



# Aproximación al estado de la interculturalidad

Red de escuelas interculturales



Wolters Kluwer | Educación

Coordinadores: X. Besalú,  
J.A. García, R. García y B. López







# APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA INTERCULTURALIDAD

Red de escuelas interculturales

© Liga Española de la Educación y la Cultura Popular  
C/ Vallehermoso, 54  
28015 - Madrid

© Wolters Kluwer España, S.A  
C/ Collado Mediano, 9  
28231 Las Rozas (Madrid)

Primera edición: Enero 2014

© **WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A.** Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-156-1  
Depósito Legal: M-1706-2014

*Printed in Spain*

Impreso por Wolters Kluwer España, S.A.



## ÍNDICE

Prólogo. <i>Victorino Mayoral Cortés</i> .....	7
Introducción. <i>Begoña López</i> .....	11
<b>PARTE I. APORTACIONES AL MODELO DE ESCUELA INTERCULTURAL</b> .....	xxx
1. Educar para la ciudadanía, educar para la dignidad en un marco intercultural. <i>Gregorio Cámara Villar</i> .....	15
2. El estado dinámico de la interculturalidad: convivencia escolar. <i>Juan Gómez Lara. Colectivo AMANI</i> .....	25
3. La organización de la enseñanza de la lengua vehicular en escuelas interculturales: propuestas de apoyo educativo al alumnado alófono. <i>Raúl García Medina</i> .....	41
4. La atención a la diversidad: coeducación en la escuela intercultural. <i>Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Penín</i> .....	59
5. Educar para la Interculturalidad y la Tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio. <i>Esteban Ibarra</i> .....	75
<b>PARTE II. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA INTERCULTURALIDAD</b> .....	xxx
1. Estado de la cuestión y principales progresos en las políticas que regulan los derechos de los inmigrantes extranjeros: acceso a los servicios sociales y a la educación. <i>Xavier Besalú Costa, José Antonio García Fernández y Raúl García Medina</i> .....	95
2. Lo que queda por hacer: reconociendo errores y carencias en las políticas migratorias y el acceso a los derechos básicos de los inmigrantes extranjeros, para apuntar vías de solución. <i>Xavier Besalú Costa, José Antonio García Fernández y Raúl García Medina</i> .....	105

• Aproximación al estado de la interculturalidad •

3. La imagen que reflejan los medios de comunicación de los inmigrantes y sus derechos ..... 123

**PARTE III. DECÁLOGO ACUALIZADO.** *Xavier Besalú, Laura Cantillo, Carlos Roldán y Begoña López* ..... 139



## PRÓLOGO

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

El año 2011 el Consejo de Europa publicó un informe con el título “Vivir juntos, combinar libertad y diversidad en la Europa del siglo XXI”, en el que se proponen diversas medidas para afrontar los preocupantes desafíos que representa el creciente renacimiento de conductas de intolerancia y discriminación contra determinados grupos sociales en algunos países europeos. La discriminación y la intolerancia se extienden hoy por Europa tomando como blanco preferente a los inmigrantes y a los gitanos y por ello el Consejo de Europa estima que las sociedades europeas deben adoptar políticas basadas en la aceptación de la diversidad y el trato como ciudadanos a todos los residentes en sus territorios, en términos de igualdad de derechos, cualquiera que sea su cultura, religión, nacionalidad u origen étnico. Porque la ciudadanía igual en derechos y libertades es un concepto que debe prevalecer sobre las identidades. La identidad en todo caso, según una idea que compartimos, es asunto de cada persona, que debe estar en condiciones de elegirla libremente, sin que pueda ser obligada por ningún grupo o Estado a permanecer u optar por una identidad determinada, con exclusión de otras identidades posibles.

Efectivamente preocupa y alarma la creciente intolerancia y trato hostil del que son objeto algunos grupos de inmigrantes, gitanos, musulmanes, judíos, colectivo LGTB, etc. Convertidos en auténticos chivos expiatorios de situaciones que ellos no han provocado ni creado, como el paro, la reducción de salarios, la insuficiencia de servicios y prestaciones públicas, el aumento de la delincuencia y del fracaso escolar... Las crisis económicas y las

tensiones que estas provocan sobre el sistema social, sumadas a los valores individualistas y sectarios que predominan en amplios sectores de las sociedades europeas, han contribuido a la exacerbación de las amenazas que pesan no solamente sobre los grupos citados sino también sobre los sistemas, valores y modos de vida democráticos. Las cosas no pueden seguir yendo en esa dirección. Es preciso producir un cambio para poner freno a la degradación que comienza a experimentar la paz y el dialogo en el seno de una sociedad que ofrece una realidad de carácter plural. Y en ese compromiso de cambio tienen un papel como actores principales, pero no únicos, los educadores. Porque todas las personas necesitan adquirir “competencias” desde edad temprana por medio de la enseñanza para vivir juntos como ciudadanos iguales. Pero ello solamente será posible si los Estados y sus autoridades establecen desde la escuela estrategias de integración, implementando medidas que faciliten la convivencia entre comunidades y personas diferentes y permitiendo que la educación sirva también para sensibilizar sobre el logro de la convivencia intercultural.

Vivir juntos –no solamente coexistir o tolerar una cierta proximidad de los que son diferentes– es el gran reto y el gran objetivo. Para lograrlo es preciso superar el respeto pasivo hacia quien es distinto y pasar a una valoración positiva de su diversidad. Es decir, aceptarnos como ciudadanos libres e iguales en dignidad y derechos, empezando en la institución escolar, de cuya comunidad formamos parte no solo para garantizar nuestro éxito profesional y la prosperidad económica. Ciudadanos iguales en derechos y diversos en nuestras opciones culturales o ideológicas.

La escuela, para realizar tal misión de educación intercultural requiere que los fines asignados por la legislación y el mismo Estado definan con claridad los objetivos que debe cumplir en este campo. A nuestro juicio no pueden ser otros que la formación del ciudadano para su realización como persona individual y ser social, cultural, político y no solamente económico. La realización de una política educativa suficientemente sólida para plasmar en la escuela los valores de ciudadanía conforme a los principios de ciudadanía universal o global que garantice a todos los derechos universales proclamados en su día por la comunidad internacional de pueblos y naciones, comenzando por el cumplimiento del derecho humano a la educación sin discriminación alguna por razón de sexo, etnia, cultura, clase social, confesión religiosa u origen nacional, incompatible, por tanto, con cualquier educación diferenciada que pretendiera introducirse por razones científicas, pero en realidad por ideologías inconfesables. Es decir, una política educativa propia de una sociedad abierta que supere cualquier tentación de monoculturalismo preceptivo o excluyente. A esto es preciso añadir el concepto y la práctica de la escuela ordenada, organizada, vivida y realizada como comunidad escolar de padres y madres, profesorado y alumnado, dotada de capacidad de autoorganización y autonomía democrática. Comunidad escolar capacitada para ser gestionada y educar conforme a un código de gobernanza democrática y el respeto a los derechos humanos. Como dice la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática: “Los Estados deberán fomentar y facilitar, a través de los medios adecuados, la participación activa de los estudiantes, del personal docente y de las partes interesadas, incluidos los padres, en la gobernanza de las instituciones educativas”. Ello será la ocasión para que la pluralidad subyacente en

tal comunidad sea practicada como dialogo y convivencia buscando intereses escolares comunes y evitando separaciones, rupturas o segregaciones. En suma, se trata de andar los diversos caminos que nos conducen hacia una escuela entendida como institución educadora y socializadora al servicio de una sociedad plural, de ciudadanos y ciudadanas diversas, en la diversidad de necesidades, objetivos y problemas que deben ser abordados entre todos y para beneficio de todos y todas.





# INTRODUCCIÓN

Begoña López

Con el objetivo de sensibilizar a la población y a la Comunidad Educativa en particular, establecer el principio de interculturalidad como mecanismo de interacción entre personas de distintos orígenes y culturas en el ámbito socioeducativo, respetando y valorando la diversidad como parte de nuestro patrimonio inmaterial y cultural y fomentando el respeto de los valores comunes de la Unión Europea, el conocimiento de los derechos humanos, de los derechos y deberes de los ciudadanos y de los inmigrantes como ciudadanos de pleno derecho y favorecer la integración de los mismos en la sociedad española, La Liga de la Educación y la Cultura Popular inició en 2005 el proceso complejo de definición de un modelo de escuela intercultural.

El trabajo aquí presentado se suma al recorrido durante estos años, con observaciones, análisis, reflexiones, aportaciones, propuestas didácticas, espacios de formación e interacción ([www.escuelasinterculturales.eu](http://www.escuelasinterculturales.eu)), encuentros, grupos de trabajo..., que hemos construido con la participación de más de 80 profesionales de distintas disciplinas y hemos compartido con la comunidad educativa y la sociedad civil en beneficio del bien común.

Hoy aportamos una “Aproximación al Estado de la Interculturalidad” con tres apartados diferenciados:

**Parte I**, una colección de cinco artículos, un jurista, una filósofa, un antropólogo, un activista pro derechos humanos y un pedagogo, aportan nuevas percepciones al discurso de la interculturalidad, mostrando la interacción entre lo que acontece en la sociedad y

lo que se vive en la escuela. Y como un modelo de escuela intercultural impacta positivamente en interés del bien común. La dignidad de la persona, la convivencia escolar, el reconocimiento de la lengua materna para adquirir y compartir conocimientos, la coeducación y la lucha contra la discriminación y los delitos de odio se convierten en condición *sine qua non* para la construcción de verdaderas escuelas interculturales.

**Parte II**, que constituye una reflexión sobre el desarrollo que han alcanzado en la actualidad las políticas que regulan el acceso de los inmigrantes a los servicios sociales y a la educación, en nuestro país. Este análisis permite valorar, de manera aproximada, en qué medida nuestra sociedad ha avanzado en el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas migradas y, en consecuencia, en la consideración de su ciudadanía.

Un análisis con datos obtenidos en las diferentes administraciones públicas, así como de la consulta de documentos elaborados por instituciones y organizaciones que trabajan en el ámbito de la atención y el reconocimiento de los derechos de los inmigrantes. Además, diversos expertos, informantes cualificados del ámbito de la investigación y la docencia universitaria, han completado esta información sobre el estado de la cuestión en varias de las comunidades autónomas, en concreto: Cataluña, Castilla y León, Madrid, Andalucía y las Islas Canarias. De lo que se trata, como señalan los autores, es de identificar fortalezas y carencias o señalar aspectos sobre los que sigue siendo necesario profundizar y discutir.

Se presenta también aquí un breve contraste de noticias, tomadas de algunos de los medios de comunicación más influyentes en nuestro país (prensa y televisión), que pretende explorar la imagen que nos devuelven estos medios de la realidad de los inmigrantes y, en general, la percepción de la diversidad que reflejan y que tanta influencia tiene en la opinión pública.

**Parte III**, que presenta el DECÁLOGO actualizado que en 2010 elaboramos en el proyecto de Sensibilización Por una Escuela Intercultural identificando algunos requisitos básicos para que una escuela sea denominada intercultural.

**Aproximación al Estado de la Interculturalidad** forma parte del proyecto de Sensibilización Por una Escuela Intercultural: Red de Escuela Interculturales, financiado por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social que puedes ampliar en [www.escuelasinterculturales.eu](http://www.escuelasinterculturales.eu) y [www.ligaeducacion.org](http://www.ligaeducacion.org)

Mi agradecimiento más sincero a todas y todos los colaboradores, al equipo técnico, a todas las voluntarias y voluntarios de la Liga de la Educación y la Cultura Popular, que de forma desinteresada enriquecen el proyecto y siguen apostando por un modelo de escuela intercultural, al Grupo INDICE y a los estudiantes de cuarto curso de la asignatura “La dimensión intercultural en el curriculum” del Grado de Maestro de Educación Infantil, Facultad de Educación de la Universidad Complutense, que han realizado el *clipping* de prensa e informativos de televisión.



**PARTE I.**  
**APORTACIONES AL MODELO DE ESCUELA**  
**INTERCULTURAL**



1

**EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA, EDUCAR  
PARA LA DIGNIDAD EN UN MARCO  
INTERCULTURAL**

Gregorio Cámara Villar



## PALABRAS CLAVE:

Educación, Educación para la Ciudadanía, Dignidad, Derechos Humanos, Interculturalidad.

El gran jurista Peter Häberle sitúa a la dignidad de la persona como “premisa cultural antropológica” del Estado constitucional, de la que la democracia es su consecuencia organizativa; y su resultado jurídico, los derechos de los hombres y su garantía como expresión de los valores sociales que aquella concita. Soberanía popular y dignidad de la persona constituyen la doble base sobre la que se asienta el Estado democrático de nuestros días. “El Estado de Derecho se ha desarrollado, en orden al servicio de la dignidad, hacia el Estado social de Derecho, de la misma manera que la obligación cultural del Estado constitucional se ha podido fundamentar en la dignidad”. Hay así una conexión inescindible entre democracia y dignidad.

La dignidad de la persona es fundamento y fuente de los derechos fundamentales. Fundamento, porque constituye su núcleo más profundo y subyace y sostiene al contenido esencial propio de cada uno de ellos. Fuente, porque también actúa sobre los derechos como un motor para su gestación y desarrollo al calor de los nuevos problemas y retos que se van planteando en la sociedad. La dignidad de todas las personas es así como una dinamó que proyecta permanentemente en el Estado constitucional de Derecho el principio del mayor valor de los derechos fundamentales, inscrito a su vez en el postulado de “la garantía de la progresiva efectividad” de los derechos, verdadero “presupuesto de toda la dogmática, pretórica y política de los derechos fundamentales, en tanto que el Estado democrático se cimenta sobre “la cultura de los derechos fundamentales”. Como parámetro interpretativo contribuye también a precisar el contenido de los distintos derechos fundamentales y el alcance de su titularidad. Puede decirse así que la dignidad de la persona es presupuesto, centro, matriz y motor de desarrollo de los derechos fundamentales.

Recogiendo la concepción kantiana de la dignidad, Peter Häberle la define como “un principio constitucional portador de los valores sociales y de los derechos de defensa de los hombres, que prohíbe consiguientemente que la persona sea un mero objeto de poder del Estado o se le dé un tratamiento peligroso a la cuestión principal de su cualidad subjetiva; que afirma las relaciones y las obligaciones sociales de los hombres, así como

su autonomía”. En esta condición, la dignidad de la persona también se erige en parámetro fundamental de la actividad del Estado constitucional y de la sociedad democrática, demandando de los poderes públicos no solo una actitud abstencionista que permita la preservación de la integridad de las personas y su esfera de autodeterminación personal libre de injerencias, sino también la actitud positiva de contribuir a establecer las condiciones necesarias para el libre desarrollo de la personalidad y las condiciones sociales que permitan a las personas su realización.

La dignidad, a su juicio, expresa una imagen de la persona como ser cultural de la que nacen todas las formas de división del poder tanto en su sentido estricto (estatal) como amplio (en la sociedad). Por ello insiste en que “la educación como formación es la otra cara de toda libertad fundamental, también y precisamente, en la “Constitución del pluralismo”. Dignidad de la persona y educación van así de la mano y educar para ser ciudadano viene a ser educar para la dignidad de la persona. Y en tanto que toda persona es ser cultural y las culturas conviven a través de las personas, están fundidas en la sociedad y son expresiones profundas del pluralismo social y político, la educación ha de ser intercultural y este interculturalismo ha de estar centrado en el reconocimiento y respeto de la dignidad de la persona y los derechos que le son inherentes.

La revalorización y la difusión del concepto de dignidad como *ethos* universal de los derechos y fundamento del Estado constitucional se ha producido singularmente tras la huella que dejara la estremecedora barbarie que condujo a la Segunda Guerra mundial y las atrocidades que en ella se cometieron sobre millones de seres humanos, brutalmente desprovistos de su mismo ser y dignidad como personas. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 los valores de paz, justicia y libertad en el mundo tienen precisamente por base el “reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”, y el artículo 1 viene a subrayar así que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Precisamente una fórmula que viene a reproducir de forma casi literal la primera frase del art. 1 de la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, anteponiendo a la mención de los derechos la de la dignidad como su presupuesto y necesario correlato. También el preámbulo de la Declaración Universal se refiere a la dignidad y a los derechos humanos al reafirmar la “fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana”.

Esta concepción de la dignidad como el valor en sí de la igual dignidad de los seres humanos sería incorporada en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de 1948, así como en la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 y en los tratados internacionales subsiguientes en materia de derechos humanos, y se expandió simultáneamente como elemento central del nuevo paradigma del Estado constitucional desde las constituciones de posguerra (Alemania, Italia, Japón), continuando con las siguientes oleadas del constitucionalismo democrático desde la década de los setenta del pasado siglo (Grecia, Portugal, España...) hasta la actualidad, suponiendo la revalorización de la persona y sus derechos fundamentales y la consiguiente subordinación a ellos

de la actuación de todos los poderes públicos, incluido el legislador. La ley Fundamental del Bonn reconoce en su artículo 1 que “la dignidad humana es inviolable”. La Constitución española, en su artículo 10.1 la concibe, junto con los derechos que le son inherentes y el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás, como “fundamento del orden político y de la paz social”. Afirmaciones similares o de igual valor se contienen en otros textos constitucionales. En el ámbito supranacional europeo, el art. 2 TUE establece que la Unión Europea se fundamenta, entre otros valores asociados, en el de la dignidad humana y reitera este fundamento para el desarrollo de su acción exterior. Por su parte, la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea parte igualmente en su preámbulo de considerar fundada a la Unión sobre “los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad” y reconoce en su art. 1 como derecho fundamental la dignidad humana, que es inviolable y habrá de ser respetada y protegida.

Esta realidad de la evolución del Estado constitucional en un marco internacional y supranacional explícitamente presidido por la dignidad y los derechos humanos supone, que si hasta el constitucionalismo de posguerra los derechos fundamentales solo eran válidos en el marco de la ley, en adelante la ley solo sería válida en el marco de los derechos fundamentales. Un cambio revolucionario que otorga todo su sentido al paradigma del constitucionalismo de nuestros días. En él, el lugar de la dignidad de la persona en el discurso de los derechos fundamentales y su garantía y, correspondientemente, en la toma de decisiones judiciales tanto en el plano internacional como en los nacionales de los Estados, es prominente y fundamental. De esta manera y por encima de los incumplimientos relativos y las vulneraciones de que sigue siendo objeto, la dignidad de la persona es ciertamente, como sostiene Häberle, premisa antropológico-cultural del Estado constitucional, fundamento y elemento central de la dimensión objetiva de los derechos fundamentales, garantía de la sociedad democrática y simultáneo camino y punto de no retorno para el desarrollo y la salvación de la civilización humana.

Podría decirse que en este nuevo paradigma constitucional el concepto de dignidad humana se constituye, siguiendo a Habermas en una línea complementaria con el planteamiento haberliano, en fuente moral para todos los derechos fundamentales y en catalizador en su formación y desarrollo como derechos subjetivos. De esta manera los derechos concretos no vienen a ser sino “el sustrato normativo de la igual dignidad de cada ser humano”, el detalle en el que la dignidad se expresa y se expande, razón por la que la dignidad también tiene una función creativa para el descubrimiento y la generación de nuevos derechos. La dignidad humana, en cuanto expresa un deber ser que ha de ser concretado en cada caso, viene a ser también el punto nodal para la indivisibilidad de los derechos, en tanto que interconecta lógicamente a todos ellos en sus diferentes categorías y generaciones, pues los diversos derechos civiles clásicos solo pueden adquirir “igual valor” (Rawls) para todos los ciudadanos únicamente cuando se complementan con derechos económicos sociales y culturales que permitan su realización. Solo una comprensión y aplicación sistémica de los derechos y sus garantías puede proporcionar la satisfacción de los requerimientos de la dignidad de la persona en el Estado constitucional de Derecho,

que necesita realimentarse, para evitar su erosión y su realización cada vez más exigente, de la tensión moral y política que proviene de la fundación del constitucionalismo como legado de las revoluciones constitucionales del siglo XVIII.

Siguiendo este planteamiento, es preciso reconocer a la educación, entendida como enseñanza y formación cultural en el sentido más profundo y pleno, un papel fundamental en la sociedad democrática para la realización de la dignidad de la persona y los derechos fundamentales, siendo esta una tarea fundamental e inexcusable del Estado constitucional. Ciertamente, la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos se hace eco con toda claridad de esta necesidad y del papel central que tiene la educación para la realización del sistema de valores que concita la dignidad y que se expresa en los derechos humanos y, así, en su Preámbulo se refiere a que tanto los individuos como las instituciones han de promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades, en tanto que camino de realización de la igual dignidad de los seres humanos.

La enseñanza y la educación, para que esta igual dignidad de todas las personas sea posible en la era de la globalización, ha de ser por tanto intercultural. El principio de interculturalidad debe atravesar transversalmente toda la tarea educativa y la organización escolar para que personas de distintos orígenes y culturas puedan interactuar democráticamente en un proceso de enriquecimiento mutuo, desde los valores de convivencia positiva y desde el respeto y valoración de la diversidad cultural que nacen de los derechos humanos. Solo de esta manera será posible una verdadera integración que sea realmente democrática y valore por igual a cada persona y a cada ciudadano con su propio bagaje y ser cultural. Ese diálogo cultural y entre civilizaciones también y sobre todo, si queremos que sea sincero, eficaz y perdurable, ha de hacerse en las escuelas de nuestras sociedades multiculturales.

De la mano de Peter Häberle recojo, como ejemplo paradigmático del planteamiento jurídico textual del papel que en una sociedad democrática corresponde a la educación como vehículo de realización de la dignidad y de los derechos y en diálogo intercultural, el art. 28 de la Constitución de Brandenburgo (1992): «La instrucción y la educación tienen la misión de fomentar el desarrollo de la personalidad, el pensamiento y la acción independiente, el respeto de la dignidad, de las creencias y las convicciones de los demás, el reconocimiento de la democracia y la libertad, la voluntad de justicia social, de paz y de solidaridad en la convivencia de las culturas y de los pueblos y la responsabilidad sobre la naturaleza y el medio ambiente». En este texto, tan claro y tan bello como conciso, se perfila con precisión el ideal de la ciudadanía a través de la educación, que lo separa de su desnaturalización como mercancía y subraya su papel en la formación intercultural para la vida. Como he expuesto en otro lugar, el derecho a la educación es un derecho de empoderamiento personal y social porque, de un lado, habilita a la persona para comprender y ejercitar, defender, desarrollar y disfrutar los demás derechos y, por tanto, es una condición *sine qua non* para su eficacia, amén del goce que por sí misma brinda la ilustración personal; de otro, porque hace posible y estimula la ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable, desde una precomprensión del otro y de su posición como

igual en una sociedad de ciudadanos libres que ejercen su libertad a través del Derecho en tanto que, como dice la citada Constitución de Brandemburgo, “todos deben a todos el reconocimiento de su dignidad” (art. 7.2).

En particular, dentro de esta función general que cumple la educación, destaca por tanto específicamente la educación en derechos humanos como primer y básico contenido educativo, tanto en el plano nacional, como europeo y mundial. Porque “ser humano y ciudadano son la misma cosa”. Y “la cultura es el fermento de ambos” (de nuevo nos habla con sabiduría Peter Häberle). Cabría añadir: si la cultura es el fermento de la persona, la interculturalidad es el fermento de una sociedad democrática realmente avanzada. La interculturalidad interpretada y practicada a partir de la igual dignidad de las personas y de sus derechos, con los valores que de ellos dimanar.

Desde este mismo reconocimiento y preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas y el aumento de los casos de corrupción, xenofobia, racismo, discriminación, intolerancia, nacionalismo violento y exclusión social, entre otros lamentables fenómenos presentes en nuestro tiempo, el Consejo de Europa, como es sabido, ha recomendado enfáticamente desde los años noventa del pasado siglo y con una especial incidencia desde la década del dos mil, que todos los Estados miembros adoptaran la Educación para la Ciudadanía democrática como un objetivo prioritario de su política educativa, como también lo ha hecho la Unión Europea. El objetivo es construir una competencia ciudadana y social desde una pedagogía democrática pluralista que desde el reconocimiento de la igual dignidad de toda persona y de sus derechos haga posible su efectividad y desarrollo en la práctica, en la realidad.

Desde esta perspectiva, cabe enlazar este planteamiento con el de Joaquín Herrera Flores, que entiende los derechos como productos culturales y como “procesos”, esto es, el resultado siempre *in fieri* y, por tanto, “siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida”. Este planteamiento se aparta de la consideración de la dignidad y los derechos como concepciones abstractas e idealizadas que la realidad constantemente contradice y pone el acento en la necesidad de alcanzar las condiciones materiales necesarias para su satisfacción. El contenido de las luchas por la dignidad será así el contenido concreto y real de los derechos humanos en cada momento de la historia. El Derecho ha de entenderse de esta manera como un instrumento de garantía de las luchas sociales por la dignidad humana.

Aprender la democracia en una dimensión histórica es así aprender la propia dignidad y la de los demás, los derechos inherentes a todos como personas y los procedimientos a través de los cuales poder hacerlos realidad y mejorarlos como ciudadanos conscientes y responsables. Es darle profundidad y relevancia real y potencial al comportamiento ciudadano cotidiano para la vivencia diaria de la Constitución y su perfeccionamiento gradual en todos los ámbitos. La formación en derechos humanos mediante la pedagogía social crítica cumple de esta manera una finalidad transformadora de la realidad y de los mismos derechos en relación con ella conforme a un ideal emancipador de la persona. Sin esta dimensión, la formación sobre la ciudadanía y los derechos humanos quedaría ba-

nalizada, convertida en mero aprendizaje teórico. También subraya Häberle que “es exigible que el Estado constitucional nacional utilice los instrumentos de que dispone para producir «ciudadanía a través de la educación»”. Este proyecto de ciudadanía a través de la educación democrática resulta a su juicio “irrenunciable” en “el mundo ilimitado de la globalización y el mercado de hoy”. Y destaca como valores vinculados para el Estado constitucional, la sociedad civil y la educación, los siguientes, que son los que han de estimularse mediante la educación del ciudadano: “libertad y dignidad, democracia y responsabilidad, tolerancia, solidaridad, aptitud de servicio, respeto a la vida, pacifismo, capacidad crítica, sentido de la justicia, también en relación con las futuras generaciones, y conciencia del medio ambiente (participación cívica)”. Y añade muy significativamente: “Lo que para los jóvenes ciudadanos son «fines educativos», para los mayores son «valores orientadores»”.

La educación para la ciudadanía, desde esta perspectiva no puede quedar anclada en una concepción de corte meramente liberal y tolerante sino que ha de ser positivamente concebida y entendida como plataforma para una comunicación racional, abierta, crítica y democrática entre los ciudadanos y ciudadanas en las naciones, en Europa y en el mundo, por tanto con una dimensión inexcusablemente intercultural.

Estamos ante una cuestión central de radical actualidad. Ante el profundo abismo que a nuestros ojos se abre con la crisis económica, social y política que se está viviendo en nuestro mundo globalizado y de manera especialmente intensa en Europa, la educación para la ciudadanía se revela como uno de los elementos fundamentales para salir de este riesgo y para la construcción de un mundo más justo, más permeado y centrado por referencias éticas personales y colectivas, donde la dignidad del hombre y los derechos fundamentales indivisibles que de ella nacen dibujen el derecho a un vivir humano en paz, libertad, igualdad, solidaridad y justicia. Educación para la ciudadanía es educación en valores para el compromiso cívico y democrático, responsable y solidario, cimiento y fermento para una sociedad democrática avanzada que albergue en su seno una concepción humanizadora.

Partiendo de la asunción plena de esta perspectiva, acabo con una nota de profunda preocupación y, al mismo tiempo, de denuncia radical acerca de lo que se está haciendo en España desde el Gobierno en estos momentos en relación con la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), incorporó al sistema educativo, conforme a las recomendaciones del Consejo de Europa, la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, materia que ha de ser impartida en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, cuyo fundamento más directo es el art. 27.2 CE: “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”. Tras un periodo de intensa conflictividad en el que la derecha política, la jerarquía eclesiástica y sectores conservadores afines, han mantenido un radical embate y una “polémica sin sentido” (Mayor Zaragoza) contra la Educación para la ciudadanía denunciándola indiscriminadamente como

adoctrinamiento, el Tribunal Supremo ha declarado (Sentencias de 11 de febrero de 2009) que ni es adoctrinamiento, ni contraria en ninguno de sus contenidos al artículo 16.1 ni al 27.3 CE, aclarando además, en línea con la jurisprudencia del TEDH, que no es posible plantear objeción de conciencia frente a la misma. Muy al contrario, el Tribunal Supremo ha considerado positivamente que esta materia “aspira justamente a enseñar lo que es preciso saber para actuar como ciudadano. O sea, como miembro activo de la comunidad política tal como está organizada por la Constitución...”.

Sin embargo, el actual Gobierno del Partido Popular, plegándose a las fuertes presiones recibidas desde ámbitos de la jerarquía eclesiástica católica y desde sectores católicos de un extremo conservadurismo, anunció primero su cambio en sentido muy restrictivo tanto en su denominación y orientación como en sus contenidos. Simplemente se afirmaba que para evitar su instrumentalización como adoctrinamiento la materia Educación para la Ciudadanía se iba a cambiar por otra sobre “Educación cívica y constitucional”, invisibilizando el concepto de ciudadanía conforme a una concepción robusta y anunciando un “minimalismo cívico”, más pasivo que activo, e invisibilizando también la noción de los derechos humanos, donde precisamente se engarza el debate actual sobre las “cuestiones controvertidas” a las que se ha venido refiriendo el Ministro Wert como motivo pretendidamente justificativo del rechazo de la actual configuración de la materia (v. gr., el matrimonio entre personas del mismo sexo). Pero incluso esta visión completamente descafeinada resultaba intolerable para sus contradictores y, así, se endureció la postura hasta el punto de prever sin más, en una incomprensible e injustificada vuelta atrás, la supresión de esta asignatura en las primeras versiones del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En línea con lo que ya previera un antiguo proyecto del Partido Popular datado en 1999 (el entonces denominado “Proyecto Rajoy”), se pretende volver al empobrecedor sistema de alternativa de elección entre la clase de religión o el seguimiento obligatorio de otras enseñanzas (finalmente, en el proyecto que se tramita en las Cortes, las asignaturas de “Valores Sociales y cívicos” en Educación Primaria y de “Valores Éticos” en Educación Secundaria Obligatoria, mientras que en Bachillerato solo existirá la oferta obligatoria de “Religión”). Mediante este modelo los estudiantes, según la elección realizada por padres o tutores, se verían obligados a la disyuntiva de aprender o bien “valores sociales, cívicos o éticos” o bien “religión”, cuando es claro que los valores cívicos y democráticos, los contenidos de la democracia, la Constitución y los derechos humanos deben ser enseñados a todos por igual como elementos de una moral cívica, laica, de todos, con independencia de que algunos, además, decidan seguir libremente una formación confesional conforme a sus creencias. Por un lado, la formación cívica ha de ser obligatoria y para todos y, por otro, una opción de formación religiosa libremente llevada a cabo no tiene por qué hacer obligatoria, por sí misma, ninguna alternativa de formación.

Esta previsión del Proyecto de ley es profundamente desacertada y peligrosa, porque distinguir y separar una opción laica y otra confesional supone disjunción, des-integración, pérdida formativa para quienes solo siguen una enseñanza religiosa confesional, reducción del pluralismo y de la interculturalidad y no, como debiera ser, dirigir la

educación en valores en un sentido crítico, abierto, democrático, integrador y compartido conforme al sistema que sustenta la Constitución y ampara el art. 27.2 CE. La educación para la ciudadanía proporciona un ámbito de encuentro democrático para la convivencia que las particulares ideologías o tradiciones culturales o religiosas no pueden suministrar ni articular, como dice Francisco Balaguer, en tanto que su alcance nunca podría ser comúnmente compartido. Es tristemente este ámbito de encuentro, con todas las posibilidades abiertas a la interculturalidad, en efecto, el que con esta medida se rompe. Una tal manera de educar conforme al esquema religión/alternativa de educación en valores conduce a eliminar el difícil equilibrio constitucional conseguido en esta materia y, a la postre, generar contradicciones indeseables para un Estado democrático. Y para nada sirve, como sabemos por experiencia, la evanescente referencia que se hace en el articulado del Proyecto de Ley a que en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, respectivamente, “la educación cívica y constitucional se trabajarán” en todas las áreas y materias. Con ello solo se pretende justificar nominalmente lo injustificable.

Hasta el propio Consejo de Estado se ha hecho eco de esta errada postura del Gobierno de España. En el Dictamen de su Comisión Permanente de 18 de abril de 2013, alerta sobre el desacierto de esta medida y sugiere la procedencia de establecer la educación para la ciudadanía, con independencia de su denominación, como obligatoria en algún momento del paso de los estudiantes por el sistema educativo “pues han sido numerosos los acuerdos y recomendaciones, suscritas por España, del Consejo de Europa y de la Unión Europea desde 1997, en el sentido de propugnar como objetivos de los sistemas educativos de la Unión el velar por el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para una ciudadanía activa. Como ha destacado este Consejo de Estado en su dictamen 649/2012 –sigue diciendo–, el Parlamento Europeo y el Consejo incluyen como competencias claves para el aprendizaje permanente la adquisición de competencias cívicas y sociales que garanticen conocimientos, capacidades y actitudes esenciales en relación con la democracia, con la justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, y su formulación en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales. La mayoría de los países europeos incluyen en sus currículos educativos contenidos de formación en ciudadanía democrática y derechos humanos”.

En definitiva, la pérdida de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos es un lamentable paso atrás, una considerable merma de la obligación de un Estado constitucional de potenciar una educación correspondiente a una sociedad democrática avanzada que tenga por centro la igual dignidad de la persona y su formación como ciudadano en el marco de la convivencia y diálogo entre culturas sobre la base del respeto a los derechos humanos.

## EL ESTADO DINÁMICO DE LA INTERCULTURALIDAD: CONVIVENCIA ESCOLAR

Juan Gómez Lara. Colectivo AMANI

*Escuela, o centro intercultural, es la institución que concibe los espacios del centro como lugares interculturales en sí mismos, en la que se planifica y se lleva a cabo una metodología dinámica y flexible, atenta a las necesidades de cada alumno y alumna<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> López, B. y Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer Educación.



## PALABRAS CLAVE:

Educación, Convivencia intercultural, Convivencia escolar, Transformación Pacífica de Conflictos, Enfoque socio-crítico.

## RESUMEN

En este artículo encontraréis algunas de las reflexiones, que hemos ido extrayendo en los últimos años sobre la convivencia escolar vista desde una perspectiva intercultural. Y de las implicaciones que estas cuestiones han ido planteando al sistema educativo especialmente. Partiendo del contexto actual de crisis actual, sin olvidar todas las posiciones críticas hacia la misma, propone la necesidad de iniciar un proceso de reflexión que sirva para llevar a cabo un profundo diagnóstico sobre “El estado de la interculturalidad”, fundamentalmente basado en las experiencias prácticas pero también teniendo en cuenta las diferentes reflexiones que éstas han ido sugiriendo.

A lo largo del capítulo se apuntan cuales pueden ser los elementos clave sobre los que sería necesario reflexionar, investigar, debatir, para llevar a cabo esta tarea. Planteando en primer lugar la necesidad de contextualizar el momento actual dado la trascendencia del mismo, como momento de cambio. Parándose posteriormente en una cuestión fundamental como es la convivencia escolar desde una perspectiva intercultural, y llevando a cabo un análisis de todas aquellas prácticas y enfoques que de alguna manera están ayudando a dotar de un sentido más emancipador y participativo a la educación.

Termina preguntándose por quienes serían las personas capacitadas para llevar a cabo los cambios necesarios que necesita el sistema educativo, así como el dónde están los lugares comunes desde donde poder impulsar una acción educativa de estas características. Sugiere la puesta en valor de la idea de comunidad escolar, especialmente, a través del empoderamiento de las familias y otros agentes sociales, como un tremendo dinamizador de la convivencia escolar de cada centro educativo, pero también del entorno comunitario en el que cada uno de ellos está presente.

## ESQUEMA

- 1.- ¿Crisis = una oportunidad?
- 2.- Repensando el contexto de una crisis desde posiciones críticas.
- 3.- La convivencia intercultural en el marco escolar, cuestionamiento de la norma.  
Una oportunidad para aprender a convivir: la convivencia intercultural.

¿Cuáles son los enfoques y actividades prácticas que nos están ayudando a transformar esos conflictos y potencian la convivencia social intercultural?

¿En qué otros elementos que componen la metodología de la transformación pacífica de los conflictos hay que seguir profundizando?

- 4.-Personas formadas y capacitadas en enfoques críticos con una estrategia.  
“No podemos hacer nada para cambiar las cosas”.

“La gestión democrática de la convivencia necesita de la PARTICIPACION DE TODAS Y TODOS”.

### 1. ¿CRISIS = UNA OPORTUNIDAD?

Presiento que la interculturalidad desaparecerá del debate público. O al menos eso es lo que puedo constatar, que poco a poco está desapareciendo de la gramática de las políticas sociales, educativas, y que en la escuela entre otros lugares, corre el peligro de quedar aparcada en un servicio dirigido al “diferente” o en una fecha conmemorativa concreta donde se resalten las bondades de lo intercultural. Por supuesto que las cosas no son tan sencillas y es necesario un estudio más complejo del tema, pero para mis intenciones con este capítulo me vale por el momento.

Lo que sí se puede afirmar con certeza es, que **durante bastante tiempo hemos asistido a una expansión acelerada de la teoría y la práctica de lo intercultural**. Y pese a que el término intercultural ha ido ganando cada vez más protagonismo, sigue existiendo una gran confusión en torno a los diferentes enfoques teóricos que, queramos o no, siendo conscientes o no, son los que orientan las diferentes políticas sociales y culturales, y también las acciones educativas. Tener claro dónde estamos nos puede despejar el futuro, pero sobre todo nos sitúa con más exactitud en lo que realmente estamos construyendo entre todos y todas.

Hace ya tiempo que la gestión de la interculturalidad pasó a ser un tema prioritario de las diferentes agendas educativa, social, política, lamentablemente está **vinculada casi siempre al fenómeno migratorio**. Y aún reconociendo la conexión directa con éste, considero que no es la única diversidad sobre la que debería pilotar nuestros análisis y en consecuencia tampoco nuestras propuestas “educativas”. En el Estado Español cada vez contamos con un mayor repertorio de buenas prácticas, que ya desde los años ochenta

por lo menos conceptualmente, han ido transformando su objeto desde la atención a las minorías hacia la educación para toda la ciudadanía. Al menos desde el plano “científico-intelectual”, cada vez más puede hablarse de la educación para la “alteridad” o educación para todos y todas, existiendo además un reconocimiento expreso del papel limitado de la escuela.

La interculturalidad, como proceso dinámico en construcción permanente que orienta la acción práctica y le da sentido, no está exento de debate y divergencias y por supuesto de muchas incertidumbres. Satisfactoriamente la acción práctica nos va despejando algunas de ellas, y nos encontramos en un momento donde poco a poco lo intercultural ha ido ampliando sus horizontes a otras instancias que también tienen una incidencia significativa en la socialización de las personas, particularmente en espacios de educación no formal y en diferentes políticas (locales y sectoriales), en sintonía con lo podríamos denominar “la ciudad educadora”.

Entiendo la interculturalidad como un modo de hacer política, de hacer pedagogía, de construir comunidad, que tiene en cuenta como requisitos imprescindibles, la igualdad, el respeto por la diversidad y la búsqueda de relaciones positivas entre las personas y colectivos que ocupan un espacio determinado. Desde ahí nos planteamos, que en los centros escolares, la interculturalidad pierde sentido si se establece como una acción puntual aislada y, cobra relevancia en la medida que es planteada como un enfoque, una visión, línea transversal, que cada vez comparta más e interactúe de manera conjunta con otras transversalidades, como el género y/o todas aquellas que denuncian cualquier lógica de desigualdad, de no reconocimiento de la diversidad, y de dominación entre las personas y los pueblos. La interculturalidad, tiene entre uno de sus principios fundamentales la búsqueda y promoción del encuentro, la comunicación, y la convivencia social entre todas las personas y colectivos, en todos los ámbitos donde éstas y éstos interactúan y socializan.

En el universo escolar en particular, ha venido a transformar algunas cuestiones importantes y sobre todo a añadir un plus de calidad en los procesos de gestión de la convivencia que se dan en el mismo, aunque también hay que decir que a veces lo ha complejizado de alguna manera.

Al fin y al cabo Convivencia escolar, y en general sin adjetivos, que va ocupando un lugar más central en el discurrir cotidiano de los centros y pasando a ser uno de los temas de mayor interés, y preocupación, para educadores, alumnado y familias, y también para el resto de la sociedad. Decir intereses comunes, no implica que las posiciones y las interpretaciones de lo que está pasando y como abordarlo sea una cuestión compartida. Por suerte en esta cuestión nos encontramos con experiencias prácticas interesantes: *“en las últimas décadas, se ha producido un gran avance en la capacidad de los centros educativos para gestionar la convivencia de manera más eficaz. A lo largo de todo el país han ido apareciendo numerosos centros*

*que se han ido planteando fórmulas eficaces para conseguir que sus escuelas e institutos sean lugares idóneos para el aprendizaje y la convivencia*<sup>2</sup>.

A pesar del contexto actual, donde los datos en lo social parece que indican casi todo lo contrario: cada día podemos constatar cómo se va produciendo una serie de recortes dramáticos en sectores como sanidad, educación y servicios sociales, que tienen como consecuencia un deterioro importantísimo de los derechos básicos de las personas. Vemos como cada vez más población está viviendo auténticos procesos de exclusión, y estamos sufriendo un fuerte debilitamiento del “contrato social” que se supone regula nuestra sociedad. Ante estas contradicciones e incertidumbres se hace cada vez más necesario comprender las condiciones en las que se están dando todos estos procesos.

Por eso antes de continuar creo que es necesario advertir, que **hay varias discusiones de fondo**, que se nos van a atravesar en bastantes ocasiones en este texto y además nos pueden servir para entender muchas cosas del contexto actual: una primera para el diagnóstico del presente, ¿quiénes están siendo los protagonistas de la transformación, de los cambios que se están llevando a cabo?; y otra para el futuro, ¿quiénes son los protagonistas y cuál el escenario, desde donde soñar, pensar, planificar y llevar a cabo los cambios que nuestra sociedad necesita?

¿Es necesario que la administración cree mecanismos (leyes, programas, mecanismos, oficinas, etc.) específicos para la defensa de la ciudadanía, o si lo más adecuado es que ésta cumpla con sus obligaciones hacia toda la ciudadanía? Creo que la discusión puede ser importante porque muchas veces estos mecanismos no tienen un carácter muy vinculante y en muchas ocasiones tampoco cuentan con los recursos necesarios para que se puedan llevar a cabo. Si bien es cierto, que implican una buena voluntad por parte de amplios sectores oficiales y en muchas ocasiones han sido creados por la presión de las organizaciones, en otras ocasiones éstos han podido significar una simple respuesta formal que de alguna manera desvía la atención sin impactos significativos, incluso a veces generando nuevas burocracias que son desalentadoras.

No conozco ninguna investigación que haya estudiado esta cuestión, y no creo que nadie lleve la cuenta, pero me da la impresión que muchas de las iniciativas que se han venido implementando tienen que ver con aquellas donde la iniciativa y la responsabilidad del proceso parten de las instituciones públicas, y las menos donde dicha iniciativa parte de la parte ciudadana, o de la propia comunidad educativa en su caso.

No creo que sea el único indicador, y quizás ni el más importante, pero entiendo que necesitamos distinguir cuáles son todos aquellos elementos claves en los procesos que vienen conformando la interculturalidad, en lo macro, meso, micro. Y más que como un instrumento valorativo, nos puede servir para poder determinar por donde seguir avanzando para construir “interculturalidad”. Desde esta mirada creo que se pueden deducir una premisa importante: en primer lugar, **la existencia de actores, partes, diversas con enfoques, intereses y estrategias diferentes.**

---

<sup>2</sup> De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.

## 2. REPENSANDO EL CONTEXTO DE UNA CRISIS DESDE POSICIONES CRÍTICAS

Desde las instancias políticas y económicas “oficiales”, la crisis actual parece ser la explicación, excusa perfecta para con ello justificar la drástica reducción de lo público y de todas las propuestas políticas que se vienen implementando en los últimos tiempos. Y aunque este discurso se ejerce desde una posición dominante, no pocas voces son las que señalan con exactitud que ésta es un síntoma más de la quiebra del actual sistema de desigualdad e injusticia que se viene instalando en la totalidad del planeta. Podemos asegurar que lo cierto es que nos encontramos en **un cambio de época, que conlleva un cambio de rumbo de enorme calado con diferentes trayectorias para las diferentes partes.**

En España, en particular, desde 2007 se ha producido uno de los peores **deterioros absolutos en la distribución de la riqueza**, afirma el Fondo Monetario Internacional. Afectando por supuesto a los sectores más vulnerables en general, entre ellos a la población inmigrante, a los jóvenes de ambos sexos y a las mujeres en particular. Aunque está precariedad y deterioro no son las únicas sombras que el momento actual arroja, **un retroceso ideológico y de pérdida de derechos** acompaña a esta mal llamada “crisis financiera actual”, que nos sitúa en un nuevo escenario del que todavía no sabemos el resultado, pero donde diferentes elementos se van dibujando poco a poco redefiniendo el papel y sentido de muchas de las instituciones con las que contábamos para construir sociedad. En cuanto al papel asignado al sistema educativo a través de políticas generales y específicas, la LOMCE es un ejemplo paradigmático en este sentido, constituye una herramienta imprescindible para la construcción de este nuevo orden social marcado cada vez más por los intereses “del mercado, que no de la ciudadanía”.

Para quienes “formamos parte de la otras partes”, y creemos en la capacidad transformadora de la educación, se nos va haciendo cada vez más necesario un análisis crítico y profundo de las causas que explican esta nueva realidad en toda su complejidad, y encontrar instrumentos y herramientas que nos permitan poder comprender estos nuevos escenarios tanto desde los contextos locales como internacionales, en todas sus dimensiones. Comprender lo global, comenzando por comprender los “pequeños lugares” donde actuamos no de manera individual sino en relación con otra gente.

Para según quien, todas estas palabras pueden sonar a un mero discurso “político”, alejado de lo que nos preocupa hablar, aquí y ahora, que es la Educación, la práctica educativa en general, lo Intercultural en su dimensión pedagógica en particular, las actitudes, el currículo, los planes de estudio y un largo etcétera, por mi parte entiendo son elementos que están interconectados completamente y no son ajenas a nuestra labor. Mi interés es intentar poder explicar que los dos planos de **las actitudes y de las políticas no van por separado, y que existe una conexión íntima entre los dos que se traduce en cualquier acto cotidiano del quehacer educativo** y por tanto se hace necesario desvelarlo. Tras una Ley, un programa, y especialmente tras la financiación que conllevan lo que se pone en juego es algo más que una práctica, algo más importante aún: el tipo de moral y

el tipo de saberes que estas producen. Y los intereses que mueven a que sea una moral y no otra, unos saberes y no otros. Lo que nos lleva por lo menos a poner en duda la máxima, que muchas veces viene marcando los senderos de la práctica escolar cotidiana, y que influye de manera decisiva: “no hay una interculturalidad posible sin un tejido institucional que la planifique, la apoye y la financie en todas sus dimensiones”.

La interculturalidad no refiere solo a la descripción de un hecho social que sucede con más frecuencia en nuestra sociedad y en nuestras escuelas, sino que da cuenta como se establecen o se quieren establecer las relaciones entre grupos diversos, entre las mayorías y las minorías. Y da cuenta de una política pública ante las diferentes demandas de autonomía, reconocimiento de los diferentes grupos sociales en un territorio determinado.

La interculturalidad no es un plan concreto que se aplica, o la respuesta que se puede aplicar para gestionar sólo los nuevos retos consecuencia de nuevas realidades, sino que más bien se trata una propuesta integral, global, holística, que no se puede explicar ni desarrollar puntual o parcialmente, al contrario, la interculturalidad implica la dinamización y puesta en práctica de múltiples procesos que funcionan como un todo en el marco de realidades diversas, implicando un proyecto de futuro.

A día de hoy sabemos que podemos contar con excelentes experiencias, que responden con suficiencia y calidad a muchos de los indicadores que en otras fechas, no muy lejanas, se han establecido como premisas básicas para el buen funcionamiento de una escuela intercultural. Buenas prácticas también en convivencia social e intercultural en el ámbito comunitario. El reto que se nos viene a plantear en el momento presente, es como saber seguir construyendo CONVIVENCIA en este nuevo contexto desmovilizador y sin recursos, y sobre todo como **mantener los logros obtenidos hasta ahora**.

El material de este libro, que nace con la intencionalidad de sondear y reflexionar en esta línea, “Sobre el estado de la interculturalidad”, puede ser una buena herramienta para responder a este reto. A pesar de la dificultad que supone una tarea de estas características dado la complejidad del tema y los múltiples territorios donde explorar. Mi deseo es que al menos, a partir de este análisis **podamos contar con una estrategia compartida que señale nuevos objetivos**, y además desarrolle nuevos instrumentos y establezca mecanismos de evaluación constante para los nuevos procesos que se abren.

### 3. LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO ESCOLAR. CUESTIONAMIENTO DE LA NORMA

Se dice que la idea que debe guiar la interculturalidad, en lo social, en general, y en la escuela, en lo particular, debe ser o es la CONVIVENCIA INTERCULTURAL y el APRENDIZAJE que de ella se deriva<sup>3</sup>. Educar en la diversidad es educar para la

---

<sup>3</sup> Gómez Lara, J. (2011). Lo ético en la escuela intercultural. En *Interculturalidad y ciudadanía: Red de escuelas interculturales*. Liga Española de la Educación, Madrid.

convivencia y el aprendizaje intercultural, dos de los pilares sobre los que se sustenta el sentido de la Escuela. Interculturalidad hace referencia a convivencia y a proyectos en común, ya que la aceptación de la diversidad cultural en sí misma no debe ser el fin único de cualquier propuesta de intervención socioeducativa. La aceptación sola no garantiza que con ello aprendamos entre todos a gestionar los problemas que emergen de la convivencia con esta nueva diversidad.

Un hándicap, ya hemos señalado en otras ocasiones, es esa imagen problemática y conflictiva de la diversidad cultural, referida especialmente hacia el “diferente”. Cuando se tratan estas temáticas a menudo se vinculan a situaciones con connotaciones negativas, cuestión esta que acaba generando una imagen negativa de lo que es el contacto intercultural. La realidad es otra muy diferente, la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos, o de alumnado minoritario, ha conllevado de por sí muy pocos problemas aunque, eso sí, ha hecho más claros y evidentes los problemas no resueltos de un sistema educativo al que le queda mucho que cambiar, y no precisamente en la dirección que la actual LOMCE y política educativa del actual gobierno central.

Entiendo pues que la **alternativa pasa por no vivir la diversidad como algo negativo, algo problemático**. Al contrario vivir la diversidad, la interacción, la interculturalidad como una oportunidad. Si la interculturalidad se presenta siempre como una “anormalidad”, conflictiva que se ha de solucionar, la tarea es como convertirla en algo positivo, vivir **“LA INTERCULTURALIDAD como UNA OPORTUNIDAD**.

#### **Una oportunidad para aprender a convivir: la convivencia intercultural.**

Si partimos de una concepción del conflicto como inevitable, positivo y una oportunidad de cambio, no es el conflicto lo que hay que prevenir, sino más bien los problemas, las acciones violentas, las discriminaciones y las consecuencias de los conflictos “mal llevados”. En la misma lógica, supone un esfuerzo inútil trabajar para evitar los conflictos, cuando podemos trabajar afrontando los conflictos de manera creativa y responsable, para **evitar los problemas, la discriminación, las violencias, etc., o al menos limitar, reconocer y reparar sus consecuencias**.

La convivencia cotidiana es una realidad de la que vamos aprendiendo poco a poco a través de las diferentes experiencias. Distinguir cuáles de estas experiencias de intercambio se dan en un plano de igualdad y cuáles no, es una auténtica responsabilidad para quienes apostamos por **VIVIR** esa diversidad como una oportunidad, si no para caminar hacia un mundo más justo que puede parecer una tarea muy grande, al menos para hacer de nuestros contextos realidades más amables. La puesta en práctica de la educación intercultural en la escuela ha venido a cuestionar muchas cosas, entre otras, las relaciones entre las personas y los colectivos.

Existe una relación directa entre como entendamos la diversidad en su conjunto y el enfoque que adoptamos ante ella y la respuesta que le damos a cada una de las situaciones particulares que emanan de esa diversidad, existe también una conexión en la respuesta a nivel macro y las respuestas a nivel micro. El potencial educativo que subyace a este

tipo de situaciones es el principal aporte con el que contamos, o podemos contar, para el desarrollo de una verdadera educación intercultural en los centros escolares.

Dicho de otra manera, la construcción de la convivencia supone una tensión entre tener ideas y ser prácticos, entre lo que queremos y lo que podemos: CRISIS-OPORTUNIDAD ¿Por qué no hemos aprovechado otras oportunidades? ¿Por qué no se dieron los futuros que eran posibles?

Normalmente **existe una idea equivocada de que los conflictos afloran cuando se deteriora la convivencia**, los conflictos no son algo opuesto a la convivencia, al contrario, para la construcción de ésta es necesario sacar a la luz todas aquellas situaciones latentes y contar con un buen modelo de para la regulación de todos ellos. Es importante por tanto saber ¿cuál es la naturaleza, las características principales, de los conflictos que suceden en los centros escolares, especialmente en relación a la convivencia?

Las situaciones de conflicto **tienen un carácter excepcional**, como ponen en evidencia los diferentes informes de los Defensores del Pueblo y del Menor, españoles y autonómicos. Como también reflejan las diferentes investigaciones llevadas a cabo y como también refleja la experiencia de gran parte de la comunidad educativa. Con esto no quiero decir que la violencia escolar no sea una realidad presente en los centros escolares, ésta es una realidad que poco a poco va ocupando mayor protagonismo en nuestras escuelas y que además, cada vez más, viene provocando una mayor alarma social.

Si lo analizamos con detenimiento muchas de las situaciones conflictivas que suceden en los centros, responden a la lentitud del propio sistema educativo para asumir las grandes transformaciones que se vienen produciendo en nuestra sociedad y en las propias instituciones educativas. A modo de vasos comunicantes los conflictos que suceden en lo social trascienden al universo escolar, y en determinadas ocasiones situaciones que suceden en los centros trascienden y se amplifican a través de los medios de comunicación. Ese puede ser el caso por ejemplo del acoso escolar: *“¿estamos frente a la inflación del término bullying?, la respuesta es afirmativa, esta inflación es ampliamente administrada por la industria de la seguridad y la industria de la comunicación masiva que vende muy bien, las noticias de violencia en la escuela. La inflación del término soslaya los otros temas de la violencia. Por ello, sostengo que precisamos de una reflexión epistémica que permita afinar las categorías ya existentes o acudir a nuevas categorías descriptivas y explicativas para comprender este fenómeno tan complejo que daña la vida en la escuela, es impostergable perfilar una escuela para la convivencia donde el respeto de la dignidad humana esté por encima de cualquier diferencia<sup>4</sup>.”*

En términos generales en los centros escolares, la diversidad y el convivir y compartir desde las diferencias se viene produciendo dentro de un ambiente por lo general positivo, o al menos de coexistencia y tolerancia, sin obviar por supuesto que cada vez son más las situaciones de hostilidad hacia el “diferente” que llegan a casos de acoso, discriminación,

---

<sup>4</sup> Velázquez Reyes, L.M. ¿Inflación del término Bullying? Uso y abusos del concepto. *Revista Entretexos*, Universidad de México.

sexismo y racismo. Pero los términos generales, sirven muy poco para los centros donde suceden estos últimos, porque las consecuencias para el deterioro de la convivencia y del propio funcionamiento del centro suelen ser bastantes “desastrosas” o no, dependiendo de las herramientas y estrategias con las que cuente el centro en ese momento.

El hecho de pertenecer a culturas diferentes no es lo que provoca la existencia de conflictos, plantea eso sí, situaciones sociales donde fundamentalmente entran en juego numerosos elementos psicosociales, antropológicos, socio-económicos, etc. Por eso estas situaciones, deben ser tratadas más que como problemas interculturales en clave de convivencia intercultural, desde las claves de la desigualdad social, especialmente en los últimos años donde la exclusión está afectando a cada vez más familias. Y fundamentalmente no sobredimensionando lo cultural.

Lo que entran en juego en muchas de estas situaciones es la cuestión de la identidad personal y las identidades colectivas, la posibilidad de su desarrollo sin coerciones de ningún tipo, cuestión ésta que a veces hace difícil el tratamiento de las mismas porque normalmente se ha obviado: un ejemplo de ello es la perspectiva de género en los conflictos, *“el sexo del alumnado, es un factor que va a determinar tanto la identidad, como las formas de relacionarse en el centro, la actitud ante los estudios, el futuro formativo y profesional, las relaciones con la familia y la comunidad, o las relaciones afectivas. Muchas personas pensarán que de la misma forma la clase social o la cultura de origen también son determinantes. Si, son variables que hay que tener en cuenta, como otros factores relacionados con las causas de la inmigración, la situación jurídica o cualquier otra información que nos ayude a comprender mejor cual es la situación de la alumna o el alumno. Pero en este cruce de variables, el hecho de ser mujer u hombre es un factor que va a tener un papel determinante en la realidad del alumnado. Así, cualquier variable que analicemos en el contexto educativo debe tener en cuenta la variable género para poder comprender la situación de los hombres y las mujeres, sin que estas últimas desaparezcan detrás del genérico neutro<sup>5</sup>.”*

¿Cuáles son los enfoques y actividades prácticas que nos están ayudando a transformar esos conflictos y potencian la convivencia social intercultural?

Negar que los conflictos existen, y sobre todo intentar borrar la estrecha relación que se mantienen la educación y los conflictos, nos hace un flaco favor para responder positivamente a los conflictos que se dan en los centros, y al tiempo nos dificulta comprender los viejos y nuevos conflictos que suceden en nuestras sociedades. Entre otras muchas razones porque niega la diversidad y dirige todos sus esfuerzos a eliminarla y a homogeneizar bajo unos mismos patrones a toda la población. Y eso sí que es un gran conflicto.

Desde otra perspectiva, se entiende que la diversidad conlleva que hay formas de percibir la realidad marcada por la forma en que cada uno ha sido socializado, por las diferentes miradas y la percepción que tienen cada uno de los miembros de la comunidad educativa con respecto a los otros, y que todo ello fomenta los prejuicios y hace que existan muchos malos entendidos. Con lo cual desde esta perspectiva se pone mucho énfasis en la comunicación

---

<sup>5</sup> Boix, M. y Martínez, L. (2011). *La educación intercultural desde la perspectiva de género*.

como una cuestión muy importante. Pero sobre todo también se dedican muchos esfuerzos a cambiar la forma en cómo se perciben estas situaciones, en vez de cambiar realmente las situaciones.

Desde otra perspectiva, lo que viene llamándose **el enfoque socio crítico** sobre los conflictos: Se entiende que los conflictos no sólo son positivos porque mejoran la comunicación sino también porque son necesarios para el cambio social. Los conflictos suponen un aprendizaje no solo para mejorar las relaciones entre las personas y los grupos, sino que también para transformar la propia institución escolar en estructuras más democráticas. Desde este paradigma se pone el énfasis en el tipo de relaciones que se dan entre las personas y los colectivos, pero también el contexto económico, social y político donde se inserta cada comunidad escolar.

En esta línea de enfoque socio crítico las aportaciones de Galtung desde la investigación para la paz, fueron fundamentales y desde mi punto imprescindibles para nuestro enfoque de la convivencia intercultural. Solo comentaremos dos ideas, la de paz positiva, y la que explica la configuración de las tres violencias. El paso de la idea de paz negativa a paz positiva, nos lleva considerar la paz (entiéndase convivencia) no como un fin sino como un proceso dinámico y en construcción donde no solo se trabaja para superar lo que no se desea, sino que también todo aquello que se desea. La convivencia es cooperación (colaboración, confianza, apoyo mutuo, etc.), es una relación de intercambio que busca el beneficio mutuo.

En cuanto al discurso sobre la tres violencias, nos quedamos con la distinción entre violencia directa, deliberadamente dirigida a insultar las necesidades básicas de otros (incluida la naturaleza), violencia estructural, que incorpora esos insultos a las estructuras sociales y mundiales en forma de explotación y represión, y violencia cultural, que se refiere a los aspectos de la cultura (como religión y lenguaje) que legitiman la violencia directa y estructural.

Lo interesante de todo esto es conocer cómo se va concretando todo esto en prácticas y proyectos concretos. Desde mi experiencia, que ya he reflejado en publicaciones anteriores<sup>6</sup>, se pueden organizar **tres líneas de actuación** que clasifican y también sirven como orientación para planificar las diferentes acciones educativas: en primer lugar, las que fomentan y promocionan los valores y actitudes necesarios dirigidos hacia la equidad, el respeto por la diversidad en todas sus dimensiones y la búsqueda de relaciones positivas entre personas y pueblos. En segundo lugar, las que se dirigen a cambiar todas aquellas estructuras que sean necesarias para conseguir estos valores. Y por último, no menos importante desarrollando todo tipo de estrategias que contrarresten cualquier tipo de discriminación, racismo, sexismo, xenofobia...

¿En qué otros elementos que componen la metodología de la **transformación pacífica de los conflictos** hay que seguir profundizando?

---

<sup>6</sup> Gómez Lara, J. Ref. citada.

La transformación de conflictos se plantea como un nuevo paradigma, que emerge de las críticas que surgen al análisis y propuestas concretas que se han venido desarrollando en el ámbito de la convivencia. Sus aportes pretenden ir más allá de respuestas o soluciones a corto plazo, que es lo que el tradicional enfoque de resolución y regulación de conflictos ha venido defendiendo. En procesos educativos y de convivencia entre personas y grupos, la conexión entre las respuestas a corto, medio y largo cobran más sentido. Especialmente en situaciones que tienen que ver con valores y procesos identitarios, o donde la diversidad cultural es significativa.

La transformación de conflictos viene a revisar parte de las propuestas que se venían desarrollando. Implica tanto, un cambio personal como sistémico, para que las partes busquen la paz simultáneamente a través de la justicia, la misericordia y la verdad. Intenta que las partes entiendan tanto sus necesidades como las del contrario. El planteamiento es a largo plazo. Ideas clave: apoderamiento (aumentar las facultades de las partes para tomar buenas decisiones, claridad en lo que se quiere y en las opciones y preferencias que se tienen) y reconocimiento del otro (empatía). La mediación es también transformativa, pero es secundaria, ya que lo importante es la interacción entre las partes. Acepta la naturaleza dialéctica del conflicto. El conflicto como oportunidad.

La reconstrucción de las capacidades y habilidades que como seres humanos tenemos para la regulación positiva de nuestras situaciones conflictivas, aquellas que ya tenemos y las que podemos aprender. La comunicación. La cooperación, la percepción y el poder. El empoderamiento y el reconocimiento. Y los sentimientos, lo afectivo, son los elementos que se dinamiza a través de esta perspectiva.

Por último, me parecen significativas las contribuciones de la ética del cuidado a la transformación pacífica de los conflictos ya que pueden ser interesantes para poder evaluar las herramientas, los protocolos, los métodos que utilizamos para la gestión democrática de la convivencia en un centro escolar desde una perspectiva transversal y participativa. Carol Gilligan en su trabajo “La voz diferente”, plantea que la transformación de conflictos es un gran reto que no sólo puede ser abordado desde la interculturalidad y la interdisciplinariedad, porque ninguna cultura ni disciplina tienen en exclusiva la patente de la solución. Para construir esa cultura de paz que sostenga y promueva la transformación pacífica de conflictos será interesante escuchar todas las aportaciones, todas las voces. Una voz desde la que podemos aprender en ese camino es la de las mujeres, socializadas a lo largo de la historia en el rol de cuidadoras.

La atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda: ante las situaciones conflictivas mostramos a menudo tendencias maniqueístas: estableciendo un dualismo absoluto sobre lo que está bien, lo que está mal, el que lleva la razón el otro no, el verdugo y la víctima. Cuando afortunadamente la realidad no es tan sencilla, es de una enorme complejidad. Prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos. No existencia de ganadores y perdedores.

#### 4. PERSONAS FORMADAS Y CAPACITADAS EN ENFOQUES CRÍTICOS CON UNA ESTRATEGIA

“No podemos hacer nada para cambiar las cosas”

Parece que existe una sola lógica que impregna todo los hechos sociales y que esta está basada en dos conceptos grandes que se nos escapan de las manos: dominación y competencia. De hecho el gran modelo paradigmático que parece regir los destinos de la humanidad y de todas las instituciones, desde lo más global hasta lo más pequeño se explica y desarrolla desde ahí. Desde las relaciones internacionales hasta las relaciones entre personas. Entendido este paradigma, el poder como algo exterior a nosotros o como la relación que se da entre un polo débil y otro fuerte, nos da la impresión de que cualquier cambio llega a ser imposible, y que *“hagamos lo que hagamos nos vemos abocados a un destino que se aleja cada vez más de lo que son los intereses de la mayoría. Perjudicados por los recortes, se acentúan las medidas despóticas y autoritarias, el poder se ha concentrado en reprimir las formas de participación social y limitarlas...”*

Pero no dejemos que la historia acabe de esta manera y busquemos otros planos que nos hagan la película más interesante, y quizás con otro final. Desde hace mucho tiempo, pero en España en particular se ha hecho más visible con las movilizaciones del 15M, muchos movimientos sociales vienen realizando prácticas diferentes, alternativas desde la igualdad, la horizontalidad, el consenso en lugar de la exclusión de las minorías, el empoderamiento personal y colectivo. Uno de los grandes aprendizajes que podemos extraer es que son una escuela genial de ciudadanía responsable, en las que se participa buscando coherencia en formas de hacer política alternativa. **Entendiendo el poder, como el potencial humano para hacer algo. El poder que juega un importante papel en los conflictos.**

Llegados a este punto, hagamos un giro hacia lo educativo y veremos que todas estas ideas están en los presupuestos de la Pedagogía Crítica, la Escuela Nueva, María Montessori, Freire por pasear por los orígenes y citar a algunos clásicos. Los Movimientos de Renovación Pedagógica, toda las iniciativas legislativas y propuestas metodológicas de educación para la paz en España ya desde los años 70 y con especial relevancia a partir de los 90, la LOGSE, la LOE, y diferentes leyes y programas desarrollados en las comunidades autónomas.

La interculturalidad es heredera de estas propuestas, y muchos de los proyectos, programas y acciones educativas que se desarrollan en los centros escolares, desde una perspectiva de CONVIVENCIA POSITIVA, de gestión democrática de la convivencia, al menos en teoría parten de esos mismos presupuestos. Incluso gran parte de las Leyes, Programas, Proyectos, Acciones de muchas de las Comunidades Autónomas respiran, al menos sobre el papel, de estos principios. Entre otras porque el marco normativo y legal así lo establece, otra cosa es como se desarrolle en cada centro dependiendo de muchas variantes que sería complicadísimo y muy extenso desarrollar aquí.

Personalmente me alegro de que hayamos alcanzado un sistema educativo tan excelente y de tanta calidad. Aunque lo que me interesa realmente en este momento es saber si

es pertinente esta pregunta: ¿Pero todo esto, como se construye desde arriba para abajo o se construye desde abajo para arriba? Siento ser tan simple, intentaré plantearlo como un reto intelectual o como una hipótesis de trabajo.

Si la convivencia escolar afecta a toda la comunidad escolar, incluso al entorno social de esta comunidad, **¿Quién o quiénes son las personas encargadas de proponer, dinamizar esa convivencia o de responder ante las incidencias o conflictos?** ¿Qué grado de implicación deben o pueden tener los diferentes actores o actrices, docentes, alumnado, familias?

**¿Quiénes pueden o deben ejercer ese Liderazgo y compromiso?** No me refiero a lo legal sino sobre el terreno y en el día a día, lo que desde la pedagogía se podría denominar el liderazgo informal.

Creo que existe una premisa en la que podemos coincidir mucha gente, **la gestión democrática de la convivencia necesita de la PARTICIPACION DE TODAS Y TODOS** los miembros de la comunidad educativa. Todas y todos somos partícipes, protagonistas de la convivencia y en consecuencia responsables para abordar y transformar las situaciones que nos afectan. Al menos ese es el planteamiento, luego en la práctica queda bastante por andar. La participación de las familias sigue siendo una asignatura pendiente en muchos centros, y sin embargo en aquellos lugares donde han asumido un protagonismo más allá de los formalismos las cosas funcionan de otra manera.

En su momento fueron las familias de alumnado extranjero las que pusieron en evidencia este problema del sistema educativo, y supuso una oportunidad que no se ha aprovechado en todas sus posibilidades. En este momento la implicación, protagonismo y participación en defensa de la escuela pública, puede ser una nueva oportunidad. Faltan más espacios informales donde las diferentes partes, de la comunidad educativa, se encuentren, se conozcan y reconozcan. Falta crear esos puentes que llevan a espacios comunes donde las cosas de interés común, la convivencia entre otras, se dialoguen para encontrar estrategias comunes.

Los motivos y los roles que nos impulsan a unos y a otros a participar, invitar a la participación o reclamar la participación son diferentes. Es difícil que una misma realidad, sea interpretada de la misma manera por diferentes personas, por eso los procesos de pedagogía participativa lo que buscan son **reunir en un mismo espacio a personas sobre un interés común**, para definirlo según los diferentes puntos de vista y tratar de incidir, cambiar o transformar una realidad. A veces conjuntamente, a veces de manera autónoma y cada quien desde su posición y lo que es coherente con ésta y con el interés común.

Cuenta Mar Morollón<sup>7</sup>, antigua coordinadora del Pla de Barri de Figueres, que *“a pesar que tenemos espacios formales de participación establecidos tanto a nivel institucional como a nivel ciudadano y conjuntamente, los espacios más significativos de participación se producen con características y circunstancias singulares, donde el tema de las diferencias por razones de procedencia o*

---

<sup>7</sup> Morollón Pardo, R.; Gálvez Dávila, M. y Gómez Lara, J. (2010). “Buenas prácticas educativas”, en Congreso Internacional de Convivencia, Universidad de Málaga.

*cultura o ideología operan en tanto existen intrínsecamente en los participantes, pero no determina, ya que por encima de estas diferencias lo que nos reúne es un interés común, algo que compartimos.*

Personalmente me gustaría que el interés común fuera mejorar el mundo y hacerlo más justo, hacer de la educación una herramienta para ese mundo más justo. Me conformo con tenerlo como horizonte y tener la sabiduría necesaria para dar coherencia a lo que digo y a lo que hago. La coherencia entre los medios y los fines que diría la pedagogía gandiana, que aunque parezca una frase de lapidaria viene a decir que tiene que haber una coherencia entre lo que queremos hacer y como lo hacemos. Reconozco mis posibilidades pero también mis fragilidades, y sé que muchas cosas no se pueden llevar adelante si la gente no las comparte y las hace junta, desde el consenso y en el respeto hacia las minorías.

Quizás suene un poco frívolo decir que el momento actual es positivo, pero al menos podemos reconocerlo como una oportunidad de repensar muchas cosas. Entre otras la educación, volver a retomar la dimensión política de la educación. Creo que **tenemos la necesidad de volver a mirar sobre nuestros propios centros**, defender los logros conseguidos y volver a preguntarnos quiénes somos y hacia dónde vamos. **Es fundamental el desarrollo de estrategias** que ayuden a desmontar las trampas del autoritarismo, el sexismo, el racismo y tantos ismos, para poder abordar la igualdad de forma sistemática.

Es evidente que será necesario cambiar muchas cosas, hacer muchas autocríticas, pero podemos estar seguros que las dinámicas que vienen sucediendo en los centros educativos, pueden ser herramientas valiosísimas de transformación. Volver a **poner en valor el concepto de comunidad educativa**, aprovechando los procesos actuales que se están dando desde los movimientos de defensa de la escuela pública. **Empoderar a madres y padres en la gestión democrática de la convivencia escolar**, aprovechando esta inercia y fortaleciendo las diferentes iniciativas que están trabajando en este sentido. Poner el acento en el sentido comunitario de la educación. Y sobre todo creo que tenemos la necesidad de enfrentarnos a los pensamientos que culpabilizan a la escuela de los fracasos, y salir del rol de víctimas que nos hemos autoimpuesto.

“Si no hay comida cuando se tiene hambre, si no hay medicamentos cuando se está enfermo, si hay ignorancia y no se respetan los derechos elementales de las personas, la democracia es una cáscara vacía, aunque los ciudadanos voten y tengan Parlamento”. — Nelson Mandela (1918-2013)

**LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA VEHICULAR  
EN ESCUELAS INTERCULTURALES:  
PROPUESTAS DE APOYO EDUCATIVO  
AL ALUMNADO ALÓFONO**

Raúl García Medina



## PALABRAS CLAVE:

Educación, Diversidad Cultural y Lingüística, Lengua de instrucción, Apoyo lingüístico, ELE.

La escuela que aspira a ser intercultural, en un mundo cada vez más complejo y diversificado cultural y lingüísticamente, ha de mostrar un decidido compromiso por la lucha contra la discriminación y la exclusión de los más desfavorecidos, promoviendo así la cohesión social, la equidad e igualdad de oportunidades. Retos que únicamente puede perseguir si es capaz de configurarse como una “esfera de acción pública” (Arendt, 1998), en el seno de la cual sea posible el desarrollo pleno de todos los participantes indisolublemente del aprendizaje de la vida en comunidad. En otras palabras, no puede ni debe eludir su responsabilidad en la formación de ciudadanos preparados para la convivencia democrática, la salvaguarda de la equidad y el compromiso con la justicia social.

La tan evidente constitución multicultural, plurilingüe y mestiza de las nuevas generaciones en edad escolar, pone de manifiesto la importancia del papel que la escuela juega en la *construcción social de la alteridad*, por la incidencia que tiene en la vida pública la acreditación que proporciona y su repercusión en el acceso al trabajo, la socialización y la integración social y cultural. Si admitimos, como afirma Giménez (1993, 1996; cit. en Malgesini y Giménez, 2000), que la integración es bidireccional y compromete al conjunto de la sociedad, entonces será prioritario exigir a las políticas educativas la creación de las condiciones idóneas para hacer posible esta nueva ciudadanía a la que nos referimos.

Como puede deducirse, son muchos y muy complejos los retos que se le plantean a una escuela intercultural. No sería posible dar cuenta de todos ellos en estas pocas páginas por lo que vamos a centrarnos tan sólo en uno de los, probablemente, más decisivos y perentorios: la transición hacia comunidades educativas plurilingües donde se conjugue el aprendizaje de la lengua de la escuela con el respeto y la conservación de las lenguas maternas de todos los participantes.

## 1. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EL DERECHO AL RECONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS DE ORIGEN

Acabamos de referirnos a la incuestionable diversidad cultural del alumnado, lo que podemos extrapolar a su diversidad lingüística, frecuentemente acreditada por los medios de comunicación, muy presente en las campañas publicitarias o en las iniciativas comerciales y suficientemente documentada por la investigación.

En efecto, como refleja el estudio realizado en la Comunidad de Madrid por Broeder y Mijares (2004), el 10% de los escolares madrileños escolarizados en la Educación Primaria durante el curso 2000-2001 empleaba 50 lenguas diferentes además del español. Lo que no dista demasiado de lo que ocurre en otras comunidades autónomas como la de Cataluña, donde se contabilizaron alrededor de 60 lenguas diferentes, junto al castellano y el catalán, en los centros de Primaria y Secundaria durante el curso 2005-2006 (Besalú y Vila, 2007).

En definitiva, contamos con suficientes evidencias para afirmar, como plantea Vila (2006), que el plurilingüismo de nuestra sociedad y de nuestras escuelas crece en proporción geométrica, y cada vez es mayor el número de menores cuya lengua familiar es distinta a la de instrucción. Y ello, a pesar de que la actual coyuntura de crisis está incidiendo, lógicamente, en los procesos migratorios y forzando el retorno a los países de origen, de algunos de los colectivos de migrantes (principalmente cuando ha mediado una oferta del país de procedencia). Así podría deducirse de algunos datos, como los extraídos del padrón, según los cuales de los 481.102 niños nacidos en 2006 en España, 57.547 tienen madre y padre extranjero, es decir, el 12%. Cifra que asciende a 88.696 (el 18%) si consideramos los casos en los que uno o dos de sus progenitores son extranjeros (García Fernández y Goenechea, 2009). Según esto, el plurilingüismo en nuestras escuelas llegó para quedarse pues la generación que acabamos de citar, de niños nacidos en nuestro país, debe encontrarse actualmente comenzando la etapa de Educación Primaria.

Ahora bien, la constatación de la diversidad lingüística debe venir acompañada del reconocimiento de la lengua familiar como una parte sustancial de la identidad y del bagaje cognitivo del alumnado. Sin embargo, es algo que en el caso de los escolares con lenguas maternas distintas a la nuestra viene siendo ignorado, incluso rechazado por un sistema que considera sistemáticamente a dichas lenguas como algo sin valor educativo ni potencialidad para el crecimiento y desarrollo personales. Todo lo cual contraviene los derechos lingüísticos reconocidos por las convenciones internacionales y las leyes nacionales, e ignora el amplio consenso científico en torno a los principios de la enseñanza y el aprendizaje en general y, de la adquisición de segundas lenguas, en particular.

Por ejemplo, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* establece como objetivos ineludibles la necesidad de preservar la pluralidad de lenguas y culturas, el desarrollo de la conciencia plurilingüe y la defensa de los derechos humanos. Asimismo, Mijares (2009) cita el informe elaborado en el marco del proyecto *Valuing All Languages in Europe* (VALEUR) y financiado por el *European Center for Modern Languages* (ECML) del Consejo

de Europa, para ilustrar que entre las actuales políticas lingüísticas europeas predomina el reconocimiento del multilingüismo y la consideración, un paso más allá, de que Europa está constituida por “sociedades multilingües asentadas” (McPake et. al. 2007; cit. en Mijares, 2009). Según la autora, esta consideración supondría:

- Entender el multilingüismo como característica estructural que ha de ser formalmente reconocida y favorecida.
- Promover que las “lenguas inmigrantes” dejen de ser consideradas como “lenguas residentes” para reconocerse como “lenguas patrimoniales” (Moyer & Martín Rojo, 2007; cit. en Mijares, 2009).
- Reconocer la ciudadanía de pleno derecho, independientemente de la procedencia o la lengua de origen.
- Preservar y promocionar la cultura y lengua maternas junto al aprendizaje de la lengua vehicular de las escuelas.

## **2. ALGUNAS CONSIDERACIONES RESPECTO AL MAYOR RIESGO DE EXCLUSIÓN Y FRACASO ESCOLAR DETECTADO EN LA POBLACIÓN MIGRANTE**

Todas las anteriores recomendaciones, sin embargo, no tienen reflejo en un sistema educativo que sigue aferrado a un planteamiento monolingüe y sustractivo a la hora de orientar las propuestas de aprendizaje de la lengua vehicular. Un planteamiento que relega al olvido a las lenguas y culturas de origen y cifra las posibilidades de éxito escolar en la homogeneidad y en la uniformidad, en la creencia de que el desconocimiento de la lengua utilizada en la escuela es un hándicap inherente a la persona que le impide beneficiarse de las oportunidades formativas y de los recursos que ofrecen las instituciones educativas.

Por tanto no es de extrañar, como se advierte en numerosas investigaciones e informes internacionales, que aquellos estudiantes que ingresan en un centro educativo donde el currículo es, en buena parte, distinto al de sus países de procedencia y además desconocen la lengua vehicular, tengan un riesgo muy alto de exclusión y fracaso escolar (García Fernández y Goenechea, 2009).

Así, los sucesivos informes PISA reflejan que el alumnado inmigrante en la gran mayoría de países del mundo occidental tiene problemas con la lengua de la escuela y tarda tiempo en solventarlos. Ya en el informe de 2000 (OCDE, 2002) se señalaba que en 10 de los 15 países evaluados, con un porcentaje superior al 3% de población inmigrante, el rendimiento en habilidad lectora de los estudiantes extranjeros era mucho menor que el promedio del alumnado autóctono. Son numerosas las investigaciones en distintos países que también señalan el rendimiento académico más bajo del alumnado inmigrante y su evidente conexión con el desconocimiento de la lengua de instrucción. Huguet y Navarro

(2005), reúnen algunas de dichas investigaciones entre las que cabe citar el estudio de Thomas y Collier (1997; cit. en Huguet y Navarro, 2005), por su dimensión y la profundidad del análisis<sup>8</sup>. Los autores destacan que el desfase de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de instrucción (L2), respecto al alumnado autóctono, es mayor cuanto menor es su exposición a la lengua materna (L1). En nuestro país, el estudio de Siguan (1998) en centros educativos de Madrid y Barcelona, concluye que los estudiantes extranjeros obtienen peores calificaciones que sus iguales autóctonos en todas las asignaturas relacionadas directamente con el uso del lenguaje. También, la investigación del Grup de Recerca en Educació Especial de la Universitat de Girona (GREE, 1999; cit. en Huguet y Navarro, 2005) arroja resultados similares que llevan a la conclusión de que el 61% de este alumnado accede a los estudios de la ESO con importantes dificultades académicas. Y sucesivamente, se van corroborando tales resultados en numerosos estudios realizados en las diferentes comunidades autónomas.

Llegados a este extremo, conviene discutir hasta qué punto podemos achacar dicho fracaso escolar a factores psicolingüísticos inherentes al sujeto o, más bien, a factores sociopolíticos de los que dependen la organización y funcionamiento de las escuelas, así como a la percepción de la diversidad predominante en ellas y la escasa valoración de las lenguas y culturas de origen (como afirmaba Cummins, dos caras de la misma moneda). No podemos olvidar, en este sentido, que la consideración de la diferencia cultural en nuestro sistema educativo ha estado presidida, como se deduce de numerosas medidas y prácticas educativas, por la denominada *teoría del déficit*, tal y como la enunciaron Bereiter y Engelman (1966). Atendiendo a su formulación, el fracaso escolar de determinados individuos y grupos se explicaría por sus carencias lingüísticas en la lengua mayoritaria derivadas, a su vez, de la carencia cultural que acompaña a las situaciones de pobreza, marginalidad, etnicidad, etc. De esta manera, se percibe a todo aquel que no habla la lengua de la mayoría como un minusválido cultural o social, con un bajo nivel de aspiraciones, ofreciéndole el aprendizaje de la lengua mayoritaria con la condición de que renuncie a su lengua materna y la relegue al ámbito familiar y privado. Todo ello bajo el supuesto del escaso potencial económico de las lenguas minoritarias, lo que supondría que para ser ciudadanos productivos, estos hablantes deben adoptar la lengua de la mayoría.

Este planteamiento marcadamente etnocentrista suele acompañarse de medidas y recursos insuficientes, ineficaces y carentes de fundamentación pedagógica para enseñar la lengua mayoritaria. Si bien parece lógico promover la competencia para comunicarse en el país de acogida, resulta muy contradictorio no establecer las condiciones básicas para alcanzar dicho objetivo, lo que induce a pensar que se trata de dar una imagen políticamente correcta, siempre anteponiendo la rentabilidad, más que de promover la igualdad

---

<sup>8</sup> Revisaron más de 40.000 expedientes de estudiantes escolarizados en centros que representaban cinco modelos distintos de tratamiento de las lenguas y en los que se hablaban más de 150 lenguas maternas. Para obtener los resultados realizaron análisis transversales y longitudinales del progreso de los estudiantes.

y favorecer la inclusión de los estudiantes que se incorporan a la escuela sin hablar la lengua de instrucción.

### 3. PREDOMINIO DE UN MODELO ASIMILACIONISTA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Si lo que se pretende realmente es enseñar la lengua de instrucción con ciertas garantías, no podemos admitir que la falta de dominio lingüístico sea una condición individual ante la que la escuela no puede hacer otra cosa que esperar, confiando en que con una prótesis (en forma de enseñanza paralela, intensiva y descontextualizada de la lengua vehicular) el estudiante alófono pueda recuperar la desventaja de partida y situarse en los niveles curriculares esperables en función de su edad cronológica.

En realidad, se trata de un debate que pretende encubrir las deficiencias de un sistema incapaz de adaptar su currículo, su organización y sus prácticas a los retos del momento actual. O, lo que es lo mismo, de un sistema asimilador donde la incorporación de cualquier escolar alófono, o cuya diversidad funcional comunicativa le obligue a utilizar un sistema no convencional (sordera, ceguera, autismo, discapacidad cognitiva severa, etc.), se convierte en un elemento problemático para el centro y el personal docente.

Al sostener la falsa idea de que el dominio de la lengua de instrucción ha de ser la condición previa para que este alumnado pueda incorporarse al currículo y establecer medidas en consonancia con ello, como la segregación en grupos específicos con el fin de adquirir la lengua mayoritaria, se está confundiendo normalidad con mayoría y cediendo a una homogeneidad simplificadora que ignora el carácter esencialmente diverso y complejo de la realidad. El resultado es el etiquetado de todo aquél que no se ajusta a este concepto arbitrario e injustificado de normalidad y, bajo la amenaza de la exclusión, exigirle que se ajuste a los cánones (el dominio de la lengua vehicular, entre otros) imprescindibles para forzar su asimilación al grupo mayoritario.

Contrariamente, la investigación en este ámbito muestra un abrumador consenso al señalar lo ilusorio de estos supuestos. En primer lugar, porque equipararse a sus iguales nativos en el dominio de la lengua de instrucción es algo que no se consigue sino después de un mínimo de 5 años de exposición a ella, siempre que vaya acompañado de un plan riguroso y continuado de aprendizaje de la misma (Thomas y Collier, 1997; Gándara, 1999; Maruny y Molina, 2001; Cummins, 2001; Navarro y Hugué, 2005; Vila y Siqués, 2006;). En segundo lugar, porque supeditar las posibilidades de acceso al currículo al dominio de la lengua vehicular tiene como consecuencia la exclusión temporal del mismo, abriendo la puerta a un peligroso desfase que suele desembocar en fracaso escolar.

Urge, por lo tanto, replantear la cuestión e identificar con claridad, sin prejuicios ni discriminaciones, el auténtico reto al que se enfrenta la escuela. Es decir, en un contexto de pluralidad lingüística, determinar las condiciones precisas para atender a un alumnado, que aún no dispone de las habilidades lingüísticas que le permitan adquirir

conocimientos en la lengua mayoritaria, sin poner en riesgo su acceso al currículo ni su inclusión en la escuela.

Es evidente que el debate no se ha planteado en estos términos en el seno de la escuela y no es de extrañar que muchos docentes, frente a situaciones de plurilingüismo en sus aulas, acepten cualquier medida o recurso que, supuestamente, les brinda una solución para mitigar la ansiedad e incertidumbre que plantea este reto. Resulta imprescindible retomar el debate desde el análisis de las medidas que tanto se han extendido en nuestro sistema educativo y que, más que aportar soluciones, como venimos advirtiendo, plantean múltiples interrogantes. El más relevante de ellos, sin duda, está relacionado con la implantación de aulas específicas para la enseñanza de la lengua de instrucción, en lugar de admitir la incorporación directa del alumnado alófono a las aulas ordinarias. En este sentido cabría dilucidar el verdadero impacto de las aulas específicas sobre la integración escolar, la competencia lingüística (académica) y el progreso escolar del alumnado; al mismo tiempo que valorar si las condiciones en las que el profesorado se enfrenta al reto de atender la diversidad cultural y lingüística justifica sus temores a la inserción directa en las aulas ordinarias.

Aunque podríamos citar numerosos estudios que arrojan alguna luz al respecto (entre otros: Grupo INDICE, 2009; Pérez Miláns, 2009; Gil Jáurena, 2010; del Olmo, 2010), nos centraremos en el estudio comparado de McAndrew (2008) en el que contrasta las medidas adoptadas en diversos sistemas educativos (Canadá-Ontario; Canadá-Quebec; EEUU; Gran Bretaña; Bélgica), lo que le permite documentar el impacto negativo de las clases especiales sobre la integración escolar. Tomando como punto de partida un meta-análisis de las investigaciones realizadas en estos países, la autora identifica ciertas “condiciones favorecedoras” que debería atender cualquier modelo que quisiera implantarse:

- La calidad de las prácticas pedagógicas.
- La valoración de las lenguas del alumnado.
- La existencia de programas estructurados para la enseñanza de la lengua de instrucción.
- La existencia de vínculos significativos de la escuela con los padres.
- El compromiso del equipo docente en el éxito de los alumnos.

Todo lo cual, permite a McAndrew ofrecer algunas recomendaciones derivadas de la investigación, entre las que destacan:

- Privilegiar la flexibilidad y la diversidad de las fórmulas en función de las clientelas y de los contextos sociolingüísticos.
- La integración debe ser una responsabilidad colectiva de los centros y sistemas escolares, lo que exige el compromiso y la coherencia del equipo docente y el liderazgo de las autoridades educativas.
- No olvidar que las condiciones que predicen el éxito de los alumnos alófonos son las mismas que las que predicen el éxito de todos los alumnos;

- Promocionar un *ethos* de respeto y la firme convicción de que todos pueden alcanzar el éxito.
- Favorecer la apertura a la diversidad y la adaptación al medio.

#### 4. ALGUNAS PROPUESTAS PARA ORGANIZAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA VEHICULAR EN ESCUELAS INTERCULTURALES

Tomando en consideración todo lo expuesto hasta aquí, nos atrevemos a esbozar algunas propuestas para organizar la enseñanza de la lengua vehicular (o segunda lengua –L2– para el alumnado alófono) que sean consecuentes con la construcción de escuelas interculturales. Aunque partimos de la convicción de que no existe un modelo universal e infalible para la enseñanza de la L2 que pueda adaptarse a todas las escuelas y todo tipo de alumnado que no domine la lengua de instrucción, sí parece posible enunciar tres principios fundamentales, derivados de la investigación en este ámbito, que pueden tomarse como referencia para cualquier acción educativa:

- 1) El programa de apoyo lingüístico debe estar rigurosamente planificado y debe mantenerse para cada estudiante durante varios años. Los estudios ya citados anteriormente demuestran que para ser competentes académicamente en la L2 hacen falta, al menos, cinco años.
- 2) El aprendizaje de una segunda lengua requiere la interacción con sus hablantes, del mismo modo que dicha interacción es condición esencial para lograr la inclusión en el grupo de iguales. No puede resultar conveniente, por tanto, mantener al alumnado alófono alejado del grupo de referencia. Más bien al contrario, aunque sigan necesitando apoyo lingüístico en la L2, la escuela tiene que ofrecer oportunidades para integrar a este alumnado en el programa principal, ya que en ningún caso la integración del alumnado extranjero debe estar condicionada por su dominio de la lengua vehicular (Vila, 2006).
- 3) Como argumenta Cummins (2001, 2002), la lengua materna tiene un alto potencial para el desarrollo cognitivo, social y lingüístico, de lo que se deduce que su pérdida tiene importantes consecuencias socioafectivas y académicas negativas (Fillmore, 1991; Cummins, 1996; Coelho, 2006). Por tanto, es decisivo superar el monolingüismo sustractivo actual y que las comunidades educativas tomen conciencia del multilingüismo existente, valorando la riqueza que aporta y disponiendo sus recursos para promover el mantenimiento y desarrollo de las lenguas maternas de los escolares.

A la vista de estos principios, podemos concluir que el aprendizaje de la lengua de instrucción, por parte de los escolares que se incorporan sin dominarla, debe ser un objetivo estratégico para toda comunidad educativa que aspire a ser intercultural e inclusiva. En consecuencia, cualquier medida o intervención educativa que pretenda

configurarse como una alternativa inclusiva a la enseñanza de la L2, no podrá alcanzar los objetivos deseados si no se crean previamente las condiciones que favorezcan su aplicación, tales como:

- Una cultura participativa en la organización del centro: gestión participativa, organización flexible de espacios, agrupamientos flexibles del alumnado, distribución del tiempo escolar flexible, trabajo docente en equipo, etc.
- Un enfoque cooperativo de la enseñanza.
- Una orientación transformadora; ya que el aprendizaje de la lengua de instrucción va más allá de su mero valor instrumental, pues se trata de una herramienta elemental y básica con la que cuenta el sujeto para interactuar en el medio social y lograr su emancipación.
- El convencimiento de que el aprendizaje de la lengua de acogida no es independiente de la lengua y cultura de origen.
- La concepción de la escuela como un recurso socio-cultural al servicio de la comunidad.
- El aprovechamiento de los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- La defensa y la promoción de los principios de equidad, flexibilidad e igualdad de oportunidades.

Partiendo de estas premisas, consideramos inspiradoras algunas de las propuestas de Coelho (2005, 2006) en relación con la necesaria transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo, o la conveniencia de adoptar un modelo de andamiaje de enseñanza-aprendizaje que proporcione la guía y los apoyos para acompañar al alumnado hasta la consecución de logros que no podrían alcanzar por sí solos, y de ahí a una mayor autonomía en el aprendizaje. La autora, enumera algunas de las estrategias para apoyar la comprensión y producción lingüísticas en todas las áreas del currículo que se derivarían de las anteriores consideraciones. Destacaremos de entre ellas:

- Establecer conexiones con las propias experiencias del alumnado y aprovechar cualquier oportunidad de explorar la riqueza de la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.
- Proporcionar una enseñanza comprensible, con abundantes recursos de diversa naturaleza (visual, táctil, contextual, etc.) que aseguren la comunicación.
- Fomentar el diálogo por medio del aprendizaje cooperativo.
- Incorporar los idiomas de los estudiantes, como un recurso precioso, en las situaciones ordinarias de aprendizaje (por ejemplo, permitiendo al alumno desarrollar un concepto o elaborar un esquema en su propia lengua antes de transferirlo a la L2).

- Proporcionar retroalimentación de apoyo indirecta en respuesta a la producción lingüística de los alumnos. Es decir, que no suponga corregir o destacar sus errores (son parte del proceso de aprendizaje de una lengua).
- Guiar a los alumnos a través de los textos educativos, proporcionando las claves que permitan interpretar la información que contienen con exactitud.
- Proporcionar andamiaje escrito o marcos temporales que faciliten el uso de nuevas palabras y frases, así como la producción escrita (por ejemplo, los textos con huecos o los bancos de palabras)

En consonancia con lo anterior y partiendo del estudio<sup>9</sup> realizado por el grupo de Investigación sobre Diversidad Cultural y Educación (INDICE), expondremos algunas propuestas que parten de la prioridad de ofrecer a todo alumno o alumna que se incorpora a un centro por vez primera la oportunidad de interactuar con sus iguales y participar en el currículo. Defendemos, por tanto, la incorporación temprana al grupo de referencia, simultánea al establecimiento y aplicación de un plan sistemático, intensivo y progresivo de aprendizaje de la lengua vehicular, una de cuyas condiciones necesarias es precisamente la interacción verbal con sus hablantes.

En el establecimiento de ese plan sistemático y progresivo ha de jugar un papel clave el apoyo lingüístico, como proponía Coelho. Por eso es fundamental que el apoyo que se proporcione a los estudiantes que no dominan la lengua de instrucción, sea (García Medina, García Fernández y Moreno, 2012):

- a) *Especializado*. No se trata de alfabetizarle por primera vez y, por tanto, debemos contar con docentes especializados en la enseñanza de una L2. Parece lógico que estos profesionales se integraran en los departamentos de Lengua y Literatura española de los centros de Secundaria, de manera que éstos se erigieran en los responsables de liderar la planificación, desarrollo y asesoramiento del programa de enseñanza de la L2. En los centros de Primaria, habrían de asumir tales responsabilidades los equipos de ciclo, a los que se incorporarían también el profesorado especialista en Audición y Lenguaje.
- b) *Progresivo*. No es suficiente con una actuación intensiva durante el primer semestre o año de su escolarización. El objetivo debe ser la adquisición de la competencia académica –no sólo conversacional– en la lengua de instrucción, cuyo dominio, como venimos insistiendo, requiere varios años.
- c) *Extensivo*. El programa no puede ni debe limitarse a sesiones específicas a cargo del especialista en la enseñanza de la L2, sino que debe ser compartido por todo el profesorado como un objetivo prioritario de toda la actividad escolar. De esta forma

---

<sup>9</sup> Estudio desarrollado por el grupo INDICE en el marco del Plan Nacional de I+D+i (nº ref. EDU2009-13792) y que lleva por título *Escuela, diversidad cultural e inclusión. Estudio y propuesta de educación inclusiva para la atención a la diversidad cultural y lingüística en centros escolares de la Comunidad de Madrid*.

habrán de planificarse actividades académicas que promuevan la competencia lingüística y se desarrollen en los contextos naturales de aprendizaje, con la participación de todo el alumnado, bajo la coordinación del profesor especialista de apoyo.

- d) *Complementario*. No limitado al horario escolar sino desarrollado, además, en clases y actividades complementarias (actividades de refuerzo, salidas de fin de semana y campamentos, clases extraescolares, etc.).

Acometer la implantación de un plan semejante en nuestras escuelas actuales, que cuente con este tipo de apoyos, implica algunas transformaciones que no siempre son fáciles, ni es previsible que funcionen de la noche a la mañana. Por eso, sería conveniente partir de la realidad de nuestras aulas y aprovechar los recursos ya existentes para ir profundizando paulatinamente en la posibilidad de construir escuelas decididamente interculturales. Las siguientes líneas de acción que proponemos van en esta dirección:

- a) Transformar la figura actual del maestro del aula específica de enseñanza de la lengua de instrucción en *maestro de apoyo lingüístico*. Para ello es imprescindible proporcionarle formación especializada en la enseñanza de una L2. Este profesional se encargaría tanto del apoyo lingüístico al alumnado alófono, como de coordinar el programa de enseñanza y aprendizaje de la L2, implicando a todo el profesorado. Por tanto, no se trata de prescindir de ningún recurso, como parecen pretender algunas administraciones educativas al suprimir las aulas específicas (es el caso de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid) sino de reconvertirlo y dotarlo de una flexibilidad que permita responder a las circunstancias concretas de cada centro y cada comunidad educativa.
- b) Organizar el apoyo lingüístico al alumnado alófono desde el aula ordinaria; integrando las actividades de apoyo en la dinámica de enseñanza y aprendizaje que se está desarrollando en el aula. Algunas estrategias didácticas que facilitarían esta integración pueden ser:
- b.1. Adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de la L2 basado en el trabajo de la lengua oral (comprensión y expresión), en situaciones reales de uso de la lengua. Este planteamiento requiere que se organice la enseñanza a partir de tareas de comunicación, lo que exige un cambio importante en las prácticas educativas tradicionales. Como plantean Besalú y Tort (2009: 47) es necesario:
- “propiciar experiencias interesantes e ilusionantes para el alumnado; la utilización de imágenes y símbolos para facilitar la comprensión; el diálogo como eje del trabajo didáctico, en detrimento de la exposición, la demostración y el trabajo individual y silencioso; un clima de confianza, que no está reñido con el rigor y la exigencia”.
- b.2. Es imprescindible partir de las habilidades lingüísticas en lengua materna del aprendiz de EL2 y apoyarse en su competencia comunicativa en ella.
- b.3. Esta perspectiva de la enseñanza de la L2 requiere un planteamiento metodológico centrado en el aprendizaje cooperativo. Son numerosas las investigaciones en el

ámbito de la atención a la diversidad (por ejemplo: Johnson & Johnson, 1986; Slavin, 1999) que enfatizan la importancia de desarrollar las relaciones de cooperación dentro del aula y de establecer estructuras de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo. No basta con realizar, ocasionalmente, alguna actividad en equipo, sino que se trata de construir un contexto cooperativo basado en la creación del sentido de grupo (confianza, respeto mutuo, normas consensuadas,...) y en la implementación de un proceso cooperativo de enseñanza y aprendizaje (interdependencia, responsabilidad compartida, apoyo al aprendizaje entre compañeros, oportunidades equitativas para aplicar y desarrollar las competencias propias,...).

b.4. Desarrollar una acción tutorial basada en el reconocimiento del alumno o alumna como principal protagonista de su proceso formativo, que tiene su propia representación de su capacidad de aprendizaje y de las condiciones en las que éste se produce. Atender a cada alumno o alumna en función de su situación respecto a sí mismo y al resto del grupo, supone un desarrollo de la tutoría en el que pueden participar tanto el profesor-tutor como los propios compañeros del alumno:

- El profesor-tutor del aula ordinaria debe transformarse en agente de acogida, en un mediador capaz de realizar una gestión constructiva de los conflictos. La implementación de programas o actividades de resolución de conflictos contribuye a mejorar el clima de los centros y sus procesos democráticos y participativos, al favorecer la comunicación interpersonal e intercultural.
- La participación de los demás compañeros como tutores o mediadores es una estrategia cada vez más empleada por su eficacia y potencialidad formativa (García Medina, García Fernández y Moreno, 2012). Requiere formar previamente a los compañeros-tutores para que desempeñen adecuadamente su función (también es posible alternar tutores de la misma nacionalidad y lengua materna con tutores autóctonos, según las necesidades del tutelado).

b.5. Producción de materiales, unidades didácticas y materiales de trabajo en los idiomas de los alumnos extranjeros. Para ello puede recabarse la colaboración de los servicios de traductores oficiales y de las asociaciones de inmigrantes.

b.6. Crear una *bolsa de conversación* entre el alumnado voluntario autóctono y el extranjero alófono en momentos tanto lectivos como extra-escolares.

b.7. Fomentar la utilización de los recursos existentes en la Red: programas de enseñanza de español como L2 (Instituto Cervantes; SAI, etc.); traductores en varios idiomas; páginas en diferentes idiomas con contenidos relacionados con el currículo; videoclips; etc.

b.8. Fomentar la correspondencia entre escolares (del mismo centro, de otros distintos o incluso de otros países).

c) Promover, implicando a toda la comunidad educativa, un entorno que favorezca el uso de las lenguas maternas y el plurilingüismo. Algunas estrategias que podrían emplearse son:

c.1. Invitar a las familias extranjeras y a asociaciones de sus países de origen a enseñar su idioma, como ya se viene haciendo en algunos centros con la colaboración de las comunidades china, marroquí y rumana.

c.2. Establecer un sistema de acogida del alumnado alófono de nueva escolarización que contemple, al menos: un proceso de evaluación inicial de la competencia lingüística y curricular del estudiante; el apoyo del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI, en la Comunidad de Madrid) que garantice la comunicación con las familias; un protocolo de actuación cuya finalidad sea informar a la familia y al alumno acerca de la estructura y funcionamiento de nuestro sistema educativo y del centro escolar en concreto.

c.3. Crear en el centro un servicio multilingüe, complementario/suplementario al SETI, contando con estudiantes bilingües voluntarios y otros voluntarios de la comunidad, asociaciones, etc. A título de ejemplo, algunos de sus servicios podrían consistir en:

- Traducir la rotulación de las dependencias de la escuela en los distintos idiomas presentes.
- Traducir a varios idiomas el folleto informativo sobre el centro.
- Poner voz a un video de bienvenida al centro en varios idiomas.
- Traducir los contenidos de la página Web del centro a varios idiomas.
- Traducir a distintos idiomas las comunicaciones con las familias.
- Hacer de intérpretes en entrevistas y/o conversaciones telefónicas con las familias cuando no se dispone del servicio oficial.
- Asistir al profesorado en la selección de material audiovisual e informático en distintos idiomas.
- Apoyar como tutores a otros estudiantes para el aprendizaje de conceptos en lengua materna, previamente a su estudio en la lengua de la escuela.

c.4. Familiarizar a la comunidad escolar con las lenguas presentes en la escuela, fomentando así su conciencia intercultural y plurilingüe:

- Aprender a pronunciar bien los nombres de los estudiantes extranjeros.
- Interesarse por aprender (y enseñar) frases usuales en los idiomas de los estudiantes.
- Rotular las dependencias del centro en todos los idiomas presentes.
- Disponer de diccionarios bilingües de las distintas lenguas presentes.

- Disponer de libros, revistas, comics, etc. en las distintas lenguas maternas, en las bibliotecas de aula y del centro.
- Arbitrar medidas para la Enseñanza de las Lenguas y la Culturas de Origen (ELCO), mediante su incorporación al curriculum y su oferta optativa para toda la comunidad escolar.

c.5. Ofrecer los espacios y recursos de la escuela a las asociaciones de las comunidades extranjeras locales para el desarrollo de la ELCO, complementaria o subsidiariamente a los eventuales convenios entre los gobiernos concernidos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G.W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ARENDT, H. (1998). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- BEREITER, C. & ENGELMAN, J. (1966). *Teaching disadvantage children in the Preschool*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Catarata.
- BESALÚ, X. Y TORT, J. (2009): *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: MAD/Eduforma.
- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2004). *Multilingual Madrid. Languages at Home and at School*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- COELHO, E. (2005): "La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación". En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.): *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*, Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.
- COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona y Horsori.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2001): ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas, *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MEC/Morata.
- DEL OLMO, M. (2010). The effects of the 'Welcome Schools' Program in Madrid, Spain: an ethnographic analysis, *Intercultural Education*, vol. 21, nº 4.
- FILLMORE, L.W. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. *Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346

GÁNDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. Santa Bárbara, CA: University of California.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Y GOENECHEA, C. (2009): *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*, Madrid, Wolters Kluwer.

GARCÍA MEDINA, R.; GARCÍA FERNÁNDEZ; Y MORENO, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: La Catarata.

GIL JAURENA, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education: an overview of the context of Madrid (Spain), *Intercultural Education*, vol. 21, nº 4.

GRUPO INDICE (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

HUGUET, Á. Y NAVARRO, J.L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.): *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*, Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.

JOHNSON, R. T. & JOHNSON, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.

MCANDREW, M. (2008). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, La Catarata.

MARUNY, LL. Y MOLINA, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64

MIJARES, L. (2009): *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. Colección Materiales de Aula Intercultural, Colectivo Yedra, Madrid [en línea] [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/coleccion\\_1.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/coleccion_1.pdf)

OCDE (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE-MECD [en línea] <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa2000-int.pdf?documentId=0901e72b80110720>.

PÉREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín Rojo, L. y Mijares, L. (eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE.

SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

THOMAS, W.P. Y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VILA, I. (2006): Lengua, escuela e inmigración, *C & E. Cultura y Educación*, Vol. 18, Nº 2. 127-142.

VILA, I. Y SIQUÉS, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.



4

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA INTERCULTURAL

Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Penín



## PALABRAS CLAVE:

Coeducación, Interculturalidad, Género, Escuela Mixta, Inclusión.

## INTRODUCCIÓN

La literatura sobre la diversidad en la escuela, la necesidad de visualizar las diferencias y sobre cómo actuar al respecto es hoy especialmente exhaustiva, tal como corresponde a un país que ha visto multiplicar su población extranjera en muy pocos años y ha sentido la necesidad de adecuarse a la real pluralidad de sus aulas. Sin embargo, da la impresión de que tanto en la investigación académica como en los proyectos y actividades para una escuela multicultural y plurilingüe las cuestiones relacionadas con la tradicional desigualdad entre hombres y mujeres, así como el sexismo que de modo persistente y multiforme reaparece una y otra vez en los centros escolares, suele quedar en un segundo plano, en caso de plantearse. Del mismo modo, entre la abundante investigación teórica y aplicada relacionada con las cuestiones de género y las propuestas de educar para la igualdad entre los sexos no se suele hacer referencia, salvo de forma muy general, al tratamiento de las otras diversidades. Es decir, los planteamientos de la interculturalidad y los de la coeducación en el ámbito escolar parecen discurrir por distintos cauces, con profesorado sensibilizado bien hacia un ámbito de la diversidad, bien hacia el otro; como si el foco que hay que aplicar al tipo de relaciones que se producen en las aulas y las actitudes que muestran no procediera del mismo alumnado, del mismo profesorado y en la misma sociedad; o como si el hecho de prestar atención a un tipo de desigualdades y discriminaciones nos impidiera ver las otras y sus posibles conexiones.

De ahí nuestro interés en mostrar las relaciones entre ambas formas de pensar la educación para la igualdad de oportunidades, el valor añadido que comporta para trabajar la interculturalidad en la escuela la atención específica a las relaciones entre chicas y chicos y, obviamente, la imposibilidad de una escuela de calidad e inclusiva, tal como se piensa hoy la interculturalidad, sin que el enfoque de género y el tratamiento coeducativo estén presentes en los principios que la orientan y en las actividades que realizan.

## 1. SOBRE LA TERMINOLOGÍA

### 1.1. *Coeducación y escuela mixta*

El primer tema que necesitamos aclarar es el uso que hacemos del término “coeducación” en cuanto que para nosotros **la escuela mixta no es la escuela coeducativa**. El problema radica en que, en ámbitos no especializados, hay una tendencia generalizada, y en ocasiones interesada, a confundir ambos términos, dado que incluso el diccionario de la RAE los identifica: “coeducación es la educación que se da conjuntamente a jóvenes de ambos sexos”. También desde que la Ley General de Educación (1970) institucionalizó la enseñanza mixta, ambas expresiones se utilizaron como sinónimos, puesto que se consideró que la unificación de espacios, curriculum y profesorado constituía por sí misma una educación en igualdad. En el momento actual, cuando desde tantos frentes se lucha por la igualdad real y no solo formal entre hombres y mujeres, reivindicamos el uso del término “coeducación” sólo en el sentido de una forma de enseñanza en y para la igualdad. Como expondremos más adelante, cuarenta años de enseñanza mixta, por muy exitosa que ésta haya resultado para las mujeres, deja bien claro que no es coeducación el juntar en la escuela a jóvenes de ambos sexos, una escuela que ya estaba hecha cuando las chicas se incorporaron a ella, aunque tengan el mismo curriculum, el construido desde un enfoque androcéntrico e invisibilizador de las mujeres a lo largo de la historia, y con el mismo profesorado, que si no está sensibilizado y formado al respecto puede seguir colaborando en la reproducción de los estereotipos y el mantenimiento de los prejuicios que, bajo diversas formas, persisten en nuestra sociedad.

### 1.2. *Diversidad, diferencias y desigualdades*

Cuando hablamos de diversidad nos referimos a la variedad, la pluralidad, las diferentes formas y modos en que se presenta lo humano dentro de un grupo social. No identificamos la diversidad con las minorías, necesariamente, puesto que toda sociedad y todo grupo social contiene múltiples formas y grados de diversidad: lo diverso es lo normal entre los seres humanos. Su opuesto sería lo uniforme, lo homogéneo, lo idéntico. Y, por supuesto, distinguimos las diversas formas con que puede presentarse la diversidad humana, que no es en sí misma más que un hecho, de las jerarquías que las sociedades imponen apoyándose en las diferencias de color o sexo, por ejemplo; esto es, la igualdad y la desigualdad social en el disfrute de privilegios y el reconocimiento de los derechos. Así, todo ser humano es diferente de cualquier otro, puesto que es único, pero sus diferencias (de capacidades, de sexo e identidad sexual, cultural o social, religión, etc.) no implican desigual valor en cuanto ser humano con igual dignidad que cualquier otro, ni tienen que llevar aparejada desigualdad alguna en cuanto al disfrute de derechos civiles, políticos o sociales.

El término “diferencia” también puede referirse a la comparación con lo que se suele tomar como “norma”, una construcción social referida generalmente a términos estadísticos

(media, mediana, moda) y en terminología más sociológica con lo “hegemónico” en cada época y lugar: lo que por sí mismo implica mayor poder y, en ocasiones, es mayoritario. Si etiquetamos una diferencia concreta (color, sexo, cultura, etc.) solemos contraponerla al grupo hegemónico y, en este caso, hay quienes como Mercedes S. Sáinz prefieren renunciar al uso del término “diferencia” a favor de “diversidad”, para que de ninguna forma “la escuela abogue por la homogeneización en ciertos valores físicos, culturales, sexuales, funcionales, sino que contemple la diversidad en toda su magnitud”, por cuanto tiene tendencia a valorar más la cultura del grupo social dominante, sus modos de hablar, de relacionarse, etc. (p 21) En nuestro caso, cuando hablamos de diversidad nos referimos a la variedad que se da dentro del grupo y a las diferencias que existen entre las personas del grupo, y tanto en un caso como en otro sostenemos que en la sociedades multiculturales, complejas y postmodernas en las que vivimos hemos de tener gran cuidado para que, desde la escuela y a través de ella, las diferencias no se conviertan en desigualdades sociales, en dominación ni en exclusión o discriminación de un grupo sobre otro.

Si nos centramos en la diversidad y no sólo en la contraposición de las diferencias hombre-mujer, una escuela inclusiva y no excluyente ha de tenerlas en cuenta y no invisibilizar ninguna, como punto de partida. En caso contrario se estaría trabajando a favor de la homogeneización, del asimilacionismo por parte del grupo hegemónico; como sucede, por ejemplo, cuando se oculta la diversidad sexual, y las diferencias sexuales y/o de orientación e identidad sexual quedan subsumidas por el modelo de la masculinidad y la feminidad más tradicionales y estereotipadas; un caso similar ocurre si se prescinde de la diversidad en cuanto a tipos de familia. La igualdad que se impone desde el grupo dominante es en estos casos la mayor de las injusticias y lo opuesto a la conquista de la igualdad social.

### *1.3. Sexo y género: lo masculino y lo femenino*

En las sociedades occidentales la explicación naturalista de las diferencias entre hombres y mujeres suele apoyarse, actualmente, en la biología, en la genética, en lo hormonal, en las diferencias cerebrales, etc. y de ello se derivan una buena parte de los comportamientos denominados “masculinos” y “femeninos”, sin mayor aprecio hacia otras diversidades como la intersexualidad, la transexualidad o la homosexualidad. El nivel de sofisticación de las explicaciones varía en función del mayor o menor bagaje científico del que se acompañen. Así, hay quienes afirman que el cuidado de otras personas sería genéticamente más adecuado para las mujeres por su capacidad para ser madres, mientras que los varones estarían más preparados para las funciones sociales y políticas, la producción de riqueza material, el trabajo remunerado, etc. También la mayor y más temprana capacidad de los varones para elaborar juicios morales universales se hace radicar en supuestas diferencias en la capacidad de abstracción, mientras que los juicios morales de las mujeres estarían en un nivel superior si se relacionan con el cuidado; y todo ello sin considerar en absoluto la diversidad de capacidades ni el “trabajo” educativo.

Sin embargo, culturalmente no parece que las diferencias físicas se correspondan, de forma generalizada, con las diferencias culturales, ni siquiera en cuanto al cuidado y su relación con

la maternidad, aunque en todas las culturas se produce algún tipo de dominación masculina simbólica. Desde los años setenta, a partir de las investigaciones feministas, se corrobora una y otra vez que hombres y mujeres se diferencian debido a factores sociales independientes de su constitución física. Se distingue entre “sexo”, los rasgos físicos de una persona como hombre o mujer, y “género” la interpretación cultural de esos rasgos físicos como masculino o femenino. Tomé y Rambla sostienen que una noción tan compleja y realmente cambiante como “masculinidad”, por ejemplo, incluye gran variedad de identidades sociales, pero con rasgos definidos para distinguir quien pertenece y quien no pertenece al grupo. “La masculinidad constituye uno de los polos de las relaciones de género, ya que tiñe de tonos “masculinos” a quienes entran en esta competición y los contrapone a los seres “femeninos” que quedan fuera de este espacio homogéneo” (pp 25, 26)

Así pues, hombres y mujeres tenemos sexo y género. El sistema género no se refiere sólo a mujeres, sino a las relaciones de desigualdad social por las que una sociedad considera que los hombres, en general, ocupan posiciones de dominio sobre las mujeres de acuerdo con interpretaciones culturales diferentes y que actualmente denominamos patriarcado. Cada cultura otorga ventajas a los hombres, pues valoran en mayor medida lo masculino, incluso aunque los hombres no formen un grupo unitario que entienda esas ventajas del mismo modo. Hay formas hegemónicas y otras subordinadas de masculinidad y de feminidad en cada momento y contexto cultural, con connotaciones variadas y arbitrarias; unas tienden a imponerse y otras a retroceder en función de los cambios sociales y de los avances de las mujeres en el reconocimiento de sus derechos.

Es importante tener en cuenta que el proceso histórico de construcción de “lo femenino” en nuestro contexto cultural abandonó hace siglos el peso de los argumentos religiosos. A partir de la modernidad fue la biología recién nacida con el apoyo de la filosofía del Romanticismo quien “naturalizó” la desigualdad de las mujeres. Amelia Valcárcel dice que en la misma época en que se generaliza la tendencia hacia el individualismo, comenzó la construcción de “la mujer” como género; completamente “naturalizada” se convirtió en la hembra de la especie humana: lo que se diga de una es válido para todas. Mientras que el hombre, el varón, se individualiza y se convierte en sujeto, individuo, persona, las mujeres se convierten en idénticas, de tal modo que el parecido entre ellas y ellos es sólo morfológico, accidental, porque en esencia, la mujer es “naturaleza” mientras que el hombre es “cultura” (p. 26-27). El origen, pues, de prejuicios, estereotipos, roles de género y demás elementos de desigualdad tienen una larga tradición en nuestra cultura y una historia que conviene que sea conocida por el alumnado para comprender verdaderamente la importancia del proceso de individualización de las mujeres y la conquista de su autonomía personal.

## **2. UN PROCESO HISTÓRICO: LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA, INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN**

El carácter universal, obligatorio y cada vez más prolongado de nuestro sistema educativo ha convertido a la escuela en los últimos veinte años en el lugar de encuentro

privilegiado, desde todos los puntos de vista, entre la población autóctona y las sucesivas oleadas de población inmigrante. Las circunstancias en las que este “encuentro” tiene lugar sigue un proceso semejante a la incorporación de las otras diversidades, que van desde la normalización a la integración y a la inclusión. Aunque suele prestarse más atención a los conflictos que se producen en las aulas que a su capacidad para resolverlos, y aunque sigue identificándose integración con ausencia aparente de problemas, la escuela es un reflejo de la sociedad que la sostiene. Por esa razón las deficiencias, dificultades y problemas que a menudo se detectan en ella no son otros que los de su entorno. Pero la escuela tiene un mandato y una finalidad de transformación social, de ahí su responsabilidad en el modelo de integración que decida poner en funcionamiento.

Superado –al menos teóricamente– el etnocentrismo correspondiente a la asimilación cultural, donde la integración sólo suponía una adaptación lo más ajustada posible de la persona que se incorpora a la cultura autóctona, tampoco las propuestas multiculturales parecen adecuadas. Mantener cada cultura “encerrada” en sí misma no favorece la convivencia de las minorías ni la integración de quienes vienen de fuera, y tampoco mejora la cohesión de la sociedad de acogida. Dejar a cada grupo reducido a su propio entorno identitario no parece responder al objetivo de la escuela ni a una sociedad donde la coexistencia en los mismos espacios de vida, ocio y trabajo obliga a avanzar en el diálogo cultural para intentar el ideal de una convivencia pacífica y enriquecedora.

La interculturalidad como modelo social, con independencia de la legislación que la potencie, ha de ponerse en práctica dentro del sistema educativo como un proyecto de centro, comunitario, de éxito personal, escolar y social, como un proyecto pedagógico, cultural y ético, en palabras de Xavier Besalú (pp 23-29). Las relaciones entre quienes se consideran culturalmente distintos son el objetivo del trabajo intercultural, de forma que la convivencia bajo las reglas del respeto mutuo incluya la diversidad cultural, sometida únicamente a las restricciones que impone el respeto a los derechos humanos y los procedimientos democráticos. **La interculturalidad no es relativista** y por ello **una escuela intercultural es un proyecto ético y político** en toda regla; lo es porque tiene que dar respuesta a la pregunta sobre cómo alcanzar un mínimo ético común para convivir bien, sin caer ni en el asimilacionismo etnocéntrico ni en las trampas de un concepto de cultura cerrado, “sacralizado” como preexistente a las personas que transitan por ellas, como si no tuvieran dentro desigualdades de todo tipo basadas en diferencias de sexo, renta, nivel educativo, nivel social, etc. Por eso tenemos que destacar los elementos que compartimos y que nacen de la libertad de elegir. Necesitamos dar cabida a las diversidades culturales, pero hemos de tomar a cada persona en función de lo que pone de manifiesto en sus relaciones con las demás, sin que quede “oculta” bajo el estereotipo de “latina”, “rusa”, “gitana” o “andaluza”. De hecho, al etiquetar en función de la pertenencia a un grupo (cultural o no) se está realizando una acción doblemente negativa: aplicar automáticamente un estereotipo, con lo que tiene de erróneo, generalizador y simplificador, e invisibilizar a la persona que realmente es, prescindiendo de sus necesidades, intereses, de su experiencia y de sus referentes.

En este sentido hay quienes consideran que no debe hablarse de escuelas interculturales, sino de una forma determinada de entender la escuela desde el punto de vista de las relaciones que en ella establecen personas que se consideran pertenecientes a culturas distintas: su objetivo, como práctica educativa, es la igualdad de oportunidades para todos y todas y el desarrollo de actitudes que eviten las relaciones discriminatorias, machistas, xenófobas, racistas, homófobas que parten del etnocentrismo y de la presión del modelo hegemónico. Desde este punto de vista parece pertinente preguntarse si la educación intercultural ha de ser necesariamente impartida en aulas y centros multiculturales, cuando resulta que sus finalidades van orientadas al alumnado autóctono tanto como al extranjero. Probablemente esta es una de las razones que llevan a hablar, cada vez más, de educación inclusiva, un concepto más amplio y que nace del rechazo a cualquier posible forma de educación diferenciada o segregadora. La perspectiva es que la diversidad, desde el punto de vista inclusivo, no es un déficit, no es un problema, es una oportunidad para construir conjuntamente el conocimiento entre todas y todos, frente a la tendencia a pensar que la diversidad se atiende con apoyo externo.

Claro está que el esfuerzo pedagógico que esta forma de enfocar la escuela requiere obliga a valorar la diversidad no como problema, sino como un elemento que la enriquece, y en consecuencia prohíbe tratar la inmigración como un todo, sin tener en cuenta toda la diversidad de origen, de identidad cultural y social. Como no es una tarea fácil ni se produce de forma espontánea en el aula, es necesaria una planificación que va desde la organización escolar hasta la formación del profesorado, desde la revisión del curriculum, visible y oculto, hasta el trabajo con actividades especialmente diseñadas al respecto, teniendo en cuenta siempre la adecuación al contexto, como veremos.

### **3. UN PROCESO HISTÓRICO: DESDE LA ESCUELA MIXTA A LA ESCUELA COEDUCATIVA**

La escuela moderna es masculina en su origen al haber adaptado el tipo de educación a la función y el papel social que cada persona había de desempeñar. El contrato social originario del que nace el estado moderno fue producto de la Ilustración, un pacto entre iguales que convirtió formalmente a los súbditos en ciudadanos y, al mismo tiempo, vetó a las mujeres los derechos de ciudadanía. Formar ciudadanos y trabajadores impone un tipo de escuela, formar madres guardianas de la tradición o “ángeles del hogar”, otra bien distinta.

La peculiar historia española retrasó más de cincuenta años la enseñanza mixta que se había generalizado en Europa cuando las demandas de ciudadanía de las mujeres y los intereses del mercado laboral coincidieron. Entre nosotros, la educación de las niñas se diseñó para la única ocupación que doméstica y profesionalmente les estaba destinada, cuidar de los demás. El modelo escolar segregado sobrevivió hasta 1970, año de la Ley general de Educación, y mientras tanto se fueron afianzando las ideas de la existencia de una radical diferencia entre niñas y niños, derivada de su “naturaleza” distinta. Incluso

cuando partidos anarquistas o republicanos habían reclamado una educación conjunta de niñas y niños, en ningún momento pusieron en cuestión los papeles sociales diferenciados ni las relaciones de género vigentes, dice Pilar Ballarín al estudiar la historia de la coeducación en España.

La escuela mixta supuso un primer paso, importantísimo, para corregir el retraso en educación y la desigualdad de las mujeres en España. Pero cuando la escuela mixta llegó, las capacidades que siempre se habían potenciado en cada sexo mientras se le reprimían las del otro, siguieron presentes, diferenciadas en la socialización familiar y en su valoración social, en las relaciones dentro de la escuela, en el trabajo, en el ocio y en los medios de comunicación. Así, mientras se requerían en los varones hábitos de investigación, de energía, de valor y desenvoltura, se demandaban los de dulzura, de abnegación, de prudencia, de recato y de solícitos cuidados a las mujeres. En la escuela mixta los rasgos sexistas se siguieron manifestando en el lenguaje, en las relaciones entre iguales y en las relaciones de autoridad, en las expectativas de rendimiento y de futuro, en la oferta y orientación profesional, etc. A pesar de ello, una vez generalizada la escuela mixta, los logros de las mujeres han sido espectaculares. Con datos del Instituto de la Mujer en 2009 (*Las mujeres en cifras. 1983-2008*) en apenas 25 años, de 1982 a 2007, el número de mujeres analfabetas y sin estudios descendió de 3,5 millones a 600.000, casi todas ellas de edad avanzada. En el mismo periodo las mujeres con títulos universitarios invierten las cifras y pasan de unas 640.000 a 3.270.000 constituyendo el 53,22% de la población con educación superior.

En los años ochenta los movimientos de renovación pedagógica y la investigación feminista detectan que bajo la apariencia de la igualdad, formal, continua un trato discriminatorio entre niños y niñas, porque, en el fondo, no habían cambiado las expectativas ni los roles tradicionales para cada sexo. Y comenzaron a diseñar técnicas de trabajo coeducativo. Con la LOGSE (1990) las propuestas de Educación para la Igualdad se introducen tímidamente en el curriculum (Temas transversales) y en la formación del profesorado. A partir de la Conferencia de la ONU en Beijing (1995) cuando se reconoce como problema social Internacional la *violencia de género (cualquier acto que suponga el uso de la fuerza o la coacción con intención de promover o perpetuar relaciones de poder y sumisión entre hombres y mujeres)* los Estados reciben el mandato de que la educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género tengan un lugar prioritario. Y así, en 2006 la LOE introduce en el curriculum obligatorio la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que aborda directamente los temas de igualdad entre hombres y mujeres, e incorpora por primera vez de forma transversal la educación emocional, la historia de las mujeres y la resolución de conflictos, aspectos todos ellos relevantes para la igualdad y que la LOMCE hace desaparecer de un plumazo.

Pero como ya hemos dicho, la escuela mixta sin más, no es escuela coeducativa, solo es una condición previa para la coeducación. No se coeduca al juntar a niños y niñas tratando de obviar las diferencias que hay entre unas y otros, pasando por alto que el único sistema educativo y de valores es el diseñado como modelo masculino,

el que se ha desarrollado durante años y al que las niñas se adaptaron en un proceso de simple asimilación cultural. El mundo del saber era el que era, parecía “neutro”, aunque la existencia de las mujeres y sus aportaciones al ámbito de la cultura brillaran por su ausencia. Se consideraba que la igualdad de oportunidades estaba garantizada en la accesibilidad al sistema de la escuela mixta, sin tener en cuenta ni la socialización diferenciada a lo largo de la infancia, ni las expectativas también diferenciadas de las familias respecto a hijas e hijos, ni las trabas que había que superar dentro de un sistema pensado desde siglos por varones y sólo para varones. En su organización, en el sistema de relaciones que se establecen, en los contenidos que se imparten y en la forma de impartirlos, etc. pervive el sexismo que la sociedad perpetua en el proceso de socialización de niñas y niños. De la importancia de la coeducación para combatir el sexismo da idea el hecho de que la Ley 13/2007 de Medidas de Prevención y Protección integral contra la violencia de género reconoce los principios de la coeducación como un elemento fundamental en su prevención. En ella se define la coeducación como “*la acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres*”.

Para coeducar hay que realizar una planificación muy cuidada de la intervención educativa de forma que, en primer lugar, se atienda a corregir todo tipo de desigualdad o discriminación por razón de sexo tanto en la estructura organizativa de la escuela, como en las relaciones de aula, en las prácticas educativas y en los contenidos y materiales para el aprendizaje. Sólo así alumnas y alumnos podrán desarrollar libremente sus capacidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo. En segundo lugar, únicamente desde una concepción integral de la persona se pueden formar sujetos autónomos, responsables en lo público y en lo privado y corresponsables en lo común. Por tanto para coeducar hay que tomar en consideración las necesidades, expectativas e intereses de cada sujeto, sea hombre o mujer, y partir de un igual reconocimiento y valoración de lo que hasta ahora se ha considerado desigual y privativo de cada sexo, lo masculino y lo femenino, lo racional y lo afectivo sentimental, lo político y público, lo doméstico y privado. La esencia de la coeducación, igual que la de la interculturalidad, consiste en aprender a respetar lo diferente que está presente en cada persona y a disfrutar de la riqueza que nos ofrece la diversidad y la pluralidad. Tomar conciencia de la riqueza que hay en la diversidad y respetar la diferencia ni es fácil ni espontáneo, por lo que exige estrategias educativas activas, una fuerte capacitación del profesorado, un decidido apoyo de las autoridades educativas y de las AMPAS, la colaboración de las editoriales, etc.

Por compleja que sea la tarea coeducativa no se nos oculta su valor y la urgente necesidad de seguir avanzando en su consecución y no retroceder en lo ya logrado. Porque coeducar es incompatible con el mantenimiento de los roles tradicionales de género apoyándose en diferencias, pretendidamente innatas e invariables, y por tanto con la separación de niñas y niños en aulas o colegios segregados, que sólo homogeneiza. También

es incompatible con la acomodación de las mujeres a las pautas y valores masculinos presentes todavía en el sistema educativo y que al prescindir de las diferencias tienden a uniformizar las formas de pensar, sentir y actuar. Por último, hoy sabemos que el sexismo evoluciona cambiando sus formas y modos de presentación al cambiar los papeles sociales de hombres y mujeres; el dominio y la coacción adquiere nuevos medios con la evolución tecnológica y a través de las redes sociales. Por esa razón la coeducación, además de ser el único instrumento que poseemos para garantizar que trabajamos por la plena igualdad entre los sexos, es una tarea sin fin, que se impide si se separa a niños y niñas y se dificulta si sólo se les junta para instruirles.

#### 4. COEDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD: UN ENFOQUE SOBRE LO COMÚN

Como modelos educativos, interculturalidad y coeducación, como hemos visto, expresan enfoques sobre distintas formas de diversidad dentro de un mismo proceso histórico; surgen de la necesidad de dar respuesta a situaciones nuevas, sea la incorporación generalizada de las mujeres al sistema educativo de la educación obligatoria, pública, mixta, sea, pocos años después, la presencia, a veces masiva, de alumnado de origen extranjero. Ambos procesos confluyen con otra corriente educativa que llega a España en los años ochenta, y que parte del principio de “normalización” para el alumnado con necesidades educativas especiales, y que pasa por el mismo proceso: de la segregación a la integración y avanzando hacia la inclusión. Hoy somos conscientes de que “el alumno”, ese término de referencia en cualquier propuesta curricular, nunca existió; nunca hubo la homogeneidad monocultural que se pretendía, ni chicas y chicos eran lo mismo y, sin embargo, quien no se adaptaba se excluía.

Más allá de las diversas formulaciones que se utilicen (educación global, educación inclusiva, etc.), podemos considerar que toda atención a la diversidad constituye una forma de enseñanza y aprendizaje que está dentro de una tradición humanística guiada por principios de justicia y solidaridad. En la línea de una escuela que colabora en la transformación de la sociedad con el fin de hacerla más justa, implica un rechazo frontal a que la educación básica, pública, universal y gratuita, tenga que estar presidida por los principios de competitividad, mérito y selección –camuflados bajo cualquier disfraz de “calidad”– que son precisamente contrarios a su naturaleza. Por eso sostiene Raúl García (p 14) es indispensable que *“se contemple la diversidad como el más valioso atributo, como la cristalización de la lucha por los derechos humanos y por los valores democráticos, los principales garantes de nuestro sistema educativo, que nunca debe someterse a los dictados de la oferta y la demanda, ni admitir que ciudadanos y ciudadanas queden desprotegidos y condicionados irremediabilmente por su origen social, por su lugar de nacimiento o cualquier otra circunstancia que injustamente limite su derecho a una vida digna”*

Actualmente, cuando hablamos de coeducación estamos refiriéndonos a una forma de entender la escuela que tiene como finalidad avanzar en el reconocimiento y respeto a la

igualdad, a eliminar el sexismo y las desigualdades a que da lugar cualquier interpretación de las diferencias físicas, psicológicas y sociales como inferioridad. Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a una práctica educativa que tiene como finalidad avanzar en el reconocimiento de la igualdad de derechos entre las personas, hombres y mujeres, que con culturas diversas pueden estar en el aula, y a eliminar cualquier expresión de discriminación, sexista, racista o xenófoba, que suele producirse entre quienes se consideran poseedores de una forma superior de cultura y juzgan la diversidad y diferencia de los demás como inferioridad.

La similitud de ambas definiciones, como enfoques educativos sobre la diversidad, nos permite sostener que **no hay interculturalidad posible sin coeducación**, ya que esta es un elemento indispensable para conseguir la igualdad entre los sexos, sea dentro de la misma cultura o entre culturas diferentes. En ambos casos tratamos de lograr un cambio de actitudes y el referente común son los derechos humanos como meta (conocimiento, aprecio y respeto) y como límite (frente a prácticas culturales incompatibles con su respeto). Educación intercultural y coeducación son medios y no fines en sí mismas: son medios de transformación social, indispensables para extender la ciudadanía plena, y por eso hay que verlas como proyectos sociales y políticos, escuelas de calidad, de civismo, de ciudadanía. Porque la escuela tiene por objeto proporcionar la competencia cívica necesaria para ejercer como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, mientras que las familias o los grupos culturales proporcionan bienes afectivos, materiales y de pertenencia que refuerzan nuestra identidad, pero que pueden coincidir o no con la consideración del bien común.

Si tomamos en cuenta algunas de las propuestas más repetidas para educar en la igualdad y en la interculturalidad, vemos que su coincidencia y adecuación a ambas pone de manifiesto que sólo si se trabaja la perspectiva de género se educa para la interculturalidad.

- a) En cuanto a la atención a la diversidad, la primera y más visible es la que se da entre hombres y mujeres, con el añadido de que en todas las culturas se produce una jerarquización de lo masculino y lo femenino como lo superior y lo inferior, con los consiguientes conflictos y desigualdades que analizaremos en otro apartado.
- b) Es indispensable compartir el espacio, el aula, pero no es suficiente. Hay que planificar la organización, las formas de intervención, los contenidos, etc., además de someter a análisis crítico el actual reparto y ocupación del espacio en pasillos, patios y aulas de chicas y chicos.
- c) Es preciso revisar el currículum para incluir contenidos interculturales, pero es indispensable analizar críticamente aquellos que colocan a las mujeres en una posición de inferioridad, “naturalizada” de cualquier forma posible, y que sirven de base para justificar la desigualdad en todas las culturas. Incluir aspectos relativos a la historia de las mujeres, a sus aportaciones y trabajos en cada época y cultura, adecuados al grupo, es un primer paso para el reconocimiento del igual valor y de la igualdad como derecho de ciudadanía.

- d) Los procedimientos de debate, diálogo y trabajo cooperativo favorecen por igual los cambios necesarios para reconocernos mutuamente con derechos iguales, sea entre hombres y mujeres, sea entre grupos que se consideran culturalmente distintos. Para ello se necesita “distanciamiento” mental de lo propio y reciprocidad en el ejercicio de la crítica, porque contar con la diversidad es un ejercicio de múltiples direcciones.
- e) El proporcionar situaciones y contenidos de otras culturas no parece suficiente para que surja el aprecio o desaparezca la intolerancia. Es necesario desarrollar habilidades y proporcionar recursos para enfrentarse a situaciones potencialmente conflictivas; hay que proporcionar experiencias que permitan “vivir” la tolerancia y la igualdad como un valor; prever que en algunos adolescentes suele producirse un retroceso como consecuencia de las tensiones y dificultades para construir una identidad y puede llevarles a identificarse con los modelos más agresivos, sostiene Díaz-Aguado. En conclusión, sólo desde posiciones que permitan vivir relaciones de igualdad es posible la mejora de las relaciones dentro del grupo e intergrupales,
- f) Es indispensable incluir la prevención del sexismo, racismo y la intolerancia dentro de la perspectiva de los derechos humanos. Así estas actitudes y los comportamientos a que dan lugar adquieren toda su importancia, por generalizados que estén: son atentados y violaciones del derecho a la igualdad y a la dignidad personal, y son un problema social que afecta a toda la ciudadanía. Al ser problemas sociales no son “problemas de las mujeres”, ni de la población gitana, ni las personas con “otra” orientación sexual, ni de pobres, ni de etnias minoritarias, y tampoco son responsabilidad única de “unos cuantos extremistas que no aceptan las diferencias” o “de unos cuantos hombres que no aceptan que los tiempos han cambiado”: son problemas sociales porque afectan a toda la sociedad y ponen en riesgo el ejercicio de los derechos de toda la ciudadanía.

## 5. INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO: UN ENFOQUE SOBRE LO ESPECÍFICO

Hasta ahora hemos visto cómo lo común entre las dos perspectivas de educar la diversidad en búsqueda de la igualdad pone de manifiesto la necesidad de incluir ambas en un mismo enfoque, el de que no es posible hacer una escuela intercultural si no es coeducativa. Ahora mostraremos cómo se concreta dicha imposibilidad, o dicho de otro modo, cuán incompleto sería el tratamiento de uno de los aspectos prescindiendo del otro.

La imposibilidad de separar interculturalidad y género, en primer lugar, tiene su razón de ser en que no existe ninguna cultura o religión que coloque a las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres. Y aunque la cristalización de los roles y estereotipos desiguales ha podido seguir procesos históricos muy diferentes, hay que tener en cuenta que la meta es la consecución de la igualdad para el logro del pleno desarrollo personal, y

no como una concesión graciosa por parte de familias, grupos culturales o sociedad, sino como el reconocimiento de un derecho.

En segundo lugar, es muy difícil, en caso de que sea posible, separar en la escuela interculturalidad y género, porque los conflictos que se plantean en una confrontación relativa a diferencias culturales repercuten directamente sobre las alumnas y sus derechos, más incluso que sobre los alumnos. Y la razón es que, en muchas ocasiones, algunos de los conflictos que se presentan, en los medios sobre todo, como culturales, en realidad son conflictos de género, es decir, son el resultado del dominio tradicional sobre las mujeres. Este tipo de conflictos, comunes a todas las culturas, se hacen más patentes y alarmantes cuando se produce una confrontación entre los valores tradicionales de una cultura, los roles que se adjudican a las mujeres en la sociedad y en la familia y los deseos de autonomía personal que conlleva la necesaria individualización.

La dificultad para separar interculturalidad y género se muestra, en tercer lugar, cuando en la práctica hemos de distinguir dónde empieza la identidad cultural, dónde encontramos un rasgo de una religión determinada o dónde estamos ante una práctica o costumbre que se presenta adherida a una cultura y que es un medio específico de control o sometimiento de las mujeres. Porque aunque todas las culturas son respetables, en ocasiones se han incorporado al complejo “cultura” prácticas inaceptables, porque atentan directamente contra los derechos humanos de las mujeres que las sufren. Claro está que en estos casos las acusaciones de etnocentrismo se apoyan en que nuestros listados de derechos humanos no son reconocidos como tales por otras culturas, ni comparten nuestro interés por la igualdad o por la autonomía de las mujeres, ni su forma de entender el mundo y la vida son como los nuestros. Es importante en estos casos disponer de criterios para el análisis de dichas prácticas, como veremos, ya que en nuestra sociedad los derechos son de las personas, no de las culturas y, en todo caso, “la ventaja de ser sujeto político garantiza que cada individuo tiene la posibilidad de elegir qué rasgos propios le resultan más identificadores” afirma en este sentido Alicia Miyares.

Por último, pero no menos importante, respecto a la necesidad de trabajar la igualdad desde la perspectiva de la prevención de la violencia de género en el ámbito de la interculturalidad, según Amnistía Internacional: la violencia contra las mujeres es la violación de derechos humanos más extendida, oculta e impune, a nivel mundial; se da en todas las sociedades y culturas, en todos los sistemas políticos y económicos; nace del patrón cultural que determina como lo correcto el sometimiento de la mujer, apoyado en creencias de superioridad masculina. En consecuencia, la violencia contra las mujeres es la fórmula a la que recurren algunos hombres para mantener sus privilegios. Partiendo pues de su universalidad, hay que hacer constar que las mujeres inmigrantes en España están sobreexpuestas al riesgo de sufrir violencia de género y a morir asesinadas a manos de su pareja o expareja. Así, la tasa de víctimas mortales por millón de mujeres es, para las extranjeras, mucho mayor que para las españolas, un año tras otro. Las razones son múltiples y no todas tienen una base cultural, sino situacional, pero sobre este atroz problema social la escuela tiene un importante trabajo que realizar.

En consecuencia, como los conflictos cultura-género, igual que otros muchos, no sólo no se resuelven con asistir a un centro educativo, sino que por el contrario, en ocasiones afloran en esas circunstancias, es indispensable contar con ello, tanto para introducir las estrategias y habilidades necesarias para intentar resolverlos, como para trabajar la igualdad entre hombres y mujeres desde el enfoque intercultural que hemos expuesto en anteriores apartados. Esto no implica que estemos hablando de una tarea educativa fácil de realizar, ni mucho menos; por eso necesitamos contar con la investigación y experimentación que en muchos centros se lleva a cabo para diseñar estrategias y procedimientos, como los que dejamos apuntados en el apartado anterior. Pero sobre todo hay que tener muy claros los referentes de este trabajo, común a toda la interculturalidad: los Derechos Humanos y las leyes que, emanadas de la Constitución, los protegen, las reglas propias de una sociedad democrática y el mínimo común ético que a toda persona le es exigible respetar. Porque sólo desde esos derechos nos colocamos y colocamos a nuestro alumnado, chicas y chicos, en el nivel de la ciudadanía, en la esfera de la ética y la política.

Respecto a las culturas partimos de que no son “trajes herméticos” con los que se viste a las personas que se socializan en ellas; las culturas son complejas, contienen una gran diversidad y desigualdad, y en el mundo globalizado en que vivimos son cada vez más permeables al entrar en contacto con otras, son cada vez más dinámicas y cambiantes. Así entendidas, las culturas ni son un bloque cerrado ni están por encima de las personas que las portan como parte de su identidad. Dicho esto, necesitamos procedimientos y criterios para aplicar a aquellas prácticas que nos suscitan dudas o auténtico rechazo respecto a su compatibilidad con los derechos humanos que, en definitiva, son nuestro criterio de referencia, por más que haya quienes consideran que constituyen otra forma de etnocentrismo. En estos casos el problema que se presenta es ¿cómo hacer una crítica a este tipo de prácticas sin que se nos acuse de formar parte de esa corriente xenófoba contra la que precisamente estamos luchando a través de la interculturalidad y, por otra parte, sin caer en el relativismo cultural del “todas las culturas valen por igual” del cual también huimos?

Desde planteamientos feministas, Rosa Cobo por ejemplo, aporta un criterio metodológico: *la crítica transcultural desde la perspectiva de la reciprocidad*. Es decir, como la desigualdad de las mujeres es un elemento que atraviesa todas las culturas, aunque no se dé en todas de la misma forma ni al mismo nivel, es posible hacer una petición recíproca de crítica al respecto, aunque sin duda alguna siempre es más fácil ver lo negativo en lo ajeno que en lo propio. Por tanto, el análisis crítico de las prácticas de desigualdad, que existen en todas las culturas, permite ese ejercicio de reciprocidad, aunque hay que tener previsto que seguramente se verá dificultado al existir posiciones de poder diferentes. Los criterios de referencia para la crítica de una práctica concreta en ese “diálogo transcultural” serían en principio la mayor igualdad, el mayor respeto a otras culturas y el mayor respeto a los derechos humanos. Porque conviene recordar que mientras que una gran parte de la humanidad carece de la posibilidad de ejercer sus derechos, prácticamente toda la humanidad está bien provista de “identidad cultural”.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLARÍN DOMINGO, P. (2006). “Historia de la coeducación” en *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía, pp. 7-18

BESALÚ, X. Y LÓPEZ, B. (Coord.) (2011). *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.

COBO, R. *Interculturalidad y feminismo* , en Mujeres en Red (video):

<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1148>

DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

MIYARES, A. *Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía*, En Mujeres en Red:

<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1251>

SÁNCHEZ SAINZ, M. Y GARCÍA MEDINA, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: La Catarata.

TOMÉ, A. Y RAMBLA, X. (2001). *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: UAB. Institut de Ciències de l'Educació.

VALCÁRCEL, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

VV.AA. *Glosario de educación intercultural*

<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3203>

5

**EDUCAR PARA LA INTERCULTURALIDAD  
Y LA TOLERANCIA, IMPEDIR LA  
DISCRIMINACIÓN Y LOS DELITOS DE ODIO**

Esteban Ibarra



## PALABRAS CLAVE:

Educación, tolerancia, interculturalidad, discriminación, discurso del odio.

## INTRODUCCIÓN

Decía Jacques Delors, en su Informe Unesco para el siglo XXI, que “la educación encierra un tesoro”, a lo que habría que añadir, a la vista de los acontecimientos, que, además, es en donde descansa el futuro de la humanidad. No se equivocaba este organismo mundial de la educación y la cultura –hoy abandonado por EEUU tras aceptar la presencia de Palestina– cuando instituyó (en 1995) el 16 de noviembre, fecha emblemática de la creación de la Unesco, como Día Internacional para la Tolerancia. Su objetivo era impulsar el compromiso mundial por hacer de este valor superior de nuestro ordenamiento jurídico, como explicita el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y otra normativa internacional, un principio político que deben aplicar los estados democráticos y una exigencia a asumir por sociedades y personas.

Instalados mundialmente en el padecimiento de la intolerancia, parece que el refugio en los valores podría ser nuestra esencial línea de defensa frente a esa hidra maligna que amenaza nuestra existencia. La xenofobia, el racismo, la islamofobia, el antisemitismo, la homofobia, los integristas y neofascismos, junto a otras manifestaciones de intolerancia, emergen en el viejo continente “ilustrado”, bien sea en diferentes versiones lepenizadas o si cabe, en expresiones dramáticas múltiples, de las que Anders Breivick (Oslo) puede ser un anticipado despertar de células durmientes, como también nos evidencian las detenciones de terroristas neonazis en Alemania, alimentadas desde internet, que esperan sus momentos críticos sociales ante la voracidad de una crisis económica alentada por ese ultraliberalismo depredador que se nos disfraza de “mercados”. La intolerancia no acepta la realidad multicultural del mundo, menos una perspectiva Intercultural y mucho menos que el valor de referencia convivencial, como plantea la UNESCO sea la Tolerancia

**Educar para la Interculturalidad**, más allá de la existencia de hecho de relaciones interculturales, implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra, tanto en el plano individual como en

el plano axiológico social. El asumir la interculturalidad en esos dos aspectos, individual y social, constituye un importante reto para un proyecto educativo moderno en un mundo en el que la multiplicidad cultural se vuelve cada vez más insoslayable e intensa. En el plano individual, nos referimos a la actitud de hacer dialogar dentro de uno mismo y en forma práctica las diversas influencias culturales a las que podemos estar expuestos, a veces contradictorias entre sí o por lo menos no siempre fáciles de armonizar. Esto supone que la persona en situación de interculturalidad, reconoce conscientemente las diversas influencias y valora y aquilata todas. En el plano social intenta construir sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad y en lucha contra todas las formas de discriminación y desigualdad social, una relación de diálogo democrático, equitativa, entre los miembros de universos culturales diferentes, y no de simple coexistencia.

**Educación para la Tolerancia**, lejos de ser contradictorio con la Interculturalidad y en congruencia con esa perspectiva, pivota en un deber necesario y urgente, en un principio cuyo significado “actual” expresaba la UNESCO de manera explícita en una declaración sin precedentes. Es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias, pero no se debe confundir con concesión, condescendencia, indulgencia o cualquier otra manifestación relativista frente a la violación de la dignidad de la persona y sus derechos humanos que son universales, es decir, irrenunciablemente para todos. Muy al contrario, la UNESCO establece como significado del valor de la Tolerancia **“el respeto, aceptación y aprecio de la rica diversidad humana, supone armonía en la diferencia y es la responsabilidad que sustenta el pluralismo”**. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, situación, forma de expresarse, comportamiento y valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son, siempre sobre la base de la preservación inalienable de la dignidad de la persona y sus derechos humanos.

Es un deber de los estados democráticos promover la tolerancia y corresponde a las instituciones públicas por imperativo legal, a través de la educación principalmente, prevenir la intolerancia, contrarrestar las influencias que conducen al temor y a la exclusión del otro, de los demás, ayudando en especial a los más jóvenes a desarrollar la capacidad de juicio independiente, de pensamiento crítico y un razonamiento ético. En un mundo donde las intolerancias emergen y acompañan a la explotación y a la rapiña depredadora por las riquezas naturales, la discriminación, el odio y la violencia motivadas por negación de la diversidad, por doctrinas de superioridad que impiden la libertad e igualdad de los diferentes, educar para la tolerancia no sólo es un deber moral, jurídico y político, es también un requisito existencial de la humanidad. Sin este valor universal, las violencias y guerras, el todos contra todos en cualquier lugar del planeta, nuestro final colectivo está asegurado.

Por lo que a Europa y a nuestro país se refiere, de manera insólita hemos visto reaparecer la persecución de los gitanos, el odio al inmigrante, la intolerancia frente al musulmán, el antisemitismo sempiterno, la homofobia y la negación de la identidad sexual, el

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

ataque a las minorías religiosas, étnicas y lingüísticas, las agresiones a grupos vulnerables como a personas sin hogar, la violencia e intimidación de las personas que ejercen su derecho de libre opinión y expresión, hemos visto, parafraseando a nuestro querido poeta castellano Victoriano Cremer, “el rebrote de los tiranos, de los envilecidos que aspiran a raer de la faz de la tierra a los diferentes, a los distintos, a los negros, a los amarillos, a los gitanos, a los judíos, a los que aparecen sin la marca de fábrica de sus creencias, a los que no conocen los signos del idioma, a los que cruzan por sus territorios de caza, a los que nos piensan como se establece en las definiciones, a los que dicen. Y muera el que no piense igual que pienso yo”.

El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, tiende a imponerse una sola voz. La apuesta por la **Interculturalidad y la Tolerancia** se opone radicalmente a esa tendencia homogenizante, culturalmente empobrecedora y peligrosa para la armonía y la convivencia. Sin embargo, pese a estos mandatos internacionales y alarmas sociales, hay que echar en falta un mayor compromiso público en la educación para Interculturalidad y la Tolerancia. Faltan programas, escasean las iniciativas y el compromiso gubernamental en toda Europa es insuficiente. Sería importante que la misma Unesco, la Unión Europea y otros organismos convocaran una conferencia internacional que impulsara la acción efectiva de los gobiernos con estos principios educativos que han suscrito. También la sociedad tiene su papel en la participación democrática, en el diálogo intercultural e interreligioso, es el momento de enfoques que entierren la violencia en todo tipo de conflicto social y político, de decir basta ya a las guerras, a la violencia, a la inhumanidad de los comportamientos, es el momento de cumplir lo aceptado en la Carta de Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resulta más necesario que nunca educar en la tolerancia porque este es el umbral para la paz. Y esto tiene consecuencias muy graves

## 1. PREOCUPACIÓN INTERNACIONAL

Diferentes organismos internacionales, europeos, pero muy especialmente la Organización para la Seguridad y Coordinación en Europa (OSCE) ha venido insistiendo desde 1990 acerca de este grave problema, y han demandado el compromiso de los gobiernos y de los estados. Insiste la OSCE que el discurso de la intolerancia sustenta la emergencia de delitos de odio y discriminación. La preocupación alcanza a Naciones Unidas y al Consejo de Europa que instaron con urgencia a adoptar medidas eficaces. También la Unión Europea que incluso planteó como valores superiores del ordenamiento jurídico, en su artículo 2 del tratado de la Unión, la no discriminación y la Tolerancia. En este sentido, las ONG que trabajamos contra la Intolerancia desde una perspectiva victimológica, insistimos en señalar que el daño que produce *un delito de odio no solo afecta directamente a la víctima, sino también a su familia, sus amigos, su colectivo de pertenencia, su realidad asociada como a entidades que los apoyan y a toda la sociedad democrática que ve degradada la convivencia generando graves riesgos futuros para la paz.*

Pero los gobiernos y los estados en general tardan en reconocer la existencia de este problema delictivo, mucho más si se trata de abordar y poner freno a faltas e incidentes de odio y discriminación que consideran menos graves. Resulta inquietante que legislaciones actuales no reconozcan de manera satisfactoria el daño que causan los crímenes de odio a la seguridad individual, al orden público y a la paz social. Faltan operadores jurídicos especializados, de ahí la importancia que conlleva el ejercicio de la *acusación popular* en los procedimientos judiciales, apoyando a las víctimas o colaborando con el Ministerio Fiscal, más aún en los procedimientos a organizaciones o prácticas ilícitas que promuevan el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia. Avanzar por el camino de la aprobada **Estrategia Integral contra el Racismo, Xenofobia y formas conexas de Intolerancia** es una buena ruta, con pasos importantes como la designación de un **Fiscal de Sala contra los delitos de odio y discriminación**, unas reformas legales y punitivas en ese sentido, pero aún la senda es larga y mas con lo que depara la crisis económica. Resulta esencial fijar principios y valores porque acechan peligros como el racismo que siempre arranca donde termina el conocimiento y, en general, la intolerancia que siempre anida donde existe incomunicación, lo que nos exige, en esta Europa desmemoriada, un firme compromiso ético, político e intelectual contra el racismo, el fascismo y la mentira; como decía **Primo Levi**: “corresponde a cada generación, la obligación de dar forma a ese compromiso”.

## 2. SOBRE LOS DELITOS DE ODIO

Aunque la existencia de los delitos de odio es tan antigua como la humanidad, su reconocimiento en el orden jurídico comienza hace pocas décadas. Hay que esperar al avance internacional de los derechos humanos y al avance en el ordenamiento jurídico internacional para que se señale el odio contra el diferente como causa singular que origina o motiva un delito. En la legislación penal española el término como tal no está definido, aunque nuestro país suscribe el acuerdo de uso de este término en el ámbito de la OSCE tras ser aprobado en diciembre de 2003 por este organismo internacional que reúne a 55 países, durante el Consejo de Ministros de Asuntos Exteriores de Maastricht.

El concepto de “delito de odio” tiene sus raíces en el derecho anglosajón (*bate crime*), germánico y latino, aunque socialmente se le conoce como delito motivado por intolerancia, es decir, por prejuicios o animadversión que niegan dignidad y derechos a personas y colectivos que estiman diferentes. La virtud del concepto es que usa un término inclusivo que permite su aplicación a todas las manifestaciones de intolerancia (xenofobia, racismo, islamofobia, antisemitismo, homofobia, misoginia, aporofobia y otros). Los delitos de odio siempre comprenden dos elementos: una *infracción penal* cometida por una *motivación prejuiciosa*.

En síntesis podemos afirmar que “delito de odio” es cualquier delito motivado por intolerancia –así lo afirma la OSCE–, y tiene un profundo impacto, como hemos señalado, no solo sobre la víctima inmediata sino también sobre el grupo con el que la víctima se identifica. Afecta a la cohesión de la comunidad y a la estabilidad social y

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

enfrentarlo a una respuesta vigorosa en el derecho penal es importante tanto para la seguridad individual como para la colectiva. El “**delito de odio**” se distingue de otros tipos de delitos comunes por la motivación de quien los perpetra, que rara vez se investiga con suficiente detalle como para extraer la significación real del delito, algo que es irrelevante en la aportación de los elementos esenciales de un delito común. En España el término “**crímenes de odio**” referencia habitualmente los delitos más graves, en especial lesiones muy graves, homicidios y asesinatos.

### **Sobre la Intolerancia**

Podemos definirla como toda actitud, comportamiento o forma de expresión que viola o denigra la dignidad y derechos de la persona en base a cualquier característica de identidad o condición del “otro”. Implica rechazo a las diferencias entre personas y culturas y viene a suponer un etnocentrismo cerrado, una identidad excluyente y compulsiva. Es el marco mental, la raíz de donde brotan actitudes políticas, económicas, culturales y sociales que perjudican a grupos o personas, dificultando las relaciones humanas y sociales. Conlleva sentimientos heterofobos que excluyen, rechazan o conciben como inferior al diferente por el hecho de ser, pensar o actuar de modo diferente.

El término «**intolerancia**» permite sustanciar el concepto “**delito de odio**” al referir, conforme a la Declaración de Principios de la UNESCO sobre Tolerancia, un concepto holístico que designa la negación del respeto y el aprecio de la diversidad humana y en consecuencia: la dignidad de la persona (valor en sí), con un término-marco superior del definido por la noción de racismo que impide abordar un sinnúmero de hechos que recogen las acciones de intolerancia descritas como: xenofobia, homofobia, negrofobia, morofobia, judeofobia, islamofobia, gitanofobia, cristianofobia, misoginia u otras de hostilidad ideológica, religiosa, cultural..., agresiones cometidas por la singularidad diferenciada de la víctima, como es el caso de las “**personas sin hogar**” que son víctimas de abominables crímenes de odio por fobia a su condición social de pobreza (aporofobia).

**La Intolerancia** está fundamentada en el prejuicio, en la negación del “otro”, y aparece ligada a manifestaciones de odio racial, nacional, sexual, étnico, religioso o a otras formas de comportamiento que discriminan, segregan, hostigan o agreden a personas, minorías, grupos o ciertas categorías de personas **por heterofobia**. La intolerancia implica un comportamiento que viola o denigra la dignidad de la persona y sus derechos fundamentales por su identidad o pertenencia a un colectivo; también existe intolerancia cuando simplemente se incita o se permite violarlos o negarlos. La Intolerancia consagra como valor superior, no a la persona con sus propias y diversas identidades, sino la propia identidad enfrentada a la de los demás. Cuando la Intolerancia se institucionaliza daña la calidad de una democracia, limita sus valores y si se proyecta en un régimen político, entonces hablamos de regímenes racistas, apartheid, antisemitismo, fascismo, totalitarismos o asimilados, incluso de nazismo cuya ideología se basa en el exterminio.

**Son aliados de la intolerancia:** la anomia moral, la no responsabilidad y la ausencia de compromiso, la indiferencia, el miedo, la impunidad y el olvido de la víctima. Educación, Justicia, Comunicación y Solidaridad son los baluartes desde donde combatir la

Intolerancia que a su vez requiere análisis concretos para cada situación concreta porque hay que ir a las raíces de donde parte y a las condiciones socioculturales, políticas, económicas o jurídicas que la alimentan. Hay que prevenir actitudes y conductas de intolerancia, proteger a las víctimas potenciales y desarrollar la integración frente a la exclusión, subalternidad, discriminación o relación de dominio y sumisión heterófoba que proyecte. La defensa de la Tolerancia frente a este problema es el fundamento de un orden político democrático y de una paz social justa.

Una lucha honesta por la Tolerancia es inseparable de una confrontación con el absolutismo de las ideas, con el fanatismo que alimenta el odio, con el integrismo e identitarismo que rechazan defender a la PERSONA y sus diversas identidades, consagrando la propia identidad enfrentada radicalmente a las identidades del “otro”, mediante cualquier excusa, ya sea nacional, étnica, religiosa, sexual, tribal, de un equipo de fútbol, o la que desde la autonomía de la persona se quiera definir. Y si es en la mente de las personas donde crece la intolerancia, es ahí donde hemos de crear los baluartes de la convivencia en diversidad, porque todos “somos diferentes y somos iguales” en dignidad y derechos, es ahí donde debemos de impedir la extensión de la intolerancia y la normalización de la violencia.

En síntesis, **delito de odio es cualquier infracción penal motivada por intolerancia**, o sea, por prejuicios o animadversión a la víctima a causa de su conexión, pertenencia o relación con un grupo social vulnerable de intolerancia indica que estamos ante un delito de odio. Hay que insistir ante quien los banaliza, que no son delitos comunes, que son delitos motivados por prejuicios o fobias que dañan a personas, a sus propiedades y al grupo con el que se identifican, generando diversos ámbitos de victimización social. Tampoco se trata de simple discriminación, existen bastantes infracciones penales que no se pueden reducir a un acto discriminatorio o racista.

### 3. SOBRE LA DISCRIMINACIÓN

El concepto de discriminación se refiere a un **trato menos favorable** a una persona sobre la base de alguna consideración como el origen racial o étnico, o el género. Discriminar a un grupo social consiste en privarle de los mismos derechos que disfrutaban otros grupos sociales. La directiva europea al respecto, señalaba que la discriminación basada en el origen racial o étnico puede poner en peligro la consecución de los objetivos del Tratado de la Unión, en particular la consecución de un alto nivel de empleo y de protección social, la elevación del nivel y la calidad de vida, la cohesión económica y social y la solidaridad, y también puede hipotecar el objetivo de desarrollar la Unión Europea como un espacio de libertad, seguridad y justicia.

A estos efectos la Directiva entiende por “**principio de igualdad de trato**” la ausencia de toda discriminación, tanto directa como indirecta, basada en el origen racial o étnico, existiendo discriminación directa cuando, por motivos de origen racial o étnico, una persona sea tratada de manera menos favorable de lo que sea, haya sido o vaya a ser tratada

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

otra en situación comparable; y existiendo discriminación indirecta cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutra sitúe a personas de un origen racial o étnico concreto en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios.

Las leyes antidiscriminación que existen en muchos países europeos, abordan la discriminación en el lugar de trabajo o la discriminación en el suministro de bienes y servicios. Un acto de discriminación como pagar a un trabajador menos que otro es ilegal si se basa en motivos discriminatorios. El mismo acto sin la motivación discriminatoria no sería ilegal. Aunque en la mayoría de las jurisdicciones europeas la discriminación es materia de ley civil, en algunas acarrea infracciones penales. En España, el delito por discriminación tampoco está definido aunque el Código Penal castiga la discriminación en el ámbito laboral (art. 314), la denegación de una prestación por particular encargado de un servicio público o por funcionario público (art. 511) y la denegación de prestación profesional o empresarial (art. 512). De cualquier forma, las leyes de delitos de odio no se incluyen en las leyes que castigan la discriminación, porque no hay una infracción penal base. El primer elemento esencial del delito de odio no existe. Las leyes antidiscriminatorias no son leyes de delitos de odio.

#### 4. SOBRE EL DISCURSO DE OUDIO

El “**discurso de odio**” es aquel discurso, palabras, gestos o conductas que atacan a una persona o grupo por motivo de racismo, xenofobia o de cualquier otra manifestación de intolerancia. Pretende degradar, intimidar, menospreciar, promover prejuicios, humillar, discriminar, realizar hostilidad o incitar a la violencia contra personas por motivos de su pertenencia a un colectivo étnico o “racial”, género, nacionalidad, religión, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, lengua, opiniones políticas o morales, estatus socioeconómico, ocupación o apariencia (como el peso, el color de pelo), capacidad mental y cualquier otro elemento de consideración. El concepto se refiere al discurso difundido de manera oral, escrita, en soporte visual, en los medios de comunicación, internet u otros medios de difusión social.

El también denominado «**CiberOdio**» se expande por internet mediante webs, en foros, a través de redes sociales. En un paseo por los blogs y webs racistas y xenófobas, podremos comprobar cómo individuos y organizaciones promueven la discriminación y los delitos de odio, cuando no usan internet para la negación del Holocausto, la distribución de su propaganda y la incitación al delito de odio. La conexión entre el discurso de la intolerancia y los crímenes de odio es una evidencia y hoy día podemos observar como se ha consolidado y crea un clima que normaliza la discriminación, hostilidad y la violencia hacia inmigrantes, personas sin hogar, homosexuales, musulmanes, judíos, gitanos, negros y todo ser humano que no encaje en la perspectiva supremacista de sus promotores. Según el último estudio anual de la Fundación Simon Wiesenthal se estima que unas 10.000 webs promueven el odio a nivel internacional y en España, el Informe RAXEN de

Movimiento contra la Intolerancia, afirma que hay más de 400 con especial incidencia en el mundo hispanohablante. No solo lo promueven neonazis o ultras del fútbol, lo pueden propiciar personas, organizaciones, medios de comunicación e incluso partidos políticos legalizados que lo hayan asimilado.

Una importante iniciativa emanó del Congreso de la Unión de Fiscales Progresistas, al reclamar del fiscal general del Estado que imparta las instrucciones convenientes para que por la Fiscalía del Tribunal Supremo se ejerciten cuantas acciones legales sean procedentes para la ilegalización de partidos o asociaciones al amparo de lo previsto en la Ley Orgánica 6/2.002 de 27 de junio que establece en el artículo 9, párrafo segundo, que un partido político será declarado ilegal cuando su actividad vulnere los principios democráticos, particularmente cuando con la misma persiga deteriorar o destruir el régimen de libertades o imposibilitar o eliminar el sistema democrático mediante alguna de las siguientes conductas, realizadas de forma reiterada y grave: a) vulnerar sistemáticamente las libertades y derechos fundamentales promoviendo, justificando o exculpando los atentados contra la vida o la integridad de las personas, *o la exclusión o persecución de personas por razón de su ideología, religión o creencias, nacionalidad, "raza", sexo u orientación sexual.* Conforme al artículo 11.1 está legitimado el Ministerio Fiscal para instar la ilegalización de estos partidos políticos.

No obstante, la mayor preocupación en estos momentos hay que situarla en la extensión del **discurso de odio** (de la intolerancia). Hay un debate inacabable entre el importante valor de la libertad de expresión y su relación con la protección de otros derechos no menos fundamentales, como por ejemplo el derecho a vivir sin ningún tipo de miedo o intimidación, la protección de la dignidad, tanto individual como colectiva, y el derecho a la igualdad social, sin ningún tipo de discriminación, hostilidad o exclusión. La conclusión que emerge de la experiencia histórica europea es clara: la difusión de puntos de vista racistas, la extensión de la intolerancia desembocó en el Holocausto.

En el ámbito jurídico, la necesidad de reformar el artículo 510 del Código Penal resulta evidente sobre todo a raíz de la absolución de cuatro personas vinculadas a la librería Kalki, de Barcelona, acusadas de difundir material negacionista y racista. En síntesis, el Supremo señala que aunque las ideologías y las expresiones no sean agradables, no pueden ser perseguidas penalmente porque no se trata de apología que produzca un efecto directo en ámbitos concretos. Y no es eso lo que plantea la Decisión Marco de Derecho Penal contra el racismo y la xenofobia de la Unión Europea que reclama sancionar de forma rotunda la **incitación** al odio.

## 5. SOBRE LAS VÍCTIMAS DE LA DISCRIMINACIÓN Y DELITOS DE ODIO

Si el retraso en la actuación del Estado frente a los crímenes motivados por intolerancia es palmario, no digamos como está el panorama en el ámbito de la solidaridad con la víctima. En este caso el tratamiento singular y específico no existe. Y mientras en muchos

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

campos la atención al delincuente ha supuesto un avance democrático, la víctima del odio y su entorno familiar, siempre con secuelas por el hecho mismo de ser elegidas por su condición, son abandonadas a la dinámica general. Ni una pequeña atención psicológica, humanitaria y asistencial generalmente se deriva en estos casos. El avance loable de reconocimiento y apoyo institucional que se ha producido respecto de las víctimas de la violencia de género y del terrorismo no ha llegado aún a las víctimas del delito de odio y discriminación.

Es preciso insistir que en los delitos de odio, **las víctimas son intencionalmente seleccionadas** al portar una característica específica. Característica que no pueden (ser negro) o no quieren (religión) modificar. A las víctimas se les inflige un daño físico y emocional incalculable; además se atemoriza a todo el colectivo y se amenaza la seguridad de todos los ciudadanos. Reconocer su existencia implica señalar que un delito de odio puede ser cualquier delito realizado por intolerancia contra personas, colectivos sociales y/o sus bienes, cuando la víctima, los bienes o el objetivo del delito hayan sido seleccionados por prejuicios o animadversión a su condición social, por vinculación, pertenencia o relación con un grupo social definido por su origen nacional, étnico o racial, su idioma, color, religión, identidad, género, edad, discapacidad mental o física, orientación sexual, indigencia, enfermedad o cualquier otro factor **heteróforo**.

Los crímenes de odio no solo hieren a las víctimas individuales, también envían a todos los miembros del grupo al que pertenece la víctima un potente mensaje de amenaza de intolerancia. Y este “plus” junto a la alarma por ruptura de cohesión y paz social por el peligro de enfrentamiento comunitario convierten al delito de odio en significativamente dañino. Solo hay que recordar los tristes episodios de guerra y genocidio de la humanidad. Los delitos de odio están pensados para intimidar a la víctima y a la comunidad de la víctima sobre la base de sus características personales. Estos delitos envían a las víctimas el mensaje, como es el caso de los inmigrantes, de que no son “bienvenidos”; tienen el efecto de negar a la víctima el derecho a la participación plena en la sociedad. También envían el mensaje a los miembros de la comunidad que comparten esas características de que ellos no pertenecen a la sociedad, e igualmente podrían ser un objetivo. Los delitos de odio, por lo tanto, pueden dañar la construcción social y fragmentar comunidades.

Desde una perspectiva victimológica, un obstáculo importante es la falta de definición común en los países europeos. Incluso en aquellos que han adoptado legislaciones con sanciones más severas, cuando las diversas expresiones de intolerancia (racial, xenófoba, antisemita, religiosa, de orientación sexual...) son el motivo de ciertos delitos, no siempre se aplican. Esta definición fue concebida de manera que permitiera a los estados participantes de la OSCE su adaptación según las necesidades específicas de cada estado, llegando a definirlo como:

**“Toda infracción penal, incluidas las infracciones contra las personas y la propiedad, cuando la víctima, el lugar o el objeto de la infracción son seleccionados a causa de su conexión, relación, afiliación, apoyo o pertenencia real o supuesta a un grupo que pueda estar basado en la raza, origen nacional o étnico, el idioma,**

**el color, la religión, la edad, la minusvalía física o mental, la orientación sexual u otro factor similar, ya sean reales o supuestos”.**

En el caso de España, la circunstancia agravante por discriminación (Código Penal Español, art. 22.4), cuesta un gran esfuerzo lograr su aplicación, aunque los insultos, el hostigamiento, el ataque a bienes, la violencia e incluso el asesinato se realice contra una víctima seleccionada por su condición de inmigrante, homosexual, indigente, por su ideología, por identidad deportiva u otra circunstancia.

Los delitos de odio difieren de los delitos ordinarios no sólo en la motivación del infractor, sino también en el impacto sobre la víctima. El perpetrador selecciona a la víctima por su pertenencia a un grupo; esto sugiere que un miembro de este grupo es intercambiable por cualquier otro. A diferencia de las víctimas de muchos otros actos delictivos, las víctimas del odio se seleccionan sobre la base de lo que ellas representan más que sobre lo que ellas son. El mensaje que se transmite no sólo alcanza a la víctima inmediata sino también a la comunidad de la que la víctima es miembro. De este modo, en algunas ocasiones son descritos como delitos simbólicos. Tampoco es posible, sin dañar a las víctimas, reducir el problema del delito de odio a una cuestión de discriminación o racismo, esto es peligroso y éticamente inaceptable.

## 6. SOBRE LAS INSTITUCIONES, EN DIVERSOS ÁMBITOS

En diversas ocasiones y en especial en Durban, Naciones Unidas reclamó acciones firmes frente a la lacerante intolerancia y establecía que **“los Estados deben castigar las actividades violentas, racistas y xenófobas de grupos que se basan en ideologías neonazis, neofascistas y otras ideologías nacionalistas violentas”**. Poco antes, la Unión Europea aprobaba la Directiva Marco de Derecho Penal, obligando a los Estados a sancionar penalmente la incitación al odio, violencia y discriminación por motivos raciales, xenófobos, antisemitas y de intolerancia cultural o religiosa. También en Europa, tanto la OSCE, como el Consejo y la Unión Europea se pronuncian directamente o a través de sus organismos especializados (ODIHR-ECRI-FRA) insisten en la misma dirección.

La voluntad institucional frente a los delitos de odio aparece más evidenciada en Estados Unidos, Alemania y otros países, quizá por su pasado reciente donde el racismo mostró sus efectos devastadores. En España, al igual que otros, no existe una legislación específica aunque si se sanciona en el Código Penal y otros ordenamientos, ni tampoco existen instrumentos de seguimiento como son las estadísticas de estos delitos (ahora en vías de crearlas), recomendadas por la OSCE, ni unidad policial de ámbito nacional para la investigación y lucha contra el crimen de odio, sin embargo se han dado los primeros pasos con la creación de los Servicios especializados en las Fiscalías de la Audiencia Nacional y en las Audiencia Provincial de Barcelona, Madrid y Málaga, así como con el Fiscal de Sala para la Igualdad de Trato y No Discriminación, previsto en el proyecto de Ley al respecto.

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

La iniciativa pionera en nuestro país fue protagonizada por la Fiscalía Superior de Catalunya (6/07) del 9 de noviembre dictada por la entonces fiscal jefe de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia (hoy fiscal superior de Catalunya) y de gran importancia al recordar, en orden a valorar todas aquellas conductas caracterizadas por el odio del autor a la víctima por motivos racistas, antisemitas u otra manifestación de intolerancia referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo u orientación sexual, o la enfermedad o minusvalía que padezca, que el art. 173.1 del Código Penal señala: «**El que infligiera a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de seis meses a dos años**». Posteriormente se crearía el servicio especial de delitos de odio y discriminación de la Fiscalía de Barcelona que se ha constituido en el referente en España en este ámbito.

En marzo de 2010, la Dirección General de la Policía de la Generalitat de Catalunya establecía el Procedimiento de hechos delictivos de odio o discriminación recordando la tipología de la infracción penal al respecto y las normas de actuación en cuanto a víctimas, orientando en materia de primera intervención, asistencia a víctimas y recepción y tramitación de denuncias, entre otros temas. Un procedimiento que abordaba con claridad meridiana la singularidad del delito de odio:

*Los delitos de odio se convierten en el recurso de los que anhelan destruir la pluralidad y la diversidad, y convertir la libertad en miedo y la cohesión y la convivencia en fractura. Este tipo de hechos constituye un ataque directo a los principios de libertad, respeto a la dignidad de las personas y a los derechos que les son inherentes y, en definitiva a los mismos fundamentos del Estado Social y democrático de Derecho.*

*Los delitos de odio se refieren a aquellos hechos delictivos motivados por el rechazo hacia un grupo social identificable. Desde una aproximación criminal (...) los delitos de odio pueden tomar muchas formas e ir orientados a diferentes grupos por cuestiones identificativas diversas. A pesar de esto, en este procedimiento se mencionan las que, atendiendo a diversos criterios, la Dirección General de la Policía, ha recogido en la aplicación informática corporativa Tramitación, con la finalidad de hacer un seguimiento. (...)*

Insistiendo en este sentido, en algunas singularidades de los delitos de odio, como que:

- 1) Seleccionan a la víctima por razón de su identidad. Es una forma de discriminación e intolerancia que vulnera los derechos humanos.
- 2) Tienen un impacto psicológico mayor que delitos similares en los que en su causa no está presente el prejuicio ya que afectan a la dignidad, libertad o igualdad de las personas.
- 3) Los delitos de odio atemorizan a las víctimas, a sus grupos y comunidades, y en definitiva, pretenden el enfrentamiento comunitario.

A su vez procedían a clarificar la tipología de la infracción penal y las normas de actuación para detectar correctamente los ilícitos penales referidos a este procedimiento, siendo

fundamental desarrollar una especial sensibilidad para prestar atención a las circunstancias específicas que concurren en estos casos, con el fin de dar respuesta especializada y adaptada a los tipos concretos delictivos, así como una atención especial a las víctimas, instándoles a efectos de poder acreditar el elemento motivador, a averiguar y recoger el máximo de indicios posibles en este sentido (declaraciones de la víctima o de los testigos, comentarios o gestos del autor, simbología o vestuario del autor, tatuajes, lugar en que se produce el delito, contactos del autor con determinadas grupos urbanas o grupos violentos, etcétera).

## 7. SOBRE EL PAPEL DE LAS ONG Y DE LA SOCIEDAD CIVIL

Aunque la responsabilidad principal para combatir delitos de odio recae en las autoridades locales y nacionales, la acción de las ONG puede ser decisiva para convencer y exigir a los gobiernos para que aborden los delitos de odio y dirigir esa respuesta de diferentes maneras, como trabajar con las instituciones para mejorar la legislación; monitorizar y denunciar incidentes; actuar como portavoces de las víctimas de delitos de odio, en especial, haciendo de intermediarias de las mismas ante las autoridades; aportar asistencia práctica a las víctimas de delitos de odio, asesoramiento jurídico y psicológico y otros servicios; mejorar el conocimiento de la existencia de la discriminación, la intolerancia y los delitos de odio; realizar campañas para enfrentar el desafío de los delitos de odio e impulsar la sensibilización social, la acción preventiva y la solidaridad, entre otras actividades.

En cuanto al papel de las ONG que defienden los derechos humanos en el ejercicio democrático de participación en la Justicia, hay que valorar positiva su presencia cuando se personan como **ACCION POPULAR**. Su actuación es imprescindible, no solo por la defensa de las víctimas inmigrantes y otros colectivos vulnerables perseguidos por grupos que fomentan el odio, sino en defensa de los valores que responden al interés de la sociedad democrática, cual es el caso de la personación para la ilegalización de organizaciones neonazis y racistas. En la mayoría de las ocasiones la alarma generada con los ataques a mezquitas, sedes sociales de partidos, sindicatos y asociaciones, así como las diversas agresiones a enseres y bienes relacionados con los grupos objeto de agresiones racistas y de intolerancia, tampoco reciben una consideración especial, y de nuevo la iniciativa de las ONG especializadas en la lucha contra los delitos de odio, mediante su percepción y personación pueden ser cruciales para identificar la naturaleza del problema.

Respecto a los “**Defensores de Derechos Humanos**”, término que se aplica, de manera amplia, a toda aquella persona que actúa para promover o proteger los derechos humanos, de manera individual o colectiva, sean individuos o miembros de ONG, se identifican, sobre todo, por lo que representan y lo que hacen. Los defensores de derechos humanos y aquellos que se oponen activamente a la discriminación y el odio están también entre las víctimas de los delitos de odio, puesto que en algunas ocasiones son seleccionadas por su relación y solidaridad con las víctimas de la discriminación, la violencia y el odio. En este contexto, los estados han reconocido la necesidad de proteger a los defensores de los derechos humanos. Algunas leyes de delitos de odio, explicitan en su

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

redacción que las agresiones contra los defensores de los derechos humanos en respuesta a sus actividades en contra de la discriminación, la violencia y el odio también deberían considerarse como delitos de odio.

Una realidad que resulta especialmente alarmante son los sucesos acaecidos en Oslo donde un terrorista neofascista, mediante la práctica de los “lobos solitarios”, realizó la mayor matanza reciente en Europa, alentado por la islamofobia y la intolerancia hacia la Europa multicultural. Otro caso actual es la identificación de la célula terrorista neonazi en Alemania que había asesinado al menos a una decena de personas en su mayoría inmigrantes, caso que se une a las muy graves “cacerías” del diferente de los grupos denominados “Minuteman” en Estados Unidos que organizan ataques xenófobos a inmigrantes. Los caza-inmigrantes reflejan su crueldad en este lema: “dispara, cava una fosa y cállate”. Y estos hechos para mayor inquietud, se extienden a otros países aprovechando el contexto de crisis económica internacional

Si un sistema de justicia criminal no usa el concepto “delito de odio”, la motivación no se reconoce como un elemento esencial del delito y por lo tanto, **siguen siendo invisibles**. De hecho, los delitos de odio ocurren, en mayor o menor medida, en todos los países. Los países que cuentan con mecanismos eficaces de recogida de datos, muestran niveles de delitos de odio más altos que los que carecen de ellos. Sin embargo, en estos países, los estudios sociológicos de las organizaciones no gubernamentales y otros observatorios pueden mostrar que hay un problema que no está siendo detectado y abordado por los sistemas existentes. Si se formara a los policías, los fiscales y los jueces para que entendiesen y respondieran eficazmente a estos delitos, el daño causado por los delitos de odio podría disminuir. Es lo que sucede en España: no existe ningún sistema de recogida oficial y solo las ONG evidencian su existencia.

## 8. UN PROGRAMA QUE HAY QUE ALCANZAR EN TODA SU EXTENSIÓN

Los instrumentos jurídicos, las medidas políticas y programas sociales deberían ser reforzados con vistas a que se reconozca claramente la gravedad de los crímenes de odio y la urgente necesidad de prevenirlos. El camino que se ha de recorrer se puede sintetizar en:

1. **Reconocimiento de la especificidad del delito de odio** mediante la incorporación en los atestados y denuncias de la significación de todos los indicios y señalamientos por parte de las Fuerzas de Seguridad que permitan la identificación como tal de ese delito. Modificación del discurso institucional que banaliza el problema reduciéndolo a una cuestión de “tribus urbanas y marginalidad”, sin reconocer el delito de odio y la violencia neonazi.
2. **Generación de estadísticas oficiales** por parte del Ministerio del Interior de los delitos de odio que se están cometiendo en nuestro país. Al contrario que los que ocurre en muchos países de la Unión Europea, en España no tenemos estadísticas

oficiales de este problema y de manera reiterada diferentes organismos internacionales y europeos así se lo reclaman al Gobierno de España. **Solo cinco países europeos no realizan estadística de delito de odio.**

3. **Apoyo integral a las víctimas de delitos de odio.** Durante todo el proceso de victimización, incluido el **apoyo humanitario**. Puesta en marcha de protocolos policiales para el trámite de las denuncias, que tengan en cuenta la vulnerabilidad de las víctimas del odio, la necesidad de dar protección a las mismas durante todo el proceso y las garantías en su denuncia de no proceder a medidas de expulsión en el caso de inmigrantes sin papeles. Incorporación de medidas de seguridad y protección, en los mismos protocolos, para testigos y ONG de apoyo a las víctimas, que sufren victimización subsiguiente en el proceso de personación en los procedimientos judiciales.
4. **Apoyo a la memoria de las víctimas** y compromiso de trabajar contra el olvido, en especial en el recuerdo de la mayor tragedia europea, el Holocausto, hoy puesta en cuestión por los falsificadores de la historia, autodenominados revisionistas o negacionistas, quienes no son más que pro-nazis encubiertos.
5. **Cierre de webs racistas y neonazis y aplicación del art. 510 del Código Penal a quienes por Internet, inciten al odio, a la discriminación, a la violencia o a cualquier otra manifestación de intolerancia criminal.** Ilegalización de los grupos ultras del fútbol que promuevan el racismo, la violencia y la intolerancia. Prohibición de conciertos de música del odio y manifestaciones o actividades que promuevan o alienten la xenofobia, el racismo y la intolerancia criminal. Ilegalización de organizaciones, entidades y partidos políticos que promuevan la discriminación, el odio, el racismo, la xenofobia o cualquier otra manifestación de intolerancia punible.
6. **Reforma del Código Penal y adecuación a los mandatos europeos.** Mejora de la legislación en materia de racismo e intolerancia y protección de la igualdad de trato. Aplicación de la legislación penal a quienes cometan delitos de odio contra las personas y el ejercicio de los derechos humanos, considerando también, tal como ha señalado la Fiscalía, en Septiembre de 2009, que incluso alguno de dichos delitos pueden ser tratados como delitos de terrorismo por aplicación del artº 577 del Código Penal, porque los grupos neonazis, aunque no estén encuadrados como tal, sus actos criminales tienen el propósito de aterrorizar a “colectivos políticos, sociales o profesionales y a determinados sectores de la población identificados por su etnia, religión, ideología u orientación sexual”.
7. **Creación de unidades policiales especializadas contra los delitos de odio,** bien dotadas y formadas, para neutralizar y prevenir la formación de grupos neonazis y racistas que investiguen no solo a los grupos violentos sino también, su entorno y sus fuentes de financiación.

- Educar para la interculturalidad y la tolerancia, impedir la discriminación y los delitos de odio •

8. **Creación de Fiscalías especializadas delitos de odio y discriminación** en todas las provincias de España, también para Internet, asumiendo esta perspectiva el Fiscal de Sala del Tribunal Supremo. Impulso a la formación de los operadores jurídicos en materia de racismo, intolerancia y delitos de odio y discriminación.
9. **Planes permanentes e integrales contra del racismo y la intolerancia** basados en el concepto de sensibilización preventiva y la difusión del valor de la Tolerancia y los Derechos Humanos. Incremento de programas con proyección escolar de sensibilización preventiva de la discriminación, el odio y la violencia por motivos xenófobos, racistas, islamófobos, antisemitas, homófobos y en general de intolerancia, promoviendo la participación y colaboración con las organizaciones sociales. Fomento de la Educación Intercultural y para la Tolerancia
10. **Impulsar la formación y sensibilización intercultural** para funcionarios, agentes públicos y privados, que participen en ámbitos donde se producen situaciones de discriminación e intolerancia.
11. **Potenciar el apoyo a las organizaciones sociales** que trabajan en defensa de las víctimas del racismo, el odio y la intolerancia, a fin de fortalecer su papel de servicio, amparo y denuncia en los diferentes ámbitos judiciales y sociales donde desempeñan su labor.
12. **Fomentar una estrecha cooperación entre las autoridades públicas a todos los niveles y la sociedad civil en su conjunto**, con vistas a favorecer la defensa de la dignidad de las personas y los derechos humanos, la igualdad de trato y la no discriminación, la erradicación del odio, el racismo y la intolerancia, en todas las políticas y en todas las instancias mediante todo tipo de iniciativas y encuentros.

Una sociedad democrática que quiera avanzar en el respeto a la dignidad de la persona y a sus inherentes y universales Derechos Humanos exige **Educar para la Interculturalidad y la Tolerancia** y una específica **Ley Integral contra la discriminación y los delitos de odio** que genere y ampare instrumentos frente al mismo (policía especializada, fiscalías, estadísticas..), que dote de protección eficaz a la víctima, garantice políticas institucionales, estrategias integrales, planes y medidas contra la intolerancia y sus manifestaciones (xenofobia, racismo, islamofobia, antisemitismo, homofobia, misoginia...), también requiere de una actuación decidida de la Justicia y como no, de un compromiso social colectivo para evitar aquello que expresaba Martín Luther King: “**tendremos que arrepentirnos no tanto de las acciones de la gente perversa, sino de los pasmosos silencios de la gente buena**”.





**PARTE II.**  
**UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA**  
**INTERCULTURALIDAD**



**ESTADO DE LA CUESTIÓN Y  
PRINCIPALES PROGRESOS EN LAS  
POLÍTICAS QUE REGULAN LOS DERECHOS  
DE LOS INMIGRANTES EXTRANJEROS:  
ACCESO A LOS SERVICIOS SOCIALES Y  
A LA EDUCACIÓN**

Xavier Besalú Costa, José Antonio García Fernández y Raúl García Medina



## 1. POLÍTICAS MIGRATORIAS

Las políticas migratorias son, en primer lugar, las políticas de extranjería, y éstas corresponden en exclusiva al Estado con poco margen para la intervención de las comunidades autónomas. Pero también forman parte de las políticas migratorias las políticas de integración y de igualdad de oportunidades, éstas sí compartidas con las comunidades autónomas, algunas de las cuales serán tratadas en los apartados que siguen a este. En cuanto a la gestión de los flujos, nuestro marco legislativo los ha vinculado estrechamente a las necesidades del mercado de trabajo, relación que ha sido, en general, positiva, tanto para su distribución territorial como para garantizar una cohesión social mínima. Ahora bien, la profunda y persistente crisis económica que padecemos ha puesto en evidencia las limitaciones y riesgos de esta vinculación tan estrecha, de forma que dicha lógica podría llevar fácilmente a la conclusión de que si los inmigrantes extranjeros son innecesarios para un mercado laboral deprimido, debería promoverse su retorno o su expulsión.

Uno de los progresos que se ha producido en 2013 ha sido el desatasco de los expedientes de solicitud de la nacionalidad española, que sufrían atrasos de tres años o más (SOS Racismo Gipuzkoa, 2013a). Esto se ha conseguido gracias a que los notarios y los registradores han sido habilitados tanto para tramitar los expedientes como para intervenir en la fase de promesa o jura previa a la tramitación del DNI. Está previsto que este sistema funcione hasta el 31 de diciembre de 2013. Los más beneficiados por esta medida han sido las personas provenientes de América Latina, Portugal, Guinea Ecuatorial y Sefardíes, que pueden adquirir la nacionalidad española al cabo de dos años de residencia legal (y que, en 2011, representaron más del 70% de las adquisiciones), pero también los provenientes del resto del mundo, aunque éstos solo pueden solicitarla al cabo de diez años de residencia legal (aproximadamente el 10% del total de las concedidas en 2011).

Otras medidas que han significado un progreso respecto a la situación anterior son las derivadas de la sentencia de 18 de marzo de 2013 sobre el Reglamento de Extranjería por la que se sentencia, entre otras cosas, que los consulados y embajadas españoles no podrán inadmitir las solicitudes presentadas en el extranjero para diversos tipos de autorizaciones, que deberán ser resueltas únicamente por los Delegaciones o Subdelegaciones del Gobierno. La medida evitará algunas de las arbitrariedades en que habían incurrido determinados consulados y embajadas españoles en el extranjero (SOS Racismo Gipuzkoa, 2013b) e incide en uno de los puntos más relevantes en la gestión de los flujos migratorios: la concesión de visados.

Por parte de las comunidades autónomas, la mayoría de ellas han aprobado planes de inmigración, de integración, de ciudadanía (u otros nombres), en los cuales se formulan

los objetivos para un periodo en general de cuatro años y se describen y presupuestan las actuaciones a desarrollar en los diversos ámbitos previstos en función de aquellos objetivos. La realidad es, sin embargo, que las restricciones presupuestarias de estos últimos años han afectado significativamente a las políticas migratorias desplegadas por las comunidades autónomas, de forma que muy pocas de las realizaciones que se habían programado han podido ser llevadas a la práctica. Así ha sido en Cataluña, en Castilla y León, en Andalucía, en la Comunidad de Madrid, en Canarias.

En Cataluña está todavía en fase de elaboración el quinto Plan en materia de inmigración 2013-2016, el *Plan de ciudadanía y de las migraciones* que, según sus promotores pivotará en torno a cinco grandes ejes: Políticas migratorias y contexto económico; Identificación-Integración; Convivencia y cohesión social; Segundas generaciones; y Transición nacional (es interesante leerlos en paralelo a los tres ejes del Plan anterior, el *Plan de ciudadanía e inmigración 2009-2012*, a saber: Gestión de flujos migratorios y acceso al mercado de trabajo; Adaptación de los servicios públicos a una sociedad diversa; e Integración en una cultura pública común). Y está vigente la Ley 10/2010, de 7 de mayo, de *Acogida de las personas inmigradas y de las retornadas a Cataluña*, cuyo objeto ha sido y es la creación de un servicio de primera acogida y de los servicios de acogida especializada en diversos ámbitos (salud, educación, formación de adultos, justicia, servicios sociales, etc.). El servicio de primera acogida ha focalizado su intervención en las acciones formativas, que comprenden tres grandes ámbitos: las competencias lingüísticas, los conocimientos laborales y el conocimiento de la realidad catalana. Las restricciones presupuestarias han limitado en gran manera la aplicación de dicha legislación.

En Castilla y León, el *II Plan integral de inmigración 2010-2013*, cuyos objetivos remarcan repetidamente que las personas inmigrantes deben acceder en las mismas condiciones que las autóctonas tanto a los servicios básicos como al mercado laboral y establece cuatro pilares básicos para su integración social: empleo, salud, educación y vivienda. Sin embargo, “el empleo no abre ningún campo de las oportunidades a la población migrante... ni se convierte en una de las vías fundamentales en el proceso de integración de esa población... nuestra comunidad cubre con mano de obra inmigrante puestos de trabajo precarios, mal pagados... El acceso a una vivienda digna no es tampoco una realidad en ningún sentido... la población migrante se acaba concentrando en zonas marginales de las ciudades y con peores condiciones socioeconómicas y urbanísticas” (informante E).

En Andalucía, el último Plan sobre migraciones aprobado por la Junta de Andalucía ha sido el *II Plan integral para la inmigración en Andalucía 2005-2009*. Desde esta fecha, como progresos relacionados con las políticas migratorias, cabría mencionar (informante A): el mantenimiento del derecho universal a la sanidad pública; y la publicación de manuales y la formación de juristas desde la perspectiva de género tanto para una aplicación más justa del Reglamento de Extranjería como para atender con más eficacia a las víctimas de la violencia de género. A pesar de ello, se puede afirmar que las políticas desarrolladas por el gobierno andaluz han tenido un carácter, en general, progresista (informante R), en la que han destacado las asociaciones del llamado Tercer Sector Migrante, de la que

*Andalucía Acoge*, con sede en todas las provincias andaluzas, ha sido el estandarte. La Administración ha tendido a vehicular sus políticas al respecto a través de estas asociaciones. Una de las realizaciones más significativas ha sido la creación de servicios de mediación intercultural en algunas ciudades andaluzas.

En la Comunidad de Madrid, las políticas migratorias remiten al *Plan de integración 2009-2012*. Entre los principios de dicho Plan sobresalen las llamadas al “estricto cumplimiento de la legalidad”; la apelación a una convivencia sin discriminaciones y a la cohesión social, donde se hace una apuesta muy clara a favor de los individuos y en contra o al margen de sus respectivas comunidades o grupos, o de las políticas multiculturalistas; y la apuesta por una llamada “sociedad de oportunidades”, que se presenta como opuesta tanto al paternalismo como a la marginación. Entre los ámbitos que contempla el Plan están: la bienvenida y acogida, el empleo y la formación laboral, la vivienda, el trabajo por la convivencia, la participación y la cultura, o mujeres, familias y juventud. De todas formas, a juicio de uno de nuestros colaboradores (informante L), “en materia de inmigración no se ha producido en estos últimos años ningún tipo de progreso ni avance significativo, sino todo lo contrario”.

Por lo que hace referencia a la comunidad de las Canarias, el último referente normativo es el *II Plan canario para la inmigración 2006-2008*. Entre sus principios están la equiparación de derechos y deberes, la normalización, el derecho a la diferencia, la solidaridad social, la prevención y la promoción social. Los ámbitos de actuación son los habituales en estos casos, aunque destaca entre ellos el dedicado a “menores y jóvenes”. Existe en Canarias el Foro Canario de la Inmigración, creado el año 2000, aunque, al parecer, ha sido un organismo bastante inoperante (informante P).

## 2. SERVICIOS SOCIALES

El sistema de protección social español experimentó en la década de los 80 del siglo pasado un proceso acelerado de convergencia con los Estados del bienestar de la mayoría de los países de la Unión Europea. Cuando todavía no había conseguido desarrollarse en su integridad, a mediados de la primera década del siglo XXI, ha tenido que hacer frente a una dura crisis económica, por una parte, y a una ofensiva potente y corrosiva que cuestiona la pertinencia y la sostenibilidad de un Estado del bienestar que garantice los derechos sociales para todos. La llegada masiva de inmigrantes extranjeros supuso, en su momento, un balón de oxígeno para el sistema de protección social existente, pero al mismo tiempo forzó las costuras de unos servicios y equipamientos que exigían con urgencia un redimensionamiento acorde con las nuevas y viejas necesidades sociales.

Los servicios sociales suelen tener en los países mediterráneos, también en España, un desarrollo más bien precario, debido a su origen asistencial para con la población más vulnerable, todavía presente, lejos de una orientación más universalista de los derechos sociales, donde “la antigua beneficencia ha sido sustituida por una discrecionalidad burocrática profesionalizada” (Moreno y Bruquetas, 2011). El acceso de la población

inmigrante a los servicios sociales suscitó entre las clases medias y trabajadoras el temor de que, a causa de vulnerabilidad y precariedad de los inmigrantes, éstos se convirtieran en usuarios compulsivos de dichos servicios en competencia directa con las capas más necesitadas de la población autóctona. Los datos disponibles no han confirmado en absoluto dichos temores, pero sí han evidenciado las limitaciones de algunos de estos servicios, más aún cuando han sido objeto de recortes presupuestarios y de personal, lo que ha facilitado la proliferación de discursos y rumores sobre el trato preferencial que las administraciones públicas dan a los inmigrantes en detrimento de los nacionales.

La respuesta de las comunidades autónomas, al menos sobre el papel, ha sido la de “ajustar las políticas y los servicios del bienestar, tanto su dimensión como su organización, con la finalidad de garantizar la continuidad y la mejora del estado social del bienestar... se corre el riesgo de que la nueva realidad derivada del incremento de la población conduzca a un debilitamiento del estado del bienestar y a una erosión progresiva de la cohesión social por la competencia de unos recursos escasos” (Generalitat de Catalunya, 2009). De esta voluntad se siguen dos consecuencias importantes: el redimensionamiento de los servicios públicos y la garantía de que serán accesibles para todas las personas residentes, sea cual sea su situación administrativa. Para lo primero, se propugnaba un incremento de las dotaciones presupuestarias y el ajuste organizativo y de plantilla necesario, anticiparse en lo posible a las demandas sociales y consolidar el gasto público social para alcanzar niveles equivalentes a los que tienen la mayoría de los países de nuestro entorno. Para lo segundo, se insta a promover la inscripción de todos los extranjeros en el padrón municipal, por el reconocimiento que comporta y por el hecho de dar acceso a los servicios sociales, además de permitir la regularización por arraigo social, y a evitar la segmentación de las prestaciones (Generalitat de Catalunya, 2009).

La realidad política y económica de estos últimos años ha convertido estas voluntades en apelaciones meramente retóricas pues, en algunos casos, las medidas tomadas han ido justamente en sentido contrario al expuesto. Así ha sido en Cataluña, en Andalucía o en Canarias. También en Castilla y León, donde se ha producido “una clara involución... las declaraciones oficiales y la literatura plasmada en los Planes no coinciden para nada con la realidad sufrida y vivida por los propios migrantes... Se ha cuestionado la universalidad de los sistemas de protección social y al acceso y uso de los servicios sociales” (informante E). O en la comunidad de Madrid, “por más que la propaganda oficial diga lo contrario en su página Web. No es un progreso la externalización y la privatización de los servicios sociales, ni la dejación de su responsabilidad pública al traspasar muchos servicios a fundaciones, asociaciones y voluntarios...” (informante L).

### 3. DERECHOS Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Como explica Aja (2012), el reconocimiento de los derechos humanos por las leyes a lo largo de la historia no ha sido una concesión del Estado sino producto de las luchas sociales. Sin embargo, para los extranjeros, al distinguir las constituciones democráticas entre persona y ciudadano (entendiendo por ciudadano únicamente al nacional), el

reconocimiento de sus derechos civiles, sociales y políticos ha seguido un camino lento y lleno de obstáculos, que todavía no ha llegado a buen puerto. El punto de partida para desbrozar el camino fue la sentencia 107/1984 del Tribunal Supremo que dividió los derechos de los extranjeros en España en tres grupos: los comunes a españoles y extranjeros porque corresponden a la dignidad de las personas (como el derecho a la vida o la libertad ideológica y religiosa); los que solo corresponden a los españoles porque así lo dice expresamente la constitución (como el derecho de sufragio); y los que deben modularse a través de las leyes, lo que ha dado pie a interpretaciones diversas y a algunos avances y retrocesos.

En cuanto a los derechos sociales, según reza la Ley de Extranjería, los extranjeros menores de edad tienen acceso a la educación en las mismas condiciones que los nacionales. En cuanto a la atención sanitaria, los inmigrantes con residencia y los menores tienen los mismos derechos que los españoles; en cambio, los que están en situación irregular solo tienen derecho a la asistencia sanitaria de urgencia salvo que suscriban un “convenio especial” mediante el pago de la cuota correspondiente, aunque algunas comunidades autónomas han declarado públicamente que la atención sanitaria en sus territorios respectivos seguiría siendo universal (sería el caso de Andalucía, de Cataluña o del País Vasco, por ejemplo). Todas las personas necesitadas, también los inmigrantes en situación irregular, tienen derecho a los servicios sociales básicos, pero solo los regulares tendrán derecho a ellos en las mismas condiciones que los españoles. Los derechos políticos de los extranjeros han sido los últimos en ser reconocidos porque se ha dado por supuesto que, al ser originarios de otros países, tenían intereses distintos cuando no contrarios, que los hacían potencialmente peligrosos. La constitución española reconoce los derechos de reunión y de asociación, pero reserva el de sufragio exclusivamente a los españoles, salvo para las elecciones locales donde se contempla el principio de reciprocidad.

En Cataluña, el Pacto Nacional para la Inmigración (Generalitat de Catalunya, 2009) reconocía que el no reconocimiento del derecho de sufragio activo y pasivo y la imposibilidad de acceder a la función pública constituyen un obstáculo para la integración plena de las personas inmigradas. Por ello proponía “el ejercicio de este derecho en las elecciones locales para las personas con permiso de residencia permanente”. Se comprometía, además, a “fomentar la incorporación y la participación [de los inmigrantes] en las entidades culturales y deportivas, en las asociaciones, en las entidades políticas, los sindicatos, en las entidades empresariales y de comercio, evitando la creación de una red paralela”. En relación a las religiones, el Pacto hablaba de garantizar su ejercicio y la aconfesionalidad de las instituciones y de la Administración pública. Lo que ha ocurrido en realidad es que no se ha avanzado en absoluto en la cuestión electoral y que los conflictos asociados a la creación o reubicación de los oratorios islámicos han continuado ante la pasividad o la indiferencia de las autoridades.

Algo parecido ha ocurrido en Castilla y León, aunque sí ha habido avances en “el conocimiento de la realidad migratoria en la comunidad, en la formación de profesionales, en el conocimiento del castellano como herramienta esencial y básica de integración y en

la colaboración con las entidades locales y entidades sin ánimo de lucro financiando sus proyectos de participación y sensibilización” (informante E). Sin embargo, la conclusión es que se ha fomentado la alarma social en torno a los extranjeros, al asociarlos a menudo con la violencia y la delincuencia.

En Andalucía (informante A), se ha hecho un esfuerzo considerable para difundir y actualizar las *Guías informativas sobre derechos y ciudadanía* dirigidas sobre todo a mujeres migrantes, pero “el deterioro de las condiciones de vida de muchas personas ha mermado sus posibilidades de desarrollo humano y de ejercicio de la plena ciudadanía” (informante C).

Finalmente, en Canarias, el impacto de los recortes ha repercutido de lleno en algunas buenas prácticas que se desarrollaban en la comunidad en el ámbito de la ciudadanía y la integración social de los inmigrantes. Cabe citar a este respecto el programa del Cabildo de Tenerife *Juntos en la misma dirección*, que forma parte de la *Red Europea de Ciudades interculturales*; o el programa *Intervención comunitaria intercultural de San Bartolomé*, desarrollado por el ayuntamiento de Sant Bartolomé (Lanzarote) y financiado por “la Caixa”. Como medida relevante vale la pena citar el esfuerzo realizado por parte de todos los municipios canarios por incluir en el padrón a todas las personas extranjeras residentes en las islas. Igualmente, mientras fluyeron los fondos públicos, fueron muchas las entidades y ayuntamientos que llevaron a cabo programas destinados a la sensibilización, a las mujeres o a la juventud, aunque sus contenidos, a menudo “tenían un gran componente folklórico, ajeno a la profundización de los conceptos y los temas relevantes” (informante P).

#### 4. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU INCIDENCIA REAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Como se ha señalado con anterioridad, el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes menores de edad, independientemente de su situación administrativa, está garantizado por las leyes españolas. Así pues, la práctica totalidad del alumnado hijo de familias inmigrantes está escolarizada en las etapas básicas, obligatorias y gratuitas, del sistema educativo español. Los problemas, si acaso, son de otra índole: la concentración del alumnado extranjero en los centros públicos (más del 80%); el número de alumnos extranjeros que no continúan en el sistema más allá de los 16 años (apenas un 10%); o los índices de graduación, significativamente inferiores a la media, o los resultados obtenidos en las pruebas PISA, también muy por debajo del alumnado autóctono (más de 40 puntos).

En Cataluña siguen activadas, a pesar de los recortes y del cambio de gobierno, las medidas y recursos contemplados en el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social*, es decir: las aulas de acogida, los coordinadores de Lengua y Cohesión social en cada uno de los centros, los Planes Educativos de Entorno (96 en 2013), las clases para el mantenimiento de la lengua familiar (de amazig en 7 centros; de árabe en 135; de bengalí en 1; de neerlandés en 1; de portugués en 3; de quítxua en 1; de rumano en 20; de ucranio en 1; y de chino en 7), y los asesores externos LIC.

En Castilla y León sigue vigente el *Plan Específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*, de 2004, y cuenta con un activo *Centros de Recursos de Educación Intercultural* (CREI). A pesar de ello, priman “los modelos de compensatoria y aulas separadas de inmersión o enlace y se potencia el modelo de excelencia frente a la atención a la diversidad (informante E).

En Andalucía, la Consejería de Educación ha puesto en marcha distintos planes y programas para hacer posible el desarrollo práctica de la educación intercultural. Entre ellos cabe citar: el Programa de Acogida, el Programa de Mediación Intercultural, el Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL), el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI), el Aula Virtual de Español (AVE), el Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en horario escolar, el Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en horario extraescolar, el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM) y el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (Cruz y otras, 2011). Además ha impulsado un *Plan Andaluz para la Cultura de Paz y No Violencia*, que tiene como principios la promoción de la paz, el saber convivir con los conflictos proponiendo soluciones creativas y pacíficas a los mismos, y la detención, disminución y prevención de las manifestaciones de violencia. Entre las medidas y actuaciones derivadas de dicho Plan se encuentran: instrumentos de mediación, negociación y solución pacífica de los conflictos; la elaboración, y desarrollo de proyectos educativos de cultura de paz y no violencia; la dotación de nuevos recursos en algunos centros (profesor/a mediador/a, disminución de las ratios, mejora de las condiciones de seguridad del entorno, etc.); y el fomento de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Entre los logros de estos últimos años se pueden destacar “la mejora de las tasas de escolarización del alumnado gitano y la reducción del absentismo escolar de este colectivo... y el impulso dado a los Proyectos de Interculturalidad en los centros, que incluían formación para el profesorado” (informante C).

En la Comunidad de Madrid han seguido funcionando las *aulas de enlace* (aunque se ha reducido su número), los Programas de Educación Compensatoria y los Servicios de Apoyo al Alumnado Inmigrante (SAI). Sin embargo, más que hablar de progresos, más bien hablaríamos de “un retroceso muy grave en la atención a los inmigrantes en el sistema educativo madrileño... debido a la política de recortes y ajustes que han afectado gravemente a la igualdad de oportunidades” (informante L).

En la Comunidad canaria, la Consejería cuenta con un *Programa de Educación Intercultural* y ha impulsado la elaboración y la revisión de los Planes de Convivencia de los centros. Por su parte, el Cabildo de Tenerife desarrollo un programa de *Becas de mediación intercultural* que comporta también la realización de talleres con materiales diseñados al efecto (informante P).

A modo de síntesis, podríamos decir que las políticas educativas de las Comunidades Autónomas han sido, en general, continuistas después de unos años marcados por la llegada intensiva de alumnado extranjero a los centros escolares españoles. Ahora que dicha

- Aproximación al estado de la interculturalidad •

llegada se ha ralentizado y que los centros ya cuentan con experiencia para incorporar, acoger y promover el éxito escolar de este alumnado, hay que valorar positivamente el mantenimiento de la mayoría de las medidas implementadas; no así de los recursos personales, económicos y materiales que han experimentado una merma considerable. En cambio ha habido un mayor énfasis en la convivencia escolar y en la cohesión social. La evidencia inocultable de la diversificación cultural de la sociedad española y del pluralismo palpable en la mayoría de las dimensiones (lingüística, religiosa, alimentaria, etc.) han dado un nuevo impulso a la realización de los Planes de Convivencia, tanto en su vertiente de regulación y gestión de los conflictos como en atender de forma más significativa los ámbitos emocional y personal del alumnado.

**LO QUE QUEDA POR HACER:  
RECONOCIENDO ERRORES Y CARENCIAS  
EN LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS Y EL  
ACCESO A LOS DERECHOS BÁSICOS DE  
LOS INMIGRANTES EXTRANJEROS, PARA  
APUNTAR VÍAS DE SOLUCIÓN**

Xavier Besalú Costa, José Antonio García Fernández y Raúl García Medina



## 1. POLÍTICAS MIGRATORIAS

Los expertos y expertas consultados coinciden en señalar que en los últimos cinco años se ha producido un claro retroceso en las políticas sociales, educativas y el reconocimiento de los derechos humanos de las personas inmigrantes. Entre los argumentos que explicarían la situación generalizada de su deterioro se encuentra la incidencia de la crisis sobre las políticas y procesos de gestión de la diversidad cultural, tras el RD 16/2012.

Esto se manifiesta especialmente en medidas como la retirada de atención sanitaria a las personas inmigrantes en situación irregular; la reducción presupuestaria para servicios sociales y la asistencia social a los inmigrantes llegando en algunos casos a desaparecer prácticamente; en la supresión o reducción drástica de convocatorias dirigidas a incentivar las prácticas de integración y la asistencia social; la reducción significativa de personal en las administraciones autonómicas dedicadas a gestionar las convocatorias de proyectos, desarrollar estas políticas, etc., cuyas últimas consecuencias se dejan notar en la desasistencia a los colectivos más vulnerables. Las personas inmigrantes, como destinatarios de estos servicios, acusan doblemente estas políticas. En primer lugar, por encontrarse entre los más afectados por la reforma laboral situándoles entre los parados de larga duración y, adicionalmente, por verse privados de aquéllos servicios sociales que podrían paliar su difícil situación.

El escaso interés actual por el seguimiento y calidad de los programas dirigidos al colectivo inmigrante o a la integración se acusa en varios aspectos relacionados con la planificación, como la supresión o reducción drástica de convocatorias dirigidas a incentivar las prácticas de integración y la asistencia social a las personas inmigrantes.

No obstante, la explicación centrada en la reducción presupuestaria no es suficiente ni válida para todas las situaciones por igual. Varios expertos consultados consideran que el discurso ideológico del grupo político que gobierna en cada comunidad autónoma tiene un efecto determinante sobre las políticas relacionadas con la inmigración. Así, en comunidades gobernadas por la derecha política –como la castellano-leonesa y la madrileña– el concepto de integración que manejan sus actuales gobiernos está más próximo al de la asimilación. Un ejemplo de ello es la iniciativa planteada en las elecciones de 2011 en el sentido de exigir a las personas extranjeras que pretenden vivir en España un contrato de inmigración por el que se comprometen a aceptar las costumbres y valores culturales de los españoles, sin que esté demasiado claro qué se quiere decir con ello. Planteamiento que se corresponde con el discurso asimilacionista de los sectores más reaccionarios de la derecha neoliberal europea, que refleja la falta de comprensión del concepto de interculturalidad y

de respeto a la diversidad en consonancia con los derechos humanos, convenios internacionales y directivas comunitarias.

Otra de las características de las políticas de integración señaladas por varios expertos es su falta de definición, reflejada en unos casos por los cambios de adscripción de los órganos de decisión sobre esta materia en la estructura de la Administración, lo que muestra una escasa atención dedicada a este tema. Es el caso de la comunidad andaluza, donde sus competencias han ido bailando de consejería en consejería. En otros casos, la reducción, debilitamiento o progresivo abandono de planes iniciados en anteriores momentos de bonanza, y eventualmente nacidos al calor de las campañas electorales, muestran una vez más la indefinición de las políticas de integración.

La ausencia de evaluación de los programas iniciados, como destacan varias expertas y expertos consultados, constituye otro indicador del escaso interés prestado a estas políticas. Por ejemplo en la Comunidad Andaluza “no se ha realizado, o no se ha hecho pública, la evaluación del II Plan Integral de Inmigración, ni tampoco el que se decía que estaba ya elaborado, el III Plan”. (informante R). Lo mismo que ocurre en la Comunidad Canaria, a juzgar por la “inexistencia de evaluación del impacto de los proyectos sobre la población civil” (informante P).

Otro rasgo en el que coinciden los expertos se refiere al endurecimiento de la presión para limitar los flujos migratorios. Una de sus expresiones más visibles, ampliamente difundida por los medios de comunicación, es la restitución de dispositivos “disuasorios” para aquellos que intenten entrar en el territorio nacional de manera irregular, como las alambradas con cuchillas (“concertinas”) en las vallas fronterizas de Ceuta y Melilla. Además llama la atención la defensa a ultranza por parte del Gobierno de estos dispositivos, a pesar de la reacción generalizada de rechazo por parte de la sociedad civil, los medios de comunicación, los representantes de organizaciones del Tercer sector, etc.

No obstante, se dan otras prácticas de exclusión más sutiles, pero no menos eficaces que, además de vulnerar la legalidad, atentan contra los derechos humanos. Un ejemplo es la práctica consistente en denegar el registro en el padrón a personas que no pueden acreditar un domicilio fijo, practicada por determinados ayuntamientos y consentida por las Administraciones superiores encargadas de velar por la legalidad y los derechos. O por el incremento de prácticas intimidatorias de los cuerpos de seguridad (y que se pretende extender a otros agentes de seguridad privada), como la petición de identificación en la calle a personas presuntamente inmigrantes por su aspecto; las retenciones injustificadas de éstos, etc. Por no hablar de las redadas en lugares frecuentados por personas de este colectivo. Hechos que han sido denunciados en varias ocasiones por ONG como Movimiento contra la intolerancia, SOS racismo, Amnistía internacional, entre otras.

En este orden de cosas hay que destacar también la situación de los centros de internamiento de extranjeros (CIE), auténticos limbos jurídicos, donde la persona internada permanece privada de libertad, como si fuera un delincuente, a pesar de haber cometido únicamente una falta administrativa. El hacinamiento, falta de condiciones de higiene, etc. que les caracteriza, dicen mucho de la consideración hacia estas personas.

Las leyes de reforma laboral de los dos últimos gobiernos han precarizado, temporalizado y desmantelado los derechos laborales. Los recortes presupuestarios en educación, sanidad, servicios sociales, etc., aumentan aún más la desigualdad de las personas inmigrantes, por situarse entre los colectivos más vulnerables y que más pronto acusan la desigualdad. La situación de indefensión de los pertenecientes a este colectivo queda reflejada en las siguientes palabras de uno de los expertos consultados:

“Atacados más que nadie por la falta de trabajo, presionados y sin redes de apoyo les quedan dos salidas: el retorno a su país o la situación irregular, con todas sus consecuencias” (informante J).

Como está ocurriendo en otros ámbitos de los servicios sociales, un fenómeno que incide sobre las políticas dirigidas a la población inmigrante consiste en la externalización de la gestión de los servicios de integración y/o dirigidos a este colectivo. Es el caso de la gestión privada de los CEPI. La externalización y privatización de los servicios de los planes de actuación hacia las personas inmigrantes ofrecen una imagen irreal: las estadísticas que aparecen en la Web de la CAM, por ejemplo, presentan a esta comunidad como una de las que mejor atiende a este colectivo, pero no se cuenta con una evaluación de la ejecución de tales planes.

Otro de los aspectos que llaman la atención es la débil coordinación, e incluso inexistente en algunos casos, entre las Administraciones y otros actores e instituciones dedicadas al tema (Administraciones locales, autonómica y central, ONG, etc.). Como consecuencia, las escasas iniciativas en este ámbito obtienen resultados muy pobres en proporción a la inversión (económica y personal) realizada. Si algo caracteriza la eficacia en la acción social, es la acción sinérgica entre los agentes implicados, de manera que cada uno, no sólo sume, sino que multiplique los efectos de sus propias acciones y amplíe las de los demás. En la comunidad canaria, concretamente, llama la atención la escasa coordinación entre los gobiernos autonómico y central para afrontar dificultades de personas extranjeras para obtener permiso de residencia (especialmente de los menores no acompañados, MENA, en adelante).

En comunidades que más MENA reciben, como la canaria y la andaluza, la falta de una política clara de actuación, hace que ante la visibilización de su llegada, especialmente potenciada por los medios de comunicación, se termine percibiendo a estos menores como un grave problema que produce gran alarma social.

Por lo que se refiere a la comunidad gitana, a pesar de los avances producidos respecto a inclusión social durante la etapa democrática, los prejuicios y estereotipos sociales hacia las personas de este colectivo han variado muy poco. En determinadas zonas se han agudizado, incluso produciéndose ataques racistas. En el caso de las mujeres gitanas, su experiencia acumulativa de discriminación les hace desconfiar de los procesos de integración que se les proponen desde las administraciones, manteniendo, en cambio, estrategias de cooperación con sus propias asociaciones (Federación andaluza de mujeres gitanas, Asociación de Mujeres Gitanas Universitarias, Asociación de Mujeres Progresistas Gitanas,

Fundación Secretariado Gitano, Enseñantes con gitanos, etc.) para facilitar el acceso a los organismos y servicios públicos, incluyendo la educación.

En todo caso, la experiencia dice que, igual que sucede en cualquier otro grupo social, sólo las actuaciones integrales son realmente eficaces, por lo que se echa en falta una mayor coordinación intergubernamental e interinstitucional. La acción sinérgica de estos agentes incrementaría los resultados positivos, al mismo tiempo que la eficiencia, lo que permitiría rentabilizar mejor los escasos recursos que se dedican a estas políticas.

En resumen, podemos señalar como conclusión la coincidencia de los expertos consultados al demandar el liderazgo de las Comunidades Autónomas y su coordinación con el Gobierno central y con las administraciones locales, en lo que a políticas migratorias se refiere. Asimismo, en algunas comunidades autónomas, concretamente en una comunidad tan sensible a estas políticas como la canaria, se pone de manifiesto la necesidad de una mayor atención a las propuestas e iniciativas de las instituciones, y agentes en general, que están implicados en la atención a los migrantes (por ejemplo, en este caso, supondría la revitalización del papel del Foro Canario de la Inmigración). El liderazgo al que se alude debería apreciarse en la adecuada detección de necesidades relativas a los ejes establecidos en los planes estratégicos (I Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración), la planificación de las acciones acorde con esas necesidades, la dotación de los recursos que precisen las unidades administrativas y de gestión y la evaluación del impacto en la sociedad civil (informante P).

También desde la comunidad andaluza se reivindica mayor protagonismo para las ONGs y los colectivos más implicados en los planes estratégicos y proyectos vinculados con la atención a las personas migrantes y sus derechos. En concreto, la informante A propone que estas organizaciones puedan participar directamente en el seguimiento de los resultados de estos planes y proyectos, de manera que su aplicación y difusión no quede reducida a una presentación pública por parte de los representantes de la administración y los patrocinadores, como si tan sólo se tratara de una campaña mediática destinada a obtener réditos electorales.

Por último, coincidimos con el informante E cuando afirma que la clave está en trasladarnos del enfoque reduccionista, que interpreta la interculturalidad como la protección de las diferencias culturales y los discursos de identidad, al enfoque de los derechos humanos. Este informante cita a Nair (2011) para resaltar la necesidad de abordar el proyecto intercultural como una cuestión eminentemente política, de manera que se sitúe a las personas migrantes en el centro de las políticas públicas y no en su periferia, como una cuestión de asistencia a colectivos marginales o vulnerables. Se requiere, por tanto, analizar los supuestos conflictos de diferencia cultural desde la perspectiva previa de los conflictos de intereses sobre la distribución de la riqueza, la participación en el poder y las condiciones para esa participación y distribución (comenzando por la reparación de las situaciones heredadas de discriminación y dominación).

El desafío no es insertar al migrante en nuestro orden de cosas (lo que suele concretarse en los cambios que debe adoptar el migrante para adaptarse), sino cambiar ese orden para generar nuevas políticas internacionales y estatales que cumplan dos condiciones:

- Hacer posible y efectivo el reconocimiento del derecho a la libre circulación como derecho humano universal.
- Promover el establecimiento de relaciones internacionales equitativas, rompiendo las relaciones internacionales de explotación.

En definitiva, de lo que se trata es de construir una ciudadanía universal. Reto que no puede entenderse sin destacar el papel que cumple la educación y, por tanto, el decidido apoyo, atención y dotación presupuestaria que debe recibir de las administraciones públicas.

## 2. SERVICIOS SOCIALES

La justificación basada en el “ahorro” de costes y mejores servicios de la anteriormente citada “externalización” o gestión privada de los servicios sociales en comunidades como la madrileña, está demostrando su escasa consonancia con la realidad. Queda así su motivación principal: el lucro económico y la generación de negocio con los servicios sociales.

Esta diferencia se aprecia claramente en comunidades como la madrileña y la andaluza. Contraste reflejado, entre otros aspectos, en el discurso político mantenido en declaraciones de sus líderes políticos. Así, la actual Presidenta de la Comunidad Andaluza, ante la presión que suponen las políticas impuestas por los mercados y las autoridades monetarias, se expresa de la siguiente forma:

“seguir reforzando los servicios a la ciudadanía, proporcionando los medios suficientes para no retroceder en los avances y derechos sociales alcanzados hasta ahora en pro de la igualdad y el bienestar”, “la lucha por la igualdad de género, de etnia, de religión... se ha convertido en nuestra seña de identidad, como lo avalan nuestros presupuestos”.

En consonancia con todo ello, la informante A, demanda un mayor compromiso de la administración con las propuestas derivadas de proyectos que pretenden contribuir a la mejora de los servicios sociales y a la consolidación de los derechos de la ciudadanía. Y pone como ejemplo un proyecto desarrollado en Andalucía (con financiación europea), el proyecto DIVERSIA (Diversidad familiar y estrategias de conciliación en Andalucía) para fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres en el que participaron 164 familias (con diversas configuraciones y tanto autóctonas como extranjeras). Algunas de las propuestas que reclaman la atención y consideración de la administración son: universalización de la oferta de plazas en 0-3 años con servicio abierto para cubrir distintos horarios; ampliación de la excedencia por paternidad; regulación de permisos puntuales para el cuidado de hijos/as enfermos; coeducación con programas específicos para combatir los roles y estereotipos de género; campañas institucionales de promoción de roles igualitarios y a favor de la integración de la diversidad familiar; reconocimiento de la mayor vulnerabilidad de las familias inmigrantes que requiere adoptar medidas específicas.

Por su relevancia para este análisis destacamos esta última propuesta en la que se destaca la necesidad de apoyo a las familias inmigrantes por ser las que más problemas tienen de conciliación familiar y las menos satisfechas con los recursos disponibles. Así como por su menor acceso a la información, peor situación económica, que les impide acceder a recursos de pago, o más precaria situación profesional, habitualmente incompatible con el disfrute de medidas de conciliación. Los roles estereotipados y la dificultad para disponer de ayuda familiar para el cuidado (contar con los abuelos, por ejemplo) tampoco les ayuda.

En general, la gestión de los servicios sociales dirigidos a la población inmigrante acusa los efectos de las políticas sociales y de migración comentadas en el apartado anterior pero, sobre todo, el efecto de los recortes presupuestarios que están socavando el Estado del Bienestar y limitando el efectivo cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, en general, y muy particularmente del colectivo de migrantes extranjeros. En este sentido, el informante E considera urgente:

- Asegurar la financiación de las necesidades presupuestarias de las Administraciones Públicas, garantizando en todo momento la consolidación y desarrollo de los servicios públicos que constituyen el llamado Estado del Bienestar, y muy especialmente la educación.
- Exigir al Gobierno Central que la contribución fiscal española se sitúe en la media de los países de la Unión Europea (40% del PIB), pues tenemos una contribución fiscal de las más bajas de la UE-27 (ocupamos el 20º lugar).

Por otra parte, y dado que es evidente el protagonismo que las ONGs, asociaciones y voluntariado, en general, están alcanzando en la atención a los colectivos en riesgo de exclusión, cabría exigir a las Administraciones Públicas que asumieran esta responsabilidad de manera decidida, pues claramente les compete, y no se escudaran en la ejemplar labor de dichas organizaciones. En este sentido, sería preciso que la administración ejerciera una mejor y más efectiva coordinación de dichas iniciativas, se implicara en su seguimiento y asumiera los resultados y propuestas derivados que, sorprendentemente, en épocas de austeridad, no suelen ser atendidos, cuando han supuesto importantes inversiones tanto económicas como en recursos, infraestructuras, tiempo y dedicación (acaso no es ese el mayor de los despilfarros).

### **3. DERECHOS Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA**

Un fenómeno detectado por los expertos es la transformación de los derechos básicos en prácticas de asistencialismo y caridad, a través de ONGs, organizaciones de caridad, espacios televisivos, etc., utilizando los sentimientos de la población para confundir y ocultar el incumplimiento de la responsabilidad de los órganos del Estado con los compromisos establecidos por nuestro ordenamiento constitucional y las declaraciones internacionales.

Como se comentó anteriormente, la precarización y desmantelamiento de los derechos laborales, a la par que los recortes presupuestarios en educación, sanidad, servicios sociales, etc., han aumentado aún más la desigualdad, siendo las personas inmigrantes uno de los colectivos más vulnerables y a quienes antes les afecta y excluye socialmente.

Todo esto está convirtiendo nuestra sociedad y nuestras escuelas en un foco de racismo, xenofobia y competitividad salvaje, donde los migrantes están siendo y serán aún más los “cabezas de turco” de las políticas decididas consciente e intencionalmente por un bipartidismo neoliberal al servicio, no de la ciudadanía, sino de los intereses económicos, mediáticos y financieros que lo han cooptado (informante J).

El gobierno de la Comunidad de Madrid, por ejemplo, interpreta los derechos de los ciudadanos a la vivienda, a la educación, a la sanidad y a los servicios sociales sometidos a la lógica del mercado. Para la política neoliberal del actual gobierno autonómico, el Estado o, en su caso, el gobierno autonómico no debe actuar en beneficio de los ciudadanos si hay instituciones, asociaciones o fundaciones que pueden prestar esos servicios cobrando alguna cantidad por ello. Con ese razonamiento se están anteponiendo descaradamente las leyes del mercado y su atroz desigualdad a una real igualdad de oportunidades.

La idea de libertad que manejan y aplican los dirigentes del gobierno madrileño genera desigualdad y exclusión social y vacía de contenido los derechos sociales y económicos de las personas en un contexto de crisis profunda en el que se incrementan el paro, los desahucios y la bajada de salarios. Da la impresión de que la igualdad, tal como se enfoca en las actuaciones administrativas, se identifica únicamente con la gestión de las necesidades sociales, de forma que el acceso a la plena igualdad, como ciudadanía plena, desaparece del programa político, respecto a las mujeres, pero también a los hombres y mujeres de los colectivos y grupos más desfavorecidos.

En este contexto no es posible demorar más la creación de nuevos cauces de participación ciudadana, para lo cual es imprescindible que las personas migrantes sean reconocidas como ciudadanos de pleno derecho en las sociedades receptoras. Se señalan en este sentido algunas experiencias que pretenden sentar las bases de futuras ciudades o comunidades interculturales, como la experiencia del Cabildo de Tenerife o el proyecto de intervención comunitaria del ayuntamiento de San Bartolomé, en Lanzarote (informante P).

Salvando algunas excepciones, es muy probable que el debate sobre el derecho a la ciudadanía de los migrantes extranjeros esté siendo ignorado en las agendas políticas comunitarias debido al...

“(...) hecho de que la visión dominante sobre la inmigración prima una concepción instrumental, que escinde el mundo en la dicotomía comunidad política nacional versus todo lo demás: ciudadanos [...] frente a extranjeros” (De Lucas, 2004: 87).

Como propone De Lucas, es necesario revisar esta visión instrumental y excluyente, basada en la satisfacción de las necesidades laborales y/o demográficas de la sociedad receptora, para construir un modelo de ciudadanía plural e incluido, redefiniendo el proceso de integración y el vínculo de ciudadanía. Resulta paradójico que, en pleno siglo

XXI, los extranjeros que residen legalmente no tengan posibilidades de acceso a los derechos políticos, como si de aquellas sociedades duales asentadas sobre la diferenciación entre clases dominantes y dominadas, se tratara. Essomba también demuestra su asombro cuando afirma:

“Negar hoy el derecho de voto a un ciudadano de nacionalidad extranjera que lleva más de cinco años viviendo en un país europeo resulta tan esperpéntico como lo fue en su día negárselo a las mujeres”. (Essomba; 2004: 72)

Es indudable, que la coyuntura actual y nuestros compromisos democráticos exigen procedimientos de gestión migratoria más realistas y amplios en sus planteamientos, orientados por el respeto a los derechos humanos, el codesarrollo con los países de origen, la cohesión social y el avance hacia el Estado del Bienestar en los países receptores (IOM, 2003).

#### 4. POLÍTICA EDUCATIVA Y SU INCIDENCIA REAL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Como otros servicios sociales básicos, la educación está sufriendo la disminución de recursos, afectando directamente a los escolares en situaciones de mayor vulnerabilidad. Cada vez más una política educativa de carácter neoliberal en lo económico y neoconservadora en lo moral ha ido socavando desde hace años la financiación de la escuela pública, facilitando los conciertos a las empresas privadas y eliminando todos los elementos y mecanismos de democratización de la vida educativa de los Centros.

El desequilibrio en la composición del alumnado de los centros públicos ha aumentado de modo sustancial en los últimos diez años en la Comunidad de Madrid. Hoy día alrededor del 80% de los inmigrantes está escolarizado en centros públicos, mientras que solamente alrededor de un 20% de inmigrantes está en centros concertados o privados.

El endurecimiento de las condiciones laborales de los docentes practicado en comunidades como la madrileña, reduciendo servicios de apoyo, elevando la ratio de alumnos por aula, incrementando su horario lectivo y recortándoles el sueldo, suponen un claro ataque a la escuela pública, en la que está escolarizado mayoritariamente el alumnado de familia inmigrante. Se ha ido recortando la atención al alumnado inmigrante mediante la reducción drástica de programas de refuerzo y de compensación que atendían a estos escolares. En la comunidad madrileña, por ejemplo, las *aulas de enlace* —el recurso estrella del programa *Escuelas de Bienvenida*— han experimentado un severo descenso a lo largo de los últimos cursos.

Contrariamente a la apuesta de la ley educativa vigente por un enfoque inclusivo e intercultural como principio para superar las desigualdades y afrontar la diversidad, las políticas de atención a la diversidad cultural se enmarcan fundamentalmente dentro de enfoques compensatorios, debido al mayor arraigo de este modelo en nuestro sistema educativo y la menor experiencia en políticas y prácticas inclusivas.

Una de las medidas más extendidas en los últimos años para atender a la diversidad cultural consiste en la escolarización de los alumnos extranjeros que se incorporan a nuestro sistema educativo sin dominar la lengua mayoritaria en *aulas específicas* de apoyo lingüístico. Subyace en este modelo el falso supuesto de que la integración depende del dominio de la lengua de acogida, justificando así la segregación de este alumnado con el pretexto de su aprendizaje intensivo. La creencia de que ante la diversidad el tratamiento a seguir es el de la especificidad, no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros (García Castaño et al., 2008). Las *aulas de enlace* se basan en este supuesto teórico<sup>10</sup> cuestionado por los resultados de un buen número de investigaciones (Martín Rojo y Mijares, 2007; Pérez Miláns, 2007; García Fernández et al., 2008 y 2010; Gil Jáurena, 2010; del Olmo, 2007 y 2010), que se resumen en los siguientes argumentos:

- a) Percibe la diversidad como un déficit, como un problema cuya solución depende de un especialista. El profesorado ordinario no se siente responsable de la educación de este alumnado hasta que domine la lengua vehicular. El modelo didáctico y organizativo del profesorado ordinario, establecido sobre la homogeneidad del alumnado, queda intacto.
- b) Hace pivotar la respuesta en torno a medidas específicas, en lugar de ser asumida como un proyecto común de toda la comunidad.
- c) La especialización de los centros dotados de tal recurso, hace que sean percibidos como “centros para inmigrantes”. Lejos de normalizar su composición e incluir a este tipo de alumnado, los estigmatiza y excluye.
- d) Es ineficaz para el aprendizaje de la lengua de acogida, tarea para la que el sistema adjudica a un docente no especializado en la enseñanza del español como L2, y por carecer de uno de sus principales requisitos: la interacción con sus hablantes. Por la misma razón, tampoco contribuye a la integración de este alumnado en el centro.
- e) Al mismo tiempo, el periodo de estancia en el aula de enlace, de 9 meses como máximo, no permite dominar la lengua de instrucción con suficiente destreza como para enfrentarse a las tareas académicas, pues como señalan numerosos investigadores (Thomas y Collier, 1997; Maruny y Molina, 2001; Cummins, 2001; Huguet y Navarro, 2005; Vila y Siqués, 2006), equipararse en el dominio de la lengua vehicular a los iguales nativos no se consigue sino después de un mínimo de 5 años de exposición a ella, siempre que exista un plan riguroso y continuado de aprendizaje de la misma.
- f) No obstante su mayor aspecto positivo –la entrega e implicación de los docentes de estas aulas–, las convierte en “burbujas” o “islotos” de acogida, en los que el alumnado extranjero encuentra un entorno psico-social menos competitivo y afectivamente seguro (Pérez Miláns, 2007; Grupo INDICE, 2010; Gil Jáurena, 2010).

---

<sup>10</sup> A pesar de que la LOE establece que “El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (art. 79.2).

- g) Esta condición positiva, se vuelve negativa al favorecer la identificación como inmigrantes, abriendo el camino al borrado de la identidad nacional y lingüística, creando entre los que han asistido a estas aulas un poderoso vínculo para aferrarse a un “nosotros” frente a “ellos”, sus coetáneos autóctonos (Cucalón y del Olmo, 2008; del Olmo, 2010).
- h) Estas aulas presentan cierto aislamiento con respecto a la organización general del centro, que a veces se manifiesta incluso físicamente, ubicándose en espacios apartados de las aulas ordinarias.

Uno de los efectos negativos de este recurso es considerar absolutamente indispensable la competencia lingüística en español para la incorporación a los grupos regulares. Esta medida, perpetúa, institucionaliza, profundiza y legitima sus desventajas al ser ineficaz para integrar socialmente al alumnado y lograr el dominio lingüístico en español necesario para incorporarse con garantías al curso ordinario (Pérez Milans, 2007; García Fernández et al. 2010). Como afirma del Olmo (2010: 346) “el programa no valora a los estudiantes por lo que son, y aún menos por lo que traen con ellos. No se refiere a sus experiencias anteriores, habilidades o conocimientos (¡ni siquiera a sus lenguas!) y nunca les toma en cuenta”.

Los resultados de investigación sobre las *aulas de enlace* de la Comunidad de Madrid realizada por el grupo INDICE de la UCM<sup>11</sup> cuestionan este modelo de atención –periférico a la organización de los centros y al margen del currículo general– que segrega al alumnado hasta nueve meses, con la falsa expectativa de que en tan corto período adquiera la suficiente competencia lingüística en español para incorporarse sin problemas al aula ordinaria. Independientemente de los resultados de la investigación, la Administración educativa madrileña en los últimos cursos ha suprimido un número considerable de estas aulas, como se ve en la tabla 1, que nada tiene que ver con el cuestionamiento de la estructura y funcionamiento de este recurso, a partir de los resultados de investigaciones (Grupo INDICE, 2009; Pérez Milán, 2009; Gil Jáurena, 2010; del Olmo, 2010).

Tabla 1. Evolución de las Aulas de enlace en la Comunidad de Madrid

	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
<b>Total aulas de enlace</b>	215	247	290	293	276	132	92
<b>En centros públicos</b>	126	146	173	171	162	68	37
<b>En centros concertados</b>	89	101	117	122	114	64	55
<b>Variación anual</b>		+32	+43	+3	-17	- 144	-40
<b>Variación c. públicos</b>		+20	+27	+7	-9	- 94	-31
<b>Variación c. concertados</b>		+12	+16	+4	-8	- 50	-9

Fuente: elaboración propia a partir Datos y Cifras de Educación, CAM; Información directa de las Unidades de Programas y Web de las DAT.

<sup>11</sup> Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid (PR41/06-14917, Poyectos Santander/UCM).

Para la Administración esta reducción se basa en la supuesta disminución significativa de escolares extranjeros, lo que no se corresponde con la realidad, como reflejan los datos de la tabla 2. La explicación, antes bien, hay que buscarla en una reducción del gasto en la educación pública, cuyas primeras consecuencias recaen sobre los servicios dirigidos al alumnado perteneciente a los grupos más desfavorecidos, escolarizados cada vez más en centros de titularidad pública.

**Tabla 2. Evolución del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid**

<i>Alumnado Centros</i>	<b>2009-2010</b>			<b>2010-2011</b>			<b>2011-2012</b>		
	<i>Total</i>	<i>Extran-jero</i>	<i>% Ext.</i>	<i>Total</i>	<i>Extran-jero</i>	<i>% Ext.</i>	<i>Total</i>	<i>Extran-jero</i>	<i>% Ext.</i>
Régimen General	<b>974.925</b>	<b>138.398</b>	<b>14,20 %</b>	<b>991.511</b>	<b>144.302</b>	<b>12,90 %</b>	<b>1.114.821</b>	<b>142.613</b>	<b>12,5%</b>
Públicos	<b>535.513</b>	<b>105.951</b>	<b>19,78 %</b>	<b>551.845</b>	<b>111.239</b>	<b>18,3%</b>	<b>618.564</b>	<b>110.518</b>	<b>17,9%</b>
Concertados	<b>298.825</b>	<b>25.477</b>	<b>8,53 %</b>	<b>307.748</b>	<b>24.742</b>	<b>7,6%</b>	<b>339.610</b>	<b>24.767</b>	<b>7,3%</b>
Privados	<b>140.587</b>	<b>6.970</b>	<b>4,96 %</b>	<b>131.882</b>	<b>8.321</b>	<b>4,6%</b>	<b>180.216</b>	<b>7.328</b>	<b>4,1%</b>

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid

Cabe destacar que, la mayor parte de las aulas de enlace que siguen existiendo se encuentran sorprendentemente en centros concertados, cuando esta red sólo escolariza en torno al 20% de los alumnos extranjeros, mientras que el 80% asiste a centros públicos. Este hecho pone de relieve, una vez más, las desigualdades en la asignación de recursos públicos para atender a estos alumnos, claramente a favor de la enseñanza concertada.

El error más grave en este campo es que la autosatisfacción de las políticas educativas con la puesta en marcha de medidas como las comentadas, oculta negligentemente aquello que, sin duda, es la pieza clave para la transformación de la educación que requiere una sociedad diversa cultural y lingüísticamente: la formación del profesorado para una educación inclusiva. Las Administraciones educativas han creído que con la política compensatoria de atención a los alumnos inmigrantes se estaba haciendo una auténtica Educación para la ciudadanía Intercultural. La red de centros para la formación del profesorado, en la Comunidad de Madrid ha pasado de los 29 centros existentes hasta 2008, a los 6 con que cuenta en la actualidad, además de la formación *on line*, externalizada a instituciones privadas, en su mayor parte. Por otra parte, la atención al alumnado de incorporación tardía queda muy reducido, en beneficio de las TIC y la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés), lo que marca claramente hacia donde se orienta la formación, y en última instancia el sistema educativo.

La disminución de este recurso se compensa fundamentalmente gracias al incremento en la utilización del aula ordinaria en combinación con refuerzos educativos, lo que confirma que los centros continúan explorando posibilidades a la hora de atender la diversidad

cultural y lingüística del alumnado, ya que tales necesidades no han desaparecido, como confirman las tendencias en la escolarización de alumnado extranjero no hispanohablante. En definitiva, no son las *aulas de enlace*, a pesar de su especificidad, las que atienden a la mayoría del alumnado no hispanohablante, sino que los centros educativos emplean con mucha mayor frecuencia otro tipo de respuestas educativas.

No hay una apuesta decidida por una educación intercultural dirigida a todos los alumnos, como tampoco se ha realizado una revisión del currículum, con vistas a dotarle de una dimensión intercultural (Informante C). Las convocatorias puestas en marcha en varias comunidades para realizar proyectos normalmente se dirigen a centros con un elevado número de alumnos de familias inmigrantes, obviando una educación intercultural dirigida a toda la población. Al mismo tiempo, la participación en los planes de atención a la diversidad suele tener un carácter voluntario para los centros, evitando un plan progresivo que vaya incorporando la dimensión intercultural en todos los centros.

Otro de los hechos que refuerzan el carácter asimilacionista de las políticas educativas es su despreocupación por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen (ELCO) de los escolares de familia inmigrante. En España apenas se han desarrollado los programas dirigidos a estos fines y los existentes, en lo que se refiere a su número, son claramente insuficientes y, además, arrojan resultados irregulares en general. Los únicos programas existentes son el de ELCO marroquí, iniciado en España en el curso 1994-1995, en el marco del Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos firmado el 14 de octubre de 1980. El programa se desarrolla en las escuelas según dos modalidades: fuera (modalidad A) y dentro (modalidad B) del horario escolar. No obstante, la lengua que se les enseña es el árabe clásico, sin tener en cuenta la diversidad lingüística de Marruecos, lo que supone para muchos escolares marroquíes un aprendizaje del árabe como L2 más que de su lengua familiar. Durante el curso 2008-2009 sólo un 7,62 % de los escolares marroquíes en las escuelas madrileñas se beneficiaron de este programa.

A pesar del notable aumento de población lusófona en nuestra comunidad, el programa de ELCO portugués, tiene una escasa implantación en los centros (Etxeberria, 2002). Otro programa incipiente es el de ELCO rumana, escasamente implantado en todas las comunidades, excepto en la Comunidad de Castilla-La Mancha, donde más de 2.000 alumnos y alumnas de Infantil y Primaria y de Secundaria participaron en él durante el curso 2008-2009, en más de 80 centros educativos y con 20 profesores.

En resumen, existen muchas carencias relacionadas con la escasa implicación de los centros y la desvinculación de las administraciones educativas con estos programas. García Castaño, Rubio y Bouchra (2008), corroboran el fracaso de estos programas, ya que no consiguen sus objetivos y su implantación resulta anecdótica.

A la luz de los datos anteriores, el modelo de desarrollo lingüístico actual se enmarca en el de *bilingüismo sustractivo*, para el cual el aprendizaje de la lengua de acogida se hace al caro precio del abandono y pérdida de la lengua materna, abonando el proceso de *descapitalización cultural* característico de la política asimilacionista subyacente.

Hay que destacar que, a partir del 2003, la UE promueve la fórmula de  $1+2^{12}$ , consistente en adquirir 2 lenguas además de la oficial, entre las extranjeras, regionales, no territoriales o de inmigración (Beacco y Byram, 2003). En nuestro caso, esto sólo ha producido el auge de los programas bilingües en lenguas de prestigio (español-inglés), por una interpretación restrictiva y elitista del bilingüismo y el prejuicio de que el mantenimiento y uso de las “lenguas inmigrantes” —sin prestigio ni valor en el “mercado lingüístico”— resulta incompatible con una integración exitosa y completa. Una prueba de esto es la práctica observada en algunos institutos de aprovechar las clases de la segunda lengua optativa, normalmente el francés, para enviar a los alumnos alófonos al programa de compensatoria, desaprovechando la oportunidad de que el alumnado extranjero tiene una situación de partida ventajosa con la del resto de sus compañeros. (Mijares, 2007: 108; Grupo INDICE, 2010).

En orden a mejorar los planes puestos en marcha, se acusa la inexistencia de evaluaciones de la incidencia de los planes de atención a la diversidad en los centros. Igualmente existe un desconocimiento y escaso interés por el conocimiento generado por las investigaciones.

Es llamativa también, la desvinculación de otros agentes sociales —especialmente los locales— de los planes de atención a la diversidad, así como la desatención a los planes de participación social o la falta de coordinación interinstitucional (ONG, administraciones, etc.), ya comentada en otro apartado. Esto termina desembocando en que, por ejemplo, pueda llegar a ser complicado considerar a los dispositivos de emergencia para atender a los MENA verdaderamente como centros de acogida, en los términos regulados por la normativa vigente, pues en muchas ocasiones no cumplen con las funciones básicas encomendadas relacionadas con la integración y el apoyo al desarrollo personal de los menores.

No es fácil ofrecer alternativas a los diversos problemas que se acaban de evidenciar, pero aún así destacamos algunas de las propuestas en las que coinciden la mayor parte de los expertos y expertas consultados.

En primer lugar es imprescindible, como bien apunta el informante E, entender que si no se aborda el contexto social y vital en el que se enmarca la acción educativa de nuestros centros, cualquier proclama teórica de educación intercultural perderá todo su sentido. La interculturalidad no es “un problema” estrictamente escolar, sino una cuestión de carácter sociopolítico (Besalú, 2002), pues no hay mejor educación intercultural que el reconocimiento social, económico y político pleno de las minorías culturales. No es posible responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

Si atendemos a dicha premisa tendremos que considerar prioritaria, como se viene señalando a lo largo de estas páginas, la supresión de los recortes presupuestarios en educación pública. Lo que podría lograrse si se acordara una Ley de Financiación del sistema educativo que garantizara las inversiones y los recursos necesarios, incrementando

---

<sup>12</sup> Comisión Europea. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2003).

el gasto público educativo del 3.9 del PIB, previsto para el 2015, al 7%, que es la media europea.

Esta inversión permitiría mantener una red planificada y suficiente de centros de titularidad y gestión pública, la única que garantiza la cohesión social, la equidad y la igualdad de oportunidades a toda la población, con el objetivo a corto y medio plazo, de:

- Cubrir toda la demanda de escolarización de 0 a 6 años, ampliando la oferta del ciclo de 0 a 3 años y estableciendo la obligatoriedad de la escolarización de 3 a 6 años, pues son los sectores marginales, de minorías y migración los que mayoritariamente no acceden a este tramo escolar por falta de recursos y oportunidades.
- Generalizar la formación hasta los 18 años, ampliando la oferta de FP y abriendo nuevas modalidades formativas que combinen estudio y prácticas laborales retribuidas.
- Establecer un sistema integral de becas y ayudas al estudio. No podemos renunciar a la gratuidad de la enseñanza obligatoria, un derecho reconocido en nuestra Constitución y en las declaraciones internacionales, por lo que es perentorio generalizar la gratuidad de los comedores escolares, del transporte escolar en zonas rurales y de los libros y materiales didácticos.
- Reducir la ratio a 20 estudiantes por aula en las enseñanzas obligatorias, tendiendo progresivamente a los 15, para poder atender adecuadamente a la diversidad; con el consecuente aumento de las plantillas de personal docente y no docente que favoreciera una mejor atención a la diversidad.
- Modificar la normativa necesaria con el objetivo de llegar a suprimir los conciertos educativos, puesto que segregan a la población escolar, especialmente al alumnado migrante, estableciendo la moratoria para nuevos conciertos y abriendo vías para avanzar hacia una red única de centros públicos.

En cuanto a posibles acciones que persigan un mejor funcionamiento del sistema educativo, contribuyendo a la generalización de prácticas educativas inclusivas, podemos señalar las siguientes:

- Mayor autonomía en la gestión de los centros educativos.
- La inclusión de la dimensión intercultural en el diseño del curriculum.
- Impulsar cambios curriculares, metodológicos (aprendizaje cooperativo combinado con estrategias de atención personalizada) y organizativos para favorecer el éxito escolar de todo el alumnado, independientemente de sus características, circunstancias socio-económicas y culturales o dificultades de aprendizaje. Esto exigirá una implicación de las comunidades educativas en la organización de los apoyos educativos necesarios.
- Establecer y generalizar un modelo educativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras que no esté colonizado por las lenguas del norte (inglés, francés y alemán), y

no sólo pensadas para el futuro laboral, sino para la convivencia en nuestros centros y en nuestra sociedad.

- En consonancia con lo anterior, ofrecer oportunidades en los centros escolares para mantener y continuar aprendiendo en la lengua materna, al alumnado de familias migrantes y de minorías.
- Dotar de servicios de orientación a todos los centros públicos de Primaria y Secundaria que apoyen al profesorado para una mejor atención a la diversidad del alumnado. De esta manera, será viable extender los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo fuera del horario lectivo, favoreciendo la atención a los colectivos más desfavorecidos.
- Maximizar el protagonismo de los equipos docentes, favoreciendo procesos de investigación-acción comprometidos con una perspectiva intercultural del desarrollo del currículum, en colaboración con las universidades.
- Potenciar la atención tutorial otorgando carácter lectivo a la dedicación horaria correspondiente (dos horas semanales y otra de atención a las familias).
- Promover la implicación del alumnado, familias y AMPAS en la elaboración de las normas de convivencia y en la resolución de conflictos, así como en las diversas actividades de los centros educativos, apoyando y financiando la creación de escuelas de familias en los centros educativos, con la colaboración del profesorado.
- Otorgar la legitimación que merecen a los logros de las investigaciones en el ámbito educativo, avanzando en la articulación de las mejoras apuntadas por éstas.

Finalmente, como señala el informante C, si queremos preparar a nuestros alumnos para convivir en una sociedad diversa y cohesionada, necesitamos iniciativas dirigidas al conjunto del alumnado –sin exclusiones ni tratos diferenciados en nombre de la excelencia–, que comiencen a aplicarse desde las primeras etapas del sistema educativo; comenzar más tarde pone en riesgo la convivencia, el aprecio a la colaboración y el consenso y la superación del prejuicio y la estigmatización.

Es indudable que la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) aprobada el pasado 28 de noviembre (BOE de 10 de diciembre de 2013) no contribuye en nada a generar iniciativas semejantes. Pero hemos de considerar que no son las medidas legales, a pesar de su trascendencia, las que van a producir los cambios necesarios en las aulas, sino la acción concertada de los participantes, máximos protagonistas, en el desarrollo de las prácticas educativas cotidianas.



**LA IMAGEN QUE REFLEJAN LOS MEDIOS DE  
COMUNICACIÓN DE LOS INMIGRANTES Y  
SUS DERECHOS**



No hay duda de que la discriminación por razones culturales y étnicas, el racismo o la xenofobia han cobrado relevancia en los últimos tiempos y se siguen extendiendo mucho más que en el caso de otras diversidades. Basta con revisar, con cierto detenimiento, los medios de comunicación para encontrar indicios bastante claros de esta preocupante lacra social.

En consecuencia, y con el fin de conocer la percepción social de la diversidad reflejada por los medios de comunicación, hemos realizado un sondeo en algunos de ellos durante los meses de septiembre a noviembre de 2013. Para ello se han seleccionado tres diarios de difusión nacional (*ABC*, *El País* y *La Vanguardia*) y los informativos de tres cadenas de televisión (TVE-1, TV5 y La Sexta). El *clipping* lo han realizado estudiantes de cuarto curso de la asignatura “La dimensión intercultural en el curriculum” del Grado de Maestro de Educación Infantil la Facultad de Educación de la UCM, ocupándose cada grupo de un diario o cadena televisiva durante el período comprendido entre los días 11 de septiembre y 9 de noviembre de 2011. Con el fin de facilitar la recogida de información y el análisis y previa discusión formativa, se establecieron las siguientes categorías:

- a) Exclusión/discriminación/rechazo
- b) Inclusión/integración
- c) Asimilación
- d) Racismo/xenofobia
- e) Interculturalidad
- f) Inmigración

Para las categorías a), b) y d) se acordó aceptar conceptos sinónimos o próximos semánticamente para evitar la dispersión. Se acordó, asimismo, no limitarse a noticias que tuviesen que ver la diversidad cultural *sensu stricto*, sino atender a otras formas de relación interpersonal o intergrupala, como la de género, orientación sexual, religión, etc.

Para sistematizar la recogida de información se utilizó un modelo de ficha con los siguientes apartados: nombre del diario o cadena, sección o espacio informativo, extensión o duración dedicada a la noticia, titular, contenido (o un resumen si era muy extenso), así como el comentario interpretativo (ver anexo I).

Tras el agrupamiento de las noticias de los diferentes medios por categorías y el análisis de la información, ofrecemos a continuación el siguiente informe.

## INFORME

La atención mediática durante el período estudiado, en general, la capitalizan principalmente dos tipos de fenómenos puestos de relieve por los acontecimientos producidos durante este tiempo:

- a) La preocupación, el rechazo y eventual expulsión por parte de países europeos de personas inmigrantes, incluso originarias de países miembros de la UE, como Bulgaria o Rumanía.
- b) La preocupación por frenar la llegada y ausencia de respuesta adecuada a los contingentes de inmigrantes sin papeles que tratan de alcanzar las costas europeas, especialmente de Italia, Grecia, Malta y España.

En cuanto al primero de estos fenómenos, hay que destacar el impacto mediático de la expulsión en Francia de una menor de origen albanés cuando se encontraba en una excursión escolar. Este incidente, que ha creado una gran controversia en la opinión pública francesa, hay que contextualizarlo en la política francesa de inmigración con respecto a los gitanos y nómadas venidos de países del Este de Europa. El ministro del Interior dijo que “la mayoría de gitanos deben ser expulsados” (TVE1, 17/9/2013), pues considera que generan mendicidad y delincuencia. La pregunta es si realmente Francia ha dado posibilidades a estas personas para poder integrarse.

Con el caso de la familia Dibrani se ha creado una gran polémica en Francia que ha obligado a realizar un informe oficial de su expulsión del país. La niña gitana –informa ABC, 20/10/2013–, podrá volver a Francia pero sin su familia.

La izquierda francesa se indigna por la expulsión de una niña `rom´. La policía acudió a la familia de esta niña para ejecutar la orden de expulsión de los inmigrantes ilegales y al ver que faltaba ella la fueron a buscar a una excursión escolar (*La Vanguardia*, 17/10/2013).

Como informa ABC en su titular del 18/10/2013, existe un “claro apoyo social en Francia a la repatriación de gitanos ilegales”. Mientras la derecha y el 77 por ciento de la población lo apoya, están en contra la izquierda y millares de estudiantes de bachillerato, –entre 2000 y 7000 estudiantes, según *La Vanguardia*, 18/10/2013– que se manifestaron en las calles solidarizándose con su compañera.

El presidente francés intenta acallar las críticas por la expulsión de una niña gitana de origen albanés. Según Hollande “La escuela pública debe preservarse como centro de integración. Por ello se reformará la legislación para que no se repita las maneras”. Permite a la niña volver a Francia para acabar sus estudios pero no así a su familia (TV6, 18/10/2013). La joven rechaza esta invitación porque no quiere volver sin su familia. Es preocupante que un 65% de la población francesa se opongan a la vuelta de la joven y su familia (TV6, 18/10/2013). Nada se habla de los demás casos, ya que más de 36.000 familias, muchas con hijos pequeños y adolescentes escolarizados también han sido expulsadas y no se les da la opción de volver como a Leonarda.

El ministro francés de interior ha admitido que el gobierno francés ha expulsado en el último año a 5.000 gitanos rumanos y búlgaros “para disminuir los actos de delincuencia sobre todo los robos”, ya que heredó del gobierno de Sarkozy una situación muy difícil con más de 20.000 gitanos en campamentos ilegales. (TVE1, 29/9/2013).

Muchos estudiantes protestan por la deportación de la niña gitana. Al menos cuatro institutos de París han tenido las entradas bloqueadas, por decenas de estudiantes para pedir la detención de las exportaciones masivas de alumnos extranjeros que están en situación irregular en el país. La decisión política ha creado multitud de protestas sobre la decisión que ha tomado Valls –ministro de Interior francés– en la política de inmigración. Valls declara que los gitanos deben ser expulsados “porque no hacen nada para integrarse”.

Estas prácticas y actitudes concuerdan con la de otros gobiernos europeos, como el de Grecia, cuando rechaza “a punta de pistola” a los emigrantes que llegan sin papeles por mar, como sostiene el informe de Pro Asyl y niega el Gobierno griego, según informa ABC (9/10/13).

Algo parecido sucede en el Reino Unido, como leemos en el titular del mismo diario en su edición del 11/10/13 sobre el mensaje del Gobierno de Cameron a los inmigrantes ilegales: “Vete a casa o te detendremos”. Su ministra del Interior –Theresa May– pretende restringir las posibilidades de los inmigrantes de acceder a una vivienda digna y a una cuenta bancaria. A todo aquel que alquile una vivienda a un inmigrante sin verificar antes su situación, se le multará. No sólo va a establecer medidas restrictivas para los inmigrantes ilegales, sino también para aquellos que estén en el país de forma temporal. Complementando esta política, el diario nos informa de que darán la bienvenida a aquellos inmigrantes brillantes que vayan a contribuir a la economía del país.

En Rusia, se están produciendo redadas de inmigrantes tras los disturbios nacionalistas en Moscú. Las autoridades rusas buscan culpables para explicar el estallido popular de intolerancia hacia los inmigrantes tras la muerte de un ruso, que supuestamente fue víctima de un oriundo del norte del Cáucaso (*El País*, 14/10/2013). Miles de rusos se manifiestan contra los inmigrantes en una marcha nacionalista en Moscú, aduciendo que los inmigrantes se aprovechan de los puestos de trabajo de los ciudadanos rusos y aumentan la tasa de criminalidad. Como lema principal de estas protestas exigen la expulsión de inmigrantes ilegales del país (TVE1, 4/11/2013).

Como se aprecia en estos casos, ciertos líderes políticos y de opinión europeos, así como determinados medios de comunicación al asociar inmigración con delincuencia, ofrecen un material fácilmente manipulable y peligrosamente inflamable, para ganar votos en unos casos, o audiencias en otros. Se juega así con algo tan vulnerable como la cohesión social en momentos de crisis económica, convirtiendo a las víctimas en culpables.

Estas actitudes y políticas ponen de relieve la tendencia neoliberal que últimamente está impregnado todos los sectores de nuestra sociedad. En España, por ejemplo, se retira el derecho a la sanidad de las personas inmigrantes sin papeles, renunciando así a una conquista social en la que este país era ejemplar.

Pero la discriminación y la exclusión no la acusan únicamente los extranjeros que buscan mejores condiciones de vida en nuestro país. Determinados colectivos –personas sin techo, gays y lesbianas, etc.– son objeto de discriminación y/o exclusión. Las organizaciones sociales alertan, por ejemplo, sobre el peligro de “criminalizar” a las personas sin hogar. Igual que en el RU, como comentábamos, lo que excluye no es la condición de inmigrante, sino la de ser pobre. Esto se refleja en España y otros países de la UE cuando se implantan ordenanzas municipales prohibiendo y sancionando la mendicidad, persiguiendo la venta ambulante, la música en la calle, etc. Regular el espacio público “tiene un efecto desmesurado” sobre los sin techo y otros ocupantes de la calle.

*“Ofensiva contra la venta ambulante ilegal. 27 Asociaciones y el Ayuntamiento mediante una campaña intentan concienciar a la comunidad para no comprar en la venta ambulante, y con esto favorecer a los comerciantes que pagan sus impuestos”.*

(ABC, 5/11/2013)

Otra señal de involución social, que recuerda la Ley de vagos y maleantes de otros tiempos. Las ONG consideran más eficiente y barato atender a las causas y reforzar los servicios sociales. (TVE1, 17/10/2013). Cuando la crisis económica causada por los mercados financieros arroja a la pobreza a cientos de miles de ciudadanos, además se les penaliza por ser pobres. Esto ha provocado movilizaciones para denunciar la situación de pobreza en España.

La discriminación de las personas inmigrantes se puede observar en nuestras calles observando la actuación de los cuerpos de seguridad del Estado en relación con ellos. Un estudio de la Universidad de Valencia con datos de Metroscopia confirma que los agentes proceden con mucha mayor frecuencia a la identificación de transeúntes pertenecientes a minorías étnicas (*El País*, 17/10/2013). Si no eres blanco tienes el doble de posibilidades de que te pare la policía.

*“Dos inmigrantes de origen argelino han denunciado haber sufrido intimidación, vejaciones y agresiones físicas por parte de la Policía Nacional en el Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) de Zapadores, en Valencia, tras iniciar una huelga de hambre pacífica en protesta por su privación de libertad”.*

(*El País*, 18/10/2013)

Otro fenómeno que se advierte en la información periodística es el avance de la ultraderecha en Europa. De cara a las elecciones europeas de mayo, los partidos ultraconservadores, como el Frente Nacional de Marie Le Pen, el Partido Liberal de Holanda, etc. tratan de unir fuerzas para tener una presencia importante en el Parlamento Europeo. En España, *La Sexta* (15/10/2013) informa de que la policía sospecha que se está reorganizando el grupo nazi “Hammerskin”. *La Vanguardia*, en su edición del 14/10/2013 informaba de que en un concierto neonazi, sin licencia y que doblaba el aforo, fueron detenidas dos personas e identificadas más de 300.

## LA TRAGEDIA DE LLEGAR A EUROPA

La tragedia migratoria es una noticia recurrente en todos los medios:

*“Nueva tragedia relacionada con la inmigración. Al menos 130 personas han muerto en el naufragio de una embarcación frente a la isla italiana de Lampedusa. Hay 200 desaparecidos. La barcaza en la que viajaban unos 500 inmigrantes se ha hundido después de producirse un incendio a bordo. Varios pesqueros han colaborado con los equipos de rescate a ayudar a los 150 supervivientes”.*

(TVE1, 3/10/2013)

Nos basamos en las noticias sobre la llegada por mar de personas africanas o de países de Oriente Próximo desesperadas por huir del hambre, la persecución o el horror, como es el caso de muchos sirios. 30.000 inmigrantes llegaron por mar a UE de enero a septiembre 2013. Otros 1.500 lo intentaron, perdiendo la vida en el trayecto (*El País*, 14/10/2014).

*“Lampedusa se inunda de muerte. Tras la oleada de inmigrantes llegados desde las costas de África hacia la isla italiana de Lampedusa, se ha cobrado ya la muerte de un gran número de personas. El problema reside en que la isla está completa ya y el gobierno del lugar no sabe cómo atajar el problema”.*

(*La Vanguardia*, 4/10/2013)

Junto a la descripción de la noticia, que acapara la información en casi todos los medios durante los últimos días de septiembre y primeros de octubre, suelen aparecer otros comentarios, relativos al rescate por guardacostas y pescadores de los países receptores. En otros casos, se informa de la preocupación de los gobiernos afectados por encontrar medidas para frenar la llegada de inmigrantes, motivando las posturas críticas a las leyes de extranjería, como la de la Presidenta de la Cámara de Diputados italiana,

*“(...) Laura Boldrini, de visita en la isla se ha referido a la ley que penaliza la ayuda a los inmigrantes indocumentados argumentando que prestar socorro es algo obligado: «Lo que es delito es la omisión del deber de socorro, el que socorre hace algo legítimo y obligado. La ley del mar se basa en eso, en el mar hay que salvar a quién lo necesite»”.*

(TVE1, 5/10/2013)

Esta opinión coincide con la de los pescadores de la zona, quienes afirman que *“nunca dejan que nadie muera en el mar”*, pese a la penalización que supone.

Ante esta trágica situación, la preocupación de los gobiernos está orientada a encontrar medidas que frenen la llegada de estos inmigrantes. Los gobiernos de la UE quieren saber qué medidas son adecuadas para evitar la llegada masiva de inmigrantes irregulares por vía marítima:

*“Estamos ante uno de los principales retos que tiene planteada la Unión Europea”.*

(TVE1, 8/10/2013)

El primer ministro italiano ha hecho un llamamiento a los europeos sobre la inmigración ya que avisa de que no se va a detener la llegada de inmigrantes aunque empiece el mal tiempo. Los países del Sur piden apoyo a la Unión Europea, para evitar nuevas tragedias como la de Lampedusa. España quiere que toda la UE comparta el peso de la inmigración (ABC, 25/10/13). El primer ministro de Malta ha reclamado medidas urgentes para combatir el problema de la inmigración.

En el caso de España, las noticias también dan cuenta con frecuencia de la llegada de inmigrantes en pateras:

*“En balsa de juguete para pasar el Estrecho. Se multiplica el número de inmigrantes que intentan pasar al país a través del estrecho. En una balsa inestable y van entre 7 y 15 personas. Y la mayoría de las veces tiene que actuar el servicio de salvamento”.*

(La Vanguardia, 19/10/2013)

*“Cerca de Ceuta ha volcado una patera con inmigrantes y hay 12 desaparecidos, los equipos de rescate han encontrado un cadáver en la zona. En las últimas horas unos 150 inmigrantes han llegado en pateras y lanchas neumáticas en lanchas españolas”.*

(TVE1, 16/9/2013)

O por otros medios igualmente peligrosos, como relata la siguiente noticia:

*“14 inmigrantes viajan a España desde Costa de Marfil escondidos en Contenedores de un barco de transporte. Las autoridades españolas intentan que el mismo barco los devuelva a Costa de Marfil”.*

(La Sexta, 14/10/2013).

Sin embargo la noticia que más ha ocupado la agenda informativa española sobre inmigración en estos dos meses se relaciona con el establecimiento de medidas disuasorias como las alambradas con cuchillas en las vallas fronterizas, ampliamente cuestionada por la opinión pública y las organizaciones del Tercer sector, por su peligrosidad:

*“Las ONG denuncian que las cuchillas (conocidas Como concertinas) que se van a instalar en la valla Fronteriza de Melilla atentan contra los derechos humanos. Consideran que no es una medida disuasoria, para que ellos salten la valla, puesto que su desesperación les lleva a intentar saltar una y otra vez, y solo van a causar graves heridas”.*

(La Sexta, 1/11/2013)

Considerada como un retroceso en las políticas migratorias, centradas más en impedir la llegada de inmigrantes sin papeles que en las medidas de co-desarrollo y convenios con los países de origen. Sin embargo, ninguno de estas medidas frena el deseo de llegar, aunque les cueste la vida. En la “Operación Minerva” liderada por la policía Nacional ha interceptado en un mes y medio un total de 780 inmigrantes en situación irregular, en

el puerto del Estrecho. Esta operación está coordinada por la Agencia Europea de Fronteras –Frontex– cuyo objetivo es combatir la inmigración irregular y reforzar la seguridad de las fronteras exteriores de la UE. En este mismo sentido, se han hecho pruebas de un nuevo sistema de vigilancia marítima de la Unión Europea, Perseus, para controlar la inmigración irregular.

Los países europeos temen un éxodo de refugiados sirios provocado por el conflicto o la eventual intervención militar de occidente. Los últimos meses han aumentado significativamente las llegadas a Grecia, Italia o Bulgaria. Más de dos millones de personas han huido de Siria. La guerra civil en Siria ha hecho huir de sus hogares a más de seis millones de personas según Naciones Unidas (TVE1, 21/9/2013). La diáspora siria también llega a España. En el centro de Acogida de Refugiados de Vallecas (Madrid), se encuentran varios sirios que no quieren contar su historia para que no los reconozcan, no los encuentren, ni hagan daño a sus familias (*El País*, 27/10/2014).

Por otra parte, los contenidos informativos relacionados con la inmigración adoptan, en general, un tono que relaciona a ésta con peligrosidad, la inseguridad, la delincuencia, etc. Algunos medios, cuando dan una noticia que afecta a una persona inmigrante, enfatizan más este hecho que el incidente en cuestión, lo que convierte a la víctima en culpable. Una prueba de ello es la siguiente noticia ofrecida por el diario ABC (7/10/2013):

*“Una menor de nacionalidad rumana prostituida en España por personas de su mismo país, con la falsa promesa de cuidar niños”.*

El diario hace mucho hincapié en dar a conocer que los causantes de la prostitución de la menor eran de nacionalidad rumana, más que tratar el tema de la trata de blancas.

Estamos ante uno de los principales retos que tiene planteada la Unión Europea. Los 28 países que la forman se han juntado para crear un grupo de trabajo cuyo propósito es estudiar la situación de Lampedusa. Los 28 quieren saber qué medidas son adecuadas para evitar la llegada masiva de inmigrantes irregulares por vía marítima a la Unión Europea; se trata de combatir con todos los medios disponibles el tráfico irregular de seres humanos entre ambas orillas del Mediterráneo que ocasiona tragedias como la que estos días se ha vivido en la isla italiana de Lampedusa (TVE1, 8/10/2013).

Como se puede apreciar por estas noticias, las políticas de inmigración europeas están centradas en el cierre de fronteras, dedicando recursos económicos, técnicos y personales a hacer infranqueable la “Europa fortaleza”. Sin embargo, en opinión de algunos expertos y líderes políticos, como Martin Schulz, presidente del Parlamento Europeo, Europa debe admitir que necesita inmigración legal, por lo que es preciso ampliar los motivos para solicitar asilo y conseguir que la mayor parte de la inmigración sea legal (*La Vanguardia*, 20/10/2013).

La inmigración irregular ha sido una de las cuestiones que se han tratado en el I Foro Económico de Barcelona que ha reunido a los 10 países de las dos riberas del Mar Mediterráneo. Los países del Sur piden apoyo a la unión europea, para evitar nuevas tragedias como la de Lampedusa (TVE1, 23/10/2013).

España quiere que toda la UE comparta el peso de la inmigración. Mariano Rajoy, viajó a Bruselas para tratar de conseguir, entre todos los países de la UE, que casos como el de Lampedusa no vuelvan a producirse. Lo que pretendía era que todos los países compartieran el esfuerzo y lograr, además, la colaboración de los países de origen de los inmigrantes (ABC, 25/10/13).

Otro de los efectos de esta política europea de inmigración sobre el imaginario colectivo de la sociedad europea es culpabilizar a la inmigración de la crisis económica, olvidando que el dinero traspasa fronteras y va a parar a paraísos fiscales.

La intensidad que está alcanzando el debate sobre la inmigración en Europa, con los últimos coletazos de la tragedia de Lampedusa y la expulsión por parte de Francia de una familia de origen albanés kosovar, inquieta a los líderes de la UE que han decidido considerar los dramas en las fronteras como un problema europeo, no solo de los países afectados por la llegada de sin papeles. No obstante, el cálculo electoralista hace que se haya postergado cualquier nueva iniciativa común sobre inmigración hasta después de las elecciones europeas de mayo (*El País*, 25/10/2014).

Por otra parte, en la prensa nos encontramos cada día con señales de intolerancia y discriminación hacia personas cuya identidad y características no coinciden con el perfil tipo de ciudadano que desea el poder. Es el caso de las personas pertenecientes al colectivo LGTB, cuya última celebración del día del orgullo gay ha sido sancionada con multas. *El País*, en su edición del 17. 09. 2013 nos refiere que el alcalde de Coslada hizo un comentario homófobo en Twitter en el que se podía leer: “*Rusia prohíbe a españoles adoptar niños rusos. Por lo del ‘matrimonio’ homosexual. Lógico*”.

Otro ejemplo de intolerancia son las manifestaciones del portavoz de la Conferencia Episcopal, quien ha asegurado que “aprobar la ley del matrimonio homosexual es más grave que cambiar de Monarquía a República”. Al mismo tiempo indica que la Iglesia no está para atender a los pobres, para eso ya está Cáritas (TV6, 18/10/2013).

O la permisividad de las Administraciones educativas con centros concertados que discriminan por razones de identidad sexual. El informativo de La Sexta del 18/10/2013, informaba de un colegio religioso y concertado que se niega a tratar a una menor transexual como niña. Dicen que no lo harán hasta que haya una sentencia firme. No le dejan que lleve falda ni utilizar el baño de las niñas. O en la discriminación femenina, como hace el arzobispado de Granada al editar un libro en el que se enseña a la mujer a ser sumisa, obediente y a estar siempre por debajo de su marido. Su autora declara que solo pretende ofrecer una guía de la buena esposa (TV6, 5/11/2013).

Estas actitudes y manifestaciones tienen una gran influencia sobre la población, sobre todo cuando sus protagonistas son líderes de opinión, para generar una cultura de intolerancia basada en prejuicios y estereotipos. Una muestra: el futbolista Diego Costa abucheado. “No eres español”, le grita un sector del público, a pesar de tener la nacionalidad española (TV6, 1/11/2013).

Un ejemplo del sesgo asimilacionista de las políticas de inmigración lo refleja el siguiente caso, recogido del diario *El País* del 18/09/2013:

*“Estrasburgo investiga el caso de la letrada expulsada de la Audiencia por llevar hiyab”.*

La noticia cuenta la negativa a una abogada a participar en una audiencia a causa de no querer quitarse el hiyab por lo que únicamente se la permite formar parte del público.

Aunque con menor frecuencia, también los medios se hacen eco de avances en la convivencia democrática. El tribunal de justicia de la UE, por ejemplo, falla que los homosexuales perseguidos tienen derecho a asilo. El tribunal de justicia de la Unión Europea considera que los homosexuales de países donde se aplican de manera efectiva penas relacionadas con la orientación sexual pueden considerarse perseguidos y recibir asilo (TVE1, 7/11/2013).

Hay indicadores que nos hablan de la posibilidad de una sociedad más abierta, intercultural y tolerante. Pero hay que buscarlos en terrenos como el de la cultura. Por ejemplo, en el campo de la creación artística la 25ª edición del Festival de Cine de Gerona proyecta 125 películas procedentes sobre todo de Europa. Promocionar el cine europeo en territorio español (*La Vanguardia*, 3/9/2013). Y la guionista de cine, Eva Vila nos embarca en su documental a través de la cultura gitana, siguiendo mitos como el de Carmen Amaya o Lola Flores. Dicho documental recibirá el nombre de *Los Tarantos* (*La Vanguardia*, 13/9/2013). 23 países diferentes se reúnen en Segovia en torno al mayor festival Hay, convirtiendo a esta ciudad en la capital de las letras. (*La Vanguardia*, 20/9/2013). Y en el Centro Didáctico de la Judería de la misma ciudad, se celebrará un taller de canciones hebreas impartido por la cantante y profesora israelí Aiana Geberovich, conocida como ‘Aiana Darbuka’ (*La Vanguardia*, 11/10/2013).

Finalmente, como resumen podemos concluir que durante el período estudiado, en la UE prevalece la política de fronteras y de orden público, un marcado avance de actitudes xenófobas e insolidarias, y un retroceso en el reconocimiento de derechos que se creían consolidados, lo que ayuda poco a la construcción de una sociedad cohesionada.

#### 4. REFERENCIAS

Además de las respuestas de los expertos consultados se han tenido en cuenta datos e informes de las investigaciones y documentos técnicos siguientes:

AJA, E. (2012): *Inmigración y democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

BEACCO, J.C. & BYRAM, M. (2003): *Guide for Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

[Disponible en [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf). Consultado el 03/12/2013].

- Aproximación al estado de la interculturalidad •

BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BROEDER, P. Y MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, CIDE.

CRUZ, R.M.; RUIZ, C.; GARCÍA, S.; GONZÁLEZ-MEDINA, M.C. (2011): *Guía Básica de Educación Intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.

CUCALÓN, P. Y DEL OLMO, M. (2007): Redefiniendo trayectorias escolares. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. vol. 3, núm. 2: 224-233. www.ase.es/rase [consultado el 14/1/2010].

CUMMINS, J. (2001): ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas, *Revista de Educación*, 326, 37-61.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MEC/Morata.

DEL OLMO, M. (2007): La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las “Aulas de Enlace”. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. enero-junio, vol. LXII, nº 0 . págs. 187-203.

----- (2010): The effects of the ‘Welcome Schools’ Program in Madrid. En *rev. Intercultural Education*. Vol. 21, N. 4. pp. 341-350.

DE LUCAS, J. (2004). El desafío político de la inmigración. En VV. AA., *Movimientos de población. Migraciones y acción humanitaria*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.

DIRECCIÓN GENERAL DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA (2010): *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid*. CAM.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA (2000): *Plan Regional de Compensación Educativa*. Comunidad de Madrid.

ESSOMBA, M. A. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. Y OLMOS, A. (Eds.) (2012): *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, J., RUBIO, M. Y BOUCHRA, O. (2008): *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009): *Un pacte per viure junts i juntes. Pacte Nacional per a la Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GIL JÁURENA, I. (2010): Cultural diversity in compulsory education: an overview of the context of Madrid. En *rev. Intercultural Education*. Vol. 21, N. 4. 299-316.

GRUPO INDICE (2010): *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

HUGUET, Á. Y NAVARRO, J.L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.): *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*, Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. BOE 4/5/2006.

MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios*, Madrid, CIDE, 154.

MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (eds.) (2007a): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid, CREADE.

MARTÍN ROJO, M.L. Y MIJARES, L. (2007b): "Sólo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. En *Revista de educación*, Nº 343. Mayo-agosto 2007, pp. 93-112.

MARUNY, LL. Y MOLINA, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64

MORENO, F.J. Y BRUQUETAS, M. (2011): *Immigració i Estat del benestar a Espanya*. Barcelona, Obra Social "la Caixa".

NAÏR, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Madrid: Galaxia Gutenberg.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (IOM) (2003). *World Migration 2003*. Ginebra.

PÉREZ MILÁNS, M. (2007): Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín Rojo y Mijares (eds.): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid, CREADE.

POVEDA, D; FRANZÉ, A; JOCILES, M; RIVAS, A; VILLAAMIL, F; PELÁEZ, C. Y SÁNCHEZ, P. (2010): La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: Un mapa y una lectura crítica. En García-Castaño y Carrasco (eds.): *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE/CREADE.

SOS RACISMO GIPUZCOA (2013a): Modificaciones en materia de nacionalidad, Registros Civiles, Notarios. En *Mugak*, núm. 63, p. 18-19.

SOS RACISMO GIPUZCOA (2013b): Sentencia del Tribunal Supremo sobre el Reglamento de Extranjería. En *Mugak*, núm. 63, p. 20.

THOMAS, W.P. Y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, Vol. 18, nº 2, 127-142

Vila, I. y Siqués, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.

- Aproximación al estado de la interculturalidad •

## ANEXO I

### PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS MEDIOS

Establecer categorías:

- Exclusión, discriminación
- Integración, Inclusión
- Racismo
- Asimilación
- Interculturalidad
- Inmigración

Registro de las noticias:

- Medio (diario: fecha, página; cadena TV: programa, franja horaria; extensión)
- Descriptor/es (a veces está en el titular; otras no hay que fiarse del titular)
- Quién/es: personas, instituciones, colectivos, etc.
- Dónde: lugar, espacio (público, etc.)
- Qué: breve resumen de la noticia
- Interpretación (valoración): qué se dice, cómo se dice, qué imagen proyecta de la diversidad cultural

N°	MEDIO:	
Fecha:	Descriptor/es	
Titular		
Pág.	Quién/es	
Franja horaria	Dónde Cuándo	
Sección	Qué	
Extensión:	Interpretación	

- La imagen que reflejan los medios de comunicación de los inmigrantes y sus derechos •

## ANEXO II

### EL ESTADO DE LA INTERCULTURALIDAD: Cuestionario a expertos

A continuación se detallan una serie de preguntas relacionadas con la interculturalidad. Por favor, léalas detenidamente y conteste a continuación.

- Señale los principales progresos que, según usted, se han producido en su comunidad autónoma en cuanto a la atención a la diversidad cultural, en los siguientes ámbitos:
  - Políticas migratorias.
  - Servicios sociales.
  - Derechos y ejercicio de la ciudadanía.
  - Políticas educativas y su incidencia real en la convivencia escolar.
- Señale los errores, carencias o decisiones mal enfocadas que se han tomado en cada uno de los anteriores ámbitos.
- Proponga los ejes conductores que deberían guiar cualquier política y posterior implementación, en relación con la atención a la diversidad cultural en su comunidad autónoma.





**PARTE III.**  
**DECÁLOGO ACUALIZADO**



## RECOMENDACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INTERCULTURAL

Los cambios que ha experimentado la sociedad española desde que vive en democracia y, con ella la escuela, han generado una producción legislativa y normativa importante y una profunda revisión de las prácticas educativas. La presencia de un número significativo de alumnos extranjeros en las aulas, la consolidación del Estado de las autonomías, la consideración de la educación como un derecho inalienable, como un pilar básico del Estado del bienestar y la apuesta por una educación inclusiva, integradora y comprensiva, han contribuido a tomar conciencia plena de la pluralidad y la diversidad de la sociedad española y a la decisión de gestionarla adecuadamente y en positivo, y de preparar al alumnado para aprender a vivir y a convivir pacíficamente en esta sociedad plural.

**La interculturalidad** se presenta en este marco como una finalidad y un instrumento: un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas en un Estado democrático y abierto a la diversidad cultural y, a la vez, un camino eficaz para construir y consolidar esta democracia plural y participativa.

También en el ámbito educativo la interculturalidad se ha convertido en un estímulo que pone el acento en las funciones sociales de la educación y en la primacía de lo relacional, y en un instrumento para lograr una educación de calidad y equitativa para todos.

**La creación** de una Red de Centros Interculturales tiene como objetivo impulsar este proceso de renovación y adaptación escolar inherente al concepto de educación intercultural. Para facilitar y promover el diseño y la realización de propuestas y programas interculturales, la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular plantea un conjunto de propuestas que podrían orientar y dar sentido a los centros educativos que decidan caminar por esta senda.

**Para la redacción** de estas propuestas se han tenido en cuenta tres principios básicos: la importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales, el sentido de globalidad y transversalidad de la educación intercultural y por ende de la atención a la diversidad y la interrelación entre todas las actuaciones y los actores y las actrices de la comunidad educativa.

**La educación intercultural** puede ser una potente herramienta de dinamización y renovación educativa. Es también una maravillosa excusa para encontrarnos y acercarnos a nosotros mismos y a los otros y para reconocernos como ciudadanos libres.

## PROPUESTAS

- 1) La dirección del centro educativo asume como tarea propia la *interculturalización* del centro y trabaja para implicar en dicha tarea al conjunto de la comunidad educativa.
- 2) El profesorado incluye a la educación intercultural en su plan de formación permanente plurianual en todas sus dimensiones.
- 3) Toda cultura se verá respetada y reconocida, de forma que la comunidad educativa pueda percibirla con toda su dignidad y como un factor enriquecedor.
- 4) La organización y los dispositivos específicos con que cuenta el centro (aulas de acogida o similares, unidades de educación especial o de compensación, grupos de diversidad, etc.) se ponen al servicio del aprendizaje del alumnado desde una óptica lo más inclusora posible.
- 5) El centro promueve la relación, la correspondencia, el intercambio, por todos los medios disponibles, de todos los miembros de la comunidad educativa con centros y personas de otros entornos, regiones y países.
- 6) La educación en valores y actitudes no se da por supuesta, sino que se planifica concienzudamente y se evalúan sus procesos y sus resultados. En el Plan de Convivencia (PC) del centro se dedica una atención específica a la educación basada en los Derechos Humanos.
- 7) Las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa se basan en el reconocimiento, el respeto y el dialogo y proscriben cualquier forma de humillación y de supremacía. Las relaciones interpersonales merecen un cuidado escrupuloso porque a través de ellas se conforman percepciones, identidades y roles.
- 8) En la Programación General Anual de centro (PGA) se contemplan algunos ejes estratégicos transversales de obligado tratamiento y seguimiento en las distintas áreas del currículo. Entre estos ejes un lugar destacado deben ocuparlo la educación para la ciudadanía democrática y la interculturalidad.
- 9) El centro propicia la participación democrática de todos sus miembros. Todos los agentes educativos se sienten escuchados y responsables de la marcha del centro.
- 10) El centro toma medidas para que las características sociales, culturales y económicas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa no impidan su participación en todas las actividades programadas desde el propio centro, tanto las curriculares como las complementarias y extraescolares.
- 11) La *interculturalización* del currículo no pasa por añadir más contenidos a los programas. La atención a la diversidad se incorpora mediante las aportaciones, conocimientos y experiencias vitales del alumnado y resto de comunidad.

- 12) El aprendizaje de la lengua o lenguas vehiculares de aprendizaje pasa a ser responsabilidad directa de todo el profesorado (no solo del profesorado de lengua) e indirecta de la comunidad educativa.
- 13) Se prevé un programa específico y riguroso de enseñanza de la lengua de instrucción para todas aquellas personas de la comunidad cuya lengua materna (LM) se diferente a dicha lengua. Para ello se contará con profesorado especializado en la enseñanza la segunda lengua (L2). El aprendizaje de la lengua debe ir más allá de la competencia comunicativa general y orientarse especialmente a la adquisición de una competencia comunicativa que le permita acceder con éxito a todo el currículo escolar y participar activamente en el mismo. Este sistema se mantendrá, con diferentes modalidades, a lo largo de todo el proceso de escolarización.
- 14) En todas las áreas se tiene muy presente la necesidad de ofrecer una perspectiva global que eluda el etnocentrismo.
- 15) El centro cuenta con un Plan de Acogida relativo para todo el alumnado, profesorado, personal de administración y servicios y familias que pasen a formar parte de la comunidad educativa. Dentro de este Plan, se encuentra un protocolo sistematizado disposición de todos los miembros.
- 16) La acción tutorial, entendida como un concepto transversal en la formación del alumnado, debe ser un eje fundamental a lo largo de su itinerario educativo y el núcleo de la acción docente. Esta no se considera una tarea añadida y concierne a los y las tutores y tutoras de los distintos grupos clase, sino una tarea implícita a todos los agentes de la comunidad educativa.

## RESEÑAS

**Victorino Mayoral Cortés** es presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación Educativa y Asistencial CIVES. Licenciado en Derecho, fue profesor y director del Centro Asociado de la UNED de Madrid, miembro del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, ex-consejero de Presidencia y Trabajo y de Educación, Juventud y Deportes de la Junta de Extremadura de 1993 a 2000, y diputado en las legislaturas II, III, IV, VII y VIII. Coautor, junto a Luis Gómez Llorente, del libro *La escuela pública comunitaria*, entre otras muchas publicaciones y numerosos artículos sobre educación y ciudadanía.

**Gregorio Cámara Villar** es catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada. Primer Premio Extraordinario de Doctorado (bienio 1979-1981). *Visiting Fellow* en la Universidad de Yale (1980-1981). Vocal de la Junta Electoral de Andalucía (1989-1994). Miembro electivo del Consejo Consultivo de la Junta de Andalucía y de su Comisión Permanente (1994-2005). Director de la Cátedra “Fernando de los Ríos” de la Universidad de Granada desde 1998. Patrono de la Fundación Peter Häberle. Patrono de la Fundación CIVES. Vocal del Patronato de la Fundación Alfonso Perales. Vocal de

la Comisión Ejecutiva Regional del PSOE-A. Ha publicado numerosos trabajos relacionados fundamentalmente con las siguientes áreas y materias: franquismo y nacional-catolicismo; derechos fundamentales y, en particular, derecho a la educación y derecho a la objeción de conciencia; jurisdicción constitucional; poder judicial; estado social; derecho autonómico; relaciones intergubernamentales; derecho electoral; derecho europeo.

**Juan Gómez Lara** es diplomado en magisterio desde el año 1979 y licenciado en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Sevilla desde el año 2005. Maestro de Educación de Adultos en el Programa de la Junta de Andalucía de 1981 a 1989. Miembro del Movimiento de Conciencia y de la Asamblea Andaluza de No violencia hasta el año 2000, actualmente colabora con algunos movimientos sociales en la organización y preparación de acciones directas no violentas. Desde el año 1992 pasa a formar parte del Colectivo Amani, desde donde continúa trabajando como formador y diseñador de programas y materiales de educación intercultural y para el conflicto, no violencia y desobediencia civil, dirigidos a la educación formal como a la educación no formal. Desde hace cuatro años comenzó un proyecto de «Grupos de Apoyo para aprender de los conflictos», dirigido hacia madres y padres en diferentes centros escolares de Cádiz y Córdoba. Profesor invitado en el Máster de Cultura de Paz en la Universidad de Cádiz.

**Raúl García Medina** es doctor en Ciencias de la Educación. Ha ejercido como docente en todas las etapas del sistema educativo y, actualmente, es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde imparte asignaturas como Didáctica e Innovación Curricular, Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva, Programas de Educación Intercultural o La dimensión Intercultural en el Currículum, entre otras. Es coautor de diversas publicaciones relacionadas con la Educación Intercultural y la inclusión en la escuela, además de investigador adscrito al Grupo de Investigación sobre Diversidad Cultural y Educación (INDICE; grupo de investigación consolidado de la UCM).

**Ana María Rodríguez Penín** es patrona de la Fundación Cives, presidenta de la Liga gaditana de la Educación y ocupa en la actualidad la secretaría de Igualdad de Género en la Liga Española de la Educación. Ha sido Catedrática de filosofía en el IES Columela de Cádiz y técnica de la Junta de Andalucía para el desarrollo curricular del área de Ética y Filosofía en la LOGSE. Es coautora de libros de texto de Ética, Filosofía y Educación para la ciudadanía.

**Esteban Ibarra Blanco** es presidente de Movimiento contra la Intolerancia. Su trabajo esencial ha sido dirigir la Oficina de Solidaridad con las Víctimas de Odio, el Informe Raxen y los programas de educación en valores de Tolerancia y Derechos Humanos que promueve la asociación. Es pionero en la movilización solidaria y pacifista frente a las manifestaciones de intolerancia, ha recibido el reconocimiento de numerosas instituciones junto a la asociación, entre ellas la Fundación Manuel Broseta, el Gobierno de la Comunidad de Madrid que le otorgó la Medalla de Oro, el Ministerio de Asuntos Sociales, de quien recibió la Cruz de Plata a la Solidaridad Social, así como la Cruz de la Orden Isabel La Católica del Ministerio de Asuntos Exteriores. Actualmente es miembro del

Consejo para la Igualdad de Trato, del Observatorio de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia, así como del Observatorio de la Violencia y el Racismo en el Deporte, y promotor de las iniciativas Red Cívica contra el Antisemitismo y Plataforma contra la Islamofobia. Además, es autor de diversos libros, como *Los Crímenes del Odio* una investigación sobre la violencia neonazi en España y *La España Racista*, que referencia a la lucha en defensa de las víctimas del odio. También de *Tiempos de Solidaridad* y de *Intolerancia, no gracias*, compilaciones de textos contra la xenofobia, el racismo y otras manifestaciones de intolerancia, junto a otros materiales de análisis e informes.

**José Antonio García Fernández** es profesor titular en la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad docente e investigadora se centra en el estudio de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Co-dirige el grupo INDICE (*Investigación en Diversidad Cultural y Educación*, como investigador principal en varios proyectos competitivos. Sus experiencias, como maestro anteriormente y como docente universitario dedicado a la formación de profesionales de la educación, le han llevado a la convicción de que la escuela debe favorecer, al mismo tiempo que el desarrollo personal del alumnado como ciudadano, su inclusión social independientemente de su origen y condición. Sus publicaciones son el resultado de la reflexión sobre su experiencia docente y labor investigadora. Algunas de ellas son: *Integración escolar: aspectos didácticos y organizativos*; *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*; *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o segregación?*; *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*; *La investigación-acción participativa, herramienta de formación de los profesionales de la educación para una educación inclusiva*.

**Xavier Besalú Costa** es profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona. Con anterioridad ejerció de maestro en diversas escuelas públicas de la provincia de Girona. Miembro de la asociación GRAMC (Grupos de Investigación y Actuación con Minorías Culturales y Trabajadores Extranjeros), cuenta entre sus publicaciones con *Formación de profesionales de la educación: cuatro acotaciones al margen* (Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, 2013), *Interculturalidad: la resocialización del profesorado* (Orientaciones para la Práctica Educativa 2011) *Pedagogía sin complejos. Contra fatalistas y enterados* (2010), *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado inmigrante* (2009), *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI* (2007) y *Diversidad cultural y educación* (2002).

**Begoña López Cuesta** es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, máster de Estudios Avanzados de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales y máster en Organización, Gestión, Comunicación y Acciones de las Organizaciones no Gubernamentales. Desde muy joven se ha comprometido personal y profesionalmente con la educación intercultural en la defensa de los Derechos Humanos dentro y fuera de España, dedicándose a la formación del profesorado, elaboración de propuestas, resolución de conflictos, apoyo y refuerzo educativo para la superación de desigualdades en el ámbito de la educación no formal. En la actualidad es coordinadora general del Área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de

la Educación y la Cultura Popular y promotora de la iniciativa «Red de Escuelas Interculturales».

**Laura Cantillo Prado** es licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos y en Formación del profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y doctoranda en Psicología Evolutiva. Ha prestado servicios como formadora en varios cursos de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) del INEM en el área de Sensibilización. Desde 2011 es Técnica en el Área de Interculturalidad e Inmigración de la Liga Española de la Educación y de la Cultura Popular.

**Carlos Roldán Mejías** es licenciado en Psicología y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa y máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de Nebrija. Ha realizado además, estudios de Comunicación Intercultural en la *University of Ottawa (Canadá)*. En la actualidad es Técnico en el Área de Inmigración e Interculturalidad de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y colabora en las tareas de coordinación de varios programas..

**Luis María Cifuentes** es doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Es Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPM) y conferenciante en congresos nacionales e internacionales. Ha prestado sus servicios como profesor y director de diversos IES de Madrid y Barcelona y ha sido miembro de las Comisiones de Filosofía nombradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para la reforma de los currícula de las disciplinas filosóficas en 1996 y en 2000. Es, además, patrono de la Fundación CIVES y de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, autor de *¿Qué es el laicismo?* (2005), *Prolegómenos de Kant* (1994), coautor de materiales curriculares sobre Ética, Filosofía e Historia de la Filosofía para alumnos de 4º de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato en diversas editoriales como Laberinto, Santillana y Alhambra, y coordinador y coautor de *Enseñar y aprender Filosofía en la Enseñanza Secundaria* (1997).

Recogemos a continuación el nombre de los estudiantes de cuarto curso de la asignatura “La dimensión intercultural en el currículum” del Grado de Maestro de Educación Infantil (Facultad de Educación de la Universidad Complutense, que han realizado el *clipping* de prensa e informativos de televisión: Cristina Hernández Merelo, Belén Poza Bargados, Noelia Rodríguez Kraus, Mónica Mulas Sánchez, Lasca Nacimiento Dos Santos, Elena Ricardo Fernández, Janire Alfranca López, Aranzazu Barrallo Mendoza, Henry Cueva Carrión, Simona Ionela Puiu, Paloma Ramos Flor, Sara Rodríguez Guerrero, Jessica Sánchez Baena, Elena Vazquez Olaya, Miriam Armuña de la Torre, Laura Balaguer Yuste, María Jiménez Gómez, Virginia Centella Hernández, Laura Fernández Corregidor, Noelia García Soldado Descalzo y Stephane Carolina Revoredo Ordaz.





# Aproximación al estado de la interculturalidad.

Red de Escuelas Interculturales



Liga española  
de la  
educación

De Utilidad Pública

[www.ligaeducacion.org](http://www.ligaeducacion.org)

Coordinadora: X. Besalú,  
J.A. García, R. García y B. López

Victorino Mayoral Cortés  
Gregorio Cámara Villar  
Juan Gómez Lara  
Ana M<sup>a</sup> Rodríguez Penín  
Esteban Ibarra  
Xavier Besalú  
José Antonio García Fernández  
Raúl García Medina  
Begoña López



SECRETARÍA DE ESTADO  
DE INMIGRACIÓN Y  
EMIGRACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL  
DE INTEGRACIÓN  
DE LOS INMIGRANTES



UNIÓN EUROPEA

FONDO EUROPEO  
PARA LA  
INTEGRACIÓN

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE

902 250 500 tel

[clientes@wkeducacion.es](mailto:clientes@wkeducacion.es)

[www.wkeducacion.es](http://www.wkeducacion.es)



ISBN: 978-84-9987-156-1



9

788499

871561



Wolters Kluwer | Educación