilitación de la aventura colonial, emprendida por las élites francesas, según las cuales el balance, en términos globales, sería positivo para las colonias, exceptuando algunos “lamentables errores”, y económicamente generoso por parte de la metrópoli.

Debemos, pues, esforzarnos en revisar críticamente nuestros conocimientos y nuestro imaginario, construido a lo largo de toda nuestra escolarización, también la universitaria, y confirmado por los medios de comunicación más influyentes (Besalú, 2009). Todos estamos imbuidos de una mentalidad etnocéntrica, de la idea de la supremacía occidental. ¿Qué sabemos de África y de los africanos? ¿Y de Asia y los asiáticos? Si no revisamos a fondo este poso, lo más probable es que lo sigamos propalando, aunque sea inconscientemente. Educar es, entre otras cosas, transmitir cultura. Si sabemos que el canon educativo actual es parcial, sesgado, sexista, racista, homófobo... pues habrá que desenmascararlo y reconstruirlo sobre bases más científicas, más funcionales y más justas.

Malos tiempos para la retórica

Corren malos tiempos, en Europa y también en España, para todo lo que tiene algo que ver con la inmigración y la interculturalidad. A caballo de la crisis económica, se ha producido una mutación significativa en la opinión pública, que menosprecia lo que ha dado en llamarse “buenismo” (y que incluye tanto la ingenuidad y el paternalismo, como la caridad cristiana y la solidaridad de clase) para dar rienda suelta a las pulsiones xenófobas y racistas que habitan entre nosotros, de forma que, de algún modo, el racismo se ha casi normalizado. Ya no puede sostenerse que concierne solo a determinados partidos ultraderechistas, o que incumbe en exclusiva al entramado jurídico que regula la vida social (el llamado racismo institucional, que actúa sobre la base de que los derechos humanos universales tienen fronteras y, por tanto, no son, en la práctica, de aplicación universal), sino que ha pasado a formar parte de la vida cotidiana, es decir, que el ambiente mayoritario se ha vuelto manifiestamente tolerante, sino cómplice, de actos, actitudes y percepciones abiertamente racistas.

El “Pacto Europeo sobre la Emigración y el Asilo”, de 2008, destila una visión absolutamente negativa de la inmigración, considerada perjudicial para la vida de los europeos (por eso se la coloca junto a la prostitución, el crimen organizado y el tráfico de estupefacientes) y contra la cual no cabría otra opción que la de protegerse. De ahí su insistencia en los deberes de las personas extranjeras, simbolizada en la implantación de los llamados contratos de integración (para garantizar el respeto a la identidad de los Estados y a los “valores fundamentales” de Europa, dicen) y el olvido de sus derechos en tanto que personas humanas. Este marco mental, como era de esperar, ha tenido su traducción política, tanto en los gobiernos de los países de la Unión Europea como en los distintos procesos electorales en los que los partidos declaradamente anti-inmigración han visto legitimado su discurso de siempre y han aumentado en gran medida el número de votos recibidos (el Partido de los Finlandeses –antes de los Verdaderos Finlandeses-, en Finlandia, el Frente Nacional de Marine Le Pen, en Francia, o el UKIP en el Reino Unido, por señalar tres casos recientes). El lema que les une a todos es que “primero, los de casa”; también el de “aquí no cabemos todos”.

La identificación entre nacionalidad y ciudadanía, propia de todos los Estados occidentales, abre una brecha, hasta ahora insalvable, entre los ciudadanos nacionales y los extranjeros, sometidos a la condición de ciudadanos de segunda: unos vecinos o residentes, por otra parte, que participan plenamente de la vida social y económica del país en que viven. Lo que está en juego es un modelo de democracia que discrimina injustamente a algunos individuos, incapaz de gestionar eficazmente unas sociedades manifiestamente heterogéneas y plurales, y profundamente desiguales desde el punto de vista económico. La integración política de los no-nacionales debería ser el símbolo de esta nueva ciudadanía no excluyente, al tiempo que sería también un indicador preciso de la calidad de la democracia. Como ha señalado Innerarity (2011), ya es llegada la hora de situar a los inmigrantes en el centro de las políticas públicas, como un asunto de derechos y ciudadanía, “porque el porvenir de un inmigrante es convertirse en ciudadano y no en minoría protegida” o en un problema de fronteras o de seguridad, ni en un asunto específico, independiente del quehacer general de la sociedad.

Según Kymlicka (2002), la cuestión de la ciudadanía y la interculturalidad ya no puede abordarse bajo el prisma del debate entre liberales y comunitaristas, porque ha quedado demostrado que ninguna minoría aspira al aislamiento comunitario, sino que sus miembros desean participar plenamente de las sociedades liberal-democráticas en igualdad de condiciones. En una segunda fase, se reconoció que los Estados nacionales no eran identitariamente y culturalmente neutros, sino que se identifican inevitablemente con una comunidad determinada y privilegian una lengua y una religión por encima de las demás (es decir, que existe una cultura oficial), con lo que las personas y grupos minoritarios se sienten incómodos e injustamente tratados, porque no pueden gozar de los mismos derechos que la mayoría. No reclamarían, pues, privilegios o derechos adicionales, sino simplemente medidas compensatorias o la flexibilidad suficiente para poder hacerlos

efectivos. Pero aunque se reconozca dicha situación de minorización real, muchas veces no se da el paso que correspondería, porque este tipo de política “multiculturalista” se juzga, por parte de los que antes se oponían a cualquier tipo de política de discriminación positiva, potencialmente peligrosa y disgregadora, ya que podría poner en crisis la convivencia, la cohesión social y la misma identidad nacional. Los argumentos no son baladíes, pero la consecuencia práctica es el mantenimiento de un statu quo inestable y discriminatorio, en la práctica, para las minorías.

En este ambiente, la interculturalidad como política activa de reconocimiento del otro, de diálogo en pie de igualdad, de negociación de lo que nos afecta a todos, de promoción de la participación de toda la ciudadanía en la vida social y cultural, ha casi desaparecido. En el ámbito educativo ha quedado prácticamente reducida a las ayudas para aprender lo más rápidamente posible las lenguas oficiales y a una vaporosa educación en valores, impotente para hacer frente a los estereotipos y prejuicios sólidamente instalados, e incapaz de implementar una verdadera educación antirracista que haga frente al gregarismo dominante, a la tolerancia hacia el diferente, tolerancia que, a menudo, no es otra cosa que indiferencia.

Desaparecida la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” como área común del currículum escolar, sus objetivos continúan vigentes y pueden ser retomados desde muchos frentes: desde la nueva asignatura (eso sí, solo para los que no hayan optado por la religión confesional) de “Valores sociales y cívicos”, desde la acción tutorial que, por definición, debe ser transversal y no quedar limitada a los tiempos reservados en el horario escolar, desde el clima y la vida institucional del centro y, desde luego, desde las relaciones interpersonales.

Ciudadanía inclusiva en un Estado multicultural

Desde Durkheim tenemos claro que la educación tiene, entre otras finalidades, la de formar patriotas, nacionales, ciudadanos de un Estado-nación determinado. La escuela ha sido, y sigue siendo, un instrumento –uno de los más preciados y persistentes- de creación y recreación de la nación (Fernández Enguita, 2010). Ha sido una fábrica enormemente eficaz de imposición de las lenguas nacionales en detrimento de las lenguas realmente habladas dentro de sus fronteras, pero que no gozaron del estatuto de oficiales. Ha ofrecido una versión de la historia patria, presentada siempre como progresiva y heroica frente a las embestidas de vecinos y enemigos. Por eso no resulta nada extraña la imposibilidad hasta hoy de escribir y enseñar una única historia de Europa que satisfaga a todos sus Estados miembros: porque las guerras napoleónicas no son lo mismo en Francia que en España, porque las guerras mundiales no tienen los mismos mimbres en Francia que en Alemania... Y la literatura que se estudia es, en primer lugar, la nacional, y el arte y el patrimonio cultural... Tal vez por eso la Unión Europea ha renunciado a tener una política educativa común, porque los Estados-nación son enormemente celosos de sus sistemas educativos respectivos, y así ha limitado la política comunitaria a los intercambios

de alumnos y profesores, a las recomendaciones y declaraciones, que cada Estado usa a su conveniencia, y a las evaluaciones externas, tipo PISA, aunque en este caso, quien las implementa es una organización de carácter marcadamente económico, la OCDE.

En Europa se dan dos tradiciones intelectuales distintas, Locke y Rousseau, la británica y la francesa, en lo referente a la gestión de la diversidad cultural y al mismo concepto de ciudadanía (Schnapper, 2003). La primera sostiene que para asegurar las libertades de las personas ante un poder siempre acechante es preciso respetar los vínculos comunitarios, la diversidad de pertenencias, a modo de contrapoder. Se es ciudadano porque se pertenece antes a una comunidad particular (étnica, nacional, religiosa, lingüística...), de forma que el interés general sería la suma de los intereses particulares. En cambio, para la tradición francesa, cualquier intermediación entre la República y el ciudadano concreto, cualquier adscripción comunitaria, es vista como un estorbo, como un filtro que coartaría la libertad plena de las personas, mientras que ésta quedaría plenamente garantizada por esta relación directa con el Estado, expresión del interés general, aparentemente superador de los intereses particulares. España, como es de suponer, participa de la tradición francesa, aunque con algunos matices...

El Estado-nación es la forma política por excelencia en el mundo actual, como forma de organización política y como elemento de referencia en la identificación nacional y cultural de las personas. A cada Estado-nación le correspondería una identidad nacional, de forma que, en principio, ciudadanía y nacionalidad serían términos prácticamente equivalentes; en esta lógica, el extranjero no podría ser considerado en ningún caso ciudadano. El Estado-nación se ha construido con la ambición de llegar a conseguir la uniformidad cultural e identitaria, presentada como una superación de las identidades y las culturas particulares, como corolario de la igualdad política; sin embargo, eso es simplemente una falacia, porque la neutralidad, en este caso, es imposible y, desde luego, no es reducible a compartir los valores constitucionales. Las sociedades actuales, complejas, libres, heterogéneas, informatizadas y globalizadas, plantean un reto hasta ahora inaudito: garantizar la inclusión jurídica de las personas extranjeras, aunque mantengan una identidad y unas prácticas culturales distintas (Ruiz-Vieytes, 2006). Porque la dimensión identitaria de las personas forma parte inextricable de su existencia y no puede ser confinada exclusivamente al ámbito de lo privado.

A modo de conclusión

El nuevo Estado inclusivo y multicultural debería, pues, vertebrarse sobre dos ejes: la ciudadanía inclusiva y la democracia multicultural. La ciudadanía inclusiva debería vincularse a la residencia de las personas y no a su nacionalidad, ni a su identidad cultural. Solo así podría garantizarse el ejercicio pleno de los derechos humanos y la participación política sin restricciones. Y la democracia multicultural obligaría a matizar la imposición de la regla mayoritaria para recoger y respetar las sensibilidades minoritarias y así diseñar un espacio público común suficientemente flexible como para que todo el mundo lo

sintiera como propio. Democracia no puede ser la tiranía de las mayorías, sino el respeto escrupuloso de los derechos y libertades de todas las personas. En un Estado multicultural, la aplicación estrictamente igualitaria de las mismas normas a todas las personas puede ser, en la práctica, discriminatoria.

Construir un Estado inclusivo y multicultural exige romper con la lógica asimilacionista, que encubre siempre una relación de superioridad de quien ostenta el poder con respecto a las minorías, y una apropiación ilegítima del espacio público. Exige también no caer en aquella visión que califica de privilegio cualquier tipo de trato diferenciado: la adaptación a las diferencias lingüísticas, religiosas, nacionales, culturales... no se hace para privilegiar a nadie, sino simplemente para ponerlo en pie de igualdad, para que pueda ejercer sin reparos y con plenitud, los derechos que le corresponden como ciudadano (Ruiz-Vieytez, 2011).

Cuando nos acercamos ya a la celebración de 40 años de vida constitucional y democrática en España, está claro que nos queda todavía camino que recorrer para alcanzar este Estado inclusivo y multicultural. Sea cual sea nuestro punto de vista, está claro que un número significativo de catalanes y vascos no sienten al actual Estado español como aliado. Está claro, en otro sentido, que los españoles católicos gozan de una situación de privilegio con relación a los españoles de otras religiones. Es escandaloso que en la ciudad de Salt (provincia de Girona), por ejemplo, una tercera parte de su población adulta, que vive y paga sus impuestos en este municipio, no pueda ejercer su derecho a votar para elegir a su ayuntamiento. No es porque sí que siguen siendo necesarios y actuales los “planes integrales para la promoción y participación del pueblo gitano”. Da que pensar que, pasados tantos años, los estereotipos, los recelos y los prejuicios entre los distintos pueblos de España estén más vivos que nunca. La interculturalidad, para ser creíble, debería empezar por nosotros mismos, la diversidad cultural no la traen los otros, habita ya entre nosotros...

Referencias bibliográficas

- Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- Besalú, X., 2009, “Estrangers, bàrbars, estranys... Els altres i nosaltres a Catalunya”, *Temps d'Educació* 36, p. 281-295.
- Bessis, S., 2002, *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid, Alianza.
- Fernández Enguita, M., 2010, *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Innerarity, D., 2011, “Verdadera política de inmigración”. *Babelia-El País* de 12 de febrero, p. 18.
- Kymlicka, W., 2002, “El nuevo debate sobre los derechos de las minorías”. En: Requejo, F., *Democracia y pluralismo nacional*. Barcelona: Ariel, p. 25-46.
- Moyano, N., 2007, “Zoos humans. Exhibicions etnogràfiques a Espanya, 1887-1929”, *L'Avenç* 330, p. 44-50.
- Ruiz-Vieytez, E.J., 2006, *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ruiz-Vieytez, E.J., 2011, *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos*. Madrid: Maia.
- Schnapper, D., 2003, *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*. Barcelona: La Campana.

El reto de la educación intercultural y ciudadana en un mundo globalizado

Luis María Cifuentes Pérez

e-mail: luisCIFU@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid, España

Introducción

En este artículo se analizan diversos conceptos relativos al multiculturalismo, la interculturalidad y la educación ético-cívica en el contexto de un mundo globalizado. El reto actual en este ámbito es generar un verdadero diálogo intercultural y superar los monismos culturales, morales y religiosos en el seno de las sociedades democráticas. La histórica pretensión de la religión católica de ser universal, como su origen etimológico indica, no puede ser aceptada como tal por las demás tradiciones morales y religiosas. En un mundo en el que todos convivimos diariamente con los “diferentes”, ninguna autoridad religiosa o moral detenta la verdad absoluta ni está en posesión del bien moral definitivo. Los etnocentrismos se han terminado para siempre y los discursos dogmáticos acerca de la moral ya no tienen cabida en nuestra sociedad.

La idea principal que se quiere transmitir en este artículo es que la educación intercultural y la creación de una nueva ética cívica constituyen un reto de nuestro tiempo que desafía nuestro modo de entender la democracia y nos obliga a replantear la convivencia pacífica entre todos los ciudadanos. Y en ese contexto reaparece de nuevo una de las virtudes más importantes de la democracia, la tolerancia, como ya nos enseñara Voltaire en su tiempo. La democracia como organización de la vida política está siendo sometida en los últimos años a un proceso de profunda autocrítica por su falta de respuestas adecuadas a la crisis económica global. Por otro lado, los fundamentalismos de origen religioso están siendo en la actualidad uno de los obstáculos más serios para la instauración y profundización de la democracia en muchas sociedades. Las guerras de origen religioso, aunque también tengan otros componentes económicos, sociales y culturales, sin embargo se asientan en un conjunto de sentimientos y emociones que empujan a muchas personas al fanatismo y a la violencia. Sin la racionalidad de una ética cívica basada en las libertades y en los

derechos individuales es imposible formar una sociedad democrática. Y en ese sentido se debe delimitar lo mejor posible la sutil frontera entre la teocracia y la democracia.

Por eso, el diálogo intercultural, que es mucho más amplio que el diálogo interreligioso, parece ser el mejor instrumento para el conocimiento mutuo entre personas de diferentes tradiciones culturales y religiosas. El odio, la guerra y el terror no pueden ser nunca del fundamento de la convivencia entre los ciudadanos y las religiones no pueden servir de coartada ideológica para promover el enfrentamiento entre los Estados y los pueblos. Si las religiones predicán el amor, no se entiende que en su nombre se sigan cometiendo crímenes horrendos contra los seres humanos.

El contexto de un mundo globalizado

El contexto económico, social, tecnológico y cultural del siglo XXI se ha mundializado de tal modo que el fenómeno de la globalización abarca muchos aspectos de nuestro estilo de vida. Este nuevo contexto ha convertido nuestro mundo en una verdadera “aldea global”, ya que lo que sucede en muchos lugares del planeta puede ser inmediatamente conocido en cualquier otro lugar del mundo. Es cierto que no todos los habitantes de la Tierra gozan de las mismas oportunidades de información y de comunicación y que la “brecha digital” sigue dividiendo a las sociedades y a los individuos, pero también es cierto que nunca como ahora se ha conseguido que las tecnologías de la información y de la comunicación constituyan una verdadera red, un auténtico tejido de relaciones económicas y sociales que pone en contacto de modo inmediato a personas de culturas tan distantes y tan distintas. Este fenómeno de la globalización no tiene nada que ver con el cosmopolitismo como teoría ética y política puesto que la globalización es, ante todo, un hecho promovido por factores económicos y sociales y su finalidad está conectada de modo prioritario con el actual modelo de neocapitalismo neoliberal y competitivo basado en las leyes del mercado.

Uno de los elementos más importantes que va unido a la globalización es el hecho multicultural; es decir, el hecho de que en el seno de una sociedad hay tradiciones culturales, morales y religiosas diferentes que coexisten de diferentes modos y que reflejan una complejidad que es irreductible a una explicación unitaria y simple de los procesos sociales y culturales. En las sociedades democráticas modernas el hecho multicultural es el ámbito en el que se pueden generar más conflictos y problemas de convivencia puesto que es en este tipo de sociedad donde se puede expresar con libertad el pluralismo político e ideológico existente, mientras que en una dictadura política o en una sociedad teocrática no se admite dicho pluralismo político, moral y religioso y se impone siempre una hegemonía cultural a toda la población.

Los modos de afrontar los conflictos que se derivan del multiculturalismo pueden ser variados y admitir diferentes grados; hay sociedades que apuestan por una integración más o menos voluntaria de sus minorías culturales en la cultura dominante y hay otras

que directamente promueven la asimilación forzosa de las culturas ajenas en las pautas de la cultura hegemónica. Probablemente ninguna de las dos, ni la asimilación ni la integración, sean las soluciones idóneas, pero la historia reciente nos muestra que no es fácil encontrar una solución universal que sea válida para todas las sociedades. Basta con analizar lo que sucede en algunos países europeos en su relación con determinados modos de entender el Islam por parte de ciertos grupos para comprender que el problema entraña una complejidad extraordinaria.

La simple coexistencia de tradiciones culturales, morales y religiosas diferentes en el seno de una misma sociedad democrática no es lo mismo que la exigencia de una convivencia basada en el conocimiento y aceptación consciente de un repertorio de libertades y derechos individuales cuya base está en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el trasfondo filosófico de este asunto está la diferencia entre el sentido racionalista e individualista que Occidente ha ido configurando en su cultura y en su estilo de vida, y el sentido religioso y comunitario que otras sociedades no-occidentales han dado a sus pautas morales y culturales. En concreto, la religión cristiana en Occidente ha ido aceptando poco a poco y con grandes dificultades la secularización de la moral y de los estilos de vida de los ciudadanos y un modelo económico capitalista basado sobre todo en el trabajo productivo y en el afán de lucro. Este proceso de separación entre la esfera religiosa y la esfera cultural, entre el trabajo productivo y la moral cristiana tradicional en Occidente ha ido generando una creciente secularización de los estilos de vida y una indiferencia y desinterés importantes ante el sentido de lo sobrenatural.

Como acertadamente señaló Max Weber “el ascetismo se propuso transformar el mundo y quiso realizarse en el mundo; no es extraño, pues, que las riquezas de este mundo alcanzasen un poder creciente, y en último término, irresistible sobre los hombres, como nunca se había conocido en la historia. El estuche ha quedado vacío de espíritu, quién sabe si definitivamente. En todo caso, el capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso, puesto que descansa en fundamentos mecánicos”.

Uno de los debates filosóficos que mejor ha planteado esa pérdida de significado moral y social de las religiones en Occidente ha sido el debate entre los comunitarismos y el individualismo. Esta polémica ha trascendido el ámbito puramente académico para instalarse en un plano cultural y social mucho más amplio. Muchos sociólogos actuales coinciden en el análisis de las "patologías de la modernidad": anomia generalizada, narcisismo individualista, carencia de valores sustantivos, atomismo social y político y pérdida de las tradiciones comunes y de la identidad histórica como comunidad. Casi todos los sociólogos actuales de cualquier signo ideológico u opción política señalan los mismos males en su análisis del modelo individualista y liberal, pero las soluciones teóricas y prácticas que proponen son bastante distintas; incluso los que admiten que debe ser corregido el excesivo narcisismo egocéntrico y la peligrosa despreocupación por los asuntos y virtudes comunitarias y públicas no comparten la misma tradición y el mismo proyecto intelectual. Así, el concepto de ciudadano, comunidad y Estado tiene perfiles

distintos si el trasfondo filosófico es cristiano o teísta en general, o si es materialista y marxista. Esta es la principal diferencia filosófica entre un Habermas y un MacIntyre, por ejemplo.

Los defensores del comunitarismo en sus diferentes versiones (Ch.Taylor, A.McIntyre, M.Walzer) insisten en que los individuos no son definibles antes o al margen de su comunidad y que el lenguaje moral en todas sus formas viene determinado de alguna forma por la comunidad en la que nacemos y por la lengua que hablamos. Estos autores, a pesar de las diferencias teóricas que mantienen entre sí, argumentan que las religiones siguen creando vínculos sociales y valores morales que son imprescindibles para entender la conducta de los individuos. Por eso, estos autores no están de acuerdo con el liberalismo filosófico como forma de explicar la moral, la política y la religión porque son insuficientes y ocultan elementos colectivos muy importantes. Ch.Taylor que representa quizás el mejor intento de síntesis entre liberalismo y comunitarismo señala que la ontología del ser humano debe ser desarrollada desde una perspectiva psicosocial: el yo en el espacio social y en el espacio moral. Su tesis antropológica es que *saber quién soy* equivale en gran medida a *saber dónde estoy*. Es decir, la identidad social es equivalente en gran parte a la identidad moral y esta identidad depende siempre de marcos valorativos, de orientaciones morales.

Sin embargo, se debe reconocer que ni los comunitarismos ni el liberalismo han sido capaces por ahora de encontrar una solución teórica para el tema del universalismo o la transculturalidad de la ética en un mundo dominado por un modelo económico que genera tantas desigualdades y una injusticia de tipo estructural. La dialéctica conceptual entre comunidad e individuo, entre el yo individual y el nosotros colectivo ha recorrido y sigue recorriendo la historia de la sociología y de la filosofía social, moral y política. Y las tradiciones culturales y morales vinculadas a uno y otro concepto todavía no han logrado la síntesis definitiva de ambos conceptos.

Para terminar la descripción del contexto global en el que hoy vivimos conviene reflexionar sobre el concepto de cosmopolitismo en su sentido filosófico, ético y jurídico. Ello nos permitirá comprobar su diferencia con la globalización. Este concepto de cosmopolitismo tiene una larga trayectoria en la filosofía y occidental y en los tiempos actuales ha vuelto a recobrar su vigencia debido al contexto en que vivimos.

El primer concepto de cosmopolitismo nació con el estoicismo heleno. Frente a la concepción de la “Polis”, la ciudad-Estado, propia de la filosofía clásica de Platón y Aristóteles, los estoicos eran conscientes de que ese tipo de organización política ya había desaparecido tras la decadencia cultural y política de Atenas. El ser humano, según el estoicismo, debía considerarse un ser de la Naturaleza y un miembro de la Humanidad. La razón es la característica principal de todos los seres humanos; por eso todos somos como hermanos, todos somos semejantes y debería haber un derecho y unas leyes comunes para todos los humanos. De ahí, la filantropía que defendían estoicos como Séneca y su sentido del amor a todos los humanos como iguales, incluso a los esclavos. Para el estoicismo, el

concepto de patria como lugar único y excluyente al que un ser humano debe pertenecer carecía de sentido.

En el siglo XVIII, uno de los autores que mejor conceptualizó el sentido del cosmopolitismo fue Kant. Este cosmopolitismo tiene varias facetas (jurídico, político y cultural) y está explicado sobre todo en sus obras “La paz perpetua” (1795) y *La Antropología desde un punto de vista pragmático* (1798). En síntesis, se puede decir que el cosmopolitismo kantiano se basa en la idea fundamental de que todos los seres humanos somos miembros del mismo género humano y que las guerras son una constante histórica que es preciso superar. Para ello propone una federación mundial de todos los Estados soberanos que se comprometa a respetar un derecho mundial, unas leyes universales, cosmopolitas, que promuevan la cooperación entre las naciones e impida las agresiones de los Estados entre sí. Los ciudadanos somos miembros de una nación y de un Estado determinado, pero a la vez también aspiramos a la paz con los demás pueblos; de ahí que para lograr sentirnos también ciudadanos del mundo sea necesario impedir las guerras y promover la paz. La política y el derecho son los dos instrumentos necesarios para lograr ese ideal casi irrealizable de la paz mundial. Por eso dice Kant en su obra “Doctrina del derecho” (1796) que la unión de los Estados a nivel mundial debería ser un Congreso permanente de todos los Estados, una libre colaboración de todos ellos con el fin de preservar la paz y fomentar la colaboración de los gobiernos. ¿No es éste el embrión de la Sociedad de las Naciones Unidas que hoy todavía tratamos de mantener como ideal de un gobierno mundial basado en los Derechos Humanos?

Como se puede apreciar el concepto de cosmopolitismo, tanto en su versión estoica como en la de Kant, no tiene nada que ver con la actual globalización económica que somete a los Estados, gobiernos y naciones a unas leyes del mercado neocapitalista muy alejadas de los ideales de hermandad, solidaridad y paz que los defensores del cosmopolitismo sostenían. El cosmopolitismo trata de resolver una cuestión muy compleja y aparentemente antinómica; por un lado, la realidad de que los individuos nacen en un determinado contexto cultural, social y político; y por otro, la necesidad de que articular mecanismos racionales de convivencia para respetar las diferencias de todo tipo entre los pueblos y los Estados. La tensión entre la aspiración a un ideal de justicia universal y el respeto a las diferencias no puede ser eliminada fácilmente; ni el relativismo a ultranza ni el universalismo desarraigado son la solución. El equilibrio siempre inestable estaría en un cosmopolitismo arraigado basado en la búsqueda y aplicación continua de los derechos humanos por encima de las diferencias culturales y sociales existentes. Así lo ha expresado en su obra el filósofo K. A. Appiah.

Una nueva educación intercultural, ética y cívica

El reto de una nueva educación intercultural, de una nueva ética cívica apoyada en el laicismo es uno de los problemas teóricos y prácticos más urgentes de nuestro tiempo. En ese ámbito, la filosofía siempre ha jugado un papel importante, abriendo el diálogo

responsable a todas las formas de expresión conceptual. Una de las instituciones mundiales que mejor ha comprendido esa tendencia universalizadora del pensamiento filosófico ha sido la UNESCO. Por eso ha creado en muchos países las Cátedras UNESCO de Filosofía con una clara voluntad de interrelación entre los saberes y de diálogo intercultural entre las distintas tradiciones religiosas, morales o filosóficas. Aunque el pensamiento filosófico occidental tuvo su origen en Grecia, sin embargo el discurso filosófico en tanto que “lógos” o racionalidad es universal o universalizable, al apoyarse en la racionalidad humana y puede tender puentes de entendimiento entre todas las tradiciones culturales. Ese es el gran objetivo de la UNESCO: crear las condiciones reales para que todas las culturas sean capaces de conocerse y de respetarse dentro de un ámbito de no discriminación de las personas y de no vulneración de los derechos humanos.

Uno de los grandes desafíos del mundo actual es el fanatismo y la intolerancia derivados de una concepción dogmática y excluyente de la propia tradición moral, religiosa o filosófica. La polémica en torno al multiculturalismo se debe en gran medida a que se piensa que las culturas son sistemas cerrados totalmente sobre sí mismos y que su inconmensurabilidad impide cualquier tipo de entendimiento entre ellas. Así, hay muchos teóricos que mantienen que la única salida posible al multiculturalismo es lo que Samuel Huntington denominó “el choque de civilizaciones” (1996). Frente a las acusaciones de etnocentrismo que se hacen contra la cultura occidental y, en concreto, contra la Declaración Universal de Derechos Humanos, habría que destacar que precisamente es dicha Declaración la que sienta los fundamentos para el respeto de todos los seres humanos basándose en la igual dignidad de todos los humanos con independencia de su lengua, religión, sexo, condición económica o tradición cultural.

La filosofía como instrumento racional basado en el diálogo argumentativo y no en el armamento militar ni en la violencia ni en el fanatismo es la que mejor puede propiciar el diálogo intercultural desde una posición de libertad y de respeto a todas las personas. ¿Cuáles serían las posibles aportaciones de la filosofía al diálogo intercultural?

En primer lugar, el pensamiento filosófico puede ser un lugar de encuentro entre todas las culturas debido a que se expone mediante un discurso racional y mediante un método lógico que exige un gran esfuerzo de comprensión, pero que no se basa en intuiciones irracionales o místicas ni en revelaciones sobrenaturales individuales que los demás no pueden comprender. La filosofía proporciona elementos de interculturalidad excelentes y que pueden ser objetivables para cualquier tradición cultural, sean cuales sean sus normas morales y religiosas porque es capaz de someter a crítica racional y al intercambio de argumentos todos los sistemas religiosos, morales y políticos del mundo. Nada debe escapar al escrutinio racional de la Filosofía, ni lo divino ni lo humano; ni lo celeste ni lo terrestre; ni lo social ni lo natural. La filosofía puede y debe ser un elemento de comunicación universal entre todas las tradiciones culturales y entre las diferentes posturas morales ante la existencia humana.

En segundo lugar, la filosofía propone que el código ético-político contenido en la DUDH sea el eje sobre el que se pueda construir la dignidad humana en todas las sociedades y en todos los seres humanos. La universalización de la dignidad humana es una tarea filosófica, política y moral que exige un diálogo entre todas las culturas pues al tratar de concretar propuestas sobre la aplicación de la dignidad surgen las discrepancias. Por ejemplo, hay líderes musulmanes que no consideran indigno el trato que se da en algunos países islámicos a la mujer porque forma parte de una tradición moral y religiosa secular basada en una interpretación del Corán. Hasta tal punto, que algunos líderes políticos musulmanes propusieron hace años en la ONU que la Declaración Universal de Derechos Humanos debería ser adaptada a la religión musulmana y no al revés. Por eso el diálogo filosófico con determinadas interpretaciones de la religión y moral islámica es hoy más necesario que nunca.

El choque entre las tradiciones que permiten prácticas sociales contrarias a los derechos humanos y la concepción universal sobre la dignidad que proclama dicha Declaración parece evidente. La fórmula que ofrece la filosofía para abrir el diálogo sobre la dignidad es que se permita libertad de expresión y de crítica a todas aquellas personas que están sometidas a situaciones de opresión y de exclusión por su pertenencia a un determinado grupo social, cultural, moral o religioso. En este ámbito la libertad individual de conciencia me parece un requisito esencial para que todos los seres humanos puedan alcanzar su autonomía moral y su pleno desarrollo personal.

En tercer lugar, la filosofía debería conectar conceptualmente su potencia intercultural con la laicidad. La idea de laicidad es desde mi punto de vista netamente intercultural porque reúne y defiende aquellos elementos que un Estado, una sociedad y una persona humana debería tener. En el caso de los Estados, la laicidad ofrecería la garantía de neutralidad en materia de religión y de moral, defendiendo la libertad de todas las religiones y costumbres mientras no atenten contra la convivencia social. Un estado laico tendría que tener en cuenta el pluralismo religioso y moral existente en la sociedad, pero en nombre de la interculturalidad debería también defender los derechos humanos y la libertad de conciencia para todos. La adscripción de cualquier Estado a una determinada religión o moral no es aceptable desde el punto de vista democrático ya que una democracia exige neutralidad del Estado en materia de religión o moral. En la esfera de lo público debe mantenerse una neutralidad en materia religiosa y moral; no así en el ámbito de la moral privada en el que cada persona es libre de expresar sus convicciones y creencias morales y religiosas. Ninguna religión debe apropiarse de las instituciones públicas para hacer proselitismo en favor de una religión y ningún Estado debe imponer una religión a sus ciudadanos, sino dejar libre expresión a todas mientras no destruyan la paz social.

En el caso de la sociedad, la laicidad como forma de entender la interculturalidad acepta la existencia de las diferencias morales y religiosas y fomenta el diálogo interreligioso e intercultural en el marco del respeto a los derechos humanos. La sociedad es plural y en sí misma no es laica ni religiosa, no es teísta ni atea, sino que admite en su seno todas

las posibles creencias morales y religiosas. Son los individuos los que sostienen posiciones diferentes sobre la política, la moral o la religión y precisamente sólo un Estado laico es capaz de garantizar la igualdad de trato de todas las creencias y confesiones religiosas existentes en una sociedad. Por eso los Acuerdos jurídicos entre las confesiones religiosas y los Estados generan inevitablemente desigualdad de trato hacia las personas en función de su pertenencia a una determinada confesión religiosa. Ese es el caso de la Iglesia católica en España que gracias a los Acuerdos de 1979 goza de situaciones de privilegio de las que carecen otras confesiones religiosas.

Por último, en el caso de los individuos, una filosofía de la laicidad garantizaría el ejercicio pleno de la libertad individual en todos los sistemas culturales. La interculturalidad entendida como búsqueda de elementos comunes en todas las culturas debe admitir la libertad de conciencia de todas las personas; es decir, que en cada sistema de creencias morales y religiosas en que el nace una persona se la eduque de tal modo que pueda ir configurando libremente su propio desarrollo moral y su propia conciencia moral y religiosa sin imposiciones dogmáticas por parte de nadie. Educar a todos en la libertad de conciencia y en el respeto a las creencias diferentes es una tarea propia de una escuela laica que no es lo mismo que una escuela hostil a todas las religiones. Si por escuela laica entendemos lo que señalaba F. Giner de los Ríos, que ha sido uno de los mejores pedagogos de nuestro país, entonces la historia de las religiones podría enseñarse en todas las escuelas, pero no como conjunto de dogmas y creencias sino como estudio histórico, filosófico y sociológico del fenómeno religioso sin obediencia a dogmatismos confesionales.

A modo de conclusión

Por último, la laicidad y la interculturalidad pueden coincidir con el nuevo código ético de los derechos humanos porque ambas buscan aquellos valores universalizables que son válidos para todos los seres humanos, como la libertad, la igualdad ante la ley y la justicia. Una filosofía intercultural y laica basada en el reconocimiento de la dignidad de toda persona humana y en la promoción de los derechos humanos en la línea de lo que defiende desde hace muchos años la UNESCO; una filosofía que preconice una alternativa política, social y económica basada en el cumplimiento de los derechos humanos y en una regeneración profunda de los actuales sistemas democráticos. En definitiva, la filosofía de la laicidad es la que mejor promueve la consolidación progresiva de una nueva ética cívica y democrática en la que los valores proclamados en la Declaración de los Derechos Humanos se practiquen en libertad y con justicia.

Referencias bibliográficas

Appiah, K. A. (2007). *El cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires/ Madrid. Katz Editores.

Voltaire, A. (2006). *Tratado sobre la tolerancia*. Madrid. Espasa, pg.280.

Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid. SARPE, p.224.

El valor social de la educación. Una apuesta por la ciudadanía intercultural⁵

Carlos Sancho-Álvarez

e-mail: carlos.sancho@uv.es

María Jesús Perales Montolío

e-mail: perales@uv.es

Jesús Miguel Jornet Melià

e-mail: jornet@uv.es

Universidad de Valencia, España

El reto de una ciudadanía intercultural

El rol de ciudadanas y ciudadanos, el concepto de ciudadanía como elemento potenciador de la democracia, sigue siendo un desafío pendiente a nivel social, pues todavía queda mucho por andar desde el punto de vista de consolidación política de la democracia, de la participación y del compromiso social. La educación para la ciudadanía como compromiso global del sistema educativo, más allá de la asignatura concreta que se implanta y se modifica desde la legislación, es un derecho innegable de toda la comunidad educativa sobre el que todavía queda mucho por hacer.

En este marco de reflexión en torno al término y a su inclusión en el sistema educativo, una nueva dimensión debe ser considerada: la interculturalidad. Actualmente la educación intercultural continua siendo un desafío para la práctica escolar (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014). Asimismo, en el ámbito social la ciudadanía debe plantear también nuevas formas de convivencia para poder contemplar la interculturalidad (González, 2014). Una sociedad inclusiva solo es posible bajo comunidades interculturales y democráticas (Escarbajal, 2015).

⁵ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

“Pero a ser ciudadano se aprende, así que educar en la interculturalidad adquiere una dimensión fundamental e imprescindible. Banks (1990) recuerda la necesidad de educar para la ciudadanía en una sociedad plural si se pretende que los estudiantes desarrollen el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias no sólo para participar, sino también para transformar y reconstruir la sociedad. La educación debe ofrecer al futuro ciudadano los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores necesarios para asumir activamente su papel como personas responsables, solidarias y sensibles a las diferentes realidades”. (Arnáiz y De Haro, 2004, pp. 20-21)

La escuela ha de ser sensible ante esta realidad y mirar hacia la interculturalidad como algo fundamental, ya que resulta esencial para poder educar a la ciudadanía venidera, que se irá construyendo sobre esos cimientos de actitudes y relaciones interpersonales (Ortega, 2011). En este caso, este panorama genera una determinada percepción del profesorado hacia la propia educación intercultural, donde en determinadas ocasiones varía según la edad y experiencia profesional con respecto a este tipo de valoraciones (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013).

Si profundizamos sobre las actitudes del profesorado hacia la interculturalidad a través del estudio realizado por Verdú y Miralles (2014), se puede concluir que el profesorado se muestra a favor de esta idea de escuela inclusiva, aunque aparecen algunas creencias falsas que se deberían mejorar. En su estudio se indica que se debe desarrollar una formación docente que evite entre los docentes creencias que puedan influir de manera negativa sobre el desarrollo de la identidad cultural del alumnado, ya que debemos suprimir cualquier tipo de prejuicio hacia otras culturas también entre el propio profesorado. Sin duda, esto evidencia la necesidad de mejora de la formación inicial del profesorado en relación a este tipo de educación (Soriano y Peñalva, 2015). Así, resulta una prioridad la actualización de contenidos formativos en este sentido, en cualquier rama de conocimiento (Olaya y Gómez, 2013).

“Se reconoce también la necesidad de una mayor formación del profesorado en educación intercultural. Y se pide una necesaria reducción del número de alumnado por profesor y por grupo, para poder atender a la diversidad de forma más personalizada y adecuada” (Díez, 2014, p. 28).

En la misma línea, también resulta relevante analizar la actitud general de la sociedad española ante las diferentes culturas, generaciones de migrantes y la respuesta educativa sobre estos aspectos, ya que estos supuestos pueden estar influyendo contextualmente hacia la propia percepción del profesorado y en general, hacia cualquier agente educativo.

Según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (2012), nos encontramos ante un panorama incierto en un sentido, y alentador en otro, aunque sin poder afirmar una tendencia en general positiva. Ya que si observamos los resultados que se presentan a

continuación –ver tabla 1-, podemos comprobar que ante la afirmación “La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes” el 44,8% se manifiesta de acuerdo, aunque es cierto que el 43% se sitúa bajo valoraciones negativas hacia este supuesto.

Tabla 1. *Y, en relación con la educación, ¿está Ud. Muy de acuerdo, más bien de acuerdo, más bien en desacuerdo o muy en desacuerdo con las opiniones siguientes?*

	Muy de acuerdo	Más bien de acuerdo	Más bien en desacuerdo	Muy en desacuerdo	N.S.	N.C	(N)
La presencia de hijos de inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos	18,8	41,3	18,8	9,1	11,6	0,5	(2.464)
La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes	16,1	28,7	27,8	15,2	11,6	0,6	(2.464)
La Administración debe invertir más para que la calidad de la educación no empeore en los colegios donde hay muchos hijos de inmigrantes	25,1	41,0	14,2	9,3	9,3	1,2	(2.464)
Los españoles deberían tener preferencia a la hora de elegir el colegio de sus hijos	26,4	29,6	22,5	15,1	6,0	0,5	(2.464)
Aunque tengan los mismo ingresos, se les da más ayudas escolares a los inmigrantes que a los españoles	25,5	27,5	17,0	12,6	17,0	0,3	(2.464)

Fuente: CIS, 2012, p.5.

Algo que sin duda, no muestra una situación favorecedora hacia la interculturalidad educativa, sino que nos está desvelando que la realidad en los centros educativos no llega a asimilar del todo esa diversidad de culturas entre el alumnado y provoca dificultades socio-educativas. En este sentido, se están desarrollando diferentes programas en las escuelas, desde iniciativas y entidades distintas, que deben ser evaluados, para favorecer una mejor

condición de calidad con respecto a la Educación Intercultural (Perales, Ortega y Jornet, 2012).

En esta línea, al igual que respecto a otros tópicos, la convivencia de culturas se traduce en una serie de características de diferente índole según en la población en la que se produce este fenómeno. En nuestro caso, la sociedad española destaca, una serie de aspectos positivos y negativos en relación a la diversidad y el encuentro entre culturas –tal y como podemos ver en la siguiente tabla-.

Tabla 2. *La inmigración, como todo, tiene aspectos positivos y negativos. ¿Qué aspecto positivo destacaría más? (izquierda); ¿Y qué aspecto negativo destacaría más? (derecha)*

Impacto positivo sobre la economía	7,6	Más competitividad en el mercado de trabajo	16,1
Impacto positivo sobre la Seguridad Social y el sistema de pensiones	1,6	Abaratamiento del mercado de trabajo	2,9
Mano de obra secundaria	9,1	Exceso de inmigrantes y mala gestión	6,0
Abaratamiento del mercado de trabajo	1,1	Más privilegios por las ventajas sociales	6,5
Crecimiento de la natalidad	2,1	Más problemas de delincuencia e inseguridad	22,3
Enriquecimiento cultural	37,6	Problemas de integración y choque cultural	12,4
Es bueno para ellos/as	1,2	Imposición de su cultura	3,8
Todo	0,1	Pobreza, marginalidad, mendicidad	3,3
Otras respuestas	1,8	Todo	0,7
Ninguno	0,9	Otras respuestas	2,9
N.S.	3,3	Ninguno	4,3
N.C.	3,4	N.S.	15,1
(N)	(2,464)	N.C.	3,7
		(N)	(2,464)

Fuente: CIS, 2012, p.6.

Según la información anterior⁶, podemos observar que el “enriquecimiento cultural” es el aspecto positivo que más destaca la sociedad española en relación a la inmigración. Algo que genera una visión alentadora hacia la convivencia de culturas y ayuda, sin lugar a dudar, a seguir trabajando en este ámbito.

Por otro lado, si seguimos profundizando en la percepción que tiene la sociedad ante este fenómeno socio-cultural, podemos ver cómo en términos de inclusión cultural, aún estamos en una situación donde el choque cultural es claro y genera una situación compleja que se debe seguir mejorando hacia la cohesión social.

6 No se dispone de información más actualizada y tan específica a nivel nacional desde el año 2012, con respecto al Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), España.

Tabla 3. *A menudo los inmigrantes que vienen a España tienen una cultura, una lengua y unas costumbres distintas de las españolas. Con respecto a esto, dígame por favor, ¿con cuál de las siguientes frases está Ud. Más de acuerdo? (izquierda); ¿Y cree Ud. que los inmigrantes instalados en España contribuyen a enriquecer nuestra cultura...? (derecha)*

Aunque aprendan nuestra cultura y costumbre, es bueno que los inmigrantes también mantengan su cultura y costumbres	36,9	Mucho	9,7
Los inmigrantes deberían poder mantener sólo aquellos aspectos de su cultura y costumbres que no molesten al resto de los españoles	50,1	Bastante	37,5
Los inmigrantes deberían olvidar su cultura y costumbres y adaptarse a las españolas	10,3	Poco	34,2
N.S.	2,1	Nada	11,4
N.C.	0,6	N.S.	6,6
(N)	(2,464)	N.C.	0,6
		(N)	(2,464)

Fuente: CIS, 2012, p.7.

En todo caso, la sociedad española ha cambiado su percepción, en general, hacia la inmigración y se ha producido un leve aumento de las actitudes críticas en los últimos años. Aún así, este tipo de valoraciones muestran actitudes más positivas que respecto a otros países también en dificultades económicas –como Portugal o Grecia- (Méndez, Cebolla y Pinyol, 2013). El contexto actual de crisis económica afecta directamente a la visión global e implicaciones sobre la interculturalidad educativa en todo el ámbito europeo (Díez, Becerril y Ortega, 2012), extendiéndose lenta y sostenidamente un resurgimiento del racismo institucional que está generando una alarma social a nivel internacional (Díaz, 2014).

En definitiva, todas estas percepciones y valoraciones, se van consolidando en relación a un valor social sobre la educación intercultural, que puede llegar a influir en la propia práctica real del profesorado y del alumnado, así como en los apoyos que se generan sobre estos contextos, debido a la influencia de múltiples agentes –sociales, educativos, familiares- que están en relación y en constante contacto con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El valor social de la educación en relación a la ciudadanía intercultural

La diversidad cultural constituye una realidad innegable que se define, proyecta y aborda diferencialmente dependiendo de la visión que se adopte. La escuela es un ámbito en el que la diversidad cultural está presente de diversas formas. Procesos como la progresiva normalización educativa del alumnado extranjero, la integración curricular de contenidos de distintas culturas, el reconocimiento de la identidad de grupos minoritarios, etc., son

ya expresiones escolares cotidianas. El tratamiento educativo que reciben estas expresiones de diversidad varía en función de la concepción y vivencia que se tienen de las mismas (Vargas, 2007, p. 2).

La educación es en sí valiosa y desempeña un papel decisivo para el desarrollo de las sociedades (Morín, 2000; Ortega, 2004). En este sentido, de acuerdo con Touriñán (2005), el proceso educativo es un elemento fundamental para el éxito de la integración social en el mundo, significando el instrumento más eficaz para promover y preservar la identidad cultural de cualquier persona. Por ello, debemos estar atentos/as a la importancia y al proceso que genera por sí mismo el proceso educativo, pero incluso, atendiendo la construcción que se va desarrollando desde las escuelas. Por ello, consideramos que es necesaria una reflexión en profundidad sobre el tema ¿qué importancia se le da a la educación desde la sociedad? Yendo más allá, centrando ahora la perspectiva en la educación intercultural, la pregunta se puede formular como ¿qué importancia se le da a la educación para la ciudadanía intercultural en la sociedad?

Creemos que es evidente la influencia de la sociedad respecto al proceso educativo que se genera en las escuelas, pero también es relevante la percepción que se crea en el propio contexto educativo y que ejerce influencia hacia ese proceso escolar que pretendemos. Por ello, es fundamental desarrollar modelos de evaluación que identifiquen las influencias que se construyen en relación al valor social de la educación en general y sobre la educación para la ciudadanía intercultural en concreto. Así, gracias a estos estudios, debemos poder dar respuesta a un proceso complejo y favorecer un objetivo común: la cohesión social de las diferentes sociedades⁷ (Jornet, 2010; 2012).

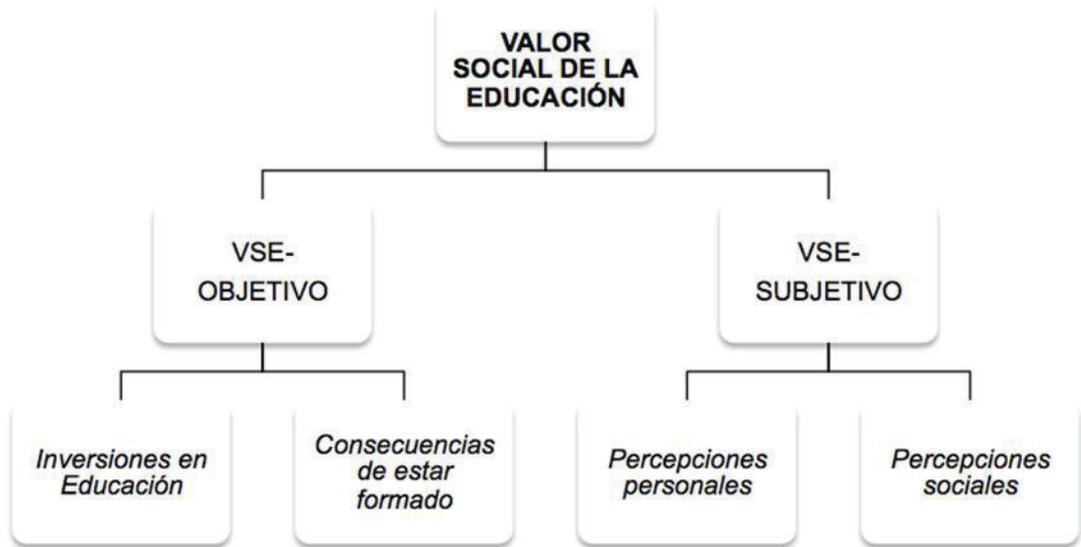
Para ello en este trabajo, en primer lugar, explicaremos el concepto del *Valor Social de la Educación* (VSE), definido por Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), para más tarde establecer su relación a la ciudadanía intercultural. Se puede empezar diciendo que el VSE se refiere a:

“(...) la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida”. (Jornet, et al., 2011, p. 53)

Para realizar una mejor aproximación al propio concepto de VSE, presentamos a continuación la definición en función de sus dos dimensiones teóricas implicadas, para entender mejor sus características e implicaciones socio-educativas.

7 ProyectoI+D+i Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Cuadro 1. *Constructo teórico Valor Social de la Educación (VSE).*



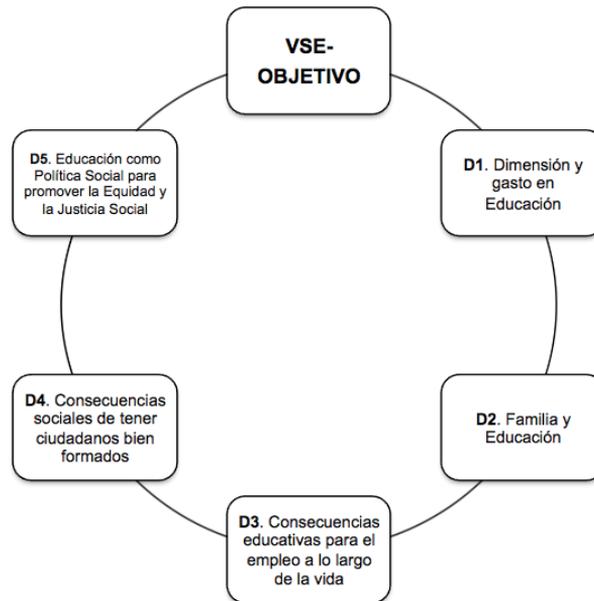
Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011).

Por un lado, está implicado el Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-Objetivo), referido a la expresión “objetiva” de este valor que la sociedad otorga a la educación. En él encontramos indicadores de evaluación objetivos en relación a las inversiones realizadas en el ámbito educativo o las consecuencias de estar formado –nivel socio-económico, puesto de trabajo, esperanza de vida, etc-.

Complementariamente, se define el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo) que se relaciona con las percepciones personales o sociales que se van construyendo en una determinada sociedad según el valor que se le da a la propia Educación, y que se concreta en indicadores de evaluación complejos respecto a estas percepciones.

Centrando la reflexión ahora en el VSE-Objetivo, la definición del constructo indica que se relaciona con diferentes facetas que pueden estar implicadas entre sí pero que pueden evaluarse de manera diferenciada; tal y como se observa en la siguiente información.

Cuadro 2. *Dimensión teórica Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-Objetivo).*



Fuente: Adaptado de Jornet y cools. (2011).

El gasto que genera un gobierno en aspectos educativos, el acceso que tiene la familia en la educación, las consecuencias de estar bien formado académicamente, así como las ventajas que tiene una sociedad con ciudadanos titulados, o la inversión que se realiza en programas que favorezcan las Equidad y/o Justicia social, son algunas características que puede presentar el VSE-Objetivo. Para analizar todas estas dimensiones, la especificación del constructo se diseña en torno a elementos clave y preguntas evaluativas, que ofrecen un acercamiento al valor que la sociedad reconoce a la educación.

Todo esto puede estar relacionado directamente con la ciudadanía intercultural, ya que el esfuerzo que realice una sociedad en cualquiera de estas dimensiones, se van a traducir en implicaciones hacia este tipo de práctica educativa. Por ello, avanzando en la definición del constructo de VSE-Objetivo y su concreción desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía intercultural, se pueden definir las dimensiones del constructo de una forma específica para atender también a esta mirada. Esta especificación nos permitiría analizar la percepción de la sociedad al respecto, revisando las valoraciones de diferentes audiencias significativas al respecto (administración educativa, profesorado, familias, alumnado, e incluso la sociedad). En esta línea, la matriz de dimensiones y preguntas diseñada para el VSE-Objetivo general puede especificarse para profundizar en el binomio VSE-Objetivo y ciudadanía intercultural. O dicho de otro modo, ¿qué valor social estamos dando a la educación para favorecer una ciudadanía intercultural? Se presenta a continuación la matriz general de dimensiones y preguntas, destacando en cursiva su adaptación para la valoración de la dimensión de educación para la ciudadanía intercultural.

Tabla 4. *Sub-dimensiones y preguntas de evaluación del VSE-Objetivo en relación a la ciudadanía intercultural.*

Sub-dimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
<p>1. <i>Inversión y gasto en educación intercultural. Importancia que la sociedad otorga a la educación intercultural. La inversión y gasto de una sociedad para promover una educación intercultural.</i></p>	<p>¿Cuánto invierte una sociedad en educación intercultural? En términos relativos y absolutos ¿En qué grado se valora la figura del profesor? ¿Cuánto se le paga al profesorado?</p>
<p>2. <i>Familia y Educación intercultural. Reconocimiento de la sociedad sobre el papel de la familia ante una educación intercultural. Medidas generales de conciliación de la vida familiar y laboral. Medidas para facilitar la relación familia-centro educativo-profesor entre culturas.</i></p>	<p>¿En qué medida la sociedad reconoce que la importancia de la educación intercultural merece sistematizar la participación de agentes sociales como la familia? ¿Cómo reconoce y facilita la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas?</p>
<p>3. <i>Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida. Nivel e inserción social y cultural. Utilidad de la educación intercultural para el desarrollo y promoción como herramienta de prevención de la exclusión social</i></p>	<p>¿Qué utilidad tiene la formación para el desarrollo y promoción personal y socio-laboral y como herramienta de prevención de la exclusión social? ¿Qué consecuencias tiene para la situación laboral de cada cultura el hecho de haber estudiado?</p>
<p>4. <i>Consecuencias sociales de tener ciudadanos bien formados. Impactos social de la educación ciudadana e intercultural. Influencia del nivel de calidad de vida entre culturas</i></p>	<p>¿Qué consecuencias tiene para una sociedad disponer de ciudadanos bien formados? ¿Cuáles son las consecuencias sociales de la educación intercultural? ¿Qué relación existe entre el nivel socioeconómico de los países y el nivel de titulados entre las diferentes culturas?</p>
<p>5. <i>La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y de justicia social entre culturas. Medidas para fomentar la igualdad y justicia social entre culturas desde la educación.</i></p>	<p>¿En qué grado se realizan políticas sociales coadyuvantes para mejorar el acceso a la educación entre las diferentes culturas? ¿Qué grado de compromiso se da en la ciudadanía con este tipo de formación? ¿Qué alcance poblacional tiene la formación en valores? ¿Qué niveles de escolarización y alfabetización existen entre diferentes cultural?</p>

Fuente: Adaptado en cursiva de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011.

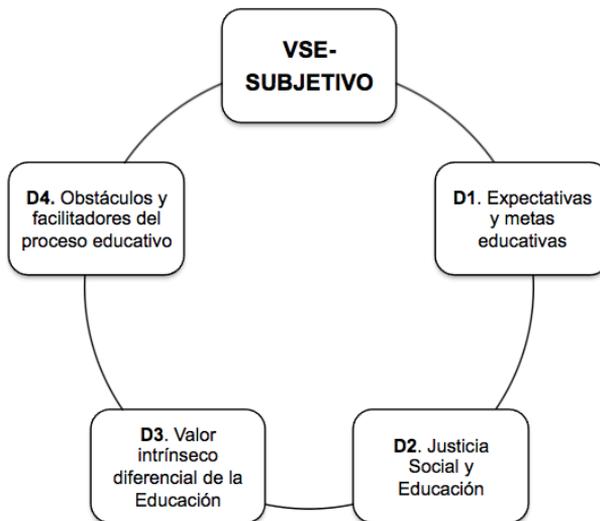
Por otro lado, como hemos visto en el cuadro 1, el VSE considera fundamental su implicación con el Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). Un constructo teórico que, como veremos más adelante, se relaciona directamente con la construcción socio-educativa de una ciudadanía intercultural. Para ello, es fundamental conocer el propio concepto, que consideramos como:

“(…) la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida”. (Jornet, et al., 2011, p. 67)

Y es que resulta evidente⁸ que, dependiendo de la importancia que se concede a la Educación, los resultados pueden ser diferentes según el tipo de percepciones socio-educativas que generan estos procesos. Ya que, como veremos en el cuadro 3, las expectativas y metas educativas, la justicia social o el valor intrínseco en relación a la educación, y/o los obstáculos y facilitadores que propician una adecuada visión sobre la Educación, son aspectos que pueden favorecer en cierta medida una adecuada ciudadanía intercultural.

“Debemos estar de acuerdo en que el esquema de valores que tiene cada cual y que rige su conducta se ha constituido, además de por la acción de la familia y la escuela, también por la influencia que las experiencias en la ciudad, el pueblo y/o el barrio han tenido. Podríamos afirmar, por tanto, que la educación en valores puede tener uno de sus pilares en la necesidad de desarrollo personal al que podríamos añadir la necesidad de cohesión social”. (Santiago, Lukas, Lizasoain y Joaristi, 2012, p. 369)

Cuadro 3. *Dimensión teórica Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo)*



Fuente: Adaptado de Jornet y cols. (2011).

8 Se han finalizado diferentes estudios desde 2011, así como se está desarrollando una investigación más amplia para posibilitar evidencias relacionadas con el rendimiento académico y el VSE. Se pueden consultar una serie de trabajos en esta línea en Jornet, Sánchez-Delgado y Perales (2014); Jornet, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado (2014); Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011); Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2014); Sancho, Jornet y Perales (2013); o Sancho (2013).

Y es que, “La educación, en sus distintas etapas, ha sido considerada como el instrumento más valioso para que la sociedad supere las diferencias sociales” (López, Monje, Navarro y Uceda, 2006, p. 39). De ahí que comiencen a dar cabida estudios que intentan explicar la independencia entre el nivel socio-económico y cultural de la familia y el rendimiento académicos. Ya que, así como determinados sectores favorecidos no alcanzan los resultados escolar esperados, sectores poblaciones desfavorecidos comienzan a superar las bajas expectativas escolares y consiguen alcanzar resultados positivos y esperanzadores (Jornet, 2010; 2012). Algo que, a nivel internacional, se está poniendo ya en evidencia porque desde 2009 los resultados escolares de cada país no pueden explicarse en su totalidad de acuerdo a la relación entre nivel escolar esperado y nivel socio-económico y cultural (OCDE, 2010). En un sentido amplio, sin duda, esta posición genera entre todos los y las profesionales educativos un signo de esperanza y una apuesta por la ciudadanía intercultural, así como alienta a seguir trabajando por la convivencia entre culturas, ya que en determinadas ocasiones lo verdaderamente importante es el querer y no el poder, como sostiene la información anterior sobre el VSE-Subjetivo en relación al rendimiento académico de cualquier persona, nivel social, cultura o sociedad.

Para ello, partiendo de la matriz de dimensiones y preguntas evaluativas diseñadas para el concepto de VSE-Subjetivo, presentamos en este línea una serie de preguntas de evaluación implicadas (marcadas en cursiva), que pueden provocar un proceso de reflexión en relación a la puesta en marcha de una ciudadanía intercultural en relación a su facilitación desde el ámbito educativo, pero paralelamente, debiendo cuidar y fomentar una serie de aspectos socio-culturales al respecto -tabla 4-.

Tabla 4. *Sub-dimensiones y preguntas de evaluación del VSE-Subjetivo en relación a la ciudadanía intercultural.*

Sub-dimensiones	Preguntas de evaluación implicadas
1. Expectativas y metas educativas. <i>Aspiraciones y metas que se plantea el alumnado y las familias de diferentes culturas en la educación.</i>	¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en cada cultura? ¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado de otras culturas?
2. Justicia social y Educación. <i>Consecuencias y/o beneficios que percibe el alumnado y las familias de diferentes culturas que tiene la educación para el bienestar personal y social</i>	¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la ciudadanía intercultural para el bienestar personal y social? ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la ciudadanía intercultural el alumnado, las familias y el profesorado?
3. Valor diferencial de la Educación. <i>Valor intrínseco para la vida que dan la educación el alumnado y las familias de diferentes culturas.</i> <i>Valor intrínseco para la vida que da a la educación intercultural el profesorado.</i>	¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado y las familias de diferentes culturas? ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación intercultural el alumnado, las familias y el profesorado? ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación intercultural el profesorado?

<p>4. Obstáculos y facilitadores.</p> <p><i>Elementos que pueden ayudar o dificultar una visión positiva de una ciudadanía intercultural.</i></p>	<p>¿Qué elementos pueden ayudar a mejorar la visión de una ciudadanía intercultural?</p> <p>¿Qué elementos pueden dificultar la visión de una ciudadanía intercultural?</p>
---	---

Fuente: adaptado en cursiva de Jornet y cols., 2011; citado en Sancho, Jornet y Perales, 2013.

A modo de conclusión

La realidad ante una ciudadanía intercultural conlleva múltiples implicaciones socio-educativas que pueden estar construyéndose ya sea desde el propio centro escolar o desde el ámbito familiar e incluso social. Por ello, todas las cuestiones planteadas anteriormente se deben ir analizando y conociendo de cerca entre todos los implicados del proceso educativo. Desde el enfoque expuesto, se pueden ir desvelando distintos indicadores de evaluación que faciliten la construcción de la sociedad intercultural entre todos y todas, realizando una llamada de atención sobre determinados supuestos teórico-prácticos.

La complejidad que nos encontramos en los centros escolares provoca en determinadas ocasiones la necesidad de fomentar una adecuada formación del profesorado en determinados aspectos de inclusión educativa y alternativas pedagógicas que sean adecuadas (Sancho-Álvarez, Jardón y Perales, 2015). Esta realidad nos obliga a afrontar nuevos retos en la práctica escolar, cambios y desafíos que deben analizarse desde un sentido de enriquecimiento mutuo y/o constante para explorar y alcanzar la Educación inclusiva (Montánchez, Ortega y Moncayo, 2015). “Allí donde hay una persona, hay una ciudadana o ciudadano con plenos derechos, iguales a los de cualquier otro u otra” (Malgesini y Giménez, 2000, p. 62). Las condiciones de viabilidad de la intercultural sobre el proyecto de ciudadanía por medio de un adecuado proceso educativo, deberían de garantizarse desde los diferentes gobiernos. Pero, pese al enorme esfuerzo que se está realizando desde diferentes ámbitos -educativo, social, sanitario, etc-, en definitiva resultan poco viables porque no encuentran el respaldo suficiente ante determinadas condiciones extrínsecas que deberían ejercerse desde los poderes públicos (De Lucas, 2011).

En general, creemos que el análisis del *Valor Social de la Educación* en términos de ciudadanía intercultural puede representar una apuesta para alcanzar desde un enfoque positivo este reto. El *Valor Social Subjetivo de la Educación*, si se orienta adecuadamente hacia la práctica escolar una serie de buenas expectativas para todos y todas, sin duda, podemos empezar a construir la superación de la relación eternamente establecida entre nivel socio-económico y cultural familiar y rendimiento académico, visibilizando aquellos casos donde los sectores culturales más desfavorecidos alcanzan resultados admirables.

“Este diálogo no tiene que ser sólo cosa de los líderes culturales, sino que empieza en las escuelas, los barrios, los lugares de trabajo. Mientras existan

guetos, mientras la vida cotidiana no sea en realidad intercultural, seguirá pareciendo que hay un abismo entre las culturas. Cuando en realidad existe una gran sintonía entre ellas si no se interpretan desde la miseria, el desprecio y la prevención. Hacer intercultural la vida cotidiana es asegurar que cada cultura dará lo mejor de ella, por eso la integración en la ciudadanía ha de hacerse desde el diálogo intercultural de la vida diaria”. (Cortina, 2006, p. 14)

Referencias bibliográficas

Arnáiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del S. XXI. *Educatio siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 22, 19-38.

Banks, J. A. (1990). Citizenship education for a pluralistic democratic society. *The social studies*, 81, 210-214.

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2012). Actitudes hacia la inmigración (VI). Estudio nº 2967. Octubre 2012. Madrid: CIS.

Cernadas, F. X., Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación educativa RIE*, 31(2), 555-570.

Cortina, A. (2006). Ciudadanía intercultural. *Philosophica*, 27, 7-15.

De Lucas, J. (2011). El mito de la interculturalidad. *Jornades de Gestió de la Multiculturalitat, Drets Humans i Gestió de la Diversitat*. València 27 d'Octubre de 2010. Extraído de: <http://mmedia.uv.es/buildhtml/22608>

Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.

Díez, E. J., Becerril, R. y Ortega, S. (2012). Visiones críticas de la educación intercultural. *Tabanque: revista pedagógica*, 25, 15-38.

Escarbajal, A. (2015). Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. Madrid: Narcea.

González, A. (2014). Nuevas formas de ciudadanía: las entidades del Tercer Sector Social. *Curriculum, Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 27, 129-148.

Jornet, J. M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.

Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

Jornet, J. M., Perales, M. J., y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P., y Perales, M. J. (2014). La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad. Valencia: PUV.

Jornet, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación. Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Jornet, J.M. (2012). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia invitada en las VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios). La evaluación de centro como sistema de mejora. Castellón.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.

Méndez, M., Cebolla, H. y Pinyol, G. (2013). ¿Han cambiado las percepciones sobre la inmigración en España?. *Zoom Político*, 17, 1-27.

Montánchez, M. L., Ortega, S. y Moncayo, Z. (2015). Educación inclusiva: realidad y desafíos. Esmeraldas: PUCESE.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: UNESCO-IESALC.

OCDE. (2010). Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. París: OCDE.

Olaya, A., y Gómez, L. F. (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, 15(2), 49-67.

Ortega, M. S. (2011). La mirada de la escuela a la interculturalidad: el cimiento de la ciudadanía. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 1, 521-532.

Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad". 47-80. Valencia.

Perales, M. J., Ortega, S. y Jornet, J. M. (2012). La evaluación como condición de calidad en la educación intercultural. En L. Díe (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CEIMIGRA.

Sancho-Álvarez, C., Jardón, P. y Perales, M. J. (2015). Contenidos sobre buenas prácticas en educación inclusiva: una alternativa pedagógica y curricular para facilitar la formación

del profesorado. En M. L. Montánchez, S. Ortega y Z. Moncayo (Coord.). Educación inclusiva: realidad y desafíos. Pp. 255- 268. Esmeraldas: PUCESE.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. y González-Such, J. (2014). La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del Valor Social Subjetivo de la Educación: validación de constructo. Ponencia presentada en el V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED). Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Sancho, C. (2013). Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa. Valencia: RODERIC.

Sancho, C., Jornet, J. y Perales, M. J. (2013). Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>

Santiago, K., Lukas, J. F., Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 367-382.

Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la Inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137.

Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal. *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. 113-126. Madrid: Narcea.

Vargas, J. M. (2007). La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-11.

Verdú, D. y Miralles, P. (2014). Evaluación inicial e ideas previas sobre identidad y alteridad en la formación del profesorado. En J. Pagès., y A. Santisteban. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. 733-742. Barcelona: SIDCS.

Una mirada intercultural y ciudadana en la formación inicial del profesorado

Judith Quintano Nieto

e-mail: judithqn@fffc.uva.es

María Tejedor Mardomingo

e-mail: mtejedor@pdg.uva.es

Elena Ruiz Ruiz

e-mail: eruiz@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid, España

Introducción

La formación del profesorado necesita un cambio. Quienes nos dedicamos a esta tarea nos encontramos frecuentemente situaciones inesperadas, paradójicas, a veces mágicas, que demandan respuestas diferentes a las habituales. Esta necesidad de buscar nuevos caminos representa una oportunidad para cambiar, para aprender. Y una de ellas nos la ofrece la necesidad de formar docentes para una sociedad intercultural.

La multiculturalidad constituye una experiencia habitual en cualquier sociedad humana, moderna y democrática, y más si tenemos en cuenta que el fundamento democrático está en la capacidad para construir espacios comunes a partir del debate y del consenso, algo que presupone la diversidad.

Ahora bien, en nuestro contexto, siempre hemos tenido dificultades para la construcción de la interculturalidad. En sectores destacados de nuestra sociedad se nota cierta actitud persistente de alejamiento y rechazo a la diferencia cultural; actitud que, además, se traslada con relativa frecuencia a nuestros niños y jóvenes, a través de familias, educadores, medios, etc. Por tanto, ante esta situación y la realidad de nuestra sociedad cada vez más diversa y plural, debemos ser capaces de crear un escenario donde anide la interculturalidad; y ello pasa, ineludiblemente, por asumir el compromiso de formar profesionales de la educación capaces de desenvolverse con un estilo pedagógico ajustado a esta realidad, más allá de la improvisación o el voluntarismo.

La formación inicial de los docentes hoy: una mirada crítica

El modelo de formación docente que tradicionalmente ha presidido los procesos formativos ha sido el modelo teoría-práctica articulado en torno a un diseño en el cuál los centros de formación superior aportaban la teoría y las escuelas proporcionaban la oportunidad de poner en práctica dicha teoría.

Son varios los estudios (Esteve, 2006; Imbernón, 2004; Korthagen et al., 2001; Schön, 1992) que ya desde hace tiempo han constatado la ausencia de conexión teoría-práctica en buena parte de los programas de formación del profesorado.

El reciente proyecto de investigación IDENTIDOC (2014) evidencia la distancia entre la formación y la práctica; parece que la formación inicial del profesorado, en numerosas ocasiones se centra en lo que *debería ser* o *debería hacerse* alejándose del sentido que todo ello tiene en la práctica, es decir, el *saber cómo*.

Es necesaria la reconceptualización de la formación inicial del profesorado en la sociedad actual centrándose en la imprescindible relación entre teoría-práctica desde distintas concepciones epistemológicas. La formación de docentes requiere de un currículum basado en la práctica, implicado en contextos reales, que permitan la posterior reflexión de la práctica favoreciendo así una constante reformulación de las propuestas (Pérez, 2010).

Siguiendo la misma línea, Nóvoa (2009) apuesta por una formación de profesorado construida dentro de la profesión, combinando contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, teniendo como base a los propios profesores y profesoras. Además, plantea la conexión ineludible entre escuela y espacio público, en la que las entidades sociales también tienen responsabilidades en los asuntos educativos, de la misma forma que hemos de rescatar el papel social del profesorado en la construcción de una sociedad más justa.

En el ámbito que nos ocupa, el de la educación intercultural, que considera la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria; se percibe al docente, desde este enfoque transformador, como participante en el plano escolar y también en el plano de la participación y la vida política local (Leiva, 2010).

Korthagen (2011) ha llevado a cabo un interesante estudio comparativo en tres continentes distintos (Europa, América y Oceanía) sobre la manera más eficaz de organizar la formación del profesorado en todo el mundo. A partir de los intercambios de puntos de vista y experiencias de un buen número de profesores, formula un conjunto de principios a tener en cuenta en esa formación que puede resultar interesante para esa propuesta de formación docente en clave intercultural y ciudadana a la que nos referiremos más adelante.

Zeichner (2010) también plantea la persistente desconexión entre los programas ofrecidos en las instituciones universitarias y la escuela como uno de los problemas centrales en la

formación inicial del profesorado apostando por la creación de *espacios híbridos* donde se conecte el conocimiento práctico y académico. Estos espacios permiten cultivar una relación más igualitaria y dialéctica entre lo académico y la práctica profesional docente que mejora el aprendizaje de futuros maestros/as.

La formación de educadores actualmente requiere superar esa omnipresente fragmentación disciplinar, el academicismo y la subordinación de la práctica respecto de la teoría. La última reforma, aún reciente, de los planes de formación docente para su adaptación al llamado plan Bolonia, ha sido una oportunidad perdida para promover, como señala Pérez Gómez (2010), la implicación decidida y guiada de los futuros educadores en los complejos contextos escolares o sociales en los que se establecen las interacciones educativas.

¿Qué ocurre actualmente en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior?

Una somera revisión de la configuración de los Planes de Estudio de formación de docentes nos permite aportar algunas evidencias para determinar hasta qué punto las propuestas formativas responden a las demandas que la educación plantea. Nos referiremos únicamente a la titulación de Maestro/a en Educación Primaria por considerar esta una etapa representativa y significativa de la educación obligatoria y porque hacer extensivo el análisis a todos los planes de formación de profesionales de la educación (Maestro/a en Educación Infantil; Profesorado de Educación Secundaria, Educadores Sociales, Pedagogos, Psicopedagogos,...) escapa al objeto y límite de estas páginas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, considera la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado.

Las disposiciones ministeriales⁹ que establecen los requisitos a los que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de esta profesión recogen en su articulado algunas referencias muy sutiles al tema que nos ocupa, y produce, tras la lectura atenta del mismo, la impresión dominante de que sigue siendo una cuestión pendiente.

Así, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de

9 RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 305 de 21 de diciembre de 2007).

la profesión de Maestro en Educación Primaria¹⁰, en su apartado 3, referido a los *objetivos* que los estudiantes deben adquirir, recoge los dos siguientes de un total de doce: 3) *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües (...)*; 4) *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atienda a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana*. Asimismo, en el apartado 5, referido a la *Planificación de las enseñanzas*, donde se explicitan los módulos que como mínimo deberá incluir el plan de estudios, encontramos las siguientes referencias en cuatro de las diez materias que integran los tres módulos (De formación básica, Didáctico y disciplinar y Practicum): en la materia *Procesos y contextos educativos*, se incluyen las competencias: “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática” y “Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”. En la materia *Sociedad, familia y escuela* se incluye: “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...entre otras...), multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social”. La materia *Ciencias Sociales* incluye, entre otras, las competencias de: “Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”; “Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos”. Y, por último, la materia de *Lenguas* incluye la competencia de “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”.

No encontramos más referencias explícitas al tema que nos ocupa, aún cuando se trata de un período formativo, el de la educación primaria, extraordinariamente importante y fructífero para educar en la aceptación de las diferencias y para instaurar los pilares básicos de la convivencia intercultural.

La concreción posterior de estas directrices básicas por parte de las universidades también está lejos de adoptar un enfoque intercultural en clave de ciudadanía que de forma transversal esté presente en el currículum general de la formación inicial del profesorado de educación primaria. Podemos identificar la presencia de algunas asignaturas (Cambios sociales, Cambios educativos e Interculturalidad; Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; Educación para la Paz y la Igualdad) que incluyen temas relacionados con estas cuestiones para justificar ese enfoque intercultural. No se plantea, en ningún caso, el tema de la diversidad en general y el de la interculturalidad en particular, desde una perspectiva amplia sino asociada a situaciones que se presuponen problemáticas o bien dirigida a determinados grupos.

La Comisión Europea, en sus programas de formación del profesorado, señala también la urgencia de que la formación inicial atienda este aspecto; de la misma forma que

10 ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007).

la competencia social y ciudadana se contempla como una de las competencias clave necesarias para que las personas puedan adaptarse de modo flexible a un mundo en constante cambio, posibilitando la plena realización personal, ciudadanía activa, cohesión social y empleabilidad en la sociedad del conocimiento y a lo largo de sus vidas (Comisión Europea, 2007).

Aprender a ser docente en clave intercultural y ciudadana. Algunas propuestas y/o sugerencias

Si como señalan las últimas radiografías demográficas de nuestro país, España se ha transformado en una sociedad plural, siendo uno de los países europeos con mayor porcentaje de inmigrantes¹¹, ello exige políticas y prácticas inclusivas y cohesivas en diferentes ámbitos, especialmente en el de la educación. Y, en ese marco educativo, merece una consideración aparte la formación de los educadores en cualquiera de sus acepciones: maestros/as, pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos, profesorado de secundaria, etc., porque la convivencia intercultural en las aulas y en los centros es la base para la convivencia pacífica en la sociedad compleja que nos toca vivir.

Vamos a tratar de responder a la pregunta sobre cuál es la realidad formativa de los futuros profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural.

Algunas investigaciones que analizaban la presencia de la Educación Intercultural en los planes de formación inicial de docentes anteriores al Plan Bolonia (García y Sales, 1997; García López, 2002; Jordán, 1999) mostraban un panorama bastante desalentador. Así, la investigación de García López (2002), que incluía una muestra de 155 planes de estudio de Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía de 42 universidades españolas, detectó que únicamente un 37% de los planes de estudio analizados tenía materias relacionadas con la diversidad cultural; mientras que el 63% restante carecía de ellas. Este porcentaje es más llamativo en el caso particular de los planes de estudio de Magisterio, donde se eleva al 71%, lo cual no deja de ser preocupante ya que se trata de los profesionales que trabajan en una franja de edad en la cuál pueden y deben asentarse los pilares para la convivencia entre culturas.

No es que la inclusión de asignaturas específicas en el currículum constituya la respuesta óptima a ese importante reto formativo, pero si algo que resulta relativamente fácil de hacer se obvia, difícilmente podrán articularse otras propuestas.

La incorporación de la dimensión interculturalidad y ciudadana en la formación inicial de los maestros y maestras de educación primaria puede ir desde el desarrollo puntual y

11 La proporción de ciudadanos extranjeros sobre el total de la población residente en España se sitúa en el 10,7%, España es uno de los países de la Unión Europea que tiene más población extranjera y donde ésta representa una de las proporciones más altas respecto de la población total (INE 2013).

esporádico, el desarrollo en alguna asignatura específica, la especialización (vía máster o mención) hasta la impregnación de todas las materias del Grado.

En el primer caso se trataría de introducir contenidos relacionados con la ciudadanía e interculturalidad de manera puntual en las aulas universitarias de los futuros docentes con noticias de prensa sobre la materia, publicaciones recientes, legislación, actividades, juegos... Se trata, en definitiva, de relacionar la interculturalidad con el contenido de cada asignatura de manera puntual por razones de actualidad y sin planificación previa. Este sistema, sin duda, es motivador y permite al alumnado comprobar la actualidad de estos conocimientos pero puede resultar anecdótico por puntual y superficial, además puede quedarse diluido en el contexto global de la materia al no formar parte de la planificación de las asignaturas ni de su evaluación.

En el segundo caso, se introduciría la variable intercultural y ciudadana en una materia específicamente diseñada en el plan de estudios para este fin. De esta forma, en principio, queda asegurada la impartición y asimilación de unos contenidos básicos sobre esta cuestión, siempre y cuando el profesorado que la impartiera fuese especialista en ella no únicamente desde una formación científica en estos conocimientos, sino también desde una vertiente vivenciada y aplicada a contextos educativos. Esta materia no debería articularse únicamente términos de actualización científica o técnica sino que debería incluir conocimientos relacionados con la diversidad cultural de los centros educativos superando la perspectiva de las urgencias o de las modas culturales. Por ejemplo, en España, en los años ochenta la atención a la diversidad cultural se interpretó como estrategias educativas para la integración del pueblo gitano y en los inicios de siglo se equiparó diversidad cultural con inmigración y aprendizaje de la lengua.

Desde una perspectiva de escuela inclusiva, se entiende que la educación intercultural es un pilar obligatorio en la formación de ciudadanos y ciudadanas garantizando la igualdad de derechos, abogando por la interacción y comunicación y apostando por el reconocimiento entre personas diferentes. Este modelo rechaza aquellas acciones que segregan al alumnado en programas especiales puesto que cualquier tipo de clasificación no responde a la idea de una educación igualitaria para todos y todas. Una escuela inclusiva, que persigue la construcción de una sociedad justa y democrática, tiene que adaptarse a las peculiaridades individuales de su alumnado sin perder de vista el contexto grupal, social y cultural en el que se desarrollan, pues sólo de esta forma se posibilitará la convivencia en una sociedad dinámica y, en ocasiones, confusa. Desde esta perspectiva, el profesorado es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva, para ello, los futuros profesionales de la educación necesitan estar formados y tener una actitud de apertura ante la diversidad cultural, pues hacer realidad un currículum inclusivo e intercultural está en sus manos.

Hemos de ser conscientes de que introducir temática relacionada con la diversidad cultural desde un enfoque reflexivo es necesario en la formación inicial de profesorado, pero no podemos anclarnos en lo estrictamente reflexivo, hemos de buscar respuestas prácticas y

acordes a la realidad escolar y social. El fundamento de la competencia intercultural del profesorado está en tener la habilidad de interactuar con los demás reconociendo otros puntos de vista y percepciones y siendo, a la vez un agente mediador, entre la multitud de visiones del mundo presentes en el contexto micro y macro en el que se circunscribe su acción educativa.

En el tercer caso, se optaría por formar a los docentes en materia intercultural y ciudadana desde la especialización en este ámbito, esta especialización podría conseguirse a través de una mención en los últimos cursos del Grado o en un Máster diseñado para tal fin.

Sin descartar ninguna de estas tres propuestas, nuestra apuesta se centra en dotar de significado intercultural toda la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria. Se propone, por ello, abordar todas las materias del Grado desde una mirada planetaria que permita: contextualizar y dotar de significado los contenidos, relativizar el carácter absoluto e irrefutable de los conocimientos y la ciencia, comprender los problemas sociales y culturales y desarrollar pensamiento crítico.

Se trata, en definitiva, de inundar los contenidos del Grado de una mirada más mundializadora. No es posible explicar pedagogía, didáctica, historia, sociología, matemáticas, psicología, didácticas específicas, educación física, etc. refiriéndose a una sociedad única, sino que cada vez más, debe hacerse referencia al carácter multicultural de nuestra sociedad.

Las misiones de docencia, investigación e innovación para el desarrollo y progreso de la ciencia y de la sociedad que la universidad tiene como cometido, hay que enmarcarlas en las diferentes propuestas y en la convergencia hacia la llamada “sociedad del conocimiento”. El reto de la Educación Superior es aumentar experiencias, aprendizajes y conocimientos; ser el espacio en el que, desde diferentes situaciones y contextos, los estudiantes puedan encontrar la respuesta adecuada al ejercicio del conocimiento (UNESCO, 2006). La formación de docentes deberá ser cada vez más el permanente contacto entre el saber y los problemas sociales.

La inclusión de una asignatura específica garantizaría el aprendizaje de unos conocimientos mínimos sobre interculturalidad/ciudadanía pero es preciso no reducir estos contenidos a una única materia del plan de estudios. La cultura occidental, se concibe cada vez más como una decantación de múltiples influencias culturales y menos como un absoluto en el tiempo y en el espacio. Esta perspectiva nos obliga a concebir la formación de docentes como un conjunto de experiencias, aprendizajes y conocimientos siempre inacabado, lo que nos obliga a organizar todas las materias del plan de estudios en clave planetaria (intercultural y ciudadana).

El profesorado no debe entender en ningún caso que estas cuestiones sólo pertenecen a una asignatura, sino que, cada vez más, debemos concebir la formación inicial de los

docentes como un conjunto de conocimientos interdisciplinarios. La característica más importante de la convivencia es que revela la interconexión de distintas dimensiones de lo real y que a su vez, se revelan en toda su complejidad. Complejidad entendida como la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos y con componentes de indeterminación. Un fenómeno complejo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento, a la vez reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante. Esto nos obliga a revisar la orientación de los contenidos de las diferentes materias.

No es posible contemplar la formación inicial del profesorado desde una óptica exclusivamente local, legal o procedimental sino que necesitamos dotar a los estudiantes de una mirada que permita desarrollar su profesión en diferentes lugares del planeta. Esta perspectiva planetaria debe ser compatible con la dimensión local implícita de cualquier acción educativa. La vieja premisa “piensa globalmente y actúa localmente” cobra mayor vigencia, si cabe, en estos adversos tiempos de crisis y de tránsito ocasionados por la interdependencia de los problemas económicos y sociales (Ortega y Tejedor, 2013).

Vivimos en una realidad permanentemente cambiante, dinámica, donde aparecen y desaparecen expresiones culturales y en la que los conocimientos y representaciones de la realidad evolucionan de forma constante (Imbernón, 1998). Es necesario analizar y reflexionar sobre diversos aspectos educativos: los conceptos de educación, formación y profesión; los cambios sociales y las necesidades futuras; la situación actual de las instituciones de formación; la situación actual de la enseñanza en los centros educativos; la creación de nuevos espacios sociales o las nuevas situaciones de pobreza. Ante esta situación cambiante, debemos formar a futuros docentes competentes en la puesta en marcha de las estrategias adecuadas para la adaptación a las exigencias socioculturales de cada momento, orientadas hacia la participación en una mejora constante de la realidad de las instituciones socioeducativas.

En nuestro tiempo, se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo (UNESCO, 2006). Por este motivo, desde las universidades debemos promover las experiencias educativas en contextos reales de los futuros educadores, que les permitan adquirir las competencias necesarias para satisfacer las exigencias de la nueva sociedad cambiante. Las asignaturas no son una secuencia de contenidos, sino que debe existir una interrelación entre ellas planteando prácticas que puedan ser evaluadas conjuntamente tras la aplicación y evaluación de las mismas en contextos reales. Esta formación integral de carácter académico deberá completarse también con experiencias personales y grupales que permitan “vivenciar la ciudadanía” a través de multitud de experiencias: becas, voluntariado, colaboraciones, actividades puntuales, sensibilización, historias de vida, autobiografías, etc. Todas estas propuestas podrían hacerse realidad a través de proyectos de innovación docente y convenios de colaboración con centros educativos, entidades sociales, otras universidades, empresas y ONGD a nivel local, nacional e internacional.

Además, es conveniente fomentar la asistencia a cursos, congresos, viajes, visitas, seminarios que se desarrollen en sobre esta temática en esta y en otras latitudes.

Quizá, como señalábamos anteriormente, llame la atención, y siendo una de las propuestas más demandadas por el alumnado que pasa por las facultades de educación, la creación de los citados *espacios híbridos* en los que dialoguen el quehacer profesional y académico; de esta forma, el saber cómo se está dando respuesta al fenómeno de la diversidad cultural desde un modelo intercultural e inclusivo, favorecerá la reflexión conjunta por parte de docentes universitarios, maestros y futuros docentes, y será posible así continuar los pasos ya iniciados que anhelan la construcción de un currículum inclusivo real, que no quede en papel mojado.

Un aspecto que no podemos obviar en este trabajo, aunque requeriría un desarrollo pormenorizado, es hacer referencia a uno de los principales obstáculos que tiene que superar la educación intercultural: el currículum oculto. Todo docente transmite en aula mucho más de lo previsto, una cuestión es lo que se detalla en las programaciones de una asignatura y otra cuestión es lo que el alumnado percibe. Nada más desolador que comprobar que un discurso docente no se corresponde con la actitud diaria del profesor en el aula. Es preciso desenmascarar las expectativas que se tienen sobre el alumnado y la diversidad cultural, expectativas procedentes de creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos previos construidos unas veces desde vivencias previas y otras desde el imaginario colectivo que perpetúa determinados estereotipos hacia la diversidad cultural.

A modo de conclusión

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de exponer algunos matices caracterizadores de la formación inicial del profesorado en clave intercultural y ciudadana. Aunque es un tema lo suficientemente amplio y controvertido como para ser analizado desde múltiples perspectivas, podemos concluir, a modo de síntesis, con las reflexiones que recogemos a continuación.

El multiculturalismo es un rasgo identitario de las sociedades actuales, la diversidad cultural cobra su máximo exponente con la llegada masiva de la inmigración, sin obviar otro tipo de atenuantes de la diversidad, como la minoría etnia gitana. Actualmente, no podemos hablar exclusivamente de diversidad por motivos de origen, la diversidad es una cuestión presente en casi todos los ámbitos de la vida, religión, sexualidad, ideología, género, clase, etc.

Para ello, los pilares de la escuela inclusiva, promueven la cohesión social erradicando cualquier tipo de discriminación, en última instancia, busca la transformación social en clave de justicia y equidad, haciendo de la sociedad un espacio más humano, en el que la convivencia entre personas diferentes sea, no sólo posible, sino un modelo social por excelencia, en el que la diversidad sea concebida como enriquecimiento, no como problema.

La función del profesorado supera los límites académicos y se adentra en los sociales y personales; es una cuestión innegable la influencia del profesorado en los educandos, por lo que la formación del profesorado debe estar impregnada de valores y formas de hacer basadas en aspectos democráticos y ciudadanos, que cuestionen y reflexionen en torno a la realidad actual; educar es una cuestión pedagógica, pero también política, y su finalidad no es educar personas técnica y académicamente competentes, sino también , buenos ciudadanos.

Tanto en las asignaturas de vinculación directa con la educación intercultural y escuela inclusiva, así como aquellas que contemplen competencias relacionadas con estas materias deberían convertirse en espacios de diálogo crítico, donde el alumnado pueda cuestionar y repensar el conocimiento científico e ir construyendo una cultura de diversidad en la universidad.

Las formas de vida y la composición social ha cambiado, la diversidad está de moda, sin embargo se encuentra alejada de nuestras aulas, la formación docente ha de enfrentarse a este desafío, y para ello ha de hacer más permeable la institución académica, preparando a los futuros docentes para los retos sociales.

A las concepciones teóricas se suman las prácticas, excluyendo la propia biografía escolar y el prácticum, desde la universidad podemos favorecer la apertura del aula a la sociedad a través de la participación de agentes de la comunidad escolar como visitantes en el aula, y al propio alumnado como participante de la comunidad escolar; una buena formación requiere, un continuo diálogo entre la teoría y la práctica.

La formación del profesorado para dar respuesta a la diversidad cultural en clave de ciudadanía pasa por reconocer nuestra propia diversidad y analizar de qué forma se hace presente en nuestro quehacer docente. Es importante aprender metodologías y técnicas en estos procesos formativos pero eso sería insuficiente si no preparamos a los futuros docentes para que sean capaces de revisar sus ideas acerca de la diversidad que pueden encontrar en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García López, R. y Sales Ciges, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 55, 207, 317-336.
- García López, R. (2002). Globalización, Inmigración y Educación. Actas de XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada: Universidad de Granada. Extraído de: <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>.
- García López, R. (2003) "Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales . *ESE. Estudios sobre educación*, 4, 47-66
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana, en J. LÓPEZ SÁNCHEZ; M. SÁNCHEZ MORENO; P. MURILLO ESTEPA (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural, en M. A. ESSOMBA (Coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, pp. 65-75.
- Korthagen, F. J. et al. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. J. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-60.
- Leiva, J.J. (2010). La Educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

Novoa, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación*, 350. 203-218.

Ortega, S. y Tejedor, M. (2013) *Formación inicial de educadores sociales tiempos adversos: una propuesta integradora desde la cooperación internacional* en PRIETO, E. MARTÍNEZ, A, y MUÑOZ, C. La educación social ¿Realidad o mito? Madrid: Ajithe, 159-167.

Pérez, A. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-67.

Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2006). *Estudio de casos de Modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

Zeichner, K. (2010) "Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.

PARTE II:

Propuestas educativas para una
comunidad escolar intercultural y
ciudadana

Escuelas infantiles interculturales y ciudadanas

Carmen López Romera

e-mail:carmenlopez@ligaeducacion.org

Eva Martínez Sánchez

e-mail:cnpilocha.parla@ligaeducacion.org

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

Introducción: El primer ciudadano y la primera ciudadana

La infancia siempre es la etapa más vulnerable, cualquier crisis o medida que se tome no es neutral con los niños y las niñas: la precarización del empleo, los recortes en sanidad o educación o las políticas impositivas de impuestos indirecto, entre otras, agreden a las familias y por tanto a los hijos e hijas directamente. Pero nadie con responsabilidad para cambiar las cosas, les tiene en cuenta. Los niños y las niñas son siempre los olvidados, los ignorados. Como no se organizan y no tienen acceso al voto, ni a los medios de comunicación, siempre se les posterga en favor de otro colectivo que sí sea capaz de hacerse oír. Al fin y al cabo, los niños y las niñas tienen toda la vida por delante, pueden esperar. Y, mientras esperan, la infancia pasa, sin tener la igualdad de oportunidades que por derecho les corresponde, mientras aprenden y se desarrollan.

Ser ciudadano/a ¿implica tener una edad determinada? ¿o la oportunidad de que las personas (ya sean niños/as o adultos) no sean sólo sujetos pasivos de decisiones ajenas?

En la educación infantil trabajamos por un nuevo concepto de ciudadanía por el que apostar todos y todas, y en especial la escuela y la familia, en el que se asegure que los niños y las niñas sean tenidos en cuenta. En esta primera escuela de ciudadanía se trabajan hábitos de convivencia (límites y normas, conductas sociales, ayuda y colaboración, empatía, etc), actitudes (participación, respeto, tolerancia, libertad, responsabilidad, gestión de emociones, respeto a los procesos individuales), educación en valores (aprendizaje cooperativo, ecología, coeducación, la paz o la resolución pacífica de conflicto) y propuestas de actividad y metodologías participativas como las asambleas diarias, las zonas de juego a

elegir libremente por los niños y las niñas, los pequeños proyectos de trabajo o las técnicas de aprendizaje cooperativo.

De esta forma, se educan futuros ciudadanos y ciudadanas que puedan participar de forma positiva y comprometida en su comunidad. La participación es un derecho y también un deber, ya que al participar se asumen responsabilidades y, por tanto, es un buen ejercicio en el desarrollo de la ciudadanía. Pero la participación es un valor en el que hay que educar, a participar se aprende de una manera gradual, participando, del mismo modo que a jugar se aprende jugando o a hablar se aprende hablando. Por ello, en la educación de la primera infancia acompañar y formar al primer ciudadano o a la primera ciudadana es una nota de identidad de nuestros Proyectos educativos y un reto para familias.

Derecho a una educación de calidad desde el nacimiento

La educación es un derecho, reconocido en la CDN¹², pero aún dista mucho de hacerse realidad, sobre todo en la educación infantil, y más concretamente en el primer ciclo, donde la barrera económica del acceso a la escolarización y la poca consideración educativa de la etapa, existe hoy más, que hace unos años.

Últimamente se habla de la *universalización de la educación*, y no es baladí, porque el derecho a la educación no solo tiene que ver con el requisito legal de no discriminación, sino con el acceso a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades, con la labor activa de eliminar los obstáculos y apoyar a aquellos niños y a aquellas niñas que, por su condición económica, social o familiar, o por tener alguna discapacidad o cualquier otra desventaja, tienen más problemas para acceder, mantenerse o tener éxito en el sistema educativo. Esto es lo que se llama educación inclusiva.

Una de las acciones de la educación inclusiva es prestar atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la compensación de las desigualdades de partida, entre ellas: el acceso a la educación 0-3, considerando que es un elemento vital para la formación de generaciones futuras.

La edad de 0 a 3 años es un período educativo fundamental, en el que la seguridad afectiva que el adulto proporciona, el entorno estimulante, las experiencias vividas, el desarrollo de la autonomía, la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación o de higiene y descanso, van a ser fundamentales para el desarrollo y el aprendizaje. Son unos años claves e irreversibles, tanto que una desatención a las necesidades básicas en esta etapa, o la

12 La Convención sobre los Derechos de la Infancia (CDN) es un tratado internacional que recoge los derechos de la infancia y es el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce a los niños y niñas como agentes sociales y como titulares activos de sus propios derechos. El texto fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990.

falta de estímulos educativos pueden tener consecuencias irreversibles que condicionarán la salud, las capacidades, el desarrollo e incluso el comportamiento de los niños y las niñas. Es por ello, que la escolarización temprana supone un instrumento determinante para la igualdad de oportunidades y para prevenir el fracaso escolar. Este carácter preventivo y compensador, hace que cobre más sentido, si cabe, su finalidad educativa. Por ello, es importante darle a la educación infantil, el lugar que le corresponde en el sistema educativo.

Por supuesto, la universalización del 0-3 también supone, ampliar la mirada, y diseñar diferentes servicios para la primera infancia y sus familias, que no giren únicamente en la escuela infantil convencional de 1º ciclo. Posiblemente haya que pensar, que todos los niños y las niñas tienen derecho a la educación, pero no todos los de este tramo educativo, necesitan escolarizarse. Por ello, hay que abrir otras posibilidades con nuevas formas y métodos de trabajo que conformen espacios de intercambio de saberes de crianza entre familias, profesionales y el entorno social, como los llamados espacios familiares, aún muy escasos en nuestro país.

La educación inclusiva: sustento filosófico de la atención a la diversidad

La educación inclusiva no trata de integrar niños y niñas en un medio normalizado, sino más bien concebir la escuela como el lugar donde tiene cabida la diversidad que hay en nuestra sociedad. La educación es un derecho, sean cuales sean las condiciones y circunstancias personales y sociofamiliares. La experiencia nos demuestra que esta inclusión tiene efectos muy positivos, porque nos aporta una visión natural de la diversidad y facilita experiencias de relaciones positivas y respetuosas con personas diferentes, viéndolas como una oportunidad para la convivencia.

La Escuela Infantil y la Casa de Niños y Niñas, son acogedoras y tolerantes con las diferencias colectivas e individuales, nadie cuestiona el derecho a recibir educación sin distinción alguna, independientemente de cualquier condición del niño/a o de su familia. En este sentido, existen varias exigencias de inclusión: una vertical de integración de clases sociales, otra horizontal de integración de comunidades culturales, étnicas y/o religiosas (o no religiosas), y la última, la integración de las individualidades, donde las necesidades de cada alumno/a tienen un apoyo educativo específico. Todos los niños y las niñas están en la escuela con el mismo derecho y es nuestra responsabilidad ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

A modo de ejemplo, mostramos como se considera la educación inclusiva en los diferentes planteamientos institucionales de las Escuelas Infantiles y las Casas de Niñas y Niños. En primer lugar, el objetivo general que se busca es amplio, y expresa la filosofía del centro respecto a esta nota de identidad, del mismo modo como se ve en la tabla, el objetivo propuesto se concreta en la propuesta pedagógica desarrollada de forma curricular para el ciclo 0-3.

<p>Objetivo del Proyecto Educativo</p>	<p>Educar en el respeto a la pluralidad y la valoración de la riqueza cultural e individual, velando porque no exista ningún tipo de discriminación o exclusión por razón de sexo, etnia, condición económica o social, diferencias culturales, religiosas o políticas, discapacidad física o intelectual, así como por cualquier otra circunstancia personal o social</p>
<p>Objetivo de la Propuesta Pedagógica</p>	<p>Relacionarse con los adultos y otros niños y niñas, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, y desarrollando actitudes de interés por los demás. Coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad y preferencias, y poco a poco ir aceptándolos y disfrutando de su relación. Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje oral y corporal para expresar sus sentimientos, deseos y experiencias, y desarrollar actitudes y hábitos de colaboración y ayuda.</p>

El objetivo de la propuesta pedagógica se recoge y concreta en los contenidos a trabajar en las *Unidad de Programación Integradora* (UPI) que hacen referencia a objetivos como la socialización o la identidad. En el cuadro siguiente vemos de forma esquemática los ejes de trabajo con los niños y niñas respecto a la socialización.



La *Programación de Aula* es el proceso de planificación educativa más cercana a las situaciones concretas del aula. Supone una adaptación de los procesos de planificación anteriores a las características concretas del grupo de niños y niñas, al nivel de desarrollo, a sus experiencias previas, a sus intereses, al adecuado nivel de dificultad y de reto que les podemos plantear como vemos en el cuadro:

- Establecer un vínculo emocional estable con los niños y niñas, respondiendo sistemática y adecuadamente a sus necesidades, y aportándoles afecto y estimulación.
- Atender las necesidades básicas del niño/a de forma que le generen seguridad, satisfacción, le ayuden a confiar en el mundo exterior, y le permitan enfrentarse a todos los retos que su propio desarrollo le plantea.
- Favorecer la participación y las interacciones positivas entre los niños/as, tratando de reducir los conflictos y atendiendo a aquellos que tienen más dificultades para las relaciones.
- Prevenir y/o intervenir en los conflictos del aula sabiendo ajustar nuestro nivel de contención, poner límites, aprender a mediar, trabajar la regulación y el autocontrol... de forma que los niños y las niñas aprendan a convivir.
- Fomentar las conductas prosociales como un eficaz antídoto contra la agresividad.
- Establecer límites que enseñen a los niños a autorregularse, dando tiempo para el aprendizaje.
- Facilitar un modelo de imitación de conductas sociales que faciliten las relaciones: gracias, por favor, perdón, saludos...

Por otra parte, en la *Programación General Anual (PGA)* y en la *Memoria Anual*, que cada año se elaboran para organizar y evaluar respectivamente el funcionamiento del centro (en consonancia con el PE), el planteamiento de este objetivo se concretaría en forma de planes de trabajo, de esta forma:

La *PGA* es un documento que planifica la gestión del plan de trabajo que ha de desarrollarse en el centro educativo durante el curso escolar. Se tiene que elaborar de una forma eminentemente práctica, definiendo los objetivos y los planes de trabajo (tareas, responsables, recursos, tiempos, etc.) que den respuesta a las necesidades que se plantean, y que normalmente están explicitadas en las memorias anual del curso anterior.

- Elaborar el Plan de Atención a la Diversidad del centro que explicita los planteamientos teóricos y prácticos del equipo educativo para dar respuesta adecuada a las diferentes necesidades y características que presentan los niños y niñas del centro (Plan de trabajo del Equipo educativo).
- Establecer un plan de convivencia en el centro, revisando las normas de acuerdo al carácter inclusivo de nuestra educación y preventivo de conflictos (Plan de trabajo del Consejo escolar).
(En cada Plan de trabajo quedarían establecidas las actividades, tiempos, espacios, recursos, responsables y como hacer un seguimiento de él).

Los objetivos, los recursos y la organización propuesta en la *PGA*, serán evaluados por documento que es la *Memoria* donde se considerarán no solo los resultados, sino los procesos, y esta evaluación, a su vez, aportará información para la elaboración de la *PGA* del curso siguiente, a modo de ejemplo:

<p><u>Objetivos de la PGA</u> Elaborar el Plan de Atención a la Diversidad del centro que explicité</p> <p><u>Responsables</u> Equipo Educativo</p>	<p>TODO <input type="checkbox"/></p> <p>EN GRAN PARTE <input type="checkbox"/></p> <p>EN PARTE <input type="checkbox"/></p> <p>NADA <input type="checkbox"/></p>
<p><u>Valoración</u></p>	
<p><u>Propuestas</u></p>	

El plan de atención a la diversidad

Para concretar toda esta filosofía inclusiva, cada centro elabora el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que ordena y actualiza la puesta en marcha del conjunto de medidas tanto ordinarias, como extraordinarias que atiendan y den respuesta a esta diversidad de su alumnado. Este PAD forma parte del Proyecto Educativo de cada centro.

El Plan de Atención a la Diversidad que concebimos debe contemplar las medidas que, desde el centro de educación infantil, den respuesta a la diversidad de todos los niños y todas las niñas y no solamente a aquellos/as que tienen una peculiaridades especiales. Se trata de contemplar la diversidad como principio, y no como una medida que atienda las necesidades de unos pocos. Los principios del Plan de Atención a la Diversidad que planteamos son los siguientes:

- *Normalización:* todos los niños y las niñas tienen al alcance un proceso educativo realizado dentro del sistema ordinario y no como modalidad segregada.
- *Inclusión:* todos y todas tienen derecho a la educación, aceptando y reconociendo su singularidad
- *Compensación:* prevenir o equilibrar las desigualdades de partida en la educación.
- *Discriminación positiva:* compensar las desventajas, entre ellas la discapacidad.
- *Interculturalidad:* favorecer el contacto y la interacción, la mutua influencia, el mestizaje de culturas cada vez más intenso y variado.
- *Individualización:* considerar la educación de cada alumno y cada alumna desde las características y particularidades de cada uno/a, con el fin de desarrollar al máximo sus potencialidades.

La diversidad cultural en los proyectos de educación infantil

Valorar la diversidad, esa es la cuestión. La escuela, especialmente la pública, se ha llenado de diversidad de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de orígenes, clases y de grupos sociales, culturales o étnicos. También han aparecido otras diversidades de tipo personal (género, orientación sexual, estilos-problemas emocionales...) que se han integrado y se están normalizando en nuestros centros. Actualmente, la escuela acoge diferentes formas de pensar, sentir, convivir y vivir y debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.

La escuela infantil es el lugar y el momento oportuno para ser la gran mezcladora social (Santos Guerra, 2015) de la diversidad, y comenzar, desde la infancia, a vivirla de forma natural y a apreciarla por la riqueza y el valor que aporta a las relaciones. Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella.

La diversidad cultural es la que actualmente ha transformado más la realidad de las escuelas infantiles y las casas de niñas y niños. Esto ha supuesto un cambio sustantivo en el proyecto educativo y en las Propuestas Pedagógicas: planteamiento de las actitudes y valores de los equipos educativos y de las familias, formación, adaptaciones del currículo escolar, mediación intercultural, traducción de documentos a las diferentes lenguas, programas de acogida, proyectos con temáticas interculturales... Y en los centros que acogen mayor número de familias inmigrantes, el compromiso ha sido mayor, convirtiéndose en *Comunidades de Aprendizaje* (CdA), donde se realiza una intervención social, para que estas familias no queden recluidas, sobre todo si son de otra cultura y tienen otro idioma. La CdA ayuda a integrarse y a liberarse del peso del sentimiento de desplazamiento en el que afloran los miedos y los celos. Abren las puertas a la vida social a través de diferentes intervenciones: formación, participación en proyectos y actividades, escuelas de familias, charlas-café o ciber-té, celebraciones, excursiones... un sinfín de actividades que favorecen la interacción social y por tanto, la implicación, el aprendizaje y la ilusión.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc.

“Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de personas en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo grupo. Esos rasgos evolucionan y se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural”. (Santos Guerra, 2015)

Pero, como dice Maalouf (1999) “La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra”. Se puede

caer, sino se educa en la tolerancia y la aceptación en el exterminio de las personas que son diferentes. La historia pasada y reciente nos aporta numerosos y negativos ejemplos.

Por ello es importante, la educación, porque supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son o no admisibles desde un planteamiento de valores. La educación infantil, persigue que desde pequeños/as tengan un compromiso crítico con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura (cualquier cultura, todas tienen elementos de crítica) desde actitudes integradoras y solidarias que tenga como fin la educación en valores. Es uno de los grandes retos de la educación: conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano o ciudadana capaz de respetarse y de respetar a las otras personas y su entorno, viviendo en paz... Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos. Es evidente que cuanto más temprano se ponga en marcha este proceso formativo, mejor será la convivencia en una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos.

La diversidad cultural en el aula de educación infantil

El proyecto educativo se concreta con la intervención en las aulas, donde los educadores y educadoras tienen un papel fundamental. La formación de estos/as profesionales es una prioridad en cuanto al desarrollo de actitudes positivas con respecto a la interculturalidad. Formación, no entendida como el acceso a conocimientos y técnicas, sino a adquirir una cultura a favor de la diversidad ya que son un modelo de actitudes y comportamientos a imitar por los niños y las niñas.

Una de las funciones del educador o educadora en su intervención en el aula consiste en promover la socialización del alumnado facilitando experiencias o propuestas de juego que permitan el descubrimiento de la riqueza de compartir, de hacer juntos y de vivir con los/as otros/as.

Todos y todas llegamos al aula con una historia, pertenecemos a un espacio social, cultural e histórico. No somos neutros, transmitimos de manera indirecta o directa nuestras creencias. Nuestras actitudes y la concepción que tenemos de la infancia es determinante en las posibilidades de desarrollo de nuestro alumnado.

Vivir la interculturalidad como un valor positivo supone desterrar la simpleza de considerarla como la coexistencia de culturas; requiere una reflexión más profunda por parte del equipo educativo que permita la interiorización y la convicción de la oportunidad de enriquecimiento que supone la diversidad cultural del aula y asumir el compromiso de construir juntos/as, de escuchar, de respetar, de tejer un clima de relaciones y experiencias que permitan el desarrollo de las potencialidades de cada alumno o alumna, que favorezcan el sentimiento de pertenencia a una comunidad, que pongan en valor la importancia de la aportación de cada miembro al crecimiento del grupo y a la construcción social.

De esta manera, la interculturalidad se vive con naturalidad y alegría en las escuelas de educación infantil de la Liga de la Educación, y se percibe como una oportunidad que han de aprovechar de manera intencionada los equipos docentes, fomentando un clima cálido de relaciones e interacciones, generando emociones positivas en contextos grupales, jugando juntos/as, descubriendo, explorando, experimentando, manipulando, cantando, bailando, escuchando, dialogando y tomando decisiones, llegando a acuerdos, asumiendo pequeñas responsabilidades, consensuando las normas necesarias para el buen funcionamiento del día a día del aula, transmitiendo que sus acciones tienen consecuencias en los demás, fomentando el reconocimiento de las emociones en sí mismos/as y en sus iguales, dotando de recursos para la contención y el autocontrol, para poner límites al otro/a, sembrando el desarrollo de la empatía en estas edades tan tempranas.

La vida en las escuelas infantiles se inicia con la asamblea o el corro que se constituye como un momento importante del día. Es un momento de complicidad, de encuentro, de reconocimiento, de comunicación donde se expresan emociones y vivencias, donde se pactan y construyen las normas que rigen el día a día en comunidad y se toman decisiones. Esta actividad se configura como un contexto democrático y participativo donde tiene cabida lo individual y lo grupal. Es el primer aprendizaje de ciudadanía.

En los centros de educación infantil disponemos de materiales específicos para cada rincón de juego, de distinto tipo y que potencian diversos desarrollos para provocar la acción de los alumnos/as. La organización de las aulas en rincones o zonas de juego nos permite como educadores atender mejor la diversidad en nuestras aulas, fomentando la autonomía, la convivencia y poniendo en valor la capacidad de poder hacer con alegría las cosas por uno/a mismo/a y de ayudar a los demás. Así, por ejemplo, es frecuente encontrar disfraces en la zona de juego simbólico, que permiten facilitar la competencia de vestirnos y desvestirnos pero también de transformarnos y asumir otros roles, de generar nuevos juegos, nuevas fantasías.

Son muchos los libros de cuentos que llenan de vida nuestras escuelas, cuentos como: *Todo el mundo va*, *Cada uno es especial*, *Un puñado de besos*, *Orejas de mariposa*, *Me gusta la gente*, *Por cuatro esquinitas de nada*, *El caso de Lorenzo*, etc., historias de convivencia que viajan a los hogares de las familias de nuestro alumnado a través de la biblioteca de centro, transmitiendo valores positivos relacionados con la diversidad.

No obstante utilizamos muchos materiales de fabricación propia ya que permiten trabajar contenidos específicos desde esta perspectiva, fomentando la participación y la implicación de nuestras familias en esta tarea a través de talleres. Algunos ejemplos de ellos son los materiales para construir todos juntos como ladrillos, cajas de fruta, etc. otros para trabajar el autoconocimiento como puzzles de retratos de los niños y niñas del aula, siluetas, libros de las familias, maletas viajeras de los sentidos que permiten tender un hilo entre la casa y la escuela, a través del juego, como no podría ser de otra manera, compartiendo y enriqueciéndolo para volver de nuevo a la escuela. Materiales para el reconocimiento de

emociones través de fotografías, de muecas, de gestos, de juegos con imágenes propias y de sus iguales, de los/as que conocemos y de otros/as que aún no, pero a través de las cuales podemos imaginar qué les pasará para sentir esa emoción.

Como mencionamos anteriormente, los talleres con familias favorecen su participación e implicación en los proyectos de intervención y a la vez son la excusa que permite generar un espacio de encuentro y de relación entre ellas. Este espacio se cuida especialmente para que las familias se encuentren acogidas: un café, unas pastas, un ambiente relajado y de conversación... pueden ser suficientes y necesarios para generar un espacio de crianza que comparten familias de distintas culturas donde hay más las cosas que les unen, que les separan. A partir de ahí se genera una red de tejido social que se proyecta en el entorno.

Los libros de cuentos, las canciones, la música de distintas culturas que suena en nuestras aulas, las imágenes que configuran juegos de memoria, dominós, las que decoran rincones específicos del aula, nada es casual en la educación infantil, responde a una intencionalidad por parte de los equipos educativos fruto de la interiorización de los valores que configuran nuestro proyecto educativo.

A modo de conclusión

La interculturalidad debe ser la valoración educativa positiva de la diversidad cultural para hacer una escuela más humana e inclusiva. Es decir, un compromiso educativo con la construcción de una escuela sin exclusiones. Y ese compromiso se puede y se debe hacer desde la educación infantil, promoviendo una educación en valores impregnada de diálogo intercultural mediante iniciativas que no solo se fomenten en el aula con un tratamiento didáctico globalizador y lúdico con los/as más pequeños/as, sino que también se vincule con la necesaria participación de las familias en los contextos escolares.

Referencias bibliográficas

Conde, M. (1989). Espacios, materiales y tiempo en la Educación Infantil. En E. Condado, M. Conde, P. De Pablo, P. Sainz, & J.V. Valera. *El espacio, los materiales y el tiempo en la educación infantil. Documento de trabajo nº1*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VVAA, (2014) *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Red de escuelas interculturales. Madrid: WoltersKluwer.

VVAA, (2011) *Interculturalidad y Ciudadanía*. Red de escuelas interculturales. Madrid: WoltersKluwer.

Essomba, M. A. y otros (1999) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Grao.

Imbernón, F y otros (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grao.

Revista Digital Convives nº 10. (2015) *Atención a la diversidad y convivencia*. Madrid Asociación Convives.

Una propuesta de inmersión lingüística en el aula a través de los Derechos Humanos

Florentino Muñoz García

e-mail: florentino54@gmail.com

Miguel Manso Revilla

e-mail: miguelmansor@hotmail.com

Introducción

Una de las características que definen a la actual sociedad española es su carácter pluralista tanto étnica como culturalmente. Los centros educativos participan cada vez más de esta característica, de ahí la necesidad de afrontar un gran reto, la educación intercultural.

La mayoría de los estudios referidos al hecho de la interculturalidad subrayan como principales necesidades del proceso educativo *atender a la integración de los alumnos* así como al *intercambio e interacción entre ellos y la comunidad en la que viven*. Se trata de aprender a convivir integrándose progresivamente, de tal manera que se haga realidad un intercambio enriquecedor entre las diversas culturas.

La aparición en nuestro país de la necesidad de tratamientos específicos, de aulas específicas, de metodologías especiales, etc. ha ido dando pequeños y discontinuos saltos circunstanciales hacia la comprensión, valoración e integración de la diversidad cultural en los centros. Si inicialmente, tanto por el modelo educativo como por la poca presencia de colectivos foráneos en la educación (solo el colectivo gitano), lo común era la preocupación por su escolarización y su inclusión en el aula ordinaria; en los últimos años hemos pasado a un modelo intercultural, especialmente pensado para un alumnado de origen inmigrante y en el que se acentúa el pluralismo cultural.

Desde nuestro punto de vista el primer paso que el centro escolar debe ofrecer es la inmersión lingüística, ya que a la llegada del alumnado al centro suelen desconocer o conocen de forma muy limitada la lengua del país al que han migrado. De ahí que la primera respuesta educativa que les damos sea el conocimiento del idioma y, a través de él, de todos los demás asuntos sociales y académicos. Por este motivo y como primera finalidad nos planteamos dotarles de una adecuada competencia comunicativa que les

permita participar con normalidad en el medio escolar y su integración activa en la nueva sociedad, favoreciendo tanto el conocimiento de sus derechos y deberes, como el trato con los compañeros y compañeras desde actitudes de respeto, confianza y solidaridad.

Un primer obstáculo a superar es la ubicación por nivel, estudio, edad del alumnado, etc. Ya que sólo contamos con tres posibilidades: la información oficial referida a los niveles académicos superados en sus países de procedencia (no siempre existen); la información obtenida de una evaluación inicial de las áreas instrumentales o el informe de la Inspección educativa correspondiente.

En esta unidad nos vamos a centrar en el colectivo de emigrantes venidos desde diversas zonas hispanoamericanas (Ecuador, Brasil, Colombia, etc.), Norte-Africanas (Marruecos, Sahara) y europeas (Rumanía, Bulgaria) y expondremos la respuesta ofertada, en el sentido antes dicho, por el *IES Senara de Babilafuente* (Salamanca) y el profesor encargado de este proyecto: D. Miguel Manso Revilla). Y programamos una unidad integrando la inmersión lingüística con el conocimiento de los Derechos Humanos.

Otro obstáculo a tener en cuenta es que debemos tratar la enseñanza del castellano como una lengua extranjera. Por ello, son esenciales las siguientes *cuestiones metodológicas*:

- Utilizamos fundamentalmente actividades encaminadas a desarrollar estrategias de comunicación basadas en transcurrir diario: relaciones familiares, de compañeros, juegos, etc.
- Comenzamos con una prueba inicial en ambas lenguas y estudio individual acerca del nivel que posee cada alumna o alumno sobre vocabulario, expresiones elementales y material complementario en castellano.
- Priorizamos la comprensión de los contenidos, frente al mero aprendizaje mecánico. En especial en la unidad que exponemos: lo relativo a la integración social-cultural fijándonos especialmente en: la familia, el centro y la comunidad.
- Actividades a realizar en el aula y fuera de ella, en las que se ponga en práctica lo aprendido.
- Atraemos el interés del alumnado, durante los primeros días, hacia los contenidos que vamos a tratar con Fichas como: “Rompehielos”; “Lluvias de ideas”. Hacemos teatralizaciones de situaciones cotidianas: Su Viaje a España, Búsqueda de trabajo de los padres; Juegos de palabras, sopas de letras; “Tetrales y Norias de reconocimientos”; etc.
- Establecer cadenas de contenidos realizando actividades de comprobación y utilizando para ello, los contextos próximos al alumnado desde los cuales puedan extenderse.
- En cada momento, y siempre que podemos, utilizamos la atención individualizada o pequeños grupos y por profesores especialistas.

Propuesta de unidad de trabajo: Saludos, presentaciones, datos personales y respeto a los Derechos Humanos

1ª PARTE: Saludos, presentación y datos personales

Hemos seleccionado un repertorio reducido de funciones, que consideramos imprescindibles e inmediatas para que el alumnado puedan desenvolverse en su vida cotidiana y cubrir las necesidades sociales básicas: saludar y despedirse; dar y solicitar explicaciones; deletrear, preguntar por... expresar sus alegrías y dolencias...

Como objetivos comunes de esta unidad, nos marcamos los siguientes:

- El primero, que el alumnado aprenda las estructuras del español que le permitan una comunicación elemental tanto en el entorno escolar como en el familiar y social.
- El segundo que adquiera las suficientes destrezas comunicativas que le permitan entablar relaciones fluidas con su vida cotidiana.
- El último objetivo, busca que aprendan a respetar y exigir sus derechos y a cumplir con sus obligaciones.

Como objetivos específicos, en esta primera parte, tomando como referencia los descriptores que nos proporciona el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y adaptándoles a nuestro específico alumnado procedente, como antes dijimos, de Marruecos, Rumanía, Bulgaria, Sahara e Hispanoamérica nos proponemos los siguientes:

- Que aprendan, tanto oralmente, como auditivamente las palabras de prioridad inmediata: información relativa a su persona, su familia, compras básicas, sus deberes escolares, sus derechos escolares, etc.
- Que comiencen a manifestar sus destrezas y comparando sus derechos como estudiante en el país de origen con los del Instituto.
- Que adquieran y pongan en práctica de forma oral y escrita: fórmulas, sensaciones, situaciones y respuestas a condicionantes diarios que les ayuden a su integración social.
- Que aprenda la leer comprensivamente textos sencillo en castellano referidos a su vida cotidiana: Derechos y deberes de los alumnos y las alumnas. Tomar apuntes, solicitar y ofrecer ayuda a los compañeros y compañeras, etc.
- Que sean capaces de intervenir y participar en los debates transmitiendo sus ideas y comprendiendo la de los demás

Es decir, que al finalizar esta unidad el alumnado deben poder usar el castellano para saludar y presentarse en las diferentes situaciones donde tenga que aportar sus datos personales, para expresar sus ideas y defender sus derechos como alumna/o y ciudadanas/

os. También que sepan cumplimentar impresos con datos personales, anotar teléfonos, direcciones, en una agenda, sobre, etc.

Es pues elemental que deben aprender el alfabeto, vocabulario, los números, usos gramaticales comunes y básicos, así como gestos comunes: estrechar la mano, darse un beso, un abrazo, etc., solicitar información: ¿Qué tal estás? ¿De dónde eres? ¿Cuándo has venido? ¿Cuánto tiempo llevas en España?, etc.

Nuestras estrategias didácticas

Las actividades de aprendizaje, esenciales en los primeros momentos, las planificamos teniendo en cuenta tres aspectos o momentos:

- Antes de empezar: para despertar o incrementar su interés.
- Durante la realización: para aplicar los conocimientos adquiridos, observar dificultades y solucionarlas.
- Después de la realización: para consolidar los aprendizajes adquiridos.

Antes de empezar

Para poner en contacto al alumnado con el tema, ambientamos el aula con reportajes, videos, imágenes tomadas de revistas o periódicos, con hombres y mujeres que se saludan, se dan la mano, se dan un beso o un abrazo, etc., se explica que lo más habitual en una situación formal es darse la mano y en una situación informal es dar dos besos a las mujeres y la mano a los hombres; pero es buen momento para que cada cual explique cómo es en sus respectivos países. También pueden verse alumnos en las aulas, en el patio, ante la dirección, etc.

Durante la realización

Solemos llevar otros materiales de apoyo, como un pasaporte, un DNI español y un mapamundi político, con el nombre de los países en español, para que señalen su país de origen cuando se trabajen los adjetivos de nacionalidad.

Aprovechamos los primeros momentos para crear un clima de confianza y de compañerismo: Pasamos la lista con el nombre del alumnado, antes de comenzar la clase, preparamos un cartel con el nombre, el país y la población de cada estudiante (es un centro rural y proviene de varias poblaciones) y otro con el suyo. A continuación el alumno/a elige el cartel con su nombre y se inician las presentaciones:

“Me llamo... Soy español.....Resido en.....”. Se coloca el cartel delante para que puedan leer el nombre. Luego un/a alumno/a busca su nombre y con su cartel en la

mano se presenta al grupo y después coloca su cartel delante de él/ella para que los demás puedan ver su nombre; el siguiente alumno-a se presenta a continuación.

Deletreamos algunos nombres que presenten más dificultad para ayudar a retenerlos. Es el primer contacto con los sonidos de la nueva lengua y es recomendable que escuchen diálogos breves con saludos y/o presentaciones para que después ellos los repitan en parejas. Puedes usar textos reales del tipo: “Hola. Me llamo María Pérez. Soy de Ecuador y vivo en Salamanca. Soy conductora”.

Seleccionamos fotos de hombres, mujeres y niños-as con rasgos étnicos definidos y les atribuimos textos del tipo:

- Me llamo Sofía. Soy española, de Málaga. Tengo 35 años, Soy dependiente y vivo en Vitoria.
- Hola. Me llamo Chimo. Soy coreana. Tengo 9 años y vivo en Cáceres.
- Buenos días. Me llamo Abdel-Karim. Soy iraquí y vivo en la calle Jaén, número 95, en Madrid. Tengo 57 años y soy profesor de árabe.

Para evitar los errores de pronunciación que dificulten la comunicación, el/la alumno/a necesita pautas y entrenamiento para conseguir una buena expresión oral. En caso de contar con grupos de alumnos de distintas procedencias, trabajamos, por grupos homogéneos, los sonidos que presenten más dificultad (la /z/ y la /s/; la /l/ y la /r/; la /p/ y la /b/...) para acostumbrar el oído a los nuevos sonidos, al ritmo y a la entonación del español a lo largo de todo el curso.

En otra parte del aula colocamos fotos de personas famosas. Los alumnos y alumnas eligen un personaje famoso. Se identifica entre todos y se cuenta lo que se sepa de él.

Comentamos el uso de los apellidos como rasgo distintivo en cada cultura: si se usa uno o dos, si primero es el del padre o el de la madre, si la mujer cambia su apellido cuando se casa, etc. Eso les permitirá interpretar la casilla de apellidos de los documentos que tengan que rellenar y aprender que los derechos, aunque comunes pueden variar en las formas y desarrollos concretos.

Para el léxico de las profesiones, llevamos a clase recortes y fotos de hombres y mujeres trabajando en las ocupaciones que vamos a presentarles. Escribe los nombres en etiquetas separadas para que las relacionen con las imágenes.

Para que el alumnado perciba los usos de tú y usted, formas que pueden no existir en las lenguas que conozca. Si es necesario, explicamos que la forma usted, que es más propia de registros formales, concuerda con el verbo en 3ª persona a pesar de referirse a un interlocutor (2ª persona).

Evaluación

La evaluación la consideramos como un paso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello debe constituir un proceso continuo, sistemático, flexible e integrador. Debemos partir siempre del conocimiento de la situación de partida de cada alumna o alumno; seguir con la evolución de cada uno a través de los diversos procesos evaluativos que conocemos: pruebas escritas, cuestionarios orales, trabajos elaborados y expuestos, la observación diaria, tanto del esfuerzo como del interés por aprender e integrarse con su entorno.

Algunos ejemplos concretos a tener en cuenta:

- Que algún estudiante exponga el abecedario y deletree los nombres de los estudiantes y de su país (pueden participar varios alumnos y complementarse).
- Para practicar los números, hacer que se pidan los números de teléfono de sus móviles o jugar al bingo.
- Anotar direcciones de interés en el cuaderno de clase.
- Completar una ficha con los datos de un/a compañero/a (datos reales o imaginarios) para presentarlo al resto de la clase: “Mi compañero/a se llama..., es de..., habla..., tiene... años, su número de teléfono es...”
- Completar el impreso de empadronamiento del Ayuntamiento de la localidad con los datos de la calle, número, etc. Puede utilizarse un impreso de correos o de una empresa de mensajería que contenga esta información.
- Utilizar las fichas que han escrito y repartirlas entre los alumnos para que reconozcan a qué compañero pertenece cada una.
- Redactar una breve narración sobre algún suceso personal

2ª PARTE: Respeto a los derechos humanos: todas las personas tenemos los mismos derechos

Para la segunda parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- Que el alumnado aprenda sus derechos y sus obligaciones en el ámbito escolar y familiar.

- Que el alumnado tome conciencia sobre la igualdad, universalidad e independencia de los Derechos Humanos nos encontremos donde nos encontremos.
- Que asuman que la vulneración de derechos que sufren las personas migrantes cuando su situación administrativa es irregular por no tener papeles, haberse quedado sin trabajo más tiempo del inicialmente concedido u otro de los muchos obstáculos que les impone, no merma sus derechos como persona.
- También se busca visibilicen los efectos de la vulneración de Derechos a personas migrantes en sus familias y potenciar la capacidad de empatía entre el alumnado.
- En esta segunda parte, especialmente y con las gafas, pretendemos que reflexiones sobre las actitudes racistas hacia las personas inmigrantes y las vulneraciones de derechos humanos que suponen; así como que extraigan conclusiones contrarias a todo tipo de racismo.
- Que el alumnado reflexione y rechace los prejuicios y los estigmas en los que se basa el racismo, la marginación y la discriminación.

Nuestras estrategias didácticas

- Buscamos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y de la Convención de los Derechos de la Infancia.
- Colocamos inicialmente al alumnado de forma explícita dependiendo del criterio que más nos convengan para el tema específico a tratar ese día.
- Tras desarrollar así alguna de las actividades se les permite recolocarse como a ellos les convenga (siempre se puede modificar, si el profesorado lo estiman pedagógicamente oportuno).

Procedimiento

Con el apoyo de algún texto corto sobre inmigración tratar este tema con el alumnado. A continuación se entabla un pequeño debate en torno a las sugerencias del corto, foto o periódico que hayamos propuesto y su comparativa con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de la Infancia: Qué derechos son vulnerados y qué efectos tienen en sus vidas.

En función de las características del alumnado, crear un ambiente que de pie a testimonios sobre situaciones similares de personas conocidas.

Recursos

- Varias gafas de diferentes colores: blancas, negras, marrones, amarillas, castañas, etc.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas.
- Proyección de videos de llegadas emigrantes a las costas españolas y las diversas actitudes de varios colectivos. En TV hay muchos y cualquiera nos es válido.
- Comentamos y rellenamos algunas fichas resúmenes de cada apartado o tema tratado.
- Texto cortos sobre inmigración.

Desarrollo

Desde los inicios de la humanidad nos hemos sentido, por unas u otras razones (la mayor parte de las veces sólo económicas), en la necesidad de migrar; pero hoy cobra una especial relevancia y extrema virulencia en muchos puntos de nuestro mundo; la migración por conflictos bélicos tanto étnicos como religiosos, económicos, sequías extremas, hambrunas, acontecimientos sísmicos, etc.

Al mismo tiempo que se han facilitado modos y maneras para abandonar los países de origen, se modifican, refuerzan e intensifican y blindan las fronteras, curiosamente casi siempre más para la circulación de personas que de mercancías de los países o estados receptores. Cabe recordar que en Italia, no hace mucho, de un barco a la deriva con emigrantes, en cual iban un par de perros, se bajaron a los perros, pero a ninguna persona en principio.

Son las mujeres y las niñas las que más sufren las violaciones de sus derechos, pues estas se producen en los canales clandestinos de poder. También los hombres sufren vejaciones y maltrato en las pateras y barcas ilegales. Una vez en los países de destino, la discriminación social e institucional continua por su género y condición de migrantes, unida a menudo a la irregularidad administrativa, que les deja en situaciones de gran desprotección.

Según la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración a finales de 2009 la población

extranjera residente en España superaba los 4,9 millones de personas. La tendencia de endurecimiento de las normas migratorias en el Estado español, como pueda ser la reforma de la Ley de Extranjería de diciembre de 2009, ha producido un agravamiento de las sanciones por entrada o estancia irregular y ha aumentado la permanencia en los Centros de Internamiento para Extranjeros de 40 a 60 días y las últimas reformas económico-laborales ante la crisis del 2012 han reducido considerablemente estas cifras y modos de tratar a los extranjeros

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), actualmente hay casi 214 millones de personas que viven fuera de sus países de origen. Entre 20 y 30 millones se encuentran en situación administrativa irregular en los países de acogida.

Aunque en 1990, la Asamblea de Naciones Unidas aprobó una convención proteger los Derechos de los trabajadores migrados y sus familiares, por la que se pretendía asegurar los Derechos Humanos y la protección adecuada de las personas migrantes con independencia de su situación administrativa, garantizando por ejemplo, el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad personal, a la igualdad legal y de trato, a participar en sindicatos y en la vida política del país, ni España ni ningún otro país de la Unión Europea han firmado aún dicha convención y menos aún, se ha puesto casi nada en práctica aún hoy, mayo del 2015.

Por el contrario, en 2015 la Unión Europea ha propuesto a sus miembros, el reparto, por cuotas, de acogimientos de refugiados con solicitud de asilo y la devolución de los emigrantes ilegales a sus países de origen sin tener en cuenta que:

- Para emigrar de allá invirtieron casi todos sus ahorros.
- Que fueron engañados por las mafias. Casi en todos los casos.
- Que volverían pobres de solemnidad, arruinados y odiados hasta por los suyos.

Procedimiento

Se distribuyen las gafas aleatoriamente, salvo blancas para blancos/as y negras para negros/as, entre el alumnado. Cada alumno y alumna debe completar alguna de las fichas sobre: matrimonio, familia, educación, relaciones hombre-mujer, etc. Es decir, las fichas que cada docente considera que es necesaria en cada centro o lugar. *Nunca deben poner el nombre ni seña alguna que pueda identificarles.*

Las fichas Contienen preguntas específicas de su familia, su modo de entender el matrimonio según la cultura de su origen, su manera de entender las relaciones hombre-mujer de su cultura, etc. Debe defender su tradición y justificar con argumentos, el porqué de las mismas.

Una vez rellenas todas las fichas, se intercambian las gafas. Tras el intercambio cada persona lee lo que ha escrito el compañero o la compañera y deben averiguar de qué país procede, si es hombre o mujer y aceptar o rechazar los argumentos expuestos con otros confirmadores o rechazadores.

A continuación contestamos en grupos pequeños a algunas preguntas como:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre las relaciones de pareja entre tu país de origen y éste?
- ¿Crees que la violencia anula todo tipo de comunicación entre las personas?
- ¿Por qué se sufre discriminación vecinal?
- ¿Qué abusos ves que sufren las mujeres extranjeras?
- ¿Es cierto que todo depende del color de las gafas con que se mira?

A modo de conclusión

Tras esta actividad solemos sacar las conclusiones pertinentes, normalmente: La inexistencia de argumentos para la discriminación por razón de sexo, género, etnia, origen, religión, etc. que no sea la pobreza de los emigrantes, la escasez de medios y posibilidades de progreso, etc. La incomprensión de las diferentes culturas, tradiciones, usos y costumbres ajenas, etc. Y la necesidad de que los Derechos Humanos se cumplan y garantice la igualdad para todas las personas.

Referencias bibliográficas

Cabrera Medina, J.C.; García Valle, A.; Gil Sánchez, F.J. (2009). *Hablemos español Orden Sintáctico para marroquíes*. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Junta de Andalucía.

CEIP Joaquín Carrión Valverde. Murcia. Unidades Didácticas de Compensatoria. *El español para todos*. Editorial Aprender

Dirección General de Igualdad y Calidad Educativa. Del Río Sánchez, F. (2003). *Diccionario básico castellano-árabe*. Junta de Castilla la Mancha.

Hervás López, M.J., Pérez López, J.M., Ruesca Granados, I., & Navarro Sánchez, F. (S.F). Junta de Andalucía. Varios. *Español para ti. Iniciación en ambientes educativos Multiculturales*. Junta de Andalucía

VV.AA. (s.f). *Ciudadanos del Mundo*. Junta de Andalucía.

VV.AA. (s.f). *El español nos une*. Centro de Profesores de Almería.

VV.AA. (s.f). Unidades Didácticas. Centro de Adultos de Castuera.

VV.AA. (s.f). *Llave Maestra. Español como segunda lengua*. Santillana. Libros y Cds.

VV.AA. (s.f). *Guía para la atención de alumnos extranjeros*. Universidad de Salamanca, Editorial Santillana.

Páginas Webs de interés tanto para docentes como para el alumnado

Enlaces a actividades interactivas y documentos de apoyo, entre otras: http://sai.leganes.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=70

Enlaces y recursos de interculturalidad: <http://aulaacogidadiegotortosa.blogspot.com/>: con enlaces y recursos de interculturalidad.

Centro de Recursos de Educación Intercultural de la Junta de Castilla y León: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Material impreso para la enseñanza del español: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0>

Material para la enseñanza del español: http://www.todoele.net/eslmat/EslMateria_list.asp?EslInmManualId=36

Material de interculturalidad elaborado por la autora: <http://misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot.com/blog>

Material para aprender español: <http://profesorado.wikispaces.com/Aprender+espa%C3%B1ol>

Descarga de materiales: <http://www.meduco.org/index.php?>

Formación inicial del profesorado: Grado de Educación Primaria, mención en Ciudadanía Europea

Francisco Villamandos de la Torre
e-mail: villsmando@gmail.com
Universidad de Córdoba, España

Introducción

En el curso académico 2014-15, la Universidad de Córdoba (UCO) puso en marcha la primera edición de una nueva especialidad para el *Grado de Maestro de Educación Primaria: La Mención en Ciudadanía Europea*.

Esta nueva especialidad se imparte coordinadamente con otras tres universidades europeas: Estocolmo (Suecia), Bretaña (Francia) y Kecskemét (Hungria) de forma que las competencias son compartidas y el grupo de alumnos que se forma proviene de las cuatro universidades.

El porqué y el cómo se ha llegado a esta implantación es el fruto de un largo proceso de ocho años de implicación de profesorado de la UCO en proyectos europeos con esta temática específica.

La necesidad de poner en marcha este proceso

Uno de los grandes retos del momento en el que vivimos tiene que ver con la definición de la Educación que necesita el ciudadano de este inicio de siglo. Las modificaciones sociales y tecnológicas a las que hemos asistido en los últimos tiempos han cambiado tanto los parámetros que nos rodean que han puesto en crisis los modelos educativos. No sabemos exactamente lo que necesitamos, pero sabemos que a los sistemas educativos existentes les falta algo importante para cumplir su papel fundamental. El de capacitar a los ciudadanos para la sociedad actual, muy distinta de aquella en cuyo seno se definieron en el siglo XIX.

Lo que aquí planteamos no deja de ser una experiencia en ese camino de búsqueda, ya que estamos convencidos de que tanto el papel de la multiculturalidad como el de la

internacionalización tienen mucho que decir en la redefinición de los nuevos sistemas. La sociedad actual está definida por la capacidad de comunicación y movilidad, así como la globalización del escenario vital de los ciudadanos. Esto nos conduce claramente a que los nuevos sistemas educativos deben profundizar en esas dos variables: multiculturalidad e internacionalización. Pero no solo desde la dimensión cognitiva, no se trata de añadir contenidos, sino que debe cambiar nuestro ambiente cotidiano, el ambiente del colegio y el del aula. Así, el bilingüismo no puede seguir siendo el objetivo, sino el instrumento que nos permite la comunicación intercultural.

Todo esto debe, además, encajar en una perspectiva mucho más amplia del problema educativo y que ocupa a las dos grandes dimensiones que constituyen tradicionalmente el objetivo de formación de la educación. La dimensión de los saberes y la dimensión de las costumbres. Ambas están en crisis y pretendemos contribuir modestamente a su actualización a través de estas iniciativas.

Aunque este texto no está pensado para profundizar en el problema general de la educación, sí parece necesario esbozar el sentido de nuestra propuesta contextualizada en un marco de referencia amplio. Cualquier propuesta que se hace a la educación y su estructura debe contemplar una visión de su ubicación en el sistema global, para facilitar la comprensión de sus objetivos.

Nos planteamos que en la crisis actual del papel que juegan los saberes y las costumbres en el sistema educativo son muy relevantes las propuestas de interculturalidad e internacionalización, o de europeidad como la que abordamos aquí.

Desde el punto de vista de la dimensión de los saberes, la sociedad ha entrado de lleno en un momento antagónico al precedente. Aquel estaba marcado por la finitud y fiabilidad de los conocimientos, mientras que el actual se mueve entre la dimensión inabarcable y dinámica de los conocimientos, el principio de incertidumbre y la teoría de la complejidad (Morin, 1999). Asistimos a una posición epistemológica completamente distinta de la precedente, a un cambio de paradigma que no se había dado desde que se definieron los sistemas educativos en el siglo XIX. Esto está provocando que se entre en el debate de la redefinición que deben jugar las disciplinas en el proceso educativo, de forma que las propuestas más arriesgadas están apostando claramente por un currículo escolar liberado en gran medida de las disciplinas del saber tradicionales. Un ejemplo lo encontramos en las propuestas de los colegios jesuitas de Cataluña. Habrá que formar a los maestros para estos nuevos papeles y desempeños.

Un ejemplo actual aparecido en prensa: Colegios Jesuitas de Cataluña.

El «Horizonte 2020», como se conoce este proyecto, pretende crear la escuela del futuro. «Y eso requiere un cambio radical», explica el director general adjunto de la “Fundació Jesuïtes Educació” Josep Menéndez. Un cambio sobre el que llevan años trabajando, desde 2009. «Nos dimos cuenta —explica Menéndez— de que los alumnos van a la escuela pero no aprenden para vivir en un mundo incierto y cambiante como el que les espera. Necesitan habilidades y competencias para formar su proyecto vital, ser más protagonistas en su proceso de aprendizaje. Seis horas al día sentado de manera disciplinada mirando al profesor no lo aguantan ni un adulto».

ABC 14-3-15

Lo que nosotros proponemos es tratar temas más ligados con la realidad cotidiana de las personas y menos relacionados con las estructuras de las disciplinas. El conocimiento y las posibilidades del entorno internacional y global en el que se deberán desenvolver.

Por otra parte, desde el punto de vista de la dimensión de las costumbres la revolución no está siendo menor. Desde una sociedad regida por unas normas sociales absolutamente rígidas, enmarcadas claramente en una moral ligada a una cultura cerrada y única en cada caso, hemos pasado a una relación intercultural que no es anecdótica sino cotidiana. Pero además, al menos en occidente, la revolución de los roles de género han puesto en cuestión las más sólidas convicciones ancestrales en el mundo judeocristiano. Consecuencia de todo esto es la crisis de hábitos, costumbres y una articulación social diferente.

.../...

Desde hace sesenta años –intervalo único en la historia occidental- ni él ni ella han conocido la guerra, y pronto, ni sus dirigentes ni sus maestros.

Beneficiarios de una medicina por fin eficaz y, en farmacia, de los antiálgicos y los anestésicos, estadísticamente hablando han sufrido menos que sus predecesores. ¿Han tenido hambre? Ahora bien, ya fuera religiosa o laica, toda moral se resumía en ejercicios destinados a soportar un dolor inevitable y cotidiano: enfermedades, hambre, crueldad del mundo.

No tienen pues ni el mismo cuerpo ni la misma conducta; ningún adulto ha sabido ni podido inspirarles una moral adaptada.

Mientras que sus padres fueron concebidos a ciegas, su nacimiento fue programado. Como, para el primer niño, la edad media de la madre ha progresado entre diez y quince años, los padres de los alumnos han cambiado de generación. Para más de la mitad, sus padres se han divorciado. ¿Han dejado a sus hijos?

Ni él ni ella tienen pues la misma genealogía.../...

Pulgarcita, Michel Serres

Con todo esto, la educación debe ir acompañando la formación del nuevo ciudadano en un sistema que sea coherente con la realidad actual. Por una parte debe proporcionarle los conocimientos clave para su desenvolvimiento y su actualización permanente, aunque ya no pueda pretender acaparar todo el conocimiento a través de las disciplinas tradicionales.

Por otra, debe formar a las personas en unos valores congruentes con la sociedad libre y democrática que necesita de ciudadanos bien formados. Tanto, que puedan resistir los embates de las modas, intereses ocultos y cantos de sirena que pudieran hacer peligrar su verdadero proyecto vital.

Paralelamente, deberá preparar a las personas para enfrentarse a un escenario económico en el que el valor de las cosas ya no es tan sólido y afianzado como antes. Un modelo en el que los valores añadidos resultan intangibles y definidos más por la oportunidad que por la solidez. Sobre todo donde los escenarios cambian y fluctúan con enorme rapidez y fuerzan al individuo a estar preparado para cambiar de actividad a lo largo de su vida. Un sistema educativo que forme al ciudadano para alcanzar el éxito solamente medido en términos de lograr una “posición estable” es casi sinónimo de un sistema educativo que conduce al fracaso personal o, al menos, al económico en la sociedad actual.

La perspectiva internacional de la educación aporta mucho sobre estos aspectos. Insistimos de nuevo en que una aproximación más abierta, intercultural e internacional, puede ser un camino viable para la readaptación del sistema educativo a los tiempos actuales.

Tenemos que hacer algo

Somos unos convencidos de la necesidad de una construcción social de los nuevos modelos educativos. Por esto mismo pensamos que el cambio que necesitamos no es una tarea que podamos encargar a técnicos ni a políticos como hasta ahora. Es demasiado complejo para eso y es necesario que sea la propia ciudadanía determine lo que quiere. Sin un consenso social profundo la reforma no es viable. Hoy más que nunca se hace necesario un gran pacto por la educación. Pero no de la clase política, sino de la ciudadanía en su conjunto. A España no le hace falta un gran pacto político por la educación, lo que le hace falta es que los españoles sepamos qué modelo de ciudadano queremos para el futuro y que seamos capaces de defenderlo abiertamente. Los políticos no van a llegar a acuerdos si piensan que sus respectivos votantes piensan de forma diferente. Lo que sí deberían acordar los políticos es acuerdos de definición del mínimo denominador común.

La responsabilidad de los técnicos es mostrar opciones viables y coherentes, articular las condiciones para que puedan ponerse en marcha y rendir resultados. Es a partir de ahí desde donde la ciudadanía debe pronunciarse y elegir. Aquí planteamos y ponemos en marcha una propuesta que utiliza las oportunidades que se nos presentan y que se articula en torno a la idea de apertura intercultural e internacionalización de los ambientes docentes comenzando con la formación de los maestros.

Para esta tarea, partimos de la idea de que los planteamientos que debían acercarnos a Europa y a la internacionalización no son solamente una necesidad de la coyuntura de la construcción de la propia Unión o del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES, en adelante). En realidad, son claves para formar a los futuros maestros con la mente abierta, tanto a distintas percepciones de la realidad, como a las nuevas oportunidades que aparecen cuando se amplían los propios horizontes virales.

Por otro lado, la situación coyuntural de las facultades de educación en los primeros años del siglo XXI, ha estado claramente determinado por las reformas que había que hacer para convertir las antiguas diplomaturas a los nuevos grados dentro del marco común a toda la universidad de la constitución del EEES.

El denominado proceso de Bolonia, tan controvertido en algunos aspectos, ha tenido a nuestro juicio una virtud importante en lo concerniente a la formación inicial de maestros. Ha permitido una interconexión entre las instituciones europeas como nunca antes en la historia. El programa *Erasmus*, por su parte, ha contribuido decididamente a crear una situación completamente nueva en los centros universitarios y, fundamentalmente, en los de formación de profesores.

Sin embargo, pensamos que la formación de maestros necesitaba un avance mayor de lo que propone el modelo *Erasmus*. Pero que este programa puede podría avanzar mucho más sin coste adicional. Avanzar en la dirección de cambio profundo tanto en los contenidos como los ambientes en los que se forma a los maestros. Podría avanzar en la necesidad de dotar al sistema educativo de un perfil de maestro mucho más adaptable y abierto a las necesidades actuales.

Por esto es por lo que nuestra propuesta la centramos en el contexto europeo y en el proceso de Bolonia como oportunidad nunca antes soñada. Este proceso se pone en marcha porque la UE necesita unos estudiantes universitarios más competitivos, con una mentalidad abierta, y que tomen conciencia de su pertenencia a la Unión para servir de avanzadilla en la generalización del ese sentimiento europeo e internacional en la población. En el caso de los maestros esto es especialmente clave por su papel multiplicador en las aulas. El programa *Erasmus*, que está fuertemente potenciado por la política de la Unión para la consecución de este fin, necesita de un refuerzo especial cuando nos referimos a aquellos que tendrán en sus manos la formación de las nuevas generaciones.

Europa necesita, evidentemente, que sus universitarios desarrollen adecuadamente los parámetros de su ciudadanía europea desde la perspectiva de la transparencia y la mutua confianza. Ellos deberían ser los portavoces futuros de un sentimiento europeo, que salvaguarde los objetivos de la fundación de la Unión y que posicione a sus ciudadanos en un paradigma acorde con su tiempo. El alumnado *Erasmus*, que ha compartido y vivido experiencias cotidianas y de formación con colegas de otros países, puede constituirse en valedor de los valores de una Europa Unida. Una Europa que comprenda y respete

las diferencias y el valor de la colaboración entre las distintas culturas europeas y que se enfrente con solvencia a los retos del futuro.

Pero además, cuando pensemos en los estudiantes de magisterio, no se debería solo de dotarlos de una experiencia internacional que les abra el horizonte de su profesión. Aquí nos enfrentamos a un elemento clave para su formación y que radica sobre todo en el hecho del propio intercambio y las vivencias personales que eso conlleva. Deberíamos aprovechar esto para formar un maestro capaz de abordar las nuevas aproximaciones docentes habiendo extraído de la experiencia internacional mucho más que una mera experiencia personal. Tendríamos la obligación de aprovechar esta inversión para dotarlos de verdaderas capacidades profesionales.

Con todo esto en la cabeza, hemos pretendido definir un ambiente claramente internacional en la docencia de la Facultad de Educación. Firmamos acuerdos bilaterales con veintiséis de los otros veintisiete estados de la Unión y complementamos con proyectos adicionales que implicaban a países extracomunitarios tan dispares como Marruecos o China. Pero todo esto habría que reorganizarlo para sacarle mayor partido.

Las ideas fuerza que mueven el proceso

Para conseguir realmente ganancias cualitativas hemos debido plantearnos cambios radicales y muy aventurados, pero siempre guiados por la convicción de que necesitamos dar respuesta a una serie de ideas fuerza como las que esbozamos enseguida:

1. No podemos formar a los futuros ciudadanos europeos con padres y maestros que no han tenido la oportunidad de vivir entornos que los hagan sentirse europeos y abiertos al mundo.
2. Definir escenarios de aprendizaje donde se pueda vivir a diario el hecho europeo se intuye como el instrumento más eficaz para formar a los futuros maestros de Europa.
3. La formación de maestros en Europa (inicial y continua) debería propiciar escenarios de aprendizaje de esta naturaleza.
4. La ciudadanía europea y la comprensión intercultural no es solo un derecho que debe conocerse, es un sentimiento que debe vivirse y una oportunidad para conformar nuestro proyecto vital.
5. Los entornos de aprendizaje multi-europeos deberían incorporar también distintas tradiciones culturales, incorporando sujetos de culturas no originariamente europeas.
6. Para propiciar estos escenarios el sistema de intercambio Erasmus queda realmente insuficiente, pero puede modificarse para conseguirlo.

Antes de proseguir aclararemos la última afirmación que acabamos de hacer. ¿Por qué pensamos que el sistema Erasmus es insuficiente? Porque funciona por acuerdos bilaterales que posibilitan solo la estancia de un estudiante en otro país y no en un conjunto de países. Porque deberíamos pensar en relaciones multilaterales que permitan el establecimiento de redes realmente internacionales. Porque la enorme diversidad de lenguas dificulta que la oferta sea atractiva en países con lenguas minoritarias. No hay igualdad de condiciones con un sistema como Erasmus. Unos países tienen mucha demanda y otros muy poca. Acaba no siendo equitativo en estos términos y perdiéndose oportunidades. Porque debería permear más profundamente el ambiente las facultades.

Lo que hemos concretado y puesto en marcha ofrece una solución que creemos elegante a estos problemas. Usamos los recursos y estructuras existentes, les damos un cambio estrictamente organizativo y propiciamos las siguientes cualidades sin aumentar en nada el coste económico:

1. Creación de entornos multinacionales en los que cada estudiante pueda relacionarse, al tiempo, con compañeros de una diversidad de países de la Unión y en condiciones de mayor igualdad.
2. Posibilidad de organizar en cualquier país cursos especialmente diseñados para esto y, por lo tanto, con la posibilidad de desarrollarlos en una lengua franca que ponga a todos en situación de igualdad.
3. Organizar un tipo de movilidad que exprese las oportunidades del sistema de becas Erasmus, de forma que sean realmente productivas para conseguir los objetivos para los que se crearon.
4. Modificar la propia organización del título para hacer más presente y visible el contexto internacional.

Definición de la nueva especialidad para el maestro/a de Primaria

El proceso en el que nos embarcamos para llegar a la definición de esta nueva especialidad ha sido largo y sólo al final, hemos tenido claro que la creación de esta mención era el objetivo concreto a conseguir.

En el año 2006 tuvimos la oportunidad de contactar e integrarnos como Universidad en un proyecto *Comenius* en marcha, el proyecto ISTEPEC (2004-2007): *Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship*. Ref. 119121-CP-1-2004-FR-COMENIUS-C21.

Este proyecto se centraba en la organización de cursos de una o dos semanas para estudiantes de magisterio sobre ciudadanía europea. Para ello se organizaban grupos internacionales (de las instituciones participantes en el proyecto) y se ponían en marcha

bajo la responsabilidad de alguno de los socios. Finalmente el proyecto rindió algunos resultados añadidos como la edición de libro titulado “Aprendiendo a Enseñar Europa”. Este libro fue editado en nueve idiomas y sentó las bases teóricas desde las que iniciar los futuros desarrollos. En él publicamos una contribución con el título “Integración de la ciudadanía europea en la formación inicial del maestro” (Villamandos y Gómez-Parra, 2007) donde aparecía ya una declaración de intenciones.

Años más tarde se nos concedió un nuevo proyecto *Comenius*. En esta ocasión se denominó ELICIT (2010-2013) *European Literacy and Citizenship Education* (Ref. 510621-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP).

En este nuevo proyecto se tenía como objetivo principal el diseño de un par de instrumentos clave para ayudar a los maestros en general (en formación o en servicio). Con uno de ellos se trataba de definir lo que se vino a llamar el “*Marco Común de Referencia de Competencias en Ciudadanía Europea*”, que se editó en once idiomas y que venía a definir cuáles deberían ser las competencias que el profesorado debería desarrollar para acometer con éxito su labor como formador en Ciudadanía Europea. El otro consistió en la confección de un Portfolio sobre ciudadanía europea, que sirviera de apoyo a los desarrollos que quisieran hacerse en esta dirección, acompañándolos de un juego de herramientas didácticas. Estos documentos, así como información complementaria, están disponibles en abierto en (<http://www.elicitizen.eu/>).

En todo esto, como puede verse, no se incorporaba ni se tenía en cuenta el programa Erasmus. Es cierto que las universidades participantes en el consorcio establecimos acuerdos bilaterales, pero al margen de los trabajos del proyecto.

Lo que ocurrió a continuación fue que surgió la idea de unir ambas cosas. Esto es, usar los desarrollos del proyecto y, sobre todo, el Marco Común de Referencia de las Competencias en Ciudadanía Europea, para aportar un valor añadido a los intercambios. Conseguir, sin coste adicional alguno, potenciar y mejorar las perspectivas de que el programa Erasmus alcance sus objetivos.

Como se dice en la página oficial de la Comisión Europea sobre cuál era la meta principal del conjunto del programa Erasmus:

“Muchos estudios muestran que el periodo que los estudiantes realizan en universidades de otro país no solo enriquece la vida del estudiante en los campos profesional y académico, también mejora el aprendizaje de las lenguas, las habilidades interculturales, su autoestima y su autoconfianza.

La experiencia les proporciona a los estudiantes un mejor sentido de lo que significa ser Ciudadano Europeo. Además, muchos empleadores le otorgan un gran valor a este periodo en el extranjero, lo que incrementa la empleabilidad de los estudiantes y sus perspectivas de trabajo”.

Para nosotros la cuestión estaba en cómo mejorar la formación de nuestros alumnos (acogidos al programa *Erasmus*) con los desarrollos que estábamos culminando en estos proyectos.

Así, pensamos en usar las competencias diseñadas no sólo como sugerencias que pudieran incorporarse en los estudios de magisterio de forma genérica, sino empaquetarlas convenientemente para articular sobre ellas la movilidad *Erasmus* de nuestros estudiantes.

Hemos de aclarar, que todo el sistema de intercambios en el EEES, se basa en la idea genérica del mutuo reconocimiento de las competencias adquiridas en universidades europeas.

Pero este tipo de competencias no se relacionan en exclusividad con el dominio cognitivo, no se obtienen solo a través de conocimientos. Muy al contrario, se trata de algo que está tan relacionado con del dominio afectivo como el “*sentido de pertenencia*”. Se trata también de un ámbito en el que deben desarrollarse destrezas específicas que van desde la competencia lingüística a la capacidad personal de establecer redes de colaboración internacionales.

En ese momento sabíamos que teníamos frente a nosotros una gran oportunidad. Logramos convencer a otras tres universidades presentes en el proyecto de la potencia que tenía la idea comenzamos a trabajar para darle forma. El primer paso fue el de compartir la propuesta con el conjunto de las dieciséis instituciones presentes en el proyecto y conseguir su aprobación para incorporar este trabajo como parte de la tarea del proyecto.

Así se hizo y se contó con el apoyo mayoritario del consorcio, aunque no sin reticencias. Sin embargo todo quedó perfectamente integrado cuando, como consecuencia del informe intermedio que el proyecto remitió a la Comisión, recibidos una valoración que ponía de manifiesto la enorme relevancia de la nueva propuesta.

A partir de este momento, intensificamos los trabajos del proyecto dirigidos a la concreción de la propuesta que pasaba, ineludiblemente, por cambios organizativos de mayor o menor importancias en las cuatro universidades implicadas. Por lo tanto, gran parte del trabajo consistió en la labor local, de cada uno de los socios, para lograr la autorización de los diferentes responsables institucionales. Por otro lado, tuvimos que ir adaptando la propuesta a las diferentes circunstancias de cada socio de forma que supusiera una propuesta asumible por todos.

Por supuesto, el momento clave de todo este proceso se culminó cuando los presidentes/rectores de las diferentes universidades aceptaron la firma del convenio que habíamos redactado para poner en marcha la “*Mención Conjunta en Ciudadanía Europea*”.

Esquema de funcionamiento

Finalmente, la concreción de la propuesta de Mención Conjunta quedó en síntesis como sigue: la puesta en marcha en cada universidad, en el seno de la formación inicial de maestros de cada institución, de un curso sobre Ciudadanía Europea de 30 créditos ECTS (lo que se corresponde con un semestre universitario).

Este curso debería contemplar que el alumnado llegase a desarrollar, en cualquiera de las sedes, unas competencias específicas sobre ciudadanía europea. Estas competencias no eran otras que la adaptación del “Marco Común de Referencia” del propio proyecto ELICIT.

Con esto se llega a la definición de un curso similar, con la misma extensión y que trata de las mismas competencias. Como cualquiera que haya estado involucrado en el programa Erasmus sabrá, esta es la situación ideal para los intercambios. Los complejos “*acuerdos de aprendizaje*” (learning agreements) pasan así de ser el aspecto más complejo del proceso a un trámite automático y sin dificultad alguna.

Ahora solo queda organizar los detalles organizativos para el intercambio y, por supuesto, el propio curso en cada universidad.

Antes de avanzar, describimos a continuación cuáles eran esas competencias. Su redacción aparece en inglés porque es en este idioma en el que se realiza y firma el convenio entre universidades. De esta forma aparecen así incluso en los documentos oficiales remitidos al Boletín Oficial del Estado. Al formar parte de acuerdos internacionales, sólo una traducción jurada tendría validez. Lo que aparece en siguiente recuadro es copia exacta del documento de Verificación del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba aprobado por la agencia de acreditación en julio de 2014.

Common mention in European citizenship

List of competencies used by partner institutions modify from ELICIT

CMEC 1. Curriculum design. -Identify different European viewpoints on curriculum topics. Recognize the European dimension within their national curriculum and promote changes in their working syllabus in order to introduce the European dimension in subject-matter knowledge.

CMCE 2. European literacy. Foster knowledge of European values and principles of democracy. Raise awareness of civic duties as European citizens. Help with accessing and processing information about European matters. Inspire their pupils' collaboration on national, European and International levels. Participate, initiate and/or manage a European project and/or a European school network.

→ ...

CMCE 3. Intercultural education. Raise awareness of the need for intercultural attitudes within a multicultural Europe. Develop intercultural competence.

CMCE 4. Students' personal development and motivation. Emphasize self-reflection. Develop self-confidence and self-esteem regarding perception as European citizens. Take advantage of European opportunities. Recognize the importance of informal learning experiences in developing European citizenship.

CMCE 5. Use of ICT. Find and process information relevant to their teaching of European matters. Establish interactive, communicative learning situations with European partners.

CMCE 6. School ethos. Promote European projects for the school.

CMCE 7. Evaluation. Get acquainted with the European tools for evaluation. Self-assessment. Assess the level of mastery of European Citizenship Competences in their teaching.

(CMCE significa: Competencia Modular de Ciudadanía Europea)

Finalmente, la concreción del esquema organizativo queda como un curso de un cuatrimestre de extensión para el intercambio Erasmus (30 créditos ECTS), especialmente diseñado y que permite, en nuestro caso, entrar en la normativa de las menciones calificadoras de los grados universitarios (definidas entre 30 y 70 créditos). A los treinta créditos del curso se le pueden añadir otros dieciocho de prácticas docentes especializadas.

Este curso se reserva específicamente, en principio, para el intercambio con las universidades firmantes. Se dimensiona también de forma coordinada con las demás universidades: máximo de veinte alumnos. Finalmente, se establece que todas las universidades lo impartirán en el primer semestre de cada anualidad académica.

Así, tanto la extensión como la temporalización coordinadas nos permiten alcanzar el siguiente objetivo clave del diseño que nos planteamos. La posibilidad de que los cursos se desarrollen sobre un grupo de alumnado realmente internacional.

Acordamos que cada año, cada universidad debería subdividir su grupo en cuatro secciones. Una de ellas permanece en el centro de origen durante el cuatrimestre. Las otras tres se reparten entre las otras tres universidades. De esta forma, en teoría, se pueden conformar grupos de veinte alumnos de los cuales cinco son de cada una de las universidades firmantes del acuerdo.

Por lo tanto la estructura queda de forma que el curso se desenvuelve en el ambiente internacional que íbamos buscando, donde los nacionales en cada caso son minoría. El grupo se conforma finalmente con alumnado de las cuatro universidades y, si queda alguna plaza libre, se puede completar y se completa con alumnos *Erasmus* de otras universidades no firmantes del acuerdo. Estos alumnos no conseguirán en sus distintos países el reconocimiento de la mención cursada, pero sí que desarrollan su estancia en un ambiente especialmente atractivo para ellos.

Finalmente, otro de los aspectos organizativos clave es la del idioma que se utilizará como vehicular de forma obligada en la impartición de estos cursos en cualquiera de las universidades, el inglés. Este aspecto es fundamental no solo para lograr la uniformidad de los cursos, sino para conseguir otro objetivo ya esbozado, el de hacer atractiva la movilidad *Erasmus* también en aquellos países donde el idioma no es un reclamo sino un impedimento. Pensemos en nuestro caso donde el español o el francés pueden llegar a ser idiomas reclamo, pero el húngaro o el sueco lo son mucho menos.

Una variable contemplada como recomendación, pero que no hemos tratado como obligatoria ha sido el de que el alumnado participante debería tener un cierto nivel en su formación como maestro. Por esta razón la recomendación es la de que participen estudiantes que correspondan a cuarto curso de universidad. Esto es algo que cada universidad decide por sí misma en función de sus posibilidades, aunque finalmente ha sido prácticamente así.

En el caso de la Universidad de Córdoba, los alumnos serán siempre de este curso, ya que está contemplada como una mención del título de Maestro de Primaria y oficialmente establecida para este curso en el documento oficial del título.

Esta nueva mención de especialidad para maestros de primaria queda por tanto definida por la modificación del título oficial en el que se incluyen tanto el listado de competencias específicas que hemos comentado como un conjunto de cinco asignaturas optativas de seis créditos. Estas asignaturas deben ser cursadas todas (o reconocidas a través de los intercambios Erasmus) para obtener la correspondiente mención en el título.

Definición de las asignaturas de la Mención

Para alcanzar las competencias referidas se ha organizado el curso en cinco asignaturas de seis créditos con la siguiente denominación y contenidos:

Europa y el Medio Ambiente

La asignatura trata de posicionar a los participantes en el centro de uno de los grandes debates actuales, el medioambiental, desde una perspectiva europea, resaltando el papel fundamental que Europa ha tenido en la historia biogeográfica del planeta y tiene actualmente en el planteamiento de la gestión de los recursos y las soluciones a los problemas ambientales globales.

Se afrontarán tanto aspectos descriptivos como de gestión y de intervención y posicionamiento ciudadano. Se pretende llevar al alumnado a ser competentes en la capacitación de su futuro alumnado como ciudadano europeo en su posicionamiento social, ambiental y económico.

Pensamiento Europeo

El papel de la filosofía en el desarrollo de la idea de Europa ha sido de máxima importancia. De hecho, determinadas ideas filosóficas están detrás no solo del núcleo del concepto de Europa, sino también de la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El filósofo alemán Wilhelm Dilthey mantenía que las raíces de Europa son el derecho romano, la religión judeocristiana y la filosofía de la Antigua Grecia. Puede decirse, además, que la democracia griega es hija de la filosofía. Por último, otro valor añadido que aporta la filosofía es que esta disciplina promueve el cultivo del pensamiento crítico. Se necesitan ciudadanos que sean plenamente conscientes del sistema en el que viven. En ese sentido, la formación filosófica contribuye a que los ciudadanos asimilen y entiendan más fácilmente ideas y conceptos, a que eliminen prejuicios sociales y culturales, y a que adquieran una mejor comprensión del mundo que les rodea.

Política Educativa Comparada en Europa

Bloque 1. Evolución y fundamentos de la integración europea.

Bloque 2. Marco institucional y orgánico de la Unión Europea.

Bloque 3. Aproximación general al Derecho y las políticas de la Unión Europea.

Bloque 4. Origen y evolución de la política educativa en la Unión Europea. Globalización e impacto sobre las legislaciones y prácticas educativas nacionales.

Bloque 5. Agencias político-educativas en la Unión Europea.

Bloque 6. Sistemas educativos europeos: perspectiva comparada.

Bloque 7. Concepciones de mercado en las reformas educativas europeas. Descentralización, rendición de cuentas, evaluación estandarizada, elección escolar, competitividad y papel de los datos.

Bloque 8. Educación intercultural en los centros educativos de Europa: Organización y currículum.

Bloque 9. Política educativa y formación del profesorado en Europa.

Bloque 10. Educación política y para la ciudadanía en los centros educativos de Europa.

Bloque 11. Datos claves de la educación en Europa: presentación de los informes de Eurydice.

Construyendo Europa: de las políticas a la acción

Bloque 1. El inicio de la construcción europea: hitos, políticas y decisiones que lo cementaron

Bloque 2. Europa 2020. Políticas y estrategias para responder a los retos actuales de la Unión Europea: Smart Growth, Sustainable Growth, Inclusive Growth, Erasmus for All, Horizon 2020.

Bloque 3. Introducción a las redes sociales y la gestión del talento.

Bloque 4. Creación de NETREP.

Bloque 5. Búsqueda activa de empleo.

Bloque 6. Programas de investigación: los programas marco y el European Science Council –ESR.

Bloque 7. Programas educativos: Life Long Learning.

Bloque 8. Redes de investigación y académicas: los COST.

Bloque 9. Estructura de cursos MOOCs y metodología de enseñanza inversa (flip teaching).

Lenguas Europeas y Educación Intercultural

Bloque 1. Europa a través del Indoeuropeo:

- a. Las raíces lingüísticas de Europa para la construcción de identidades culturales.
- b. Principales lenguas y ramas europeas.

Bloque 2. Concepto de cultura. Identidades culturales europeas.

Bloque 3. Convivencia de identidades culturales en Europa: estrategias socioeducativas hacia la Interculturalidad.

Bloque 4. Estrategias psicoeducativas para la Educación Intercultural.

Bloque 5. La formación intercultural del maestro europeo. El nuevo perfil del maestro.

Bloque 6. La comunicación intercultural: conceptos fundamentales.

Bloque 7. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula.

Bloque 8. Técnicas en el aula: explotar la interculturalidad en el currículo educativo.

Bloque 9. Etnomatemáticas: Construcción de la identidad cultural europea a través del sistema de comunicación de las matemáticas.

Aunque no se ha definido así oficialmente, además de estas asignaturas el alumnado tiene la posibilidad de realizar unas prácticas docentes específicas en el segundo cuatrimestre de este curso. El alumnado que ha realizado su curso en el extranjero hará sus prácticas en un centro bilingüe de la Ciudad de Córdoba. Aquellos que se quedaron en Córdoba, tienen la posibilidad de realizar un Erasmus-Prácticas en el segundo cuatrimestre en algún de las universidades del consorcio.

El profesorado de la Mención

Una parte importante de todo este proceso es el llegar a determinar un conjunto de profesorado que se implique en la impartición de esta mención. Para empezar se cuenta con el inconveniente de la exigencia del idioma y, por otra parte, con la elevada presión docente que atenaza actualmente a las universidades como consecuencia de los recortes y reformas de la última legislatura.

Ambas cuestiones tensan el problema en direcciones opuestas. Por una parte es más fácil encontrar pocos que muchos profesores que hablen inglés. Por otra, es más fácil atraer a profesores para dar uno o dos créditos que para dar una asignatura completa de seis.

Finalmente, y para la primera edición, pudimos contar con la participación de un grupo numeroso de docentes, veintidós. Con lo que la media de créditos a impartir por cada uno era menor de dos.

Este dato es importante también desde un punto de vista estratégico. Los futuros desarrollos de esta experiencia pasan por potenciar también la movilidad del profesorado. Para ello se puede utilizar igualmente la movilidad Erasmus que, para el profesorado, contempla periodos semanales. Podríamos usar este esquema si el profesorado tiene preparado su módulo con una extensión de uno o dos créditos. Así, se ofertarían estos módulos cada año en alguna de las universidades del consorcio. Es importante que exista la posibilidad de enriquecer la docencia de esta mención si se le añade, a la presencia de un alumnado internacional, un claustro que también pudiera serlo. Pero este desarrollo queda aún por definir.

A modo de conclusión

La primera edición del curso tuvo lugar en el primer cuatrimestre del año 2014-15 y nuestra valoración y la del alumnado participante fue más que satisfactoria. Ahora queda que se consolide esta oferta y, sobre todo, que los ámbitos docentes tanto públicos como privados, reconozcan el interés práctico de esta formación. En los pises europeos más actualizados existen, ya consolidadas, asociaciones de centros docentes que se organizan expresamente en torno a la internacionalización de su ambiente escolar. Esperemos que en España pueda valorarse esta experiencia para conseguir una educación mucho más congruente con el mundo actual.

Referencias bibliográficas

Morin, E. (1999). *Los principios de un conocimiento pertinente. En: Los siete saberes necesarios en la educación del futuro*. Francia. UNESCO

Elicit (2007). *La educación EUROPEA de calidad*. Extraído de: <http://www.elicitizen.eu/>

Elicit (2007). *Marco común de referencia de las competencias para la enseñanza de la Cultura y Ciudadanía Europeas*. Extraído de: <http://www.elicitizen.eu/>

Elicit (2007). *PORTFOLIO del ciudadano europeo*. Extraído de: <http://www.elicitizen.eu/>

Elicit (2007). *PORTFOLIO del ciudadano europeo. Manual para docentes educadores y padres*. Extraído de: <http://www.elicitizen.eu/>

Serres, M. (2014) *Pulgarcita*. Gedisa Editorial.

Villamandos, F. y Gómez-Parra, M.E. (2007). Integración de la ciudadanía europea en la formación inicial del maestro. En M.F. France ed. *Aprendiendo a enseñar Europa..* Kecskemet College, Hungría, pág. 261-266

Aulas Abiertas Interculturales de Zamora

Beatriz Esteban Agúndez

e-mail: ligazamorana@ligaeducacion.org

Olga Aguado Castaño

e-mail: ligazamorana@ligaeducacion.org

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

Introducción

Como dijo Nelson Mandela, "es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en médica, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una nación" (*Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. 1994. p.144).

Y será la escuela la que le proporcione ese camino. Una escuela que también ha vivido ese proceso de globalización, en el que ya no somos ciudadanos de una sola ciudad, sino que lo somos del mundo. Por ello, la escuela debe estar preparada para dar respuesta a las necesidades del alumnado migrante, que se puede encontrar con importantes dificultades de todo tipo en su nueva escolarización. El desconocimiento del idioma y las diferencias culturales hacen del nuevo espacio un medio hostil. Todo ello puede derivar en situaciones tales como el fracaso escolar, el aislamiento, la discriminación, etc.

Este es el reto al que la educación intercultural tiene que dar respuesta. Ser capaces de proporcionar una educación de calidad para todos y todas, sin perder de vista la perspectiva que recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (art26.2)

Por todo ello, la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular como organización no gubernamental de ideario humanista y laico entiende que, desde su papel de entidad independiente, puede favorecer la coordinación con los centros educativos y proponer un programa con el cual poner en marcha una experiencia en la que las aulas sean realmente interculturales, promoviendo procesos de integración socio-cultural y educativa.

Programa de Aulas Abiertas Interculturales

El programa de *Aulas Abiertas Interculturales*¹³ que aquí presentamos, se plantea en su origen como una propuesta de integración social donde niños, niñas y jóvenes de todas las culturas desarrollen un proceso educativo participativo complementario a la educación formal, haciendo desaparecer las situaciones de desventaja socioeducativa que presentan al acceder a la escuela en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia.

Es por ello, que nuestros programas tienen unas bases científico-didácticas, que son fruto de los análisis de la práctica y del trabajo realizados junto a los cuatro pilares de la escuela pública: alumnado, profesorado, familias y administración educativa. Así el objetivo general de este proyecto es contribuir al desarrollo personal del alumnado con dificultades de aprendizaje e integración, facilitándole la convivencia y la socialización en un marco de educación intercultural, poniendo de relieve actitudes y comportamientos como el compañerismo, el respeto y la solidaridad mediante las actividades grupales educativas ya sean de estudio o de juego pues hacemos nuestras las palabras de Benjamin Franklin “Dime algo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y lo aprenderé”.

Como dice Cifuentes, somos las y los “educadores quienes tenemos en nuestras manos la posibilidad de influir con más eficacia en la erradicación de los prejuicios, estereotipos y actitudes xenófobas y racistas que se van inoculando diariamente en las mentes de los niños, niñas y adolescentes de toda Europa”. Entendemos que nuestras Aulas Abiertas son interculturales no por “el color de la piel, los rasgos fenotípicos ni la nacionalidad ni el origen geográfico”¹⁴. Para nosotros la verdadera diversidad cultural radica en la heterogeneidad de nuestra sociedad.

Y es desde la perspectiva intercultural, cómo se organiza el trabajo en el aula, la escuela es especialmente permeable a las interacciones cotidianas entre el alumnado de distintas culturas, incluidos los autóctonos. Esta interactividad nace con un propósito de libertad sin barreras a la comunicación, en la que construir un espacio de encuentro y de diálogo

13 El Programa Aulas Abiertas Interculturales se ha venido desarrollando desde comienzos del 2006 con financiación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

14 Consultado en <http://aulaintercultural.org/2012/01/26/educacion-intercultural-y-democracia-participativa-en-el-ambito-educativo/>

donde tengamos la posibilidad de afirmar la propia cultura en relación con las demás, sea asumida como algo propio. Es el día a día, el que nos proporciona ocasiones para colaborar que necesariamente tienen que ser objeto de intercambio y de valoración crítica, constatando y reconociendo el hecho de la diversidad cultural. De esta manera, también, producimos un importante descenso de situaciones de conflicto. No podemos olvidar que disminuyendo estas situaciones violentas se facilita la inclusión del alumnado migrante en ese microcosmos que es la escuela y el aula, sin perder de vista que favoreciendo y facilitando esta integración se produce un descenso considerable del fracaso escolar.

Es el día a día lo que da sentido a nuestro programa, pues en definitiva es en el aula y en el trabajo cotidiano en el que se ve de forma palpable todos los principios establecidos. Este día a día es el escenario en el que toma forma nuestra actuación. Así, desarrollamos nuestra actividad en horario extraescolar pues no hay que perder de vista que nacemos con un firme propósito de complementar a la educación pública ordinaria. Nosotros llegamos allá dónde no llegan los presupuestos, los currículos, las adaptaciones, etc y siempre entendiendo que la educación intercultural no es la mera unión de distintas culturas en un aula. Somos sabedores de las dificultades que tiene la escuela en este sentido, pues en definitiva el curriculum se hace desde presupuestos europeos. Y tal y como dice Cifuentes (ut supra) utilizamos una serie de materiales didácticos y metodológicos que involucran todo ese patrimonio cultural del que disfrutamos en nuestras aulas. En definitiva, se trata de poner en marcha la ya vieja idea educativa de adaptar el método al estudiante y no que el estudiante se adapte al método pues en nuestro grupo esta situación se hace de una forma más fácil y dinámica que en la escolarización ordinaria pues la ratio es inferior y la interacción educador/usuarios es mucho más intensa y fluida.

Los grupos necesariamente tienen que ser heterogéneos pues creemos que es en la diferencia donde radica el conocimiento del mundo que rodea al menor y así evitaremos en un futuro rechazo a lo desconocido. Estos grupos están formados por un máximo de 15 alumnos y alumnas que, en la medida de lo posible, se encuentran en niveles educativos cercanos pues así se facilita la labor del docente que puede dedicar parte de los esfuerzos a la interculturalidad. Como vemos, la diversidad es una constante en el aula porque defendemos es diversidad no como el camino para generar distancia en el ser humano sino como el camino que complementa al ser humano. Esta heterogeneidad nos permite:

- Ser un reflejo fiel de la realidad social que nos circunda.
- Establecer relaciones de apertura, entendiendo que estas aportan diferentes puntos de vista que permiten valorar el respeto a los demás como algo necesario de nuestra condición humana.
- Trabajar con una metodología activa en la planificación, programación y ejecución de las actividades y acciones, participativa y de grupo para desarrollar la comunicación, la interactividad y el aprendizaje social.

- Resolver los conflictos mediante recursos estratégicos que funcionan como herramientas en nuestra vida¹⁵.
- Favorecer la riqueza personal del alumnado y de los educadores mediante el intercambio de experiencias personales y culturales.

Las actividades se planifican teniendo en cuenta una estructura horaria en la que cada sesión de intervención con el grupo tiene una duración en torno a dos horas a lo largo de cuatro días a la semana en horario extraescolar. Siempre se lleva a cabo respetando los días lectivos del Curso Escolar lo que nos permite llevar a cabo las actividades bajo una programación planteada y planificada previamente.

Las intervenciones con los grupos se realizan por profesionales del sector educativo. Los profesionales disponen de horas de intervención directa con el grupo que reservan para realizar dinámicas y acciones en el aula. Como hemos señalado anteriormente, nuestra labor va más allá de los límites del grupo e involucra a todos los agentes de la escuela. Es por ello que los profesionales reserven parte de su horario a la atención al profesorado, tutores, jefatura de estudios, etc. Así como la disponibilidad en el centro para lo que se requiera relativo a coordinación de tareas, asuntos relativos a los beneficiarios y para la orientación y apoyo a las familias. De esta manera aumentamos la coordinación pedagógica entre todos los miembros de la comunidad educativa con:

- Departamento de orientación: Realizando reuniones en función de las necesidades.
- Tutores: compartiendo opiniones, alcanzando criterios comunes de actuación y compartiendo la información sobre el menor obtenida durante su estancia en el Programa, que sea relevante para su mejor funcionamiento en el aula.
- Profesores: Las coordinaciones con el profesorado con la entrega de materiales y apoyo a nuestra labor educativa.

Las actuaciones educativas principales del programa contemplan varios bloques de acción que se desarrollan estructurados en cada sesión con el alumnado, teniendo en cuenta las condiciones y necesidades del grupo. Una parte muy importante de estas actuaciones educativas son acciones de apoyo al estudio encaminadas a generar un espacio adecuado y autorizado para mejorar el rendimiento escolar, además de desarrollar, un espacio para el aprendizaje del castellano, si es necesario, como punto imprescindible para comenzar la integración escolar. Otro elemento reseñable es la labor del profesional educativo en las acciones de apoyo individualizado y prevención del absentismo. Como ya hemos mencionado, entendemos que una escuela intercultural va más allá de la mera procedencia

¹⁵ Recordemos aquí que la interculturalidad no genera conflicto. Es el intento de suprimir esa interculturalidad lo que genera el conflicto. Por eso queremos que nuestros beneficiarios crezcan en esa interculturalidad.

de los miembros del grupo que la conforman. En por eso que son numerosas las actividades centradas en el trabajo más personalizado con cada alumno/a, trabajando el refuerzo de sus capacidades sociales y acciones para la convivencia, comunicación intercultural y educación en valores.

El formato educativo nunca se pierde de vista y se utiliza para llevar a cabo una serie de propuestas socio-educativa-cultural que trabajan la convivencia, pues somos conscientes de la importancia de la educación en el tiempo libre.

También fomentamos el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación: cooperación, estilos de comunicación, técnicas asertivas, resolución pacífica de conflictos, etc., dotándole de estrategias que le permitan asumir nuevos roles y modos de comunicación y, de este modo minimizar los factores que puedan llevarle a un comportamiento desadaptativo al centro educativo. Cada alumno y alumna participante es tratado en su globalidad y como miembro de una comunidad que vive en un contexto determinado y en continua interacción con diferentes entornos (escuela, familia, barrio,..) Sabemos que haciendo que nuestros usuarios sean ciudadanos social y comunicativamente competentes, conseguimos su plena adaptación en la sociedad.

Fundamental también es el trabajo individual pues en definitiva un grupo es la suma de sus miembros. Es por ello que la intervención a nivel individual en el área psicológica y afectiva sea imprescindible. Se parte de la base de que la persona es un ser dinámico con posibilidad de cambio, esto es algo que estará presente en toda la intervención, y para poder ayudarles en el intento de comenzar una evolución positiva, es necesario conocer las dificultades a las que se enfrentará cada menor en este proceso, al tiempo que ellos/as sepan que van a contar con el apoyo que requieran en la resolución de los problemas que puedan surgir.

La transversalidad de nuestro proyecto implica y contempla aspectos educativos para la protección del medio ambiente, para la coeducación e igualdad de género, para la convivencia en el aula... Estos aspectos van incluidos en las programaciones de cada una de las actividades que se lleven a cabo como aspecto troncal en el que se basarán todos los educadores. El contenido de las actividades, se basa en los objetivos y principios de la educación intercultural:

- Reconocer los valores de otras culturas, valorar la realidad de un pluralismo cultural.
- Generar actitudes positivas hacia los diferentes grupos.
- Conseguir la máxima igualdad de oportunidades contribuyendo así a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos.
- Combatir el racismo personal e institucional.

- Establecer relaciones interétnicas armoniosas.
- Reconocer los valores de igualdad, tolerancia, respeto, cooperación, responsabilidad social.
- Contribuir al conocimiento de la realidad por parte de cada alumno/a a través de sus aportaciones, competencias, experiencias y saberes.
- Potenciar la cooperación y la participación grupal.
- Promover la complementariedad en vez de la competitividad.
- Valorar la diversidad y la interdependencia.
- Aprender a ver las cosas juntos/as desde diferentes perspectivas y visiones.
- Favorecer las relaciones interpersonales y vínculos efectivos entre personas y /o grupos a través del conocimiento de las semejanzas y de las especificidades de cada grupo/ persona.

Para ello las actuaciones que desarrollan responden a unos principios básicos de intervención, entendiendo que bajo este planteamiento, se puede contribuir a la mejora del sistema educativo.

En la realidad de nuestro día a día, pretendemos mejorar el rendimiento académico del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades a ambos géneros sin ningún tipo de discriminación. Esta es la razón por la que en nuestro aula tenemos un enorme cartel al que recurrimos constantemente en el que pone *Todos somos Iguales*. Nos sirve para recordar que en nuestra clase no existen las diferencias.

La convivencia es normalizada entre todas las nacionalidades ya que no surgen diferencias por lugar de origen. Las disputas que pueden surgir entre el grupo son las habituales en niños y niñas de primaria pero no han existido nunca diferencias por sexo, etnia o religión. Todos conocen y respetan el origen del resto del grupo.

La jornada escolar del programa está estructurada en dos partes diferenciadas aunque siempre enlazadas y buscando los mismos objetivos. Se comienza trabajando hábitos de higiene y salud, acudiendo al baño a lavarse las manos después de dejar en el aula sus mochilas. Vienen de la calle y hay que comenzar a trabajar con las manos limpias. A lo largo del curso van interiorizando esas rutinas y adquieren ese hábito de organización de su propio trabajo.

A continuación, comenzamos con las tareas propias del colegio. Se revisan las agendas y se organiza la tarea individual ya que sus maestros, conscientes de la importancia de nuestro

trabajo, habitualmente introducen notas destinadas al educador. Siempre comenzamos por las que resultan más complejas dejando para el final las de menor dificultad. El trabajo es realizado de forma individual pues así fomentamos el hábito de estudio. Por este motivo, diariamente, realizamos fichas de refuerzo personalizadas. Este material lo elaboramos teniendo en cuenta las directrices de los docentes y del equipo psicopedagógico, especialmente para aquellos alumnos y alumnas que necesitan más esfuerzo y por tanto más dedicación.

Es de gran importancia en el desarrollo de nuestra jornada el aprendizaje colaborativo. A medida que acaban sus tareas, ayudan a sus compañeros hasta que todos han terminado y han repasado las lecciones pues así son conscientes de las dificultades de los demás y entienden que no solo ellos tienen problemas.

Dando paso a la segunda parte del programa donde nos ocupamos de cada uno de los objetivos programados por semanas para la actividad. Mediante juegos o dinámicas adquirimos de forma lúdica aspectos como los derechos de la infancia, género, educación en valores, convivencia, habilidades sociales y cooperativas, trabajo en equipo, etc. y así, sin darse cuenta, trabajan la inteligencia emocional fomentando capacidades y sentimientos como la empatía, poniéndose en el lugar del otro para saber cómo se ha sentido en la situación, la autoconciencia comprendiendo el origen de los sentimientos, el control emocional aprendiendo a canalizar positivamente las emociones, la motivación encontrando razones para la superación y el manejo de las relaciones respetando a los otros a la vez que nos hacemos respetar a nosotros mismos.

Con la creación en el aula de un rincón para la mediación enseñamos a los niños y niñas qué deben hacer para solucionar sus problemas en el caso de que haya conflictos entre compañeros. En definitiva se trata, como mencionamos en otro momento, de que nuestros usuarios sean ciudadanos competentes y no podemos olvidar lo importante que es la mediación en un sistema democrático como el nuestro. No debemos perder de vista las procedencias de nuestras familias, algunas de ellas no conocen el funcionamiento de este tipo de estructuras.

El refuerzo de la lectura lo realizamos a través de actividades de lectura personal con los niños y niñas que adquieren tanto comprensión como velocidad lectora. El principal recurso que utilizamos a diario es el de los cuentos, cómic, infografías, cine, entre otros. Presentamos pequeñas historias -como por ejemplo las de un gusano que viaja a un lugar diferente- que hacen pensar a los niños y niñas cómo se sienten al viajar a otro lugar y dejar atrás su entorno, familia o amigos. Les ayuda a expresar sus emociones y sentimientos, es muy útil para trabajar la educación en valores.

Todos estos principios de intervención y la consideración de la diversidad como una fuente de enriquecimiento, son los ejes de este proyecto de educación bajo un modelo de atención a la diversidad, aspecto éste que no sólo estará ligado necesariamente a la

presencia de alumnado extranjero, sino a aquel alumnado con necesidades diversas, plurales y/o diferentes.

A modo de conclusión

Desde estas perspectivas la educación intercultural en este proyecto educativo se desarrolla en todos los alumnos y alumnas participantes un sentimiento de igualdad como condición para el reconocimiento de las diferencias culturales y por tanto como camino para el reconocimiento de todos los componentes de la comunidad educativa y el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades.

Los centros educativos son un lugar ideal para trabajar desde una óptica intercultural. Esta ubicación hace que nos mantengamos cercanos a los agentes fundamentales en nuestro programa: docentes, familias y alumnado. Así disfrutamos de un entorno privilegiado para aquellos intercambios que forman la base sobre la que nuestro programa nace y se desarrolla. Con nuestro programa intentamos cambiar el mundo, sabemos que no podemos cambiarlo sin un proyecto y también sabemos que para alcanzar este sueño hace falta un gran trabajo diario, que llevamos a cabo en nuestras aulas interculturales porque, como dijo Martin Luther King: “Hemos aprendido a volar como los pájaros y a andar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos”.

Referencias bibliográficas¹⁶

Besalú, X. *Aspectos generales de la diversidad cultural y educación intercultural*. Consultado en: http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Xavier_Besalu_Costa_Puesta_en_practica_de_la_educacion_intercultural_en_los_centros_escolares.pdf

Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis

Besalú, X y Vila, I (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la Escuela del siglo XXI*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.

Cifuentes, L. y Gutiérrez, J.: (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona. Editorial Graó.

FETE/UGT-CIDE-Ministerio de Asuntos Sociales (2003). *Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.

Freire, P. (2006): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

González, N. (1998) *Los Derechos Humanos en la Historia. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. En BOE de 4 de mayo de 2006.

UNESCO. *Directrices de la Unesco sobre la educación Intercultural. Sección de educación para la Paz y los Derechos Humanos*. División de Promoción de educación de Calidad. Sector de Educación. París. UNESCO.

VV.AA. (2012) *Cuaderno de aula para el aprendizaje intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

VV.AA. (2012). *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural Red de Escuelas Interculturales*. Madrid. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.

VV.AA. (2006) *Educación y ciudadanía*. Madrid. Fundación Educativa y Asistencial Cives.

16 Web de interés: www.ligaeducacion.org; www.aulaintercultural.org; www.escuelasinterculturales.eu.

Escuela de Familias de Palencia. Haciendo escuelas interculturales y ciudadanas

Ramiro Curieses Ruiz

e-mail: ramicurieses@gmail.com

Universidad de Valladolid

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

Juan Ramón Lagunilla

e-mail: jrlagunilla@gmail.com

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

Introducción

La Carta Magna en su artículo 27.2 proclama que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Así mismo en su artículo 27.7 expone que los profesores, *los padres y, en su caso, el alumnado intervendrán en el control y gestión de todos* los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, *en los términos que la ley establezca.*

Es en este marco jurídico, en el que la educación es considerada un derecho humano fundamental y no una mercancía al servicio de la economía ni de ninguna otra fuerza del tipo que sea, desde el que debe analizarse el artículo que desarrollamos a continuación.

Participar, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, hace referencia a tomar una parte de una cosa. Compartir, tener las mismas opiniones e ideas, etc. que otra persona, dar parte, comunicar... Es por tanto, en este marco de comunicación y compartir, donde debemos comprender el encuadre de las Escuelas de Familias y la construcción de escuelas interculturales y ciudadanas.

La implicación de las familias en los centros escolares está adquiriendo una gran importancia teórica, una vez investigados los efectos positivos en el alumnado, profesorado y familias, que no viene rematada por la puesta en marcha de proyectos que desarrollen prácticas favorecedoras de la participación. En las Facultades de Educación se está incorporando

un discurso valedor de este principio al que le queda mucho camino por recorrer. Así mismo la participación de las familias en las escuelas es una cuestión constante en los debates políticos, sociales, culturales y pedagógicos, aunque en la actualidad ha cobrado especial presencia en foros especializados, debido, en buena medida, a la profunda y paulatina transformación de los estilos familiares educativos, a las formas y los fines que a la institución escolar se le exigen y especialmente a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que tiende a empequeñecer, hasta límites insospechados, los espacios y las vías para la participación de las familias en el entramado del sistema estatal de enseñanza y, más particularmente, en escuelas e institutos.

Al mismo tiempo los centros educativos deben planificar medidas organizativas que faciliten respuestas adaptadas a todos los alumnos escolarizados, prestando una especial atención al alumnado inmigrante. Es de sobra conocido que en nuestra comunidad, al igual que sucede en otras comunidades, las ayudas por parte de la Administración, llegan tarde cuando el fenómeno de la multiculturalidad impregna la realidad de nuestros centros escolares. No extraña, pues, que los profesionales, las familias manifiesten su preocupación y descontento a la hora de enfocar el tema de la participación y el compromiso familiar en nuestros centros y en nuestras aulas. La inclusión educativa, principio al que se debe converger en educación, hace referencia al derecho de todos los educandos a participar y a ser miembros activos de la comunidad escolar en que se encuentran, y a pesar de que existe un consenso generalizado sobre el hecho de que todos los alumnos, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad cultural, la concreción y la forma en la que se organizan la mayoría de los centros para cumplir este objetivo contradice o dificulta dicho consenso. Aunque el principio de integración es el más generalizado en la praxis escolar, en la actualidad está tratando de ser modificado por el de inclusión, aunque también en este aspecto quede un largo camino por recorrer. La puesta en marcha y funcionamiento de centros interculturales se encuentra en una fase embrionaria, amenazada por fuerzas y discursos economicistas también llamados educativos, que necesita de un empuje teórico-práctico por parte de las Ciencias de la Educación.

El pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales difícilmente puede ser alcanzado sin arbitrar o articular procedimientos y estrategias de intervención y participación en la vida de los centros educativos. Es esta consideración constitucionalista la que justificaría la puesta en marcha de mecanismos que potencien al máximo la participación de toda la comunidad educativa con la vista puesta en la consecución de tan loable objetivo. Sin embargo nos encontramos con resistencias, como no podría ser de otra manera, de sectores más radicales de la sociedad, que pretenden socavar este derecho a la participación, al control y a la gestión de los centros educativos con la simple argumentación de la insuficiente preparación y falta de interés de las familias en estos procesos. Sería deseable poner en el centro del debate las causas profundas que están influyendo en la desmotivación

de las familias por participar en la toma de decisiones importantes en la vida de los centros educativos con el fin de alcanzar el máximo provecho de sus potencialidades. Causas que irían desde las escasas oportunidades que se les ofrecen, hasta el funcionamiento poco democrático de determinadas instituciones educativas al que se enfrentan en no pocas ocasiones. Los datos, por el contrario, invitan a pensar que la participación de las familias en la vida de colegios e institutos es una de las claves -no la única- de éxito de los sistemas educativos más avanzados del mundo. También una de las más fiables fórmulas para ampliar las posibilidades de promoción social y cultural de amplios sectores de la población. Es razonable, por tanto, apostar por una cultura escolar que promueva estilos, cauces y formas de participación libre y responsable de las familias en los centros de enseñanza.

La mayoría de los discursos pedagógicos actuales en nuestra sociedad transmiten la necesidad de construir una ciudadanía comprometida, con sentido de comunidad, respeto por las personas y el bien común, y las capacidades necesarias para vivir una democracia participativa. Hay algunas experiencias en el campo educativo donde se han generado espacios que facilitan la participación de los distintos actores educativos. Sin embargo, a pesar de existir estas experiencias, estamos aún muy lejos de conseguir espacios verdaderamente democráticos de participación, en donde los diferentes sectores de la comunidad educativa cuenten con medios, intereses, procedimientos y habilidades requeridas para actuar como familias activas en la escuela.

Entendemos que estamos ante la obligación legal y moral de poner en marcha proyectos cuya finalidad sea la de potenciar y desarrollar espacios de participación en la vida de los centros educativos. Con esta finalidad la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular-Liga Palentina pone en marcha un proyecto ambicioso y realista, en el que a través de la puesta en funcionamiento de pequeños núcleos de Escuelas de Familias en la capital y provincia podamos vertebrar y reorientar la participación de padres y madres en la vida de los centros educativos. La Liga Palentina de la Educación está llevando a cabo una de las más notables iniciativas de revitalización participativa pedagógica en la provincia. A través de un sólido y arriesgado proyecto de radical transformación de la sociedad por vía de la educación, materializado en lo que han llamado «Escuela de Familias», con la finalidad de fomentar y posibilitar la participación de las familias en colegios e institutos, generando espacios y tiempos propicios para el encuentro y la colaboración, invitando a todos los actores de la comunidad educativa a construir, de forma cooperativa, el proyecto educativo de centro, que, en última instancia, es buena parte del programa de vida.

El valor de la educación y la participación

La educación es tanto un derecho como un bien público fundamental. Un derecho humano por su funcionalidad para el desarrollo personal y un bien público para las personas y para las sociedades por la formación y el conocimiento que genera, susceptible de sustentar

el presente y el futuro de aquellas. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación es “un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos”.

El derecho a la educación es un derecho de “empoderamiento” personal y social porque habilita a la persona para comprender y ejercitar, defender, desarrollar y disfrutar los demás derechos; y también hace posible y estimula, en conjunción con todo lo anterior, la ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable¹⁷.

De un lado, la educación y formación de las personas constituye una imprescindible y muy poderosa herramienta para el desarrollo personal libre y potencialmente pleno en el marco de la vida en sociedad, y de ahí que el derecho que sobre ella se proyecta sea concebido como un derecho humano en el plano internacional y sea regulado en las Constituciones de los Estados democráticos como derecho fundamental, directamente vinculado con la dignidad de la persona.

De otro lado, el grado y la calidad de la educación y la formación que adquieran las personas, determina profundamente las posibilidades de desarrollo socioeconómico sostenible de las respectivas sociedades y de sus capacidades de socialización, de integración en todos los órdenes y, en consecuencia, de generación de cohesión social.

La escuela como espacio educativo compartido es así un elemento fundamental para el progreso personal y social. Ser libres e iguales y poder aspirar a serlo depende fundamentalmente de la posibilidad de ejercer eficazmente el derecho a la educación proyectado en un sistema educativo bien estructurado, al servicio de las personas y de la comunidad y orientado por los principios democráticos de convivencia.

La educación es un pilar básico del maltrecho estado de bienestar, un servicio que el Estado facilita a toda la ciudadanía con el objetivo de “contribuir a formar personas libres y responsables”, al menos así se declara en el artículo I de la Constitución de la UNESCO. La sociedad debe vigilar para que este proceso se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles y para que se cumpla ese objetivo tan loable. Por eso, la participación en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas es un derecho y también un deber. Siguiendo a José Luis San Fabián: “La cultura de la participación no se improvisa, hay que trabajarla como un aspecto decisivo de la vida de la escuela” de ahí que consideremos al centro escolar como un espacio educativo en sentido amplio, en el que todas las personas implicadas colaboren en la consecución de proporcionar al alumnado la educación integral y de calidad que la sociedad democrática demanda. Miguel Ángel Santos Guerra habla de una forma de relación donde el diálogo en el funcionamiento de sus diferentes niveles es clave:

17 Tomado de Gregorio Cámara Villar. Catedrático de Derecho Constitucional en la Universidad de Granada. Intervención en Seminario CIVÉS

“Los padres y madres pueden y deben desempeñar un papel clave en los procesos formativos de las jóvenes generaciones... Fomentar la participación de los padres y madres, concederles la voz y la posibilidad de cuestionar la gestión de los centros facilita el desarrollo y la mejora de éstos y la de sus miembros”.

Participar es hacer lo que debo y puedo por mejorar la escuela. Es colaborar, juzgar, censurar, solucionar, pedir, proponer, trabajar, informarse, viviendo la escuela como algo nuestro. Pero para conseguir estos fines se hace necesario hacer un breve recorrido histórico sobre la participación en España y así poder entender el punto de compromiso relacional en el que nos encontramos.

Antecedentes legislativos

Si hacemos un poco de historia nos daremos cuenta que en nuestro país hasta el año 1970, año en el que se promulga la *Ley General de Educación*, no se abre la posibilidad de que los padres de alumnos creen asociaciones que tuvieran como finalidad complementar y apoyar las tareas escolares, pero esta participación tenía unos límites claros, en ningún caso se reconocía el derecho a intervenir en la gestión y control de la escuela.

La *Constitución de 1978*, en su artículo 27.7 reconoce por primera vez, el derecho de los padres, profesores y alumnos a participar en la gestión y el control de los centros sostenidos con fondos públicos. En el año 1980 se dice que en cada centro escolar existirá una Asociación de Padres de Alumnos a través de la cual podrán ejercer su participación en los órganos de gobierno.

La *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* de 1985 (LODE) garantiza la posibilidad y el deseo de participación y la contempla como un derecho, siendo en su preámbulo donde se afirma que esta ley pretende desarrollar el principio de participación establecido en el artículo 27.7 de la Constitución. La estructura participativa que establece la LODE ha ido configurando la intervención de las familias y alumnado como integrantes de la comunidad educativa.

Ya en el año 1990 la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), en su preámbulo señala que el objetivo de la educación es transmitir y ejercitar los valores que hacen posible la vida en sociedad, adquirir los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y preparar para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Es una ley que en teoría potencia la participación activa de todas las personas que integran la comunidad educativa.

En el año 1995 se publica la *Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de centros docentes* (LOPEG), siendo esta la primera ley que trata específicamente el tema de la participación, aunque cae en la contradicción de recortar las atribuciones del Consejo Escolar potenciando las competencias de la Dirección como órgano unipersonal de gobierno.

El 3 de mayo de 2006 se proclama la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), ley en la que se señala la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en conseguir una educación de calidad, e incidiendo que la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia sobre la sociedad en su conjunto.

En el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre de 2013 se publica la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Esta ley no habla de educación integral e introduce el modelo de gestión empresarial en los centros, socavando la participación democrática en el Consejo Escolar. En las modificaciones que se introducen en materia de participación y gestión de los centros, el contenido del derecho de participación democrática de la comunidad educativa en la toma de decisiones se ve considerablemente mermado con un entendimiento muy restrictivo y desnaturalizado de lo dispuesto en el artículo 27.7 de la Constitución acerca del derecho de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, a “intervenir en el control y gestión” de los centros sostenidos con fondos públicos. Se rompe así uno de los grandes principios sobre los que se asentó la LODE y, por tanto, el consenso sobre el desarrollo del pacto constitucional. El Consejo Escolar pasa con esta Ley a ser un órgano de simple informe y propuesta, en tanto que pierde sus competencias ejecutivas y decisorias que quedan convertidas en competencias de mera evaluación, informe, propuesta, valoración o conocimiento, un “convidado de piedra”, en suma, en tanto que se trasladan al Director, figura que adquiere un extraordinario refuerzo de carácter autoritativo y gerencial, las capacidades que ahora tiene el Consejo Escolar. Esto resulta incoherente con la pretensión de la Ley de incremento de la autonomía de los centros, que es solo nominalmente proclamada, porque las decisiones relevantes al respecto las tomará no el centro sino el Director, sin participación activa del resto de la Comunidad educativa, como ha subrayado también el Consejo de Estado en su perceptivo dictamen.

Construcción de escuelas abiertas

Las escuelas pueden tener sistemas de funcionamiento que van desde muy cerradas a muy abiertas. Entre los factores que influyen en esta dicotomía cabría señalar los siguientes:

1. *La concepción que tienen los Equipos Directivos de la gestión de los tiempos y los espacios en la vida del centro.* De forma general podríamos señalar que la participación familiar de forma individual en los centros es más o menos satisfactoria, estableciendo matizaciones según nos refiramos a centros de primaria o secundaria: intercambio de información bien a través de agenda escolar o de forma presencial, recogida de notas al finalizar los trimestres escolares, asistencia a reuniones generales convocadas por los tutores de sus hijos, concurrencia a valorar la evolución de los hijos, etc. Sin embargo la participación en otros aspectos decisivos en la vida de los centros es deficitaria.; exigua afiliación a las AMPAS, insuficiente participación en elecciones

a Consejo Escolar, insignificante contribución en el proceso educativo en las aulas, exigua asistencia a las Escuelas de Familias, poca participación en los proyectos de organización y planificación de los colegios e institutos, etc.

2. *Las actitudes docentes y su formación como facilitadoras o entorpecedoras de las relaciones escuela familia.* Observamos la necesidad de formación permanente de los profesionales de la educación en los modelos de participación. Así mismo es necesario crear espacios de formación para las familias que ayuden a percibir la realidad escolar de una forma más comprometida. Llama poderosamente la atención la escasez de cursos y seminarios que se solicitan desde los centros educativos y desde la administración.
3. *Los canales de comunicación de los centros son fundamentales como catalizadores de la participación.* A mayores rutinas de comunicación mejores perspectivas se crean sobre la cooperación con las familias. Un buen indicador de apertura en los centros es el que hace referencia a la gestión de la comunicación: cartas a familias, boletines de periodicidad determinada, página web, etc.
4. *Las actitudes de las familias sobre el centro determinan la calidad de la colaboración con el mismo.* Estas actitudes vienen determinadas especialmente por concepciones que se tienen sobre funcionamiento de los equipos directivos y los tutores de los diferentes cursos, así como la historia y cultura general de la institución. Estas actitudes se reflejan también en las dinámicas de las AMPAS, siendo estas un indicador fiel del valor que se le adjudica a la implicación familiar en la vida del colegio o instituto.
5. *El discurso intercultural, discurso que sigue siendo un espejismo entre su proyección teórica y la praxis educativa.* El discurso sigue viviendo una esquizofrenia entre la teoría y la práctica intercultural. Estamos lejos de considerar lo diverso como enriquecedor y beneficioso para las prácticas educativas. La fuerza de la interculturalidad está solapada con la fuerza de los contenidos escolares y los niveles exigibles.
6. *La falta de compromiso y apoyos por parte de la administración para crear sentimientos de comunidad en los centros educativos.* Nadie duda que uno de los indicadores del rendimiento escolar es el que hace referencia a la participación familiar y a la relación profesorado- familias, tal y como se recogen en el informe PISA y en el proyecto TIMMS.

Se ha dicho muchas veces que las AMPAS son entidades caducas, que están reducidas a la organización de actividades extraescolares como mucho, aunque yo no esté en absoluto de acuerdo con ello, porque el papel que estas asociaciones juegue ha de ser decisivo para que la participación de las familias sea efectiva y real, pero para ello deberán replantearse sus objetivos y fines.

Que las familias participen en la educación de sus hijos es evidente, pues de una u otra forma transmiten normas, valores, hábitos y actitudes. De otra parte los centros buscan el desarrollo íntegro de la personalidad de los alumnos, y esto no puede conseguirse al margen de lo que ocurre en la familia, de ahí que escuela y familia deban entenderse y relacionarse.

Las investigaciones que se han hecho hasta la fecha sobre participación de las familias en los centros escolares coinciden en un aspecto fundamental para el alumnado y es que estos estudios ponen de manifiesto el impacto positivo que tiene en los resultados académicos de los alumnos, de ahí que al tema le concedamos una importancia máxima.

Las familias nos preguntamos: ¿participar por qué?, ¿participar cómo?, ¿participar ¿en qué?, ¿participar para qué? Muchas veces no encontramos respuestas adecuadas a estos interrogantes y la consecuencia más frecuente es la de renunciar a la participación.

Desde nuestro punto de vista la implicación de las familias en la vida de los centros no solamente es necesaria sino que resulta imprescindible. Para ello es aconsejable buscar puntos de encuentro entre profesorado y los padres/madres, entre los centros como institución y las familias. Debiera existir en los centros un documento en el que se recogiesen las relaciones entre familias y centros educativos, documento que anualmente debiera ser revisado y evaluado como un aspecto más de la vida de los colegios.

Entendemos por participar en la vida de los centros a todo lo relacionado con las tareas de enseñanza aprendizaje del alumnado, colaboración de los adultos en las aulas, asistencia a Escuelas de Familias, las entrevistas con el profesor/a tutor/a o profesorado que imparten clase, con la recogida de notas, con la información dada y recibida, también entendemos la participación desde la organización y planificación de los centros escolares bien a través de las asociaciones de madres y padres, o de los consejos escolares, juntas directivas, comisiones de trabajo, etc., asamblea de clase, o bien entendida también en el desarrollo y puesta en marcha de actividades extraescolares y deportivas.

No es menos cierto que desde los centros y según sea su cultura y su filosofía se puede ayudar a potenciar esta participación, o al contrario a reducirla a su mínima expresión, que sería lo que reglamentariamente nos exige la ley. Pero la participación de las familias en la vida de los centros es algo vivo, que debe notarse desde que aparecemos por primera vez para matricular al hijo/a hasta el día de la despedida si es que la hubiese.

Si nos gustaría hacer una reflexión sobre algunos aspectos que marcan la relación entre los padres/madres y los centros escolares, entre la familia y la escuela y la obligatoriedad de esa relación en “pro” de la educación de los hijos/as.

Hasta hace muy pocos años la relación era prácticamente inexistente, casi reducida a depositar a nuestros hijos/as y como mucho a hablar con temor con los profesores/as.

Los tiempos fueron cambiando y las familias descubrimos que somos una parte fundamental en la planificación y gestión de la tarea educativa, pero además de una relación obligada, necesitamos una relación basada en la confianza. Somos las familias quienes tenemos más posibilidades de decidir sobre cuestiones fundamentales de su educación: inclusiva o segregadora, pública o privada, jornada partida o continua, escuela de barrio o alejada, etc. Además al optar por uno u otro tipo de centro, optamos también por un contexto socio-cultural determinado que tendrá repercusiones en las amistades de nuestros hijos, ya que son en estos contextos donde se producen las relaciones de amistad. Las familias cuando elegimos el centro, elegimos también deseos, ideas, valores, sueños, aunque ni siquiera hablemos de ello conscientemente. Establecemos de esa forma unas relaciones con las escuelas basadas en la confianza, ya que en muchos casos delegan con toda seguridad en esa institución la educación de sus hijos/as, esta es una relación de confianza muy peligrosa. Somos de las personas a las que les gustaría situar a la escuela como una prolongación de la familia, y no al contrario, pues creemos que así conseguiría un pleno sentido en la vida de los alumnos. Esta relación así entendida debiera estar marcada por una responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los educandos, pero para ello sería necesaria una auténtica comunicación donde familias y profesorado abramos vías de participación, de información, de orientación sobre la educación de los/as hijos/as y donde la desconfianza y la tensión no tuvieran cabida.

Por ello reclamamos que la familia tenga una actitud activa y participativa, más allá de lo que marcan las reglamentaciones oficiales y que no quede en puntuales informaciones sobre sus hijos/as. Las familias aportamos nuestro mayor tesoro, contribuimos con los impuestos para crear escuelas, concedemos el terreno municipal en el que se construyen, otorgamos casi todo, ¿cómo no vamos a participar luego en el proceso? Por eso tenemos que trabajar conjuntamente para elaborar proyectos comunes que hagan de ellas personas más competentes en todo.

Si no se produce ese acuerdo sobre cómo y para qué queremos educar, si no lo explicitamos en documentos reales, la disfuncionalidad que se produce en las relaciones y en el proceso educativo está garantizada. La relación de confianza es una de las características singulares que hacen a los centros educativos ser mejores o peores.

¿Qué está sucediendo hoy con la participación de los padres y madres en la escuela? Hay familias que no van a la escuela porque cada vez que han acudido han tenido la sensación de tener un mal hijo/a, porque tienen dificultades para conciliar tiempos, porque confían en exceso en el profesorado, porque sienten que molestan en un espacio que no es el suyo, por apatía y desgana, porque sus hijos/as no tienen problemas, porque su rendimiento es el aceptable, porque consideran que son autónomos/as, porque no sirve para nada...

Sin embargo es la escuela la que debe hacerse la pregunta: ¿por qué las familias no participan en la vida escolar? Dependiendo del grado de importancia que concedamos a esta cuestión así arbitraremos unas medidas u otras generadoras de mayor o menor participación.

Es bastante frecuente oír entre los equipos directivos de los centros expresiones como: “en mi colegio las familias desempeñan un papel clave. Tienen voz y la posibilidad de cuestionar la gestión y el control del mismo”, pero si analizamos en profundidad esa realidad observamos y constatamos que hay poca participación, pocas están asociadas, predomina la preocupación por el hijo/a, se participa en cuestiones accidentales, existe una significativa feminización en la relación, pero hay más varones elegidos para los consejos escolares, persiste el recelo del profesorado ante la participación... Algunos padres y madres que participan de forma asidua son tildados por otros de colaboracionistas, de trepas, de aduladores de la dirección, etc. Porque las ideas sobre la participación siempre han estado en los cimientos de la escuela, mientras que las actitudes y expectativas sobre la participación están en el subsuelo, “en el piso de abajo de la escuela”.

Hacia un modelo de interculturalidad y ciudadanía participativa

Hoy en día se habla de educación intercultural como uno de los temas educativos que genera un creciente interés en ambientes académicos, pedagógicos e incluso políticos. Además se evidencia que es la modalidad educativa más indicada para promover procesos de inclusión en la gestión de las escuelas que confluyan en relaciones democráticas y solidarias. Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación.

Uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad hoy en día es la inclusión de culturas y de nuevas formas de expresar un estatuto de ciudadanía que ya no admite segundos planos: mujeres, minorías sexuales, inmigrantes son parte constitutiva del nuevo panorama social y cultural al cual nos enfrentamos en todos los niveles. Sin embargo, esta constatación por sí sola no expresa la importancia y significado que tiene en el espacio público, donde los grupos de diversos se relacionan entre sí, a veces desde la aceptación y otras desde el conflicto. Esto tiene una traslación en las escuelas, y en la forma en que tanto docentes como alumnos se hacen cargo de esta realidad para superar situaciones de discriminación, exclusión o racismo. La educación, por tanto, no puede estar al margen de tales exigencias en la medida que los temas que subyacen en ese desafío están directamente vinculados con la construcción de ciudadanía, el binomio inclusión-exclusión social y la valoración y aceptación del otro distinto.

La Liga Palentina de la Educación se constituye en junio de 2008, pero se presenta a la sociedad palentina el 6 de marzo de 2009. Es ante todo una ONG de utilidad pública al servicio de la sociedad y, especialmente, de sus sectores más necesitados. Es una organización de militancia social conforme a los valores de una ética laica, común y compartida, basada en los principios democráticos y de convivencia. La Liga es una organización de voluntariado para la intervención en el ámbito socio educativo que ha surgido para la práctica de la solidaridad laica, independiente y sin ánimo de lucro. Realiza proyectos

educativos, culturales y sociales de carácter federativo combinando la autonomía local con la cohesión nacional. Aún siendo ONG nuestros intereses son de carácter público y social, por eso apoyamos a la escuela pública como servicio de todos/as que debe ser enriquecido con la contribución de todos/as.

En la actualidad la Liga Palentina de la Educación cuenta con un proyecto de interculturalidad para la integración de las diferentes culturas en el ámbito socioeducativo, otro de habilidades de vida cotidiana y medidas de acogimiento en el entorno y un centro juvenil de orientación para la salud. Sin embargo es su ambicioso proyecto de Escuelas de Familias el que le está proporcionando una dimensión realmente importante. Este proyecto fue presentado el 3 de febrero de 2010 y desde sus comienzos contempló como función prioritaria la planificación de programas educativos con las familias, y por eso hemos puesto en funcionamiento un proyecto específico de atención a familias cuyos hijos se encuentran en algunas de las etapas del sistema educativo. Es necesario crear espacios donde las familias reciban una formación al mismo tiempo que reflexionan sobre sus actitudes y estilos educativos y cómo estos influyen en el desarrollo de sus hijos/as, además de facilitarles unas estrategias para la mejora de la educación y la convivencia familiar y un acercamiento progresivo al centro escolar.

Objetivos

- Analizar qué está sucediendo hoy con la participación de los padres y madres en la escuela.
- Reflexionar acerca de la escasa participación de las familias en la vida de los centros educativos.
- Dirigirnos hacia una participación que vaya más allá del marco normativo.
- Establecer marcos generales de actuación e intervención en los centros educativos.
- Identificar la cultura de participación como un aspecto decisivo en las escuelas.
- Poner en común experiencias de participación de Escuelas de Familias en las diferentes Ligas Federadas.
- Dar a conocer el modelo de “Escuelas de Familias” de la Liga palentina de la Educación.
- Caminar hacia un modelo de participación de Escuelas de Familias de la Liga Española de la Educación.

Fases del proyecto Escuela de Familias de la Liga Palentina

La puesta en marcha del proyecto de “Escuelas de Familias” en nuestra capital y provincia consta de varias fases en su implementación.

- *Primera fase:* Puesta en marcha de pequeños núcleos de Escuelas de Familias (2010-13).
- *Segunda fase:* Puesta en marcha de los Espacios de Formación de Familias (2011-2014).
- *Tercera fase:* Puesta en marcha de las Escuelas de la Comunidad Educativa (2014-2016).
- *Cuarta fase:* Puesta en marcha de la Gran Escuela de Familias (2017).

En la *primera fase* hemos colaborando en ocho colegios públicos de primaria: Pan y Guindas, Modesto Lafuente, Marqués de Santillana, Blas Sierra, Padre Claret, Centro Rural Agrupado Campos de Castilla, N^a S^a de la Piedad y Castilla y León, así como en cuatro institutos de secundaria: Alonso Berruguete, Jorge Manrique, Santa María la Real y Canal de Castilla. Estamos interviniendo puntualmente en otros centros sin que ello conlleve la consecución del objetivo perseguido. En todos estos centros existen unos núcleos de participación en sus estructuras organizativas que deben ser cuidadas y reforzadas desde los equipos directivos, de ahí que desde la Liga Palentina consideremos fundamental la implicación de estos en la puesta en marcha del proyecto.

En cuanto a la *segunda fase*, “Creación de Espacios de Formación de Familias”, pretendemos dar una formación específica a las familias a través de las juntas directivas en sus diferentes asociaciones sobre la importancia de la participación en los centros educativos. El programa consta de cuatro módulos: *Cultura de participación:* (significado de la participación, marco normativo, niveles de participación); *Condiciones para la participación:* (la comunidad educativa, estructuras organizativas, procedimientos e instrumentos para participar); *Promoción de la participación:* (Hacemos equipos, Comunicación); y *Aprendiendo a participar:* (creación de escuelas de familias). Los centros seleccionados para poner en marcha este programa han sido los centros anteriormente señalados.

En la *tercera fase* del proyecto “Puesta en marcha de las Escuelas de la Comunidad Educativa” pretendemos crear encuentros sistemáticos y planificados con representaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa: familias-profesorado-alumnado, con el fin de crear una cultura verdaderamente democrática en los colegios e institutos. En definitiva intentamos hacer protagonistas de la educación a la comunidad educativa, más allá de la representación en los consejos escolares, a través de estructuras organizativas de participación.

Una vez concluidas estas fases, se inicia la *cuarta fase* con la puesta en marcha de la Gran Escuela de Familias será un proyecto en el que a través de la participación de representantes de la comunidad educativa tratemos de forma general temas educativos que nos permitan mejorar los centros escolares y la respuesta educativa que proporcionamos a los alumnos/as en particular y al resto de la sociedad en general. Esta Escuela giraría en torno a ejes temáticos por curso escolar con el fin de profundizar en conocimientos y experiencias fundamentales para la participación activa y democrática de toda la comunidad educativa.

A modo de conclusión

Si bien es cierto que el proyecto está aún en fase de implementación y que la puesta en marcha de procesos participativos exige un constante análisis de la intervención con el fin de ir introduciendo los ajustes necesarios, sí podemos determinar que estamos consiguiendo la dinamización de algunas juntas directivas del AMPA que prácticamente estaban al borde de la desaparición. Después de tres años de funcionamiento y entendiendo que el impacto del proyecto se verá a más largo plazo, hay constituidos en estos centros un tejido asociativo y participativo, es decir unos equipos de participación, que realizan tareas y funciones destinadas a la formación, dinamización y crecimiento de colegios e institutos. En todos los centros educativos se desarrollan las Escuelas de Familias con una temporalidad diferente según necesidades y demandas. También es cierto que se han articulado mecanismos de coordinación con la Junta directiva de la FAPA con el fin de elaborar pautas de motivación y potenciación de los espacios de participación. Las expectativas de las familias han cambiado encontrando una significación funcional a su participación, y aunque lejos de una optimización de sus posibilidades, supone una inyección de moral positiva en su paso por la escuela. En definitiva, pretendemos construir un futuro menos amenazante y más operativo para tratar de dar respuesta a los problemas identificados con la escasa participación de las familias en la vida de los centros. Quizás podamos concluir que hemos plantado un *árbol que deberá ser el primero de un futuro bosque representativo que ayude a construir centros más democráticos y abiertos a la sociedad.*

Referencias bibliográficas

Curieses Ruiz, R. *Guía práctica para padres* WoltersKluwer. 2012

Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata/Paideia.

Martínez, R.; A.; Corral, N.; Fernández, S.; San Fabian, J.; y Santiago, P. (1994): *Diagnóstico de necesidades en la cooperación entre familia y Centro Escolar*. Investigación financiada por la Universidad de Oviedo.

Ridao García, I. (1993): *Acción educativa de la familia y la escuela. Un difícil punto de encuentro*.

Sánchez Choya, I.; Fernández Rodríguez, A.; Lena Ordoñez, A.; y Alonso García, M.P. (2011). *Guía de participación en centros docentes*. Consejería de educación del principado de Asturias.

Santos Guerra, M.A. (2003). La participación es un árbol. En *Proyecto Atlántida*.

Santos Guerra, M.A. *La escuela sin muros. Participación de las familias inmigrantes en la escuela*. Ed. Aljibe. Archidona.

San Fabián, J.L. *El centro escolar y la comunidad de aprendizaje*.

San Fabián Maroto, J.L (1994). Participan más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, vol.224.

San Fabián, J.L. (1993) La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, vol.222.

La recuperación de espacios públicos como medio para la participación ciudadana

Laura Cantillo Prado

e-mail: lauracantillo@igaeducacion.org

Carlos Roldán Mejías

e-mail: carlosroldan@ligaeducacion.org

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular

En la calle las niñas juegan. El balón golpea contra la pared y los gritos y vítores retumban en las casas de los vecinos y vecinas. Joan sale de su tienda. Con paso decidido pero lento por la edad, les llama la atención por los golpes en la pared. Saloua cruza mal la calle pero, por suerte, Carmen le sujeta el brazo justo a tiempo para sortear el coche que viene por la carretera. Desde el colegio salen sonidos de percusión. Es sábado y se puede ir a aprender música. Max juega con su hijo y con algunos de sus compañeros y compañeras de clase a pañuelo, haciendo grupos de letras y números. Los y las jóvenes del instituto se sientan en un parque a hablar de sus problemas mientras algunas de sus compañeras hacen *agroguerrilla*. En el parque un grupo de mayores hace fotografías a los almendros que acaban de florecer, se enseñan sus imágenes y saben que podrán compartirlas con más personas en el blog del barrio...

La recuperación de espacios públicos comunes es una práctica que se desarrolla en numerosas poblaciones del mundo y que tiene, entre otros objetivos, el de potenciar *el proceso de conformación de la ciudadanía* (Robles Martínez, 2008) y favorecer consecuentemente una mayor y mejor calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas. Esta situación dota de encanto y peculiaridad a la población en la que se realiza, estableciendo lugares de encuentro entre la diversidad, brindando oportunidades para interactuar entre sí, potenciando la cohesión social y el reconocimiento identitario y mezclando lenguas, culturas, orígenes y experiencias que enriquezcan y transformen a sus habitantes en individuos de pleno derecho, pertenecientes a un mosaico social diverso e inclusivo.

“El espacio público es el de la representación, en el que la sociedad se hace visible. Del ágora a la plaza de las manifestaciones políticas multitudinarias de los siglos XX y XXI, es a partir de estos espacios que se puede relatar, comprender la historia de una ciudad. Estampas gloriosas y trágicas, antiguas y modernas, se suceden en los espacios públicos de la ciudad. Es suficiente con recordar lugares y momentos históricos como las manifestaciones en París iniciadas en la República o en la Bastille, las plazas de las Tres Culturas en México o Tiananmen en Pekín, la reacción en Barcelona y otras ciudades de España ante la arrogancia del entonces ministro Manuel Fraga cuando dijo que “la calle es mía”; los desfiles del día del orgullo gay que toman las calles de Nueva York y otras ciudades; la expresión popular de los carnavales de Rio de Janeiro o Venecia; estos y otros actos ciudadanos solamente son posibles en el espacio público”. (Borja y Muxi, 2000, p.7)

El espacio público es considerado como el punto fundamental para el desarrollo de la vida comunitaria, un “lugar en el que se realizan actividades humanas que suceden fuera de la intimidad, caracterizado por la libertad que existe para usarlo y regido por los códigos de reglas sociales de convivencia establecidas por la sociedad y su municipalidad” (Ayuntamiento del Distrito Nacional de Santo Domingo, 2005 citado en la Encuesta de la Convivencia, 2009). Un lugar en el que además “Aprender a conocer” se convierte en algo imprescindible.

En este sentido cuando hablamos de espacios públicos, no nos referimos únicamente al espacio físico denominado público desde un punto de vista legislativo, ni a las calles vacías, los edificios huecos o las plazas silenciadas y con función decorativa, sino también a los espacios en los que la gente pasea, en los que hay vida y en los que se comparten experiencias, cotidianidad y el día a día (Borja y Muxi, 2000). Así como a los espacios interactivos destinados, entre otras cosas, al ocio y al tiempo libre, al desarrollo de relaciones y su identificación con la población (Encuesta de la Convivencia de la ciudad de Madrid, 2009), ya que “favorecen la expresión de valores culturales y sociales y suelen estar asociados al grado de bienestar de la ciudadanía”, y a los espacios en los que los ciudadanos y ciudadanas sienten como suyo y al que pertenecen (Robles Martínez, 2008).

“¿Qué es un puente? Preguntaba el falsamente ingenuo Julio Cortázar. Y se respondía: una persona atravesando el puente. ¿Qué es una ciudad? Un lugar con mucha gente. Un espacio público, abierto y protegido. Un lugar es decir un hecho material productor de sentido. Una concentración de puntos de encuentros”. (Borja y Muxi, 2000, p.13)

De tal modo que la recuperación de espacios públicos se constituye como una necesidad fundamental para el desarrollo urbano y social de las poblaciones del siglo XXI, potenciándolos como plataformas de contextualización y ejemplificación en las que se favorezca la participación ciudadana, el conocimiento e interacción con el mundo físico, el

desarrollo de competencias sociales, ciudadanas, culturales o artísticas. Son lugares en los que se convive, siente y comparte, y en los que sin las personas, pierden el sentido y la función.

Es el trabajo colaborativo y participativo en la recuperación de estos espacios lo que dota a las personas de un sentido compartido de construcción, aprendizaje y cohesión social imprescindible en la sociedad (Ruiz y Carli, 2009).

Lo relevante en estos casos es la utilización social, educativa y ciudadana que se le de. Las administraciones públicas juegan un papel fundamental en la cobertura de necesidades del emplazamiento, que lo mantengan y conserven, pero más importante se vuelve la propuesta de acciones y actividades que se plantee en el mismo. De nada sirve tener una calle cuidada o un parque verde si se encuentra vacío y sin perspectivas de mejora.

El urbanismo en este sentido aparece con fuerza no solo en la remodelación de los espacios existentes sino también en la construcción de nuevos emplazamientos, adaptados a nuevas sociedades, cambiantes, digitales y más dinámicas. El aprovechamiento por parte de las personas dependerá de la significación que se establezca y de los límites sociales que se impongan; pero sin duda el factor primordial será la concepción y vida que éstas viertan.

La participación ciudadana en ocasiones es espontánea y se encuentra condicionada por el uso tradicional de ese espacio, pero en otras ocasiones se vuelve necesaria la intervención de entidades, administraciones y otros agentes que desarrollen programas y actividades que acerquen a las personas (Sánchez, 2000).

La forma de hacer participativa esta recuperación es mediante la intervención o mediación comunitaria, el desarrollo de proyectos participativos que impliquen a los y las habitantes del contexto de forma directa, la animación social, como por ejemplo la celebración de eventos y la dotación de identidad y presencia al espacio -ya sea como elemento imprescindible para la realización de la animación o como parte relevante en el desarrollo de actividades-, la inversión en infraestructura o la prevención de comportamientos sociales de riesgo vinculados a zonas delimitadas. Por este motivo, fomentar el trabajo en red y crear estrategias de participación ciudadana se vuelve imprescindible.

El aprendizaje servicio, en este sentido, cobra una renovada importancia como medio para conseguir que la sociedad se involucre en sus espacios y que el barrio adopte un cariz participativo que motive la identificación con la recuperación y constante mejora de lugares significativos para éste.

Merece destacar todo el trabajo que desde Latinoamérica se ha realizado en este sentido. Desde las políticas de Medellín que abogan por la recuperación física de los espacios, para el acercamiento de las personas, hasta las acciones llevadas a cabo por entidades sin ánimo de lucro en Ecuador, Perú, Chile, República Dominicana... entre otras. Desde el ámbito de la cooperación internacional, hasta el de la pedagogía, las acciones han sido múltiples

y muy variadas, y sientan la base de muchas de las políticas y programas que hoy en día se desarrollan en Europa. El sentir el espacio público como nuestro, y dotar de sentimiento de pertenencia a los rincones de la ciudad, proporciona un sentimiento de ciudadanía que nos hace crecer como personas, proteger la interacción y disfrutar con las otras y los otros.

San Cristóbal de los Ángeles y la redefinición de los espacios comunes

Desde la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular (LEECP) se ha apostado por la recuperación de espacios comunes con el fin de trabajar más allá intervenciones emplazadas en un único espacio, involucrando directamente el contexto, las personas y el entorno en el que se interviene. Una intervención integral del contexto y las personas que lo habitan, que mejore la visión e invite a nuevos agentes a participar en el barrio.

Desde hace dos años, se está trabajando en el barrio madrileño de San Cristóbal de los Ángeles, mediante un programa de intervención integral en barrios, *Red Integral de San Cristóbal*, cofinanciado por el Fondo de Asilo, Migración e Integración y la Secretaría General de Migraciones, dependiente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

El objetivo que se persigue con este programa es “Promover el acercamiento de la población española y de la población inmigrada, para prevenir posibles conflictos y lograr una interrelación activa de los ciudadanos y las ciudadanas procedentes de distintas culturas, realizando en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles (Madrid) un programa integral para favorecer el diálogo entre los vecinos y las vecinas, la convivencia ciudadana, la inclusión social y la integración de nacionales de terceros países, gestionando la diversidad de una manera inclusiva en contextos complejos.”

Este objetivo tan ambicioso, no sería posible sin un equipo de profesionales que día a día trabajan por conseguirlo y mejorar, siempre teniendo en cuenta como objetivos transversales la convivencia, sensibilización, cohesión social, educación, aprendizaje, mejora de la visión del barrio e implicación de otros agentes y entidades que permitan el trabajo en red. Es, precisamente, este trabajo el que ha permitido crecer la intervención y acción del programa Red Integral de San Cristóbal. La coordinación con otras entidades, centros educativos y agentes de la zona es imprescindible para conseguir la implicación de las personas en un programa tan complejo en un barrio tan característico de Madrid.

¿Por qué San Cristóbal?

Si San Cristóbal de los Ángeles se caracteriza por algo, es precisamente por su delimitación geográfica. Rodeado de carreteras, se constituye como un barrio acotado, rectangular, en el que las interrelaciones que se establecen se parecen más a las de una población perteneciente a una pequeña comunidad, que a la de una población de gran ciudad como es el caso de Madrid.

Pero también es cierto que el desarrollo y evolución del barrio ha sido complicado. Situando sus orígenes en una zona industrial, de la que todavía se conserva una de las chimeneas, San Cristóbal fue creciendo.

En los años 50 con la especulación de las zonas más turísticas y enriquecidas de Madrid, muchas personas fueron realojadas en este madrileño barrio de Madrid, en unas viviendas, que si bien, inicialmente, parecía que iban a cumplir su función, poco a poco comenzaron a deteriorarse, apareciendo problemáticas arquitectónicas graves que produjeron el derrumbamiento de algunos edificios, y el posterior realojo de las familias.

Tras años de lucha y reivindicación, San Cristóbal fue reconstruido, y aquellas familias que, en algunos casos vivieron en la calle durante más de siete meses, fueron dotadas de una vivienda en la zona.

Mucho ha llovido ya de aquello, pero incluso hoy no se puede evitar mirar a los edificios que tanto quebradero de cabeza dieron a los y las vecinas, y compartir con la gente aquellas sensaciones y vivencias que marcaron a toda una generación.

Caracterizado por ser también un barrio reivindicativo y luchador, se le conoce por tomar la calle en más de una ocasión para mostrar su disconformidad, protestar, y quejarse, pero también para compartir, festejar y mostrar generosidad, convivencia y acogida.

Partiendo de la idea, previamente mencionada, de que el 85% de la población en general emplea las calles, plazas y parques para realizar actividades vinculadas al tiempo libre (Encuesta de la Convivencia de la ciudad de Madrid, 2009), la recuperación de espacios públicos en San Cristóbal se constituye como una necesidad, en un barrio que centra su actividad en la calle y en la convivencia, y que ve cómo sus viviendas y entorno se degradan por diversos factores, entre los que se encuentra una mala planificación arquitectónica y falta de inversión en infraestructuras.

Por estos motivos, en los últimos años, se han puesto en marcha acciones en San Cristóbal de los Ángeles que han pretendido mejorar y recuperar algunos de los espacios degradados del entorno, como es la zona de debajo del puente. Son numerosas las iniciativas que año tras año se proponen para compartir los espacios, conocer a las personas que viven en el barrio y que pretenden mejorar la concepción del barrio. Entre éstas destacan las iniciativas de “Cine de Verano”, “Acciones Globales” como las que pretenden mostrar la evolución histórica del barrio y que se organizan de forma conjunta por parte de las entidades de la zona, “Jornadas de puertas abiertas” de los centros educativos, actividades que se organizan desde Casa San Cristóbal, los numerosos llamamientos multitudinarios de la Asociación de Vecinos, las incansables jornadas de Educación Cultura y Solidaridad, y las actividades cotidianas de todas y cada una de las instituciones entre las que se encuentra la Liga Española de la Educación.

Destacan también el espacio AMPAs que coge fuerza en este último año y desde el que se pretende sacar la educación extramuros del centro educativo, mostrando su trabajo, labor y constancia. Son múltiples los ejemplos de redefinición de los espacios comunes que podemos encontrar.

A modo de conclusión

La participación ciudadana se constituye como un elemento fundamental en los procesos democráticos de desarrollo urbano. Siguiendo la visión de la Organización de Naciones Unidas, que considera a la participación ciudadana *como un componente y un elevador de la calidad de vida, como una opción, un modo de vida, un elemento civilizador y lo que teje la certidumbre social* (Desai, 2001, citado en Hernández Bonilla, 2007), se plantean los procesos de recuperación de espacios comunes como un punto de partida para potenciar la cohesión social, la identidad de grupo, la convivencia y el poder ciudadano. Al fin y a cabo, deberíamos ser los propios ciudadanos y ciudadanas los responsables y principales beneficiarios de la transformación social y desarrollo de nuestro contexto.

“(la participación de la ciudadanía en los proyectos urbanos significa) un debate político y cultural en el que han de intervenir muchos actores, residentes presentes y futuros, usuarios de trabajo, de ocio y ocasionales o de paso; el debate ciudadano ha de estar orientado por objetivos políticos explícitos, es necesario hacer emerger los valores culturales y los intereses sociales implícitos, todas las personas han de tener su oportunidad, lo que exige proporcionar medios a quienes no los tienen, por edad, género, o marginación social o cultural”. (Borja y Muxí, 2003, citado en Hernández Bonilla, 2007, p. 15)

La lucha por la mejora, por seguir redefiniendo los espacios públicos y su utilidad, se hace imprescindible en una sociedad diversa, que convive y que comparte. Nos hace ciudadanos y ciudadanas de un mundo que, vacío, no serviría de nada. Porque no hay nada más humano que convivir en sociedad, educar en comunidad y cuidar el entorno, la participación en espacios públicos toma un cariz imprescindible y natural en nuestro día a día.

Referencias bibliográficas

Borja, J., y Muxi, Z. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa. Extraído de: http://www.sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7128/7129/El_espacio_p%C3%ABablico,_ciudad_y_ciudadan%C3%ADa.pdf

Hernández Bonilla, M (2007). Participación Ciudadana y el Rescate de la Ciudad. *Revista Invi*, 59 (22), p. 13-34.

Mora, M. R. (2002). *La Recuperación del Espacio Público para la Sociabilidad Ciudadana*. Facultad de Arquitectura y Arte.

Mora, M. A. R. (2009). Indicadores de calidad de espacios públicos urbanos, para la vida ciudadana, en ciudades intermedias. Las ciudades medias o intermedias en un mundo globalizado/As cidades médias ou intermédíarias em num mundo globalizado. *53º Congreso Internacional de Americanistas*, 2009.

Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (2009). *Encuesta sobre la convivencia en la ciudad de Madrid 2009*. Madrid. Extraído de: <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/CooperacionElInmigracion/Inmigracion/Ficheros/Encuestaconv.pdf>

Ruiz, J. C., y Carli, E (Eds). (2009). *Espacios públicos y cohesión social. Intercambio de experiencias y orientaciones para la acción*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Sánchez, L. A. (2000). Espacio público como ambiente de aprendizaje. *VI Congreso Nacional de Recreación Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE* 10 al 12 de Agosto de 2000. Bogotá, D.C. COLOMBIA. Extraído de: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso6/LASanchez.htm>

Colección Red de Escuelas Interculturales

Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales

(2010) En este libro se plantean las claves para la construcción de la escuela intercultural así como un conjunto de recomendaciones para orientar y dar sentido a los centros educativos que decidan unirse a ella y facilitar el diseño y la realización de propuestas y programas interculturales.

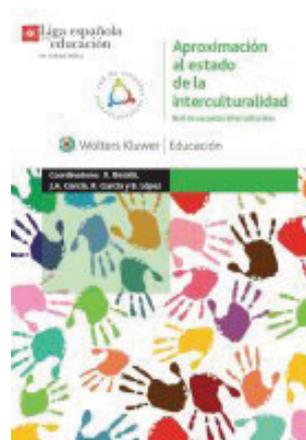


Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural

(2012) En este libro se propone reflexionar sobre las distintas facetas del ámbito educativo en relación a la interculturalidad con propuestas de intervención en los centros escolares.

Aproximación al estado de la interculturalidad

(2014) En esta edición la Liga plantea el impacto positivo de un modelo de escuela intercultural en el bien común y por otro lado, realiza una reflexión sobre el desarrollo que han alcanzando en la actualidad las políticas que regulan el acceso a los inmigrantes a los servicios sociales y a la educación en nuestro país.



Pídenos más información
laliga@ligaeducacion.org / T: 91 298 65 55
www.ligaeducacion.org

Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana

Red de Escuelas Interculturales



La obra que tienes entre tus manos es el cuarto libro de la colección Red de Escuelas Interculturales de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. En esta edición hemos querido profundizar y señalar la importancia de la comunidad escolar, como base del proceso de transformación en clave intercultural y ciudadana, entendiéndola como un espacio abierto al barrio, donde todas las personas de la sociedad son parte del proceso educativo escolar y social.

Esta obra continúa la línea iniciada con las publicaciones *Interculturalidad y Ciudadanía* (2010), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural* (2012) y *Aproximación al estado de la interculturalidad* (2014). Con estas publicaciones la Liga Española de la Educación pretende contribuir a sensibilizar para lograr una sociedad donde todas y todos nos veamos y sintamos diferentes pero iguales en derechos.

Cofinanciado por:



**UNIÓN EUROPEA
FONDO EUROPEO
PARA LA
INTEGRACIÓN**

Por una Europa plural



**SECRETARÍA GENERAL
DE INMIGRACIÓN
Y EMIGRACIÓN**

**DIRECCIÓN GENERAL
DE MIGRACIONES**