



Wolters Kluwer Educación España

 **Liga española**  
de la **educación**  
De Utilidad Pública



# Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural.

Red de Escuelas Interculturales



Wolters Kluwer Educación  
España

Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural

Coordinadoras:  
Begoña López y Martina Tuts



18 91472 12 50

# ORIENTACIONES PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## Red de Escuelas Interculturales

A la escuela pública

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

© Wolters Kluwer España, S.A  
C/ Collado Mediano, 9  
28230 Las Rozas (Madrid)

Primera edición: Enero 2012

© **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: 978-84-9987-050-2  
Depósito Legal: M-2408-2012

*Printed in Spain*  
Impreso por Wolters Kluwer España, S.A.

## ÍNDICE

Prólogo. <i>Victorino Mayoral</i> .....	9
1. Introducción. La educación intercultural y los nuevos escenarios educativos. <i>Begoña López y Martina Tuts</i> .....	13
2. La Educación Intercultural desde la perspectiva de género. <i>Luz Martínez Ten</i> .....	23
3. El uso de las redes sociales en el despertar de la ciudadanía: un desafío para los profesionales de la educación. <i>Roland Huguenin Benjamin...</i>	33
4. Educación Intercultural y democracia participativa en el ámbito educativo. <i>Luis María Cifuentes Pérez</i> .....	43
5. Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. <i>Beatriz Gallego, Henar Rodríguez y Mónica Lago</i> .....	53
6. La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. <i>José Antonio García Fernández</i> .....	69
7. Educación Intercultural y Pueblo Gitano. <i>Xavier Lluch</i> .....	89
8. Interculturalidad: la resocialización del profesorado. <i>Xavier Besalú</i> ...	109
9. Convivencia, educación e interculturalidad. <i>Juan Gómez Lara</i> .....	125
10. Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: las prácticas restaurativas. <i>Carlos Roldán Mejías y Laura Cantillo Prado</i> .....	137
11. La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una escuela intercultural. <i>Fernando Trujillo Sáez</i> .....	149
Sobre las autoras y autores .....	169



## Agradecimiento

Gracias a todas las colaboradoras y colaboradores que habéis hecho posible esta publicación, por vuestro esfuerzo, afecto y compromiso, profesional y personal, en la construcción de espacios inclusivos, interculturales y de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias también a aquellos que desde las instituciones en España y en Europa continuáis apoyando la vivencia, investigación, interacción y aprendizaje intercultural en el ámbito educativo como elemento esencial de sociedades modernas e inclusivas.





## PRÓLOGO

Victorino Mayoral  
Presidente de la Fundación CIVES y de la Liga Española de la Educación  
y la Cultura Popular

La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, como organización de carácter socioeducativo y cultural, que trabaja por una escuela pública de calidad, ha venido apoyando y reconociendo la labor que ya estaba haciendo parte del profesorado por un modelo de escuela, libre de estereotipos y prejuicios culturales negativos, y promoviendo la construcción de una “escuela intercultural”, donde las relaciones entre personas de diferentes países y culturas, se entretajan, dando origen a una comunidad escolar rica por su diversidad, favoreciendo los procesos de integración de las diferentes culturas de nuestra sociedad, convirtiendo la escuela en el lugar de encuentro, conocimiento, intercambio, aprendizaje y creación cultural democrática y de convivencia básica.

Desde 2005 venimos trabajando en el Proyecto de Sensibilización “Por una Escuela Intercultural”, financiado por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Integración de los inmigrantes, con el objetivo general de sensibilizar a la población en general y a la Comunidad Educativa en particular, y establecer el principio de interculturalidad, como mecanismo de interacción entre personas de distintos orígenes y cultura, 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 y deberes de los ciudadanos y de los inmigrantes como ciudadanos de pleno derecho.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular forma parte de un movimiento histórico que, desde finales del siglo XIX, promocionó no solo la idea ilustrada de la educación como condición imprescindible para el progreso humano, en su lucha contra la superstición y la ignorancia que tenían reducida a la especie humana a una situación de permanente minoría de edad (Kant), sino también por la institución escolar que haría posible ese derecho para todo el pueblo. La educación y la cultura como derecho de todos; la noble idea de la ciudadanía democrática y sus valores como derechos irrenunciables a realizar; la laicidad, como recurso para organizar la convivencia en paz y tolerancia, el desarrollo de la personalidad y la conciencia libre y no como expresión sectaria y limitadora que niega las convicciones y creencias libremente asumidas por los ciudadanos.

La Liga es una organización de militancia social, nacida para la promoción de los valores éticos cívicos democráticos, de una ética laica común y compartida entre personas de diferentes creencias y culturas, y de una ciudadanía plena, por medio de la intervención solidaria en programas que benefician a la infancia, las familias, los jóvenes, los inmigrantes, la escuela pública, la formación de una ciudadanía activa y participativa y el apoyo a quienes necesitan nuestra solidaridad activa.

Como movimiento educativo, cultural y social de la sociedad civil nuestra finalidad consiste en esforzarnos para que todos puedan disfrutar del derecho a la educación y a la cultura, como medio para que todas las personas puedan alcanzar el estatus de ciudadanía plena en una sociedad solidaria, democrática y justa. Por ello defendemos el derecho a la educación, a la cultura y a la educación permanente como elemento imprescindible para el desarrollo del ser humano sea cual sea su edad, sexo, condición social o de otra especie. Creemos que la educación es el camino imprescindible para formar ciudadanos y conseguir que actúen como miembros activos de la sociedad.

Sabemos que existen muchas dificultades que es preciso vencer para que muchos ciudadanos alcancen la realización de su derecho a la educación. Este derecho no consiste solamente en disponer de una plaza escolar, pública gratuita y de calidad, lo cual consideramos como la condición de partida insustituible, sino en lograr también el éxito escolar, cuestión todavía más compleja. De modo que la escuela sea un medio para el desarrollo personal y pleno de la personalidad de todo el alumnado y no el ámbito de su fracaso o estacación terminal de las esperanzas y las expectativas del futuro de los alumnos y alumnas.

Sabemos que el sistema educativo de una sociedad desigual como la nuestra contiene factores importantes de discriminación.

Favorece a los favorecidos y ofrece escasas posibilidades a los desfavorecidos, que son habitualmente los que experimentan el fracaso escolar. Esta situación no termina en la escuela, porque al salir de ella el destino laboral, profesional y social queda definitivamente sentenciado para la inmensa mayoría.

Así pues, la actual situación de crisis descubre el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que constituyen la ciudadanía social y debe ser garantizado a todas las personas con independencia de su origen, etnia, sexo, religión, u origen cultu-

ral. Esta garantía se sitúa bajo la responsabilidad de los poderes públicos democráticos y se realiza en las instituciones escolares, ya que es la misión de servicio a la sociedad que tienen encomendada.

Uno de los desafíos más importantes del momento político español en general, y de su política educativa, en particular —apoyada por una ley como la LOE que establece la interculturalidad como uno de los principios que deben inspirar la acción educativa en todos los centros escolares— consiste, precisamente, en integrar los pluralismos surgidos en la sociedad democrática contemporánea, ya que resulta más que evidente que el monoculturalismo hasta ahora hegemónico no responde a las demandas actuales de la sociedad, ni por sí solo permite integrar la diversidad creciente, ni puede garantizar una adecuada convivencia intercultural, si no entendemos la interculturalidad, como señala Juan Goytisolo, destacando los valores de solidaridad y diversidad, reconociendo que todas las culturas son producto de las influencias de otras culturas, convencidos de que la democracia es interculturalidad. Rechazando los aspectos fundamentalistas de cualquier cultura y enriqueciéndonos de todas aquellas prácticas culturales que no sean contrarias a los principios democráticos.

El verdadero desafío, como apunta Sami Nair, radica en la superación de uno mismo, en la apertura hacia la condición humana común, concebir un humanismo de la pertenencia común contra la regresión identitaria particularista, contra las utopías destructivas y contra la democracia manipulada, reconociendo que solamente la afirmación de valores comunes universales puede constituir el fundamento de la convivencia. Esa convivencia ha de realizarse ya en el marco constitucional de una sociedad inclusiva, capaz de evitar el choque de culturas, religiones y etnias, y ha de tener como uno de sus escenarios preferentes la convivencia garantizada en el seno de comunidades escolares de unos centros educativos que también debe ser definidos como escuela inclusiva, del mismo modo que lo es la sociedad a la que sirven.

Una comunidad humana y democrática que merezca tal nombre, y de modo especial la comunidad escolar, no puede sobrevivir, ni es sostenible, si está fragmentada en comunidades culturales y grupos cerrados sobre sí mismos y que, en la práctica, funcionen como contracomunidades que rechacen las reglas, los valores y los demás elementos comunes en los que se basa la convivencia de los miembros de la comunidad abierta que los integra y que tiene su expresión fundamental en el reconocimiento común de los derechos de ciudadanía igual. En las sociedades que garantizan la riqueza de la diversidad de sus ciudadanos y han reconocido la superación de la tradicional homogeneidad monocultural, el valor de la ciudadanía es la garantía de la convivencia y de la práctica intercultural. Porque la ciudadanía, fundamentada en su estatuto democrático de derechos civiles, políticos y sociales, realiza una función integradora, siempre que no sea obstaculizada por el modelo unitario y cerrado propio de la ideología nacionalista y sea capaz de abordar el respeto a los derechos, la dignidad y la pluralidad de los seres humanos.

Al fin y al cabo es lo que propone el mandato constitucional del art. 14 sobre la igualdad de todos los ciudadanos, “sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Este mandato de la Constitución Española es coherente con la Declaración Universal de Derechos Humanos, que a todos nos obliga jurídica y moralmente, según la cual todas las personas, todos los seres humanos, tienen todos los derechos y libertades proclamados universalmente, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Entre tales derechos está el derecho a la educación que deberá favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Art. 2.2, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

1

# INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Begoña López y Martina Tuts



## INTRODUCCIÓN

El trabajo que se viene realizando en Educación, desde una perspectiva intercultural, cumple ya más de quince años y ha ido de la mano del contexto socioeconómico del Estado español.

No es necesario recordar que adquirió importancia con la llegada de personas inmigrantes y la necesidad de dar respuestas a la diversidad en el aula, como ya se ha explicado en numerosos ensayos y propuestas pedagógicas durante esa larga década.

La necesidad de desarrollar políticas educativas inclusivas, orientadas a transformar el acceso a las oportunidades en un derecho a la participación; la transmisión de valores laicos sólidos que generen solidaridad para la construcción de una ciudadanía participativa y la garantía de los derechos de todas las personas se hace más patente en un momento crítico como el que atravesamos ya que la globalización de la economía, los movimientos de “liberación” de los países musulmanes, la caída en picado del modelo de democracia occidental como lo hemos conocido hasta hoy, nos obligan a un ejercicio de reflexión serio sobre las propuestas educativas de los próximos años.

Estamos asistiendo a una redistribución de las prioridades: la crisis económica nos ha llevado a una crisis de valores. La política como actividad humana destinada a dirigir la acción de un estado en beneficio de la sociedad y su aplicación práctica, la democracia –como organización de grupos de personas cuya voluntad colectiva define las tomas de decisiones–, está cediendo terreno a la tecnocracia, permitiendo que un grupo de economistas decidan sobre las políticas que deben llevar a cabo los estados, en nombre de una economía supranacional de dudosa titularidad. La autonomía de los estados-nación frente a la valoración financiera de agencias de control influye directamente sobre la redistribución de los presupuestos y, por ende, sobre los derechos básicos de las personas en materia de sanidad y educación.

La educación pública de calidad es, hoy, una prioridad moral para la garantía de los derechos fundamentales de las personas y su participación en las decisiones que afectan a su desarrollo personal.

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

Las políticas de recortes que ya se están implantando en materia de educación, y las que se pretenden llevar a cabo, interpelan directamente a la comunidad educativa y necesitan de unos planteamientos claros sobre lo innegociable. La educación intercultural, como educación inclusiva, en igualdad, integradora de todos sus componentes, equitativa y solidaria es uno de esos planteamientos. Sin una educación universal de calidad, no puede haber progreso social ni económico. Sin una educación en igualdad, no puede haber revalorización de la democracia. Sin una educación laica, no puede haber una ciudadanía crítica, libre y responsable que defienda los derechos de todas y cada una de las personas que la conforman.

## LA RED DE ESCUELAS INTERCULTURALES

El proyecto “Red de Escuelas Interculturales”, iniciado en 2010, parte de la necesidad de crear sinergia entre todas las personas y centros que han apostado por la educación intercultural como base para una educación equitativa. Tiene como objetivo impulsar el proceso de renovación y adaptación escolar inherente al concepto de educación intercultural, basada en tres principios básicos: la importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales, el sentido de la globalidad y la transversalidad de la educación intercultural y la interrelación entre todas las actuaciones y los actores de la comunidad educativa.

Quien habla de red de escuelas interculturales, habla primero de escuela intercultural. Es obvio recordar que interculturalidad no significa presencia de alumnado extranjero en el aula, ni celebración del día de la paz o muestra folclórica de gastronomía. Significa proyecto global de centro (y de aula) en el que se apuesta por un enfoque centrado en el desarrollo de las personas, como individuos con derechos y deberes en la construcción de un espacio común de convivencia, y del futuro ejercicio de sus responsabilidades como ciudadanas y ciudadanos

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CENTRO INTERCULTURAL?

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.

Es, por lo tanto, generoso en la adaptación del currículum, en las medidas organizativas y en las agrupaciones en el aula, para atender a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y a las distintas habilidades.

En materia de adaptación lingüística, apuesta por desarrollar mecanismos de apoyo lingüístico, dentro de una completa normalización y la no segregación del niño o de la niña.

Con relación a la comunidad educativa, en general, escuela, familias y municipio se integran en un proyecto común, partiendo de la idea de que la educación es responsabilidad de todos y de todas y sus objetivos sólo se pueden conseguir a través de un trabajo conjunto.

Es preciso insistir una y otra vez en la formación inicial y permanente del profesorado, cuya responsabilidad en la educación en valores de solidaridad, resolución de conflictos, cooperación y negociación es fundamental para la convivencia y el futuro ejercicio de la ciudadanía responsable. Y es importante dedicar una especial atención a la formación en adquisición de actitudes y aptitudes interculturales.

Ese punto es, quizás, el que mayor importancia tiene y el que menos se tiene en cuenta a la hora de calificar a un centro como verdaderamente intercultural.

Cabe recordar que hablar de educación intercultural es hablar de ciudadanía. Es reconocer y valorar los derechos de las personas. Es luchar contra cualquier manifestación de discriminación, racismo o xenofobia, de manera explícita.

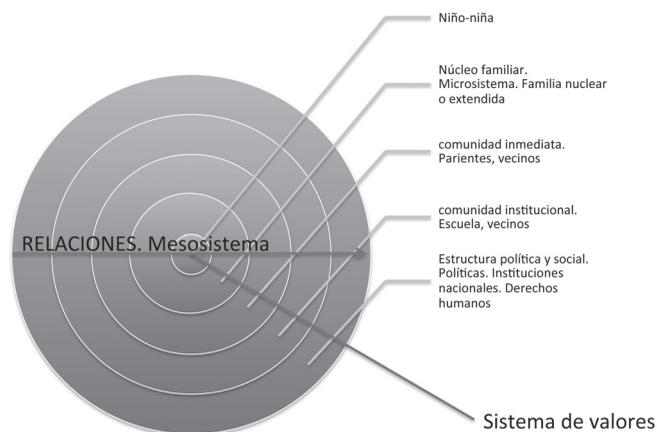
Es educar en valores laicos universales, desde la igualdad de género, la corresponsabilidad y el respeto.

Es insistir en la necesidad de introducir no sólo buenas prácticas en el aula, sino buenos tratos en la vida.

Formar en igualdad, de manera equitativa es luchar contra la violencia contra las mujeres. Un centro intercultural es, ante todo, un centro de aprendizaje en igualdad y uno de sus objetivos prioritario el de transmitir la necesidad de introducir los buenos tratos en la vida: para luchar contra el maltrato, es indispensable educar en el buen trato. El profesorado, tanto como las familias, tiene aquí una gran responsabilidad.

Desde esta premisa, nos encontramos con un escenario desigual, cuya articulación depende en su mayoría de tres elementos necesariamente complementarios: el voluntarismo de cada centro educativo; el grado de implicación de su equipo directivo y de las opciones personales y colectivas del claustro; y el grado de participación y compromiso de las AMPA.

Recordemos el contexto en el que se mueven el alumno y la alumna:



## LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO: UNA PROPUESTA INTERCULTURAL

Dice Daniel Pacheco, terapeuta y asesor pedagógico boliviano que la educación es como la salud: preventiva e integral. Y es, en efecto, necesario tener en cuenta los elementos que necesitamos trabajar con nuestro alumnado para su completo desarrollo cognitivo y emocional.

Recordemos que el ser humano es una compleja suma biológico-psicólogo-social que la comunidad educativa debe tener en cuenta, para permitir a los alumnos y alumnas desarrollar sus diferentes capacidades en un contexto determinado. En resumen, se trata de favorecer contextos que ayuden al alumno y a la alumna a sentir, a pensar y a actuar.

Pero ¿qué elementos se requieren para la formación integral?

Zarzar (2003) define estos componentes como:

- 1) Información
- 2) Habilidades intelectuales
- 3) Destrezas psico-motoras
- 4) Métodos del conocimiento y sistemas de trabajo
- 5) Hábitos
- 6) Actitudes
- 7) Valores.

Es interesante observar el orden de los componentes que define Zarzar, ya que aparentemente tendrían menos importancia los dos últimos puntos. Creemos sin embargo, que si bien la relación de los componentes incluye lo emocional, se debe prestar una atención muy especial a los elementos afectivos si queremos trabajar de manera exitosa la formación de la personalidad de nuestro alumnado.

Desde el enfoque intercultural que nos ocupa, es quizás aun más importante tener en cuenta estos factores.

La educación es, a la vez, convivencia en el aula. Necesita, por lo tanto de una seria apuesta por la defensa de valores ciudadanos. Aprender a aprender es, igualmente aprender a vivir. Y en ese espacio privilegiado que es el centro (o el aula), es imprescindible transmitir a nuestro alumnado una serie de valores sólidos, no dogmáticos, basados en los derechos de las personas.

José Saramago afirma que todavía no se ha logrado que cada persona **actúe** en consecuencia con su condición de **ser pensante**, y en esta relación de gran connotación pedagógica entre **pensar** y **actuar**, que puede entenderse como **saber** y **hacer** se perfila un tercer elemento, explícito y transversal: el **sentir**.

Y esto es particularmente importante en un momento en el que, como ya hemos mencionado, se valoran exageradamente otros paradigmas, se centra la educación en la formación para el mercado y se pone de modelo un concepto tecnócrata de la gestión educativa.

La red de escuelas interculturales pretende, de facto, crear lazos entre claustros, entre AMPA, entre profesores/as de una misma asignatura, entre alumnos y alumnas de distintas regiones, que deseen apostar por ese modelo de educación humanista, equitativo y laico. Pretende facilitar canales de comunicación para sistematizar experiencias de éxito, y posicionarse frente a cualquier política restrictiva que entorpezca el correcto desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos y alumnas desde la diversidad. Con ello, se enfoca la praxis educativa a “*ser más para ser mejor*” (Herrán 2003), entendiendo ser más como un pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas.

## LAS LÍNEAS DE TRABAJO

Esta publicación es a la vez un final y un principio de actuación. A lo largo de este año 2011, hemos intentado llevar a cabo unas intervenciones educativas de sensibilización en distintos centros escolares, centradas en el alumnado, por una parte, y en el profesorado, por otra. De esta fase, es importante resaltar la validez del decálogo redactado en la fase anterior y la necesidad de seguir trabajando en la concienciación de un modelo de ciudadanía como en la implementación de la formación del profesorado.

Creemos fundamental seguir trabajando en tres grandes líneas:

La apuesta por políticas educativas inclusivas; la formación del profesorado y el desarrollo de herramientas para una educación en igualdad.

Con la iniciativa de la Red de Escuelas Interculturales surgida en 2010, dentro del programa de Sensibilización “Por una escuela Intercultural”, y financiada por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, seguimos comprometidos con la interculturalidad como requisito imprescindible en la construcción de sociedades inclusivas y como componente esencial de la educación.

Terminamos 2011 sumando el protagonismo de la práctica educativa, de la experiencia, de las reflexiones y orientaciones que ofrecemos para experimentar, vivir y aprender la interculturalidad en el aula y en el centro educativo, pero no desvincularla de los contextos en los que se mueven nuestras alumnas, alumnos, sus familias y sus maestros o maestras.

Como señala José Contreras, de la Universitat de Barcelona, el saber docente no es solo un conocimiento técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia reconocida y re-elaborada. La experiencia tiene que ver más con lo que hacemos, con la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa –incluido por supuesto, lo que nos pasa con lo que hacemos– (Contreras y Pérez de Lara, 2010. Citado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 417, nov. 2011)

El pensador Ignacio Fernández de Castro, después de una larga y fructífera trayectoria profesional, reconoció que todo lo que sabía de educación lo había aprendido viviendo, investigando la realidad educativa y no precisamente aprendiendo sus teorías y textos; pensando, para poder responder a las preguntas que se plantean. A los ‘enseñantes’, Fernández

de Castro, les decía que tenían que enseñar a sus estudiantes a “conocer como sujeto, a recorrer las secuencias de este proceso que comprende, no solo comprobar la verdad objetiva de ajuste del significado con lo que se representa, sino también saber lo que representa para él, puesto que el objetivo del conocimiento es que él viva como sujeto, aunque se equivoque; y también enseñarle a vivir la democracia como la forma social de relacionarse fraternalmente con otros, conformando colectivos, cuando eso sea preciso, para realizar la actividad de vivir, sin que él –ni los demás que con él lo conforman– pierda la condición de sujeto de su vida...” (Libertad de Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 393)

Este libro, que hoy ponemos en vuestras manos, nos gustaría sirviera de invitación para crear espacios de interacción en vuestras propias escuelas, para experimentar, aprender y vivir la diversidad cultural de vuestras aulas, para preparar a vuestros estudiantes, sus familias y vuestros propios compañeros y compañeras docentes a vivir los acontecimientos de un nuevo curso como apertura a lo nuevo, a lo desconocido, dispuestos a crear una relación pensante con lo que se vive para poder dar respuestas a los interrogantes que nos vayan surgiendo. **Propone reflexionar de manera conjunta sobre las distintas facetas del ámbito educativo, en relación con la interculturalidad. Y para ello, hemos recurrido a expertos y expertas en el tema y articulado unas diez propuestas de intervención en los centros escolares.**

- La primera reflexión que les invitamos a compartir es la que trata de Género e Interculturalidad, de Luz Martínez Ten. Creemos indispensable recordar que estos son inseparables. En efecto, como nos lo recuerda la autora, estos dos conceptos están obligatoriamente relacionados. “*La relación entre feminismo y multiculturalidad constituye uno de los elementos imprescindibles para el desarrollo de un modelo educativo intercultural que incorpore la igualdad de género como un fundamento ético irrenunciable, tanto en el concepto mismo de interculturalidad, como en la normativa educativa, el análisis y el diseño, aplicación y evaluación de la práctica educativa*”. La inclusión de la perspectiva de género en educación es, por lo tanto, una prioridad, tanto implícita como explícitamente.
- Roland Huguenin, en el segundo artículo, nos invita a una reflexión sobre comunicación y uso de las redes sociales en el despertar de la ciudadanía. Parte de las revoluciones acontecidas en los países árabes para llamar nuestra atención sobre la importancia que han adquirido las herramientas de comunicación en red y su influencia sobre la acción ciudadana. “*No se puede subestimar el papel que tienen los medios audiovisuales en la transmisión regular y actualizada de noticias acerca de la sucesión de acontecimientos locales e internacionales, pero tampoco olvidar que estos no generan por sí mismos levantamientos sociales y políticos, ni desembocan en manifestaciones multitudinarias. Se precisa el compromiso ciudadano para iniciar y organizar la participación en las actividades sociales y políticas*”.
- Desde la Filosofía, Luis María Cifuentes nos propone ahondar en el concepto de la democracia para pasar de la democracia participativa a la deliberativa: “*Es decir, que las propuestas legislativas que están en el origen de las nuevas leyes sean conocidas por los ciudadanos, sean argumentadas y debatidas públicamente y se logren ciertos acuerdos basados en razones de bien común y no en simples intereses económicos de los grupos dominantes. Para*

*los que defendemos el valor democrático y dialógico de la filosofía este modo de entender la democracia como deliberación racional y búsqueda de acuerdos en función del bien común es muy importante”.*

- Particularmente ilustrador es el artículo recopilatorio del concepto de “buenas prácticas en educación intercultural inclusiva” de Beatriz Gallego, Henar Rodríguez y Mónica Lago, del Grupo de Investigación ACOGE de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. Articulan su reflexión en torno a unas preguntas fundamentales para definir propuestas educativas de éxito: “¿Qué significa hablar de “buenas prácticas” educativas? ¿Es adecuada la utilización de esta expresión?; ¿Cuáles son las características básicas que definirían la sociedad del siglo XXI?; ¿Cómo influyen en las prácticas educativas?; ¿Qué relación existe entre educación inclusiva y educación intercultural?; Y ¿qué tipo de prácticas están teniendo mayor éxito en la construcción de la educación intercultural inclusiva?”
- Es evidente que los centros escolares han ido incorporando acciones concretas para la inclusión y la interculturalidad. José Antonio García Fernández nos presenta la dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar, para la construcción de un centro educativo inclusivo y respetuoso con la diversidad cultural y lingüística. “Los centros escolares son ecosistemas sociales complejos, donde las acciones están llenas de significado para las personas que se desenvuelven en ellos. Lugares donde los escolares descubren al otro (García Castaño, 1999), se negocian y construyen las identidades, se accede al conocimiento, se intercambian percepciones de la realidad, se experimentan emociones, se aceptan o rechazan modelos y valores. Sus estructuras organizativas, el sistema de relaciones, los actos de enseñanza y de aprendizaje, abren o cierran oportunidades a cada escolar, en función de que las condiciones que ofrece den cauce a sus expectativas o, por el contrario, las obstaculice. En suma, escenarios donde discurren biografías personales y proyectos colectivos que determinan finalmente la inclusión o la exclusión de cada niño o adolescente.”
- *La Educación Intercultural y la escolarización del Pueblo Gitano han corrido paralelas en España desde la década de los 80 del siglo pasado. Analizarlas con la perspectiva de los últimos treinta años nos ayuda a examinar sus relaciones, influencias e interdependencias. Podemos así repasar cómo la escolarización de las niñas y niños gitanos ayudó a impulsar la educación intercultural y qué características de ésta han favorecido buenas prácticas para el conjunto de nuestro alumnado y, en particular, para la comunidad gitana.* Así lo afirma Xavier Lluch, en una profunda reflexión sobre el camino recorrido en la Educación Intercultural, partiendo de la experiencia educativa puesta en marcha con el Pueblo Gitano. Sus propuestas van orientadas a “comprometerse a favor de la diversidad y contra la desigualdad. Porque lo actitudinal debe desprenderse de forma natural de los apartados anteriores: conocer para entender, vivir para aceptar y... actuar. La vivencia de la diversidad debe acercarnos a entender la injusticia de la desigualdad y, en consecuencia, al compromiso ante los fenómenos de discriminación, marginación, racismo”...
- Xavier Besalú trata el tema de la interculturalidad, desde la necesidad de **resocializar al profesorado**. Partiendo de las carencias de la formación inicial y del propio

proceso educativo de los docentes, invita a *promover la observación interior, el análisis guiado de las propias creencias, identidad, historia y experiencia, para hacer aflorar las teorías implícitas, los supuestos ocultos, las actitudes, las percepciones, y tomar conciencia de ellas y someterlas al escrutinio público con los compañeros, junto al profesorado y a los aportes de la investigación y de la ciencia. También puede servir el conocimiento teórico y práctico de experiencias, recursos, materiales, actividades y estrategias alternativos, aquellos que por sí mismos pueden cambiar la relación del aprendiz con el conocimiento. Y, desde luego, una cuidadosa y bien supervisada inmersión en los centros educativos, que debería empezar por una selección rigurosa y pública, y por un reconocimiento real de esta tarea formativa.*

- Juan Gómez Lara negocia con los conflictos. *Al igual que existen territorios y espacios concretos donde la convivencia funciona más o menos, más allá de la mera coexistencia, también existen otros donde lo que funciona es la no convivencia. Y en este sentido es importante entender que cada realidad es única, y que cuenta de manera única también con diferentes posibilidades para actuar. Nos lleva a pensar sobre: las relaciones entre las personas que habitan ese mismo espacio, la presencia de reciprocidad, aprendizaje mutuo, cooperación, respeto, valores y normas compartidas, intereses y vínculos comunes, comunicación, conflictos, prevención, procedimientos pacíficos, tolerancia activa, reconocimiento, mezcla, especificidad, pertenencia a una comunidad.”*
- De formas alternativas a las resolución tradicional de conflictos, nos hablan Carlos Mejías Roldán y Laura Cantillo Prado, en su presentación de las prácticas restaurativas, frente al modelo punitivo de resolución y control de conflictos se centra en el mantenimiento de la paz mediante la autoridad y la disciplina, la búsqueda de culpables, la imposición de castigos y la expulsión de la mala hierba. Es sin duda el que se identifica en la escuela tradicional, y con el que la mayoría del profesorado y miembros del sistema educativo se sienten más cómodos. El problema de este enfoque estriba en su efecto negativo en la transformación de la sociedad, y en la invalidez de los métodos sancionadores ante determinadas conductas. *El enfoque restaurativo es una filosofía de funcionamiento basada en cinco principios: centrarse en los daños y las necesidades, atender las consecuencias de estos daños, usar procesos incluyentes y colaborativos, involucrar a todos aquellos que tengan algo que ver en la situación y reducir el mal causado.*
- Cierra la publicación Fernando Trujillo Sáez, invitándonos a **construir la escuela del siglo XXI, usando la ética hacker para el diseño de una escuela intercultural**. Es decir a poner en práctica alternativas a los cambios que la crisis económica en Europa provocará en el sistema educativo español. En este texto se pretende visualizar cuáles pueden ser esos cambios y de qué manera pueden ser gestionados. Además, en el actual marco socio-político y económico se plantea un nuevo modelo de docente cuyas referencia es la ética del hacker. *“La ética hacker es la que nos permite, desde dentro del sistema, hacer los ajustes necesarios para que el software del sistema educativo se ajuste a las necesidades de sus usuarios reales, el alumnado y sus familias. Como comentamos anteriormente, hablamos de trabajar a partir los valores de la pasión, la libertad, la creatividad, la motivación por el valor social de la actividad educativa, el libre acceso a la información, la difusión de los resultados de nuestra actividad para que la comunidad pueda aprovecharlos para su propio aprendizaje y la preocupación responsable por los demás”.*

2

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Luz Martínez Ten



## PALABRAS CLAVE

Igualdad. Género. Transversalidad. Identidad. Cultura.

## RESUMEN

Feminismo e interculturalidad caminan de forma paralela por el ámbito educativo sin llegar a encontrarse, lo que ocasiona que, tanto en los estudios, como en la práctica educativa, no se consiga integrar de forma transversal la perspectiva de género. Sólo se acude a este concepto en aquellos casos en los que surge un conflicto explícito contra las mujeres. En este artículo se plantea la necesidad de analizar la educación intercultural visibilizando la implicación de ambos sexos y su relación entre ellos. El cuestionamiento del respeto a la cultura como un todo invariable, la necesidad de consensos en derechos fundamentales que históricamente han sido negados a las mujeres y el papel de la educación para establecer nuevos paradigmas en el desarrollo de identidades más igualitarias, son algunas de los caminos abiertos al debate.

## INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, los debates sobre la igualdad de género en el sistema educativo se relegan a un capítulo aparte o un epígrafe explícito sobre coeducación que suelen desarrollar mujeres expertas sobre el tema. De la misma forma, al abordar la interculturalidad, la realidad de la discriminación hacia las mujeres desaparece de la línea principal del discurso, haciéndose únicamente explícita cuando se tratan temas muy concretos que hacen referencia bien al conflicto cultural, porque constituyen un atentado contra los derechos fundamentales de las mujeres, bien a situaciones que son claramente identificables como trato diferencial hacia las alumnas. En educación, tal y como ocurre en otros ámbitos, el tratamiento de la igualdad se centra exclusivamente en situaciones que afectan a las mujeres como colectivo<sup>1</sup>. De esta manera, obvia claramente la categoría de *género* que

---

<sup>1</sup> Al denominar a las mujeres como colectivo, se está infligiendo un proceso de discriminación reduccionista. Las mujeres constituyen la mitad de la humanidad. De la misma forma, desde el feminismo, se ha reivindicado la sustitución del término 'mujer', en singular, por el plural 'mujeres', subrayando la diversidad.

analiza el papel otorgado a mujeres y hombres –y las relaciones que se establecen entre ambos– propuesto por los distintos modelos de Educación intercultural. La ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad.

La relación entre feminismo y multiculturalidad constituye uno de los elementos imprescindibles para el desarrollo de un modelo educativo intercultural que incorpore la igualdad de género como un fundamento ético irrenunciable, tanto en el concepto mismo de interculturalidad, como en la normativa educativa, el análisis y el diseño, aplicación y evaluación de la práctica educativa<sup>2</sup>.

### *Entiendo que lo que está reclamando es la transversalización del género en el modelo de educación intercultural...*

Sí, esta es la idea. Para comenzar es necesario repensar el modelo intercultural desde una perspectiva feminista, que centre el debate entre universalismo y diferencia, partiendo de la vindicación de la igualdad entre los sexos. Existe un amplio consenso sobre la importancia del reconocimiento cultural desde una posición crítica que es preciso trasladar al modelo educativo, desde la perspectiva de género. Como afirma Luisa Posada, “ni todo los discursos ni todas sus consecuencias son iguales para las mujeres, por mucho que todos provengan del contexto conceptual del multiculturalismo”<sup>3</sup>.

Creo que es importante subrayar que la transversalización del género que ahora comenzamos a utilizar en relación a la educación intercultural tiene un recorrido de décadas en otros ámbitos, como la política, la economía, la cooperación al desarrollo o el sostenimiento ambiental. La necesidad de desarrollar políticas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres es un objetivo asumido por Naciones Unidas desde la década de los años setenta. Sin embargo, y sobre todo a partir de mediados de los años noventa, se hace más evidente que las políticas destinadas únicamente a las mujeres no son suficientes, ya que por sí solas no consiguen modificar las condiciones sociales estructurales de la desigualdad de género. Además es evidente que la desigualdad de género no es solo un problema de las mujeres, sino de toda la sociedad. Se abre paso entonces, un nuevo enfoque para las políticas de igualdad, basado en la transversalidad, que se plantea con fuerza sobre todo a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres, celebrada en Beijing en 1995, y en la Plataforma de Acción, resultado de esta conferencia, que invita a todos los gobier-

---

<sup>2</sup> En la página [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org) existe un epígrafe con artículos y videos de las filósofas Amelia Valcárcel, Celia Amorós, Alicia Miyares, Alicia Puleo, Luisa Posada, Ana Sánchez Bello y Rosa Cobo. FETE UGT ha coeditado dos libros que abordan la interculturalidad desde la perspectiva feminista: *Interculturalidad, feminismo y educación*. Rosa Cobo. Coord. Madrid: Catarata. 2006. Y *Educación en la ciudadanía*. Rosa Cobo (ed.). Madrid: Catarata. 2008.

En la página web [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)

<sup>3</sup> Luisa Posada: *Interculturalidad, feminismo y educación*, en op.cit . Rosa Cobo. Coord. Pág. 82

nos a “integrar la perspectiva de género para analizar sus consecuencias para las mujeres y los hombres, antes de tomar decisiones”.

La transversalización de género constituye una estrategia por la cual la igualdad de género se coloca en el centro de las decisiones, actuaciones y presupuestos políticos. Se trata de tener en cuenta de manera sistemática las diferencias entre las condiciones, las actuaciones y las necesidades de las mujeres y los hombres en el conjunto de todas las políticas de la comunidad, al nivel de su planificación, de su desarrollo y de su evaluación<sup>4</sup>.

### *¿Cómo se traduce la transversalización en las actuaciones de la educación intercultural?*

Como comentábamos en un inicio, el punto de partida reside en el análisis desde la perspectiva de género, del propio modelo de interculturalidad en contextos educativos. Es difícil desarrollar estrategias concretas si no reflexionamos sobre los valores de igualdad que consideramos fundamentales en el currículo, así como otras decisiones que tienen que ver con la gestión y organización del centro. Es necesario incorporar la perspectiva de género en todas las variables que forman parte de la realidad educativa, desde las reglas de convivencia, la participación de las familias, la educación afectivo sexual, la orientación educativa y profesional del alumnado, hasta la relación que se establece entre religión y educación. Tal y como afirma Rosa Cobo<sup>5</sup>, el hecho de que España se haya convertido, desde hace pocos años, en un país de destino para grupos de inmigrantes procedentes de diversas partes del mundo nos ha introducido de lleno en un mundo de encuentros y desencuentros culturales. Y si hay una institución en la que se reflejan estos cambios sociales, esta es la escuela: en las aulas tienen lugar tanto conflictos como acuerdos. Ahora bien, la escuela puede ser una institución de reproducción de las relaciones sociales o un poderoso instrumento de transformación. La escuela puede ser un lugar donde se reproducen las desigualdades culturales o un espacio donde tienen lugar encuentros interculturales.

Este encuentro intercultural con fin transformador debe revisar, de forma crítica, aquellos valores, costumbres y tradiciones que históricamente han discriminado a las mujeres, y enseñar a compartir la vida en igualdad. Esa igualdad que está consensuada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sobre la que se ha debatido ampliamente en las diferentes Conferencias Internacionales de las Mujeres (la última en Beijing, 1995) y que llevó a la firma de una Plataforma que define claramente cuáles son los objetivos que deben alcanzarse, para las mujeres de todo el mundo.

<sup>4</sup> Para ampliar información sobre este tema se puede consultar *Guía de formación para la participación social y política de las mujeres*. Luz Martínez Ten y Rosa Escapa Garrachón. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Disponible en [www.otraeducacionesposible.blogspot.com](http://www.otraeducacionesposible.blogspot.com).

<sup>5</sup> Op. Cit. Rosa Cobo. Coord. Madrid: Catarata. 2006.

*Continuamente está haciendo referencia a la cultura. ¿Qué relación tiene con el análisis de género en educación?*

Antes de explicar por qué es importante que hablemos de cultura desde la perspectiva de género, me gustaría puntualizar algunas ideas importantes sobre el concepto de cultura, que tuve ocasión de desarrollar en un libro que escribí junto a Martina Tuts<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva intercultural, el diálogo y la interacción entre culturas es necesario y positivo. Entendemos que las culturas no son cerradas, homogéneas ni estáticas y no pueden aceptarse o rechazarse en bloque. Por el contrario, están sujetas a influencias, préstamos y cambios de todo tipo. Las personas que pertenecen a una cultura de origen tienen capacidad para reinterpretar y renegociar sus valores y significados, lo que significa que la cultura no tiene vida propia al margen de los individuos que la desarrollan.

*¿Quiere decir que la cultura es un concepto dinámico y cambiante, del que somos parte activa?*

Creo que las culturas no sólo son distintas entre sí, como bloques estanques, sino que cada una de ellas es internamente diversa, lo que tendremos que tener en cuenta para no caer en estereotipos. También tenemos que revisar nuestra tendencia a la categorización: todas las culturas son valiosas. Contrariamente a la mirada etnocéntrica de Occidente que durante siglos consideró que la cultura occidental era símbolo de progreso y de civilización única, hoy defendemos el respeto y la riqueza de las distintas tradiciones culturales. Pero ese respeto a la diversidad debe ejercerse desde una mirada crítica, tanto hacia la propia cultura como hacia tradiciones y hábitos de otras culturas.

Es saludable enjuiciar las culturas y considerar sin miedo que no todas las aportaciones son igualmente valiosas para la libertad, la igualdad y el bienestar de la humanidad. En esta mirada crítica, todas las culturas, incluida las de la sociedad en la que vivimos, presentan grietas que amenazan los valores de la democracia. Las diferencias culturales no invalidan los derechos universales que compartimos todos los seres humanos. Reconocer la existencia de unos principios universales en torno a la defensa de los Derechos Humanos invalida las opciones culturales que atentan contra éstos. Desde este consenso sobre el respeto de la diversidad cultural se encuentra el camino de la comunicación, el intercambio y la convivencia.

Una vez que hemos definido el concepto de cultura desde una dimensión dinámica y transformadora, cabe preguntarse por qué muchos conflictos culturales surgen por la percepción de que la conquista de la igualdad tiene como contrapartida la desintegración de los valores y referentes tradicionales. Rosa Cobo<sup>7</sup> explica que “un elemento central de la

<sup>6</sup> Guía de Educación Intercultural para Asociaciones Juveniles. Luz Martínez Ten y Martina Tuts. Consejo de la Juventud de España. Disponible en la Web [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)

<sup>7</sup> Op. cit. Pág. 14

identidad cultural para los varones es la sujeción de las mujeres. En torno a la dominación masculina y a la red de privilegios sobre la que se asienta, se elabora una ideología de defensa de la supervivencia cultural para la cual se apela a la tradición como fuente principal de legitimación de la subordinación de las mujeres. Y la tradición siempre ayuda en ese sentido, pues las mujeres han sido pactadas por los varones y sobre ese contrato sexual se ha edificado la división sexual del trabajo y los roles sexuales. Ahora bien, cuando la tradición no ayuda lo suficiente porque el poder de los varones se ha debilitado y algunas de las pautas culturales asignadas a las mujeres en el pasado han perdido legitimidad, entonces la cultura patriarcal inventa una nueva normatividad femenina que desemboca en la reactualización del viejo modelo de mujer de la tradición”.

Otra lectura interesante es la que propone Roxana Volio, sobre el papel que las mujeres tienen como guardianas de las esencias culturales, una interpretación que se aproxima al valor existencialista del relativismo cultural. “Otro aspecto interesante en relación con las mujeres y la cultura es el que tiene que ver con el papel simbólico que asigna la sociedad a las mujeres como guardianas de la misma. Este hecho, entre otras cosas, conduce a que, en algunas sociedades, sean las mujeres las que mantengan las tradiciones como el uso del traje autóctono, la elaboración de alimentos o el uso del idioma. También conduce a que los hombres controlen a las mujeres para protegerlas de cualquier amenaza externa, que no es otra cosa más que la amenaza de la propia existencia comunitaria”<sup>8</sup>.

Los argumentos de Rosa Cobo y Roxana Volio reafirman el importante papel de la educación para favorecer la capacidad crítica sobre las trampas culturales que legitiman la discriminación de las mujeres a través de múltiples mecanismos de subordinación. Cabe señalar que esta mirada crítica en ningún caso puede ser tildada de etnocentrista, ya que también cuestiona las relaciones patriarcales de las sociedades occidentales. Basta con detenernos en la lacra que constituye la violencia de género que cada año se cobra la vida de tantas mujeres a manos de sus parejas o exparejas, para comprender que ningún modelo de sociedad es ajeno a las relaciones patriarcales.

Por tanto, desde la perspectiva de género, la interculturalidad puede representar una oportunidad para el enriquecimiento de todas las personas a partir del intercambio, la apertura y la interacción –tanto cognitiva como afectiva–, con los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas de las manifestaciones culturales con las que convivimos. Pero este diálogo tiene obligatoriamente que fomentar responsabilidades cívicas y sexuales como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad entre los sexos, la no discriminación por motivos raciales, étnicos o de orientación sexual <sup>9</sup>. La Educación debe partir de la construcción de principios universales que permitan regular la convivencia y construir un núcleo de referentes sólidos sobre los que sustentar la identidad personal, que ayude a cada uno y cada una a percibirse desde una conciencia solidaria, responsable y comprometida con el destino de la Humanidad.

<sup>8</sup> *Género y cultura en la planificación del desarrollo*. Roxana Volio Monge. Fundescam. 2008. Pág. 60

<sup>9</sup> *Interculturalidad, feminismo y educación*. Alicia Miyares. Op cit. Rosa Cobo. Pág. 44

En palabras de Adela Cortina, “en las sociedades con democracia liberal, es precisamente el pluralismo el que las hace posibles, porque éste consiste en compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa, y en respetar, precisamente desde estos mínimos compartidos, que cada cual defienda y persiga sus ideales de felicidad”.

*La educación en valores de igualdad no parece una tarea sencilla. La resistencia al cambio debe ser importante... ¿Qué metodología debe utilizarse en la Educación Intercultural, desde la perspectiva de género?*

Creo que, antes de responder a la pregunta, es importante hacer referencia a la ‘identidad’ cultural. En países de nuestro entorno con jóvenes cuyas familias fueron inmigrantes, se han producido revueltas y protestas violentas. Déjame puntualizar un par de cosas: seguimos llamando a estos jóvenes “inmigrantes de tercera o cuarta generación”, cuando jamás han formado parte de un proyecto migratorio, han nacido en un país occidental y, en casi todos los casos, poseen la nacionalidad del país en el que han nacido. El simple hecho de considerarlos –y llamarlos– inmigrantes de tercera generación demuestra hasta qué punto nuestros sistemas educativos han fracasado en la incorporación racional de la diversidad. Un chico, una chica nacidos en Francia, por poner un ejemplo, nietos de inmigrantes magrebíes llegados en los años sesenta del siglo pasado, son/han sido educados dentro de un sistema educativo que defiende valores democráticos de igualdad, pero que no ha sabido/querido valorar la diversidad a su justo valor. Se da, por lo tanto, la contradictoria situación de que miles de jóvenes, nacidos en Europa y con nacionalidad del país en el que viven sigan siendo considerados magrebíes, por expresiones externas de tradiciones culturales como la manera de vestir de sus padres o abuelos o el nombre y apellido que les relaciona con sus orígenes. Esta categorización social, que la escuela no sólo reproduce, sino que la refrenda, provoca una crisis identitaria de reivindicación de la diferencia, que –por otra parte– se les ha impuesto. Si añadimos a este malestar identitario las condiciones de discriminación y exclusión en las que viven, es fácil entender dónde reside el fracaso de la sociedad... y de la organización escolar.

Por lo tanto, las propuestas que hagamos para la organización del centro escolar deben tener en cuenta la realidad de las personas que forman parte de la comunidad educativa, sin negar ni obviar la diversidad, a la vez que no renunciamos al éxito educativo.

Recordemos con Nezar Alsayyad (2003:40) que “El término identidad se refiere a las etiquetas sociales que se asignan a los sujetos en su calidad de miembros de un grupo, bien porque se las adjudiquen ellos mismos, bien porque las reciban de otros. Esto supone el reconocimiento implícito de que toda persona vive con un sentido múltiple de sí misma y puede desarrollar posiciones de identidad dispares y contradictorias, lo cual significa, a su vez, que la elaboración de la identidad es mucho más importante que sus raíces... en la actualidad la identidad depende cada vez más de un conjunto de fuentes -nacionalidad, etnicidad, clase social, comunidad, sexualidad y género que pueden entrar en conflicto...”

A pesar de la tendencia actual por la globalización, la Historia demuestra que el mundo tiende más a la diferenciación que a la homogeneización, es decir, a aquella condición en que el individuo aspira a la alianza con más de una cultura y reclama identidades diferentes en cada momento y lugar. Hay un informe muy interesante de la Unesco que plantea la necesidad de invertir en diversidad cultural y el diálogo intercultural, donde se plantea que solo aunando estas dos premisas se “permitirá garantizar el desarrollo sostenible, el ejercicio eficaz de las libertades y los derechos humanos universalmente reconocidos y fortalecer la cohesión social y la gobernanza democrática”<sup>10</sup>.

### *¿Quiere decir que no se puede construir una identidad sólida sin reconocer nuestras raíces?*

En efecto. La construcción sólida de la identidad requiere del reconocimiento de las raíces. Hay que tener en cuenta que “el desarrollo de la identidad cultural implica el autoconcepto o autoimagen, como una estructura central del desarrollo humano que se va formando a través de la interacción del sujeto con su entorno, definiendo la manera en que se ve a sí mismo y le perciben los demás. Lo que parece evidente es que las políticas y programas de asimilación de minorías tienen una repercusión negativa sobre la autoimagen de los grupos minoritarios, ya que su identidad cultural queda menospreciada, rechazada, u olvidada” (Sales, A. y García R.). En la dicotomía asimilación-respeto a la cultura, tan injusto es negar los derechos de ciudadanía como negar la identidad de origen de las personas<sup>11</sup>.

Por lo tanto desde el contexto educativo es necesario preparar a las alumnas y alumnos para construir y asegurar la identidad personal en espacios socioculturales que ya no son uniformes y que se basan en el respeto de valores de igualdad, solidaridad y justicia. Un objetivo que requiere capacidad de comprensión, adaptación y participación, tanto en el contexto de las culturas minoritarias, como en el de la cultura mayoritaria o en el contexto de la mundialización. Desde la construcción de identidades seguras y abiertas, la igualdad entre mujeres y hombres no constituye una amenaza a las tradiciones y costumbres, sino una oportunidad para el desarrollo personal y relacional, así como para la autonomía y la libertad.

Ahora bien, volviendo a la pregunta ¿Qué metodología podemos utilizar que incorpore la perspectiva de género así como el diálogo intercultural?

Las comunidades de aprendizaje han desarrollado una metodología de aprendizaje dialógico desde un enfoque feminista. El aprendizaje dialógico es el método principal desde el cual se construye toda la arquitectura coeducativa. A partir de la creación de pequeños grupos interactivos, todas las partes (alumnado, profesorado, personal de apoyo, etc.)

<sup>10</sup> Informe mundial de la Unesco. *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*.

<sup>11</sup> Nuevamente he recurrido a los textos elaborados conjuntamente con Martina Tuts para la *Guía de formación Intercultural para asociaciones Juveniles*, editada por el Consejo de la Juventud de España.

confluyen en un diálogo multidireccional de aprendizaje en el que se tiene que fomentar la participación y la búsqueda de la empatía<sup>12</sup>. Los principios metodológicos son<sup>13</sup>:

- 1) Diálogo igualitario. La importancia reside en los argumentos y no la procedencia de la persona.
- 2) Inclusión de todas las dimensiones de la comunicación humana (tanto la comunicación verbal como la no verbal). Tener en cuenta el tipo de lenguaje que favorece el éxito y la superación de desigualdades proporciona un entorno de aprendizaje más óptimo para el logro del éxito educativo de todas las alumnas y alumnos.
- 3) Inteligencia cultural. Todas las personas tenemos una inteligencia cultural, adquirida a lo largo de la experiencia. Este principio reconoce todas las formas de inteligencia, incluyendo la práctica, la académica y las interacciones verbales y no verbales. De este modo, los objetivos y conocimientos se crean a través de las distintas expresiones, formas de conocimiento y puntos de vista.
- 4) Transformación. Las personas interactuamos con el medio para transformarlo. Desde esta perspectiva tanto las alumnas como los alumnos son sujetos de cambio y no objetos a cambiar.
- 5) Dimensión instrumental. El diálogo intercultural incluye aprendizajes de contenidos, creencias y valores que nos serán útiles en nuestra dimensión personal, social, intelectual..
- 6) Igualdad en la diferencia. Facilitar la apertura a la identidad de las otras personas. Potenciando el conocimiento de las distintas culturas. Luchando contra los prejuicios y animando a reflexionar sobre las causas y los orígenes de los distintos valores culturales.
- 7) Trabajar en la resolución de conflictos interculturales desde una perspectiva constructiva y positiva.

Tanto dentro del aula como en todo el contexto educativo es importante ofrecer referentes de convivencia, de buen trato, y de identidades ideales que les atraigan. Con el trabajo diario, así como con herramientas específicas, se puede favorecer el desarrollo de una conciencia que permita al alumnado volverse sobre sí mismo y sus procesos de socialización para entender cómo se está configurando en cada uno/a la malla de significados que componen su cultura y para decidir sobre su permanencia o modificación. El alumnado debe adquirir primero capacidades para cuestionar su propia cultura y género y, después, aspectos de otras culturas<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Colectivo Pandora. *Educación Intercultural y feminismo*. Editado por FETE UGT.

<sup>13</sup> Adaptado de Puigvert, L. y Redondo, G. Feminismo dialógico. Igualdad de las diferencias, libertad y solidaridad para todas”, en Giró, J., *El género quebrantado*. Madrid: Catarata, 2005. Págs. 218-219

<sup>14</sup> Colectivo Pandora. *Educación Intercultural y feminismo*. Editado por FETE UGT.

3

## EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN EL DESPERTAR DE LA CIUDADANÍA: UN DESAFÍO PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Roland Huguenin Benjamin\*

---

\* Traducción de Carlos Roldán

• 33 •



## PALABRAS CLAVE

Comunicación, interculturalidad, derecho humanitario, poder, educación.

## RESUMEN

En la actualidad vivimos en un mundo interconectado las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Este artículo intentará responder al interrogante de hasta qué punto los nuevos medios de comunicación pueden conducir a la aparición de cambios sociales y políticos, y si los jóvenes de hoy en día están mejor situados para comprender el mundo en el que viven y los desafíos del presente y del futuro.

## INTRODUCCIÓN

“Caricaturistas de toda la humanidad quieren reducir el mundo a un solo significado, para revelar qué esconde aislándolo de lo que está oculto; Goya quiso ampliarlo para añadir aquello que podría prolongarlo hacia regiones misteriosas. No lo ilumina como un moralista, un panfletista o un satírico; la luz que proyecta, en lugar de iluminar a los títeres, extiende sus sombras inmensas más allá del infinito.

Goya sabía –y fue el primero en hacerlo en trescientos años– que su mundo nunca reemplazaría al mundo real a menos que se tratase de un nuevo sistema de relaciones entre los objetos y los seres”.

(Extraído del libro *Saturno, un ensayo sobre Goya*, de André Malraux).

Goya, el precursor

A lo largo de su vida, Goya fue testigo de importantes revueltas en España. Aunque inició su carrera en la Corte de Carlos III, años más tarde retrató con realismo la ejecución de insurgentes a manos del ejército napoleónico en su mundialmente conocido *Los fusilamientos del tres de mayo*.

Entre 1810 y 1814 creó la famosa serie de grabados *Desastres de la Guerra*, en la que reflejaba que la dinámica de la guerra destruía a soldados y a civiles de forma indiscrimi-

nada. En este sentido Goya fue un precursor del concepto moderno de reportaje imparcial, ya que no se puso del lado de los combatientes de la resistencia española, sino que describió las atrocidades de la guerra a ambos lados del conflicto.

*El 2011 pasará a la historia como el año de la llamada “primavera árabe”, que presenció la caída de antiguos regímenes políticos, provocada por levantamientos populares en Túnez, Egipto, Libia y Yemen, entre otros, y desafió a los dirigentes políticos de toda la región. ¿Hubiera sido posible sin las redes sociales?*

Se ha generalizado el uso de los nuevos medios de comunicación en países muy próximos a España en los que los menores de veinte años constituyen el grueso de la población; situación que los expertos se han apresurado a definir como la “Revolución de Facebook o de Internet”.

Es probable que nunca lleguemos a saber a ciencia cierta por qué el suicidio de un joven con estudios de Sidi Bou Zid, desencadenó un movimiento multitudinario de protesta en Túnez justo en diciembre de 2010, ni antes ni después. Lo que sí podemos dar por sentado es que la tecnología actual de la comunicación hizo posible que cientos de jóvenes internautas y usuarios de teléfonos móviles pudiesen acceder a la información, a pesar del bloqueo de la radio y la televisión estatal.

Túnez, al igual que la mayor parte de los países árabes, había vivido durante décadas bajo un sistema de partido único que controlaba la radio y la televisión hasta el punto de que cualquier disconformidad política quedaba relegada al ámbito privado o llegaba a muy pocas personas.

La aparición de la televisión por satélite a mediados de los años noventa impulsó los primeros signos de cambio en un entorno de estricto control de los medios de comunicación. El canal por satélite *Al-Jazeera* se hizo famoso por su eslogan *la Otra Opinión*, que brindó por vez primera una plataforma para que los detractores políticos pudiesen expresar sus opiniones y difundir sus ideas por todo el mundo árabe.

En la actualidad existen centenares de nuevos canales de televisión por satélite y de tendencias políticas y religiosas muy diversas que operan en el mundo árabe. Sin embargo, el verdadero cambio político se produjo en el momento en el que los jóvenes pasaron de ser meros espectadores pasivos de la televisión a convertirse en internautas activos, blogueros y usuarios de las redes sociales.

No se puede subestimar el papel que tienen los medios audiovisuales en la transmisión regular y actualizada de noticias acerca de la sucesión de acontecimientos locales e internacionales, o su papel en la socialización de los jóvenes, pero tampoco olvidar que estos no generan por sí mismos levantamientos sociales y políticos, ni desembocan en manifestaciones multitudinarias. Se precisa el compromiso ciudadano para iniciar y organizar la participación en las actividades sociales y políticas.

- El uso de las redes sociales en el despertar de la ciudadanía: un desafío para los profesionales •

### *¿Podríamos hablar de un despertar de la juventud, como motor de cambio?*

Durante la última década, las tecnologías de los nuevos medios de comunicación han fascinado a las generaciones más jóvenes del mundo árabe —como del resto del mundo—, a pesar de lo que indicaron muchos estudios sociológicos en relación a su falta de interés y compromiso ante los problemas sociales. Los jóvenes magrebíes se han criado en un entorno sin oportunidades para aprender a pensar de manera independiente, implicarse en proyectos constructivos y encontrar finalmente un empleo adecuado con el que ganarse la vida.

Los sistemas educativos siguen ampliamente dominados por discursos ideológicos de la época post-colonial, incluso décadas después de la independencia, con métodos de enseñanza que no han evolucionado en la estimulación de la creatividad y la reflexión individual. En lugar de fomentar la cultura del libre debate, estos métodos enseñan fundamentalmente a memorizar grandes cantidades de información procedente de manuales escolares elaborados por una generación de maestros muy desconectada de las técnicas modernas de comunicación.

Sin embargo, fueron estos jóvenes los que tomaron la iniciativa y lucharon por sus derechos cuando se les dio esa oportunidad histórica. Esta generación, considerada apolítica e interesada únicamente en su propia diversión, es precisamente la generación que ha demostrado que era posible rebelarse cuando fuese necesario y superar la vacuidad del discurso de las televisiones estatales que no representaban las aspiraciones de todos.

Los jóvenes que habían encontrado una vía de escape para canalizar sus frustraciones por medio de los blogs y de las redes sociales, desempeñaron un papel fundamental en el pistoletazo de salida de las protestas y en última instancia en la organización de las manifestaciones callejeras que condujeron a la caída de los regímenes de Túnez y Egipto.

Numerosos factores contribuyeron a crear una coyuntura histórica en el momento en el que los nuevos medios de comunicación pudieron desplegar todo su potencial. El papel de las redes sociales fue primordial, pero es preciso ir más allá para tratar de comprender este fenómeno.

### *¿Cómo se explica que este movimiento surgiera de pronto, en defensa de valores morales, después de aguantar años de poder casi absoluto por parte de sus gobernantes?*

Alexis de Tocqueville (1805-1859) señalaba en su famoso análisis del origen de la Revolución Francesa que los ataques contra el orden político existente rara vez eran impulsados por los más pobres entre los pobres sino que, contrariamente a lo que se pudiera pensar, estos eran lanzados en su mayoría por personas con cierta educación que habían visto frustradas sus esperanzas de mejora económica y política.

En cualquier análisis histórico, la dimensión más difícil de estudiar es la de esos “valores morales” que poseen los ciudadanos y que quieren que se lleven a cabo, como son

las expectativas acerca de la legitimidad de los gobernantes, la defensa de la justicia, la dignidad de los ciudadanos y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Estos valores no se pueden medir sin tener en cuenta las estadísticas de referencia como el índice de crecimiento económico o el de desarrollo social.

Túnez y Egipto pudieron alardear de la mejora de sus posiciones en el Índice de Desarrollo Humano (según las Naciones Unidas). Crecieron un 30 y un 28 por ciento respectivamente entre 1990 y 2010. Sin embargo, sus gobiernos no ofrecieron ninguna oportunidad de cambio en el reparto del poder político ni tampoco en la creación de empleo para poder atender a un número creciente de jóvenes con estudios superiores acostumbrados a comunicarse entre sí a través de las redes sociales y la telefonía móvil.

Esto sirve para demostrar que ninguna medida de desarrollo económico puede garantizar por sí misma la legitimidad de un gobierno y que cuando no existe un desarrollo político adecuado ni se respetan los “valores morales” previamente mencionados, los gobiernos de un solo partido político terminan transformándose en regímenes despóticos que incitan a las protestas civiles e incluso la violencia multitudinaria.

El sistema político que ha dominado el mundo entero las últimas décadas está basado en la presuposición de que la garantía de los derechos y libertades económicas permitirá la autodeterminación de los ciudadanos. Sin embargo, esto rompe el equilibrio con las otras categorías de derechos fundamentales, como son por ejemplo la libertad de expresión, de elección o el derecho a un juicio justo.

Según el filósofo alemán Jürgen Habermas, la experiencia de la violación de la dignidad humana (condiciones de vida intolerables, marginación, miseria, injusticia, discriminación de minorías lingüísticas, étnicas o religiosas) actúa como revelador para las propias víctimas. Esto destaca la idea de que la dignidad humana no se puede dividir. En un sistema democrático todos los individuos deben disfrutar de los mismos derechos para que los ciudadanos puedan respetarse como miembros de una asociación de común acuerdo.

### *Gutenberg revolucionó la capacidad de distribución de lo escrito... ¿Estamos viviendo un momento similar?*

La ciencia contemporánea ha revolucionado la forma en la que los seres humanos se comunican entre sí. La invención de la imprenta y más tarde del teléfono constituyeron un gran avance para la humanidad, sin embargo estos instrumentos permanecieron en gran medida bajo el control de quienes los usaban.

Los avances empleados en los medios de comunicación digital han abierto por completo zonas inexploradas, ya que han hecho posible reproducir y difundir información de forma virtual e ilimitada, pero, sobre todo, porque han conseguido que cada consumidor se transforme en un productor potencial de noticias capaz de difundir información de forma sencilla a través de su ordenador o teléfono móvil.

- El uso de las redes sociales en el despertar de la ciudadanía: un desafío para los profesionales •

Marshall MacLuhan, que nació hace cien años y escribió toda su obra antes de la aparición de Internet, fue un verdadero visionario al señalar que nuestro mundo iba a transformarse en una aldea planetaria. Su pensamiento se puede resumir en la idea de que los medios de comunicación son en sí mismos la información y eso es lo que nuestra generación está viviendo hoy en día. Las redes sociales como Facebook o Twitter tienen la capacidad de crear noticias y difundirlas por la red, independientemente de si están basadas o no en hechos reales.

Se visualizan diariamente más de dos mil millones de videos en Youtube, por lo que evaluar el impacto general que esto tendrá en la población requerirá tiempo. Lo que está claro es que esto representa un desafío importante para la misión clásica de los profesionales de los medios de comunicación basada en informar, educar y entretener.

Incluso en países como Argelia, que siguen sin abrir su espacio a medios independientes o comerciales y que mantienen un control estricto de la televisión estatal, los jóvenes tienen la posibilidad de acceder de forma ilimitada a la información que desean a través de la televisión por satélite y más aún a través de Internet, pudiendo ver videos grabados y subidos por jóvenes compatriotas de otras zonas del país.

*Fernando Trujillo, en esta misma publicación, habla de lo que James Paul Gee y Elisabeth R. Hayes definen en su libro 'Language and Learning in the Digital Age' (2011) los "espacios de afinidad apasionada" (passionate affinity spaces), como un espacio en el que las personas se organizan en el mundo real y/o a través de Internet (o un mundo virtual) para aprender algo conectado con un propósito, interés o pasión compartida. ¿Qué opina?*

Esto es un concepto particularmente interesante. Por lo que se refiere a los movimientos en los países árabes, una consecuencia directa de la gran cantidad de información, imágenes y sonidos difundidos y disponibles en todo el mundo es la "fragmentación del espacio público en subgrupos de intereses diversos" y de acuerdo con Mark Storowicz, un experto canadiense en medios de comunicación, estamos siendo testigos del hecho de que "los medios de comunicación están tomando el control del espacio público y lo están transformando en un espacio virtual".

Todo esto hace inevitablemente que se cuestione la relevancia y fiabilidad de la información subida a la red, difundida y en última instancia visualizada por los internautas y usuarios de teléfonos móviles.

*¿Existiría, entonces una noticia verdadera comprobable en todos los casos?*

Voy a poner un ejemplo: "Existen dos palabras para el término 'verdad' en ruso: *pravda*, como el nombre del periódico soviético, que implica una verdad contingente, procedente de la experiencia personal y del razonamiento, e *istina*, que sugiere, sin embargo, una verdad mucho más profunda y eterna que no atiende a conveniencias ni se modifica por las cir-

cunstances”, escribió John Thornhill en la presentación de la última novela de Aleksandr Solzhenitsyn en el *Financial Times* (10 de diciembre de 2011), en la que además utilizó una de sus citas: “el problema fue que la verdad, de algún modo firme e inalterable en sí misma, cambió con el paso del tiempo: para Stalin esta significaba una cosa; para Khrushchev otra. Y había tantas otras cosas que era prematuro mencionar”.

Por otro lado, el escritor estadounidense Kurt Vonnegut, dijo una vez: “comencé a tener dudas sobre la verdad cuando esta cayó sobre Hiroshima”.

La idea de que solo existe una versión de los hechos ya no se sostiene. Lo único que nos puede convencer ahora es que cada vez existan más fuentes disponibles que cubran cualquier acontecimiento. El problema está en que al multiplicar las fuentes de información, la comprobación de la relevancia y fiabilidad de las mismas se vuelve mucho más compleja.

Los profesionales de la comunicación y las agencias de información emplean una serie de criterios para comprobar la información que manejan y asegurarse de que lo que publican o difunden sea adecuado, objetivo e imparcial. Sin embargo, los blogueros, tuiteros y usuarios de Facebook, que quieren publicitar algo o defender alguna causa específica no siguen ningún tipo de ética periodística, ni son necesariamente conscientes de tales obligaciones profesionales.

La consecuencia de todo esto es que un flujo continuo de información sin verificar contribuye a la mencionada “fragmentación del espacio público en subgrupos de intereses diversos”.

*¿Cree que el profesorado, en general, está suficientemente preparado para enfrentarse a todas esas fuentes de información y trabajarlas en el aula con alumnos y alumnas a veces mejor formados que ellos mismos?*

Aunque los escolares y universitarios de hoy en día ya nacieron en un mundo fuertemente interconectado a través de Internet, la realidad actual ha hecho que estos crezcan en un entorno en el que el flujo de información se ha expandido hasta dimensiones sin precedentes.

Vivir en un mundo globalizado e intentar encontrar el lugar de cada uno no es asunto sencillo, algo que puede transformarse en una fuente de miedo y ansiedad para todos aquellos que no disfruten de los privilegios de una clase social estable, cualquiera que no tenga habilidades sociales para interactuar con personas de otras culturas y orígenes o simplemente cualquiera que crea que su propia comunidad está amenazada por el fenómeno de la globalización y de las migraciones internacionales.

Es urgente encontrar respuestas para las cuestiones clave que surgen de esta nueva forma de inter-conectividad mundial. Esta nos puede llevar a dos tendencias opuestas:

- Por un lado, la agrupación de individuos que tienen ideas afines en pequeños grupos sin importar las fronteras o distancias geográficas.

- El uso de las redes sociales en el despertar de la ciudadanía: un desafío para los profesionales •

- Por el otro, la segregación entre diferentes comunidades locales, dado que las personas encuentran más sencillo y conveniente relacionarse con personas más afines a ellas que con sus vecinos extranjeros pertenecientes a otras etnias, religiones o que opinan de forma distinta.

Por este motivo, entender las percepciones que tienen las y los jóvenes del mundo en el que viven, encontrar formas adecuadas para llegar a ellos y ayudarles a dar sentido a todo supone un gran reto para el profesorado.

La educación tiene el noble propósito de preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para que tengan un papel en la construcción de una sociedad basada en el respeto mutuo y en los valores compartidos. Si este propósito falla, aumenta el riesgo de que los nuevos conflictos sociales estallen a través de las líneas de división que existen en nuestras sociedades globalizadas.

### *¿Algunas sugerencias para quienes se dedican a la educación?*

Como ya comentamos anteriormente, y no siendo especialista en el ámbito de la educación sino en el de la comunicación, no es asunto sencillo, pero me voy a atrever a dejaros algunas ideas...

- Inculcar la curiosidad intelectual de los jóvenes, y el hábito de comprobar diferentes fuentes de información antes de adoptar una perspectiva determinada ante cualquier tema.
- Enseñar a los alumnos y alumnas a realizar búsquedas de calidad en Internet e identificar fuentes fiables de información.
- Potenciar la observación por parte de los alumnos y alumnas y ayudarles a descifrar la forma en la que actúan los medios de comunicación (sería interesante alguna experiencia conjunta entre educación –docentes y estudiantes– y medios de comunicación en el aula).
- Hacer una distinción entre noticias, rumores y alegaciones de cualquier información extraída de Internet o de las redes sociales.
- Analizar las reacciones de los lectores ante comentarios publicados en Facebook.
- Seguir un canal en Twitter y pedir a alumnado que lo analice con sentido crítico.
- Enseñar la asignatura de historia con una perspectiva que demuestre que los ciudadanos y ciudadanas, y las naciones, evolucionan en una constante dinámica de intercambio y que no existe una forma predeterminada de expresión.
- Demostrar que las características culturales y la herencia de las diferentes comunidades son parte de un proceso evolutivo y que los prejuicios nacionalistas son irracionales (es sencillo demostrar, por ejemplo, que el estereotipo hollywoodiense de que en España solo existe la cultura flamenca no corresponde con la realidad, algo que ocurre con otras culturas).

Sólo son unas pistas... pero quizás ayuden a comprender los acontecimientos y nos preparen a todos y todas para un futuro aún por comprender.



4

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Luis María Cifuentes Pérez

• 43 •



## PALABRAS CLAVE

Diversidad. Libertad de Conciencia. Participación Ciudadana. Democracia/Educación.

## RESUMEN

Para que lo intercultural emerja con fuerza en nuestro sistema educativo español es urgente que se profundice teóricamente y se practique realmente la deliberación y la participación en la sociedad y en la escuela. Es prioritario que la sociedad española comprenda en todas sus dimensiones la noción de democracia deliberativa. Y luego, posteriormente, se hará más inteligible la noción y la práctica de la democracia participativa.

## INTRODUCCIÓN

En un documento reciente del Consejo de Europa (abril de 2011) un grupo de expertos de diferentes países europeos, entre los que figuraban Javier Solana y Emma Bonino, publicaron un documento titulado “Vivir juntos; combinando diversidad y libertad en la Europa del siglo XXI”<sup>15</sup>. En dicho Informe se plantean una serie de amenazas que se ciernen sobre la convivencia democrática entre grupos humanos que coexisten en el seno de las sociedades europeas. Entre los riesgos evidentes de fractura social y de segregación y discriminación social y cultural el Informe señala los siguientes: Aumento de la intolerancia, creciente apoyo a partidos xenófobos y populistas, discriminación, presencia de poblaciones virtualmente sin derechos, sociedades paralelas, extremismo islámico, pérdida de libertades democráticas y posible choque entre la libertad religiosa y la libertad de expresión.

El documento analiza a fondo el significado de todas estas amenazas en su realidad actual y desde una prospectiva de futuro, tratando de poner en evidencia cuáles son los factores que están causando este tipo de fenómenos sociales y culturales y cómo pueden

---

<sup>15</sup> Report “Living together. Combining diversity and freedom in Europe in 21<sup>st</sup>- century Europe”. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe. April 2011.

abordarse desde la política común europea. Es muy interesante subrayar que el Informe pone el acento en cuatro factores como los causantes principales de estos preocupantes fenómenos. Estas cuatro causas son la inseguridad, la inmigración, la imagen distorsionada y estereotipada de las minorías en los medios de comunicación y la crisis de liderazgo.

Este Informe del Consejo de Europa intenta ofrecer un elenco de posibles soluciones a estos problemas derivados de la combinación entre la diversidad y la libertad de los individuos y los grupos en el seno de las complejas sociedades europeas. Los expertos y expertas son conscientes de la dificultad de este empeño y por ello proponen que las políticas sociales que los gobiernos europeos promuevan en el siglo XXI deben contar con numerosos actores sociales para poder alcanzar sus objetivos. Entre los actores principales señalados por el Informe figuran en primer lugar los educadores y educadoras.

### *¿Por qué se señala al grupo de educadores como primer protagonista de los cambios de actitudes en los ciudadanos?*

Porque el de los educadores es uno de los grupos que tiene en sus manos la posibilidad de influir con más eficacia en la erradicación de los prejuicios, estereotipos y actitudes xenófobas y racistas que se van inoculando diariamente en las mentes de los niños, niñas y adolescentes de toda Europa.

La educación es uno de los instrumentos esenciales de que disponen los gobiernos europeos para prevenir los posibles conflictos derivados de una confrontación violenta entre diferentes grupos culturales, religiosos y sociales que no saben o no quieren promover el diálogo intercultural, el respeto a los diferentes y el cumplimiento de las leyes democráticas. Los sistemas educativos europeos se han ido adaptando en las últimas décadas a la realidad de la inmigración y al hecho multicultural, pero hay muestras evidentes de que muchas ciudadanas y ciudadanos europeos no comprenden o no quieren comprender ni aceptar que la convivencia democrática exige a todos una nueva manera de ser españoles, franceses, alemanes, etc. y también un nuevo modo de ser y vivir como europeos. El contexto social y cultural de cada país y de toda Europa ha cambiado tanto que pensar en una identidad europea tradicional y anclada en el pasado como la de hace 20 o 30 años, ya no tiene apenas sentido. La hibridación cultural es irreversible y el respeto a las diferencias tiene que ser conjugado con la aceptación de las leyes civiles por todos los ciudadanos, sea cual sea el origen cultural o religioso de cada grupo o de cada persona.

### *¿Cuáles serían las exigencias de una educación intercultural?*

El objetivo de una educación intercultural es mucho más ambicioso que la simple coexistencia en la escuela o en el ámbito escolar de diferentes grupos culturales o religiosos. La mayoría de los currículos actuales y los métodos de enseñanza aplicados en los sistemas educativos europeos no han sido elaborados desde una perspectiva intercultural

ni tampoco ha sido superado el prejuicio eurocentrista en nuestra visión de la historia, la geografía y las Humanidades. Para conseguir dotar a los sistemas educativos europeos de una visión universal e intercultural que tenga en cuenta las ricas aportaciones de otras culturas al patrimonio de la Humanidad, hay que crear nuevos materiales didácticos en todos los niveles educativos y hay que formar al profesorado en el conocimiento y aprecio de otras culturas que ya están presentes en las escuelas europeas.

Estas exigencias se han trasladado ya a los sistemas educativos europeos bajo la forma de recomendaciones del Consejo de Europa en 2008<sup>16</sup>.

### *¿Con qué herramientas contamos para reavivar la participación en la escuela en el marco del ejercicio democrático?*

La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) de 1985 supuso un cambio legislativo importante para el sistema educativo español. Aquella ley estableció las pautas y mecanismos de la participación escolar democrática en todos los centros escolares, tanto públicos como concertados. La constitución del Consejo Escolar del centro es obligatoria en todos los colegios o niveles sostenidos con fondos públicos. Sólo los centros financiados con capital privado, no sujetos al concierto, están exentos de constituir el consejo escolar. La LOPEG<sup>17</sup> de 1995 quiso rellenar algunas lagunas legislativas y buscar soluciones al problema de la dirección en los Centros Públicos y apenas si consiguió algunos de sus objetivos.

El Consejo Escolar del centro es el órgano de gobierno colegiado en el que están representados todos los miembros de la comunidad educativa. Su composición y funciones, con algunas diferencias entre los centros públicos y los privados concertados, están recogidas en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Es el máximo órgano de representación de un Centro educativo y en él se adoptan las decisiones que afectan a toda la comunidad educativa, con independencia de que el Claustro de Profesores es el órgano más representativo del profesorado que tiene a su cargo la dirección pedagógica y académica del Centro escolar. A pesar de las bondades de la LODE, el ejercicio de la democracia escolar ha entrado en una fase de apatía y de indiferencia que merece la pena analizar. ¿Por qué desde 1986 en que se celebraron con todo éxito las primeras elecciones a los Consejos Escolares en toda España han ido decayendo el interés y la participación de padres, profesores y alumnos en estos órganos colegiados?

<sup>16</sup> Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education (Adopted by the Committee of Ministers on 10 December 2008 at the 1044th meeting of the Ministers' Deputies).

<sup>17</sup> Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

*¿Qué factores explican este progresivo desinterés por la participación escolar?  
¿Quizás los mecanismos de participación y de toma de decisiones son poco transparentes y eficaces?*

Sin duda la participación de las familias en la escuela pública tropieza con unas dificultades mayores que en la implicación de estas en las escuelas concertadas. En la última década la llegada de hijas e hijos de inmigrantes en la red de centros públicos ha traído como consecuencia un menor grado de conocimiento y participación de muchas familias en la gestión de los Centros escolares; pero tampoco en los centros públicos cuyo alumnado es mayoritariamente español, las familias participan más en la vida de los Centros. Quizás haya que buscar otras causas como la falta de apoyo institucional, la falta de información y la falta de transparencia lo que ha motivado que poco a poco la participación de las familias haya ido disminuyendo hasta niveles ínfimos. A ello hay que añadir que los alumnos y alumnas que participan como representantes de sus compañeros en los Consejos Escolares no están en la mayoría de ocasiones preparados ni interesados en ello y la responsabilidad de esa desinformación y desinterés recae sobre todo en la dirección de los Centros escolares.

Con motivo de la implantación de la nueva materia “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en 2006 se produjo en ciertos círculos académicos un debate sobre el origen, significado y límites de los principios y valores democráticos” en la sociedad española. Desde mi punto de vista, el tema nuclear de este debate es si el profesorado debe fomentar el conocimiento y la práctica de los valores democráticos en el ámbito escolar o eso es ya una forma implícita de adoctrinamiento que no debe ser admitida en la escuela. Los defensores de la educación democrática en la escuela, entre los que me incluyo, sostenemos que educar en los valores de igualdad, libertad y respeto al pluralismo político, moral y religioso no es adoctrinar, sino que es fomentar la práctica de los Derechos Humanos ya que su fundamento está en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución de 1978; y además, es deseable que los niños, niñas y adolescentes se eduquen en los valores y principios democráticos porque son superiores a los de la dictadura y del autoritarismo. El método para inculcar esos valores en el aula no es de la imposición dogmática ni el de la coacción física ni psíquica, aunque es cierto que se proponen como valores dotados de una superioridad moral y política frente a sus contrarios, como el fanatismo, la intolerancia, la falta de respeto al diferente y la injusticia social.

Esta visión de la democracia no impide, sino que, al contrario exige, una crítica y una autocrítica del funcionamiento real de la democracia en nuestro país y en eso estoy de acuerdo con ciertas críticas del Movimiento del 15 M. La democracia representativa tiene lagunas y déficits que es preciso corregir tras treinta años de democracia en España. Las instituciones, los partidos, los sindicatos y todas las instancias jurídico-políticas del Estado español necesitan una regeneración moral y democrática muy profunda.

Para revitalizar la vida democrática en los centros escolares se hace urgente una revisión de la legislación vigente y del funcionamiento de los órganos y mecanismos de participación de las familias, del alumnado y del profesorado en la vida de la comunidad

escolar. Creo que el defecto fundamental de la actual apatía y desinterés de los distintos sectores de la comunidad escolar por la participación democrática en los Centros reside en la “burocratización” y “formalización” de los procesos electorales en los que se deciden los Consejos Escolares y las direcciones de los Centros. Las leyes, lo sabemos bien los profesores, no transforman por sí mismas la realidad escolar ni las actitudes de los agentes educativos; son simplemente el marco legal al que hay que ajustar las conductas, pero no las modifican. Durante muchos años, más de veinte, he participado en Consejos Escolares, y he comprobado cómo la rutina y la burocracia han ido asfixiando la vitalidad democrática de la comunidad educativa. La democracia no es solamente un proceso formal consistente en rellenar papeles y documentos que certifican los procesos electorales como sucesos sociales, sino que es, sobre todo, deliberación y participación de todos en los asuntos que nos incumben a todos.

### *Habla de educar en la democracia deliberativa. ¿A qué se refiere?*

Para que lo intercultural emerja con fuerza en nuestro sistema educativo español es urgente que se profundice teóricamente y se practique realmente la deliberación y la participación en la sociedad y en la escuela. Es prioritario que la sociedad española comprenda en todas sus dimensiones la noción de democracia deliberativa. Y luego, posteriormente, se hará más inteligible la noción y la práctica de la democracia participativa. La noción *democracia deliberativa* fue creada por el estadounidense Joseph M. Bessette en 1980, que la reelaboró de nuevo en 1994. Desde entonces, numerosos filósofos y politólogos (Jon Esalter, Jürgen Habermas, Carlos Santiago Nino, Amy Gutman y otros) han contribuido a desarrollar la concepción deliberativa de la democracia porque se ha comprendido que una democracia sin argumentación y deliberaciones públicas no tiene calidad ni profundidad. Se trata de una renovación a fondo del concepto de democracia representativa, que tiene el peligro de tender a imponer a todos lo que piensan los expertos o lo que dictan las mayorías.

### *¿Cuáles son los ejes fundamentales de la democracia deliberativa?*

En primer lugar no se trata de una alternativa radical a la democracia representativa, sino su profundización y su renovación desde varias dimensiones. El sentido de la deliberación es que la legitimidad de las leyes elaboradas en el Parlamento responda a un proceso de construcción de consensos y de disensos en los que la regla de la mayoría se “imponga” a las minorías de otro modo. Es decir, que las propuestas legislativas que están en el origen de las nuevas leyes sean conocidas por los ciudadanos, sean argumentadas y debatidas públicamente y se logren ciertos acuerdos basados en razones de bien común y no en simples intereses económicos de los grupos dominantes. Para los que defendemos el valor democrático y dialógico de la filosofía este modo de entender la democracia como deliberación racional y búsqueda de acuerdos en función del bien común es muy importante. La actividad filosófica que surgió en la “polis” ateniense del siglo IV a.C. tuvo en

el ejercicio del diálogo y de la argumentación las mejores armas frente al poder del más fuerte y a la violencia de los guerreros.

Es evidente que la historia ha evolucionado mucho desde la época clásica griega del siglo IV a.C. hasta hoy y que la sociedad global actual es muy diferente a la griega. Sin embargo el valor del “logos” como instrumento de argumentación y el intercambio de argumentos sobre los asuntos públicos siguen siendo un rasgo humano universal y propio de todas las sociedades humanas. Baste con citar el gran texto de Aristóteles sobre el lenguaje humano para comprender su extraordinaria actualidad. Dice así: *La razón de que el hombre sea un ser social, más que cualquier abeja o cualquier otro animal gregario, es clara... Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra. La voz es una indicación del dolor y del placer; por eso, la tienen también los animales... En cambio, la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio de los humanos frente a los animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones*<sup>18</sup>.

En este texto aristotélico se muestra con total claridad la exigencia de que la palabra y el diálogo deben estar al servicio de la búsqueda de la justicia y del bien entre los seres humanos. Cuando la posibilidad de utilizar el lenguaje para investigar sobre la justicia se torna inviable, entonces la vida social se convierte en una selva en la que impera únicamente la ley del más fuerte. ¿No se está llegando en nuestro mundo actual a un tipo de sociedad en la que unos pocos, los más poderosos, imponen a la gran mayoría sus injustas decisiones? ¿Por qué solamente un 20% de la población mundial vive bien y un 80% vive en condiciones infrahumanas? En las democracias actuales, el poder de los medios de comunicación para influir en la opinión de la ciudadanía es enorme. La deliberación y los debates sobre los temas que nos afectan en la vida cotidiana están en gran parte manipulados por informaciones sesgadas, parciales y tendenciosas. Por eso, la deliberación exige un acceso a una información imparcial y unas posibilidades de debate real mucho más exigentes que las actuales.

En este contexto de regeneración democrática que exige mayor deliberación y mayor participación, el tema del diálogo intercultural adquiere una relevancia extraordinaria. La laicidad aparece entonces como el único proyecto de convivencia democrática y de emancipación personal en un mundo dominado por los intereses económicos, políticos y religiosos. Las religiones constituyen un patrimonio cultural, una gran tradición y una herencia moral inmensa que es preciso conocer y valorar, pero la historia y la sociología muestran que es preciso ir más allá del diálogo interreligioso. En el mundo globalizado y multicultural de nuestros días, el diálogo intercultural debe apoyarse en razones éticas y normas morales universalizables basadas en los derechos humanos; y estos derechos sociales y libertades individuales reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) son equiparables a los principios y valores de una ética laica y cívica universalizable.

<sup>18</sup> Aristóteles. *La política* (1977). Edición de C. García Gual y A. Pérez Jiménez. Madrid: Editora Nacional. Pág. 49 y 50.

*¿La democracia deliberativa da entonces un paso más allá de la representativa?*

La democracia deliberativa plantea un tipo de participación mucho más exigente que los simples votos que los ciudadanos emitimos periódicamente en los regímenes democráticos. La deliberación requiere que los ciudadanos seamos protagonistas activos de nuestras opiniones sobre la legitimidad de las leyes con las que se nos pretende gobernar. Por eso, la actividad deliberativa exige también nuevos modos de participación que permitan a todos los ciudadanos comunicar a los representantes democráticos las ideas y los argumentos que tienen los ciudadanos sobre todos los asuntos públicos que nos atañen. Pero muchos ciudadanos se sienten hoy decepcionados con sus dirigentes y con sus sistemas de representación democrática parlamentaria; y no porque no se prefiera la democracia a cualquier tipo de régimen político, sino porque la participación se reduce casi siempre a un simple voto sin capacidad posterior de control de la acción de gobierno.

Como conclusión, se puede afirmar que la educación intercultural está estrechamente relacionada con el ejercicio de la democracia y de la ciudadanía activa, tanto en el sistema educativo como en el ámbito social. La interculturalidad es un proyecto democrático, cívico y laico que exige la deliberación y la participación de todos. Para ello, el diálogo intercultural y la cooperación desinteresada deben ser los ejes fundamentales sobre los que descansa ese proyecto. Una ciudadanía activa es aquella que reconoce y acepta las diferencias culturales, pero lucha por una democracia basada en la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo.



5

# BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA

Beatriz Gallego, Henar Rodríguez y Mónica Lago  
(Grupo de Investigación ACOGE. Facultad de Educación y Trabajo Social  
de Valladolid)



## PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Diversidad Cultural, Prácticas Educativas.

## RESUMEN

El objetivo principal de este capítulo es presentar distintas propuestas educativas que nos pueden ayudar a construir escuelas más interculturales e inclusivas. El contenido, lo estructuramos a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué significa hablar de “buenas prácticas” educativas? ¿Es adecuada la utilización de esta expresión? ¿Cuáles son las características básicas que definirían la sociedad del s. XXI? ¿Cómo influyen en las prácticas educativas? ¿Qué relación existe entre educación inclusiva y educación intercultural? Y ¿qué tipo de prácticas están teniendo mayor éxito en la construcción de la educación intercultural inclusiva?

### *¿Qué significa hablar de “buenas prácticas” educativas? ¿Es adecuada la utilización de esta expresión?*

Hemos de señalar que existen divergencias de criterio en lo que se entiende por “buenas prácticas” educativas, y lo que, a lo largo de estos años, se ha ido considerando como tal. Como señalan Booth y Ainscow (1998), nuestro objetivo no será en ningún momento acercarnos a experiencias concretas de centros, aulas o profesores con la perspectiva de “buenas prácticas” entendidas como ejemplos a imitar, puesto que este etiquetaje de “bueno” o “malo” no nos aporta nada de cara la construcción de la educación intercultural en las realidades educativas. El buen desarrollo de unas prácticas u otras dependerá en todo momento de las condiciones internas y del contexto concreto en el que se desarrollan y, por ello, serán idiosincrásicas e irrepetibles en otras realidades. Nuestro principal objetivo, al presentar distintas experiencias, será ofrecer una ayuda para detenernos y reflexionar sobre cómo conseguir mejores prácticas interculturales desde la lógica del modelo inclusivo. En el ámbito bibliográfico y científico internacional, hablar de “buenas prácticas” significa ofrecer un acceso de calidad y con los medios adecuados, para todo el mundo, poniendo en valor aquellas propuestas que aborden elementos culturales, políticos y/o prácticos de la

atención educativa, desde una perspectiva inclusiva de la educación intercultural (Booth y Ainscow, 2002).

*¿Qué factores propician el desarrollo de prácticas educativas interculturales desde un modelo inclusivo, según vuestra opinión?*

Para tratar de dar respuesta a esta pregunta, antes es necesario conocer cuáles son las características fundamentales de la sociedad en la que se encuentra inmerso el actual sistema educativo y de qué manera en este marco se hace necesaria la asunción de una cultura intercultural inclusiva.

Distintos autores (Arnaiz, 2003; Aubert y cols., 2010; Casanova, 2011; Viso, 2010), señalan que el siglo XXI es una época de grandes y rápidos cambios que transforman la sociedad en la que vivimos. Estas transformaciones van configurando un nuevo tipo de sociedad, cuyas características tendrán que tenerse en cuenta a la hora de diseñar el tipo de educación que deseamos para las futuras generaciones.

A grandes rasgos, estas serían:

- una sociedad que se desarrolla alrededor de la información y del conocimiento;
- una sociedad globalizada e interconectada y
- una sociedad multicultural.

Pero, veámoslo punto por punto. La sociedad de la información y del conocimiento se caracteriza por la convergencia de las nuevas tecnologías en el mundo actual. En este ámbito, como señala Aubert y cols. (2010) el conocimiento se convierte en el principal motor de riqueza y abre la puerta a las investigaciones sociales y educativas y a los marcos de referencia que ofrecen para el desarrollo de mejores prácticas educativas. En este contexto, adquiere mayor importancia el desarrollo de aptitudes intelectuales y cognoscitivas en el mundo del trabajo.

En cuanto a la sociedad globalizada o interconectada, ésta implica un crecimiento de los niveles de interconexión entre las personas, a partir del cual surgen nuevas formas de organización y nuevos modos de comunicación que permiten la inmediatez en las transmisiones.

Por último, en relación a la sociedad pluricultural o multicultural, es determinante el incremento de la mundialización de los flujos migratorios. Conceptos como el de migraciones y ciudadanía han estado presentes en la redefinición de objetivos vinculados con la cohesión social y la inclusión. La diversidad cultural y lingüística se convierten en características definitorias de las nuevas sociedades.

*¿Cómo influyen estas características en nuestro sistema educativo?*

En esta sociedad convivimos todos, y por tanto la escuela debe educar a todos. En este contexto, y tomando como referente aportaciones como las de Delors (1996) o Morín (1999), los retos educativos que surgen en la sociedad actual serían los siguientes:

- La preparación para un mundo saturado de informaciones cambiantes.
- La preparación para adaptarse a nuevas formas de trabajo.
- La preparación para vivir en un mundo socialmente heterogéneo.

Estas características, evidentemente, dan lugar, a una serie de retos educativos que influyen decisivamente en el desarrollo de determinadas prácticas. Partimos del supuesto de que las diferencias se consideran enriquecedoras, por lo que la escuela deberá preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos. Por tanto, tomando en consideración aportaciones como las de la UNESCO (2000), Besalú y Tort (2009), Booth y Ainscow (2002) y Casanova (2011), el gran reto para la escuela en este momento es apostar por una educación intercultural inclusiva, que en términos de García y Goenechea (2011), podríamos definir como:

*Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando que barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa.*

***Pero, ¿qué relación existe entre educación inclusiva y educación intercultural?  
¿De qué forma se hace presente en las prácticas educativas?***

La educación inclusiva es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa de Escuelas para Todos (EPT). Ainscow, Booth y Dyson (2006), definen la inclusión educativa como:

*(...) El proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (...).*

De esta definición destacamos aspectos como los referidos a:

- El proceso (entendido desde la voluntad de sostener en el tiempo procesos de innovación y mejora de los centros escolares que contribuyan a la consecución de una educación intercultural inclusiva).
- La presencia (como la dimensión referida al acceso del alumnado en los centros regulares u ordinarios).
- El progreso o aprendizaje (hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus capacidades y tenga experiencias educativas amplias y significativas para su vida presente y para la preparación futura en la vida activa).

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- La participación (en tanto colaboración en la vida escolar y valoración de la propia identidad, sin comparaciones ni situaciones que puedan generar baja autoestima, marginación, etc.).
- Las barreras (consideradas como aquellos recursos, servicios, ayudas, valores de la cultura escolar, políticas, formas de concretar el currículo, etc. que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente el desarrollo de las variables señaladas).

Observamos cómo de la inclusión educativa subyace la relación existente con el propio término de educación intercultural, al ser este uno de los principios o valores en los que se fundamenta este proceso (Arnaiz, 2003).

De acuerdo con Besalú y Tort (2009), podemos definir la educación intercultural como aquella educación para todo el alumnado, nacional o extranjero, autóctono o inmigrante; que quiere ser, por encima de todo, una educación de calidad más acorde con la sociedad del presente y del futuro, más eficaz pero también más justa, más funcional y más científica, para la cual habrá que revisar a conciencia el currículo escolar, habrá que reinventar la mejor pedagogía y habrá que apostar con rigor y constancia por una educación en valores digna de tal nombre.

*¿Qué tipo de prácticas están teniendo mayor éxito en la construcción de la educación intercultural inclusiva?*

Podríamos proponer nueve posibles prácticas susceptibles de contribuir a la construcción de una escuela intercultural inclusiva, basadas en la lectura y el análisis de distintas publicaciones especializadas, investigaciones nacionales e internacionales y experiencias educativas de éxito. A saber, aquellas que tienen Proyectos Educativos en los que la Educación Inclusiva e Intercultural son dos de los principios estructurales del mismo, teniendo muy presente las tres dimensiones que hacen posible la educación inclusiva en los centros: la cultura, las políticas y las prácticas, (Booth y Ainscow (2002).

Cuando hablamos del diseño del Proyecto Educativo y de los distintos documentos que regulan su funcionamiento estamos en el nivel de la cultura. Esto implicará que desde este ámbito el centro apuesta por la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno y cada alumna son valorados. Posteriormente, esta cultura escolar intercultural e inclusiva se verá materializada en las distintas decisiones organizativas que se determinen en el centro y, finalmente, todo ello se concretará través de las prácticas realizadas en las aulas o fuera de ellas.

*¿Existen otros programas vinculados a la interculturalidad?*

Sí, además del Proyecto Educativo en los centros se desarrollan otra serie de Planes, Proyectos o Programas directamente vinculados con este ámbito, y a través de los cuáles se tendrá que ir haciendo presente el grado de interculturalidad e inclusión que se vive en el centro. A modo de ejemplo, el Plan de Atención a la Diversidad (que, entre otras,

recoge el conjunto de medidas educativas dirigidas al alumnado de diversidad cultural), el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia, el Plan de Igualdad de Oportunidades, el Plan de Fomento de la Lectura, el Plan de Acogida, etc. Lo importante es que todos estén interconectados para dar mayor cohesión a las prácticas educativas. (De Vicente:2009).

Para que todos estos documentos sean consecuentes con el objetivo que persiguen tendrán que partir de las características y necesidades que surjan en los centros. Instrumentos como el documento de Booth y Ainscow (2002) “Index for Inclusión” (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) nos pueden ayudar en el análisis y la evaluación de las prácticas que se desarrollan en los centros educativos, así como en el posterior diseño de planes adaptados a las necesidades detectadas por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias).

### *¿Quieren decir que los Planes de Acogida promueven una especie de “cultura del cuidado”?*

Sí, es el término que utiliza Casanova (2009), y que sirve para explicar que en las escuelas que promueven la inclusión “todos” los involucrados se hacen responsables de “todos”, es decir, toda la comunidad educativa asume éticamente el cuidado de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día.

El diseño de estos planes puede contribuir enormemente en la construcción de una educación intercultural inclusiva, si se dirigen a todos los “recién llegados al centro”; ya sean alumnos, familias o profesores, es decir, si propician la participación de toda la comunidad educativa. Este plan estará directamente interconectado con el Plan de Atención a la Diversidad y, por lo tanto, pasará a formar parte del propio Proyecto Educativo. Como señalan Besalú y Tort (2009), en él se incluirán el conjunto de actuaciones sistemáticas que el centro tiene previstas para recibir e incorporar a los nuevos alumnos, profesores o familias. En el caso del alumnado de diversidad cultural, entre las actuaciones específicas que se tendrán que incluir están las referidas a la sensibilización y cuidado del choque emocional que supone enfrentarse a un entorno nuevo; la realización de la evaluación inicial de sus competencias básicas y curriculares; los criterios de adscripción al grupo; la elaboración de un plan de trabajo para el aprendizaje de la lengua vehicular en caso de desconocimiento o de las áreas curriculares; la organización de estrategias y recursos metodológicos más adecuados para el desarrollo de las competencias básicas; los criterios de seguimiento y evaluación del alumnado; etc.

Claro está, deben contar con equipos directivos capaces de cohesionar, motivar y liderar de forma compartida proyectos de centro que propician la educación intercultural e inclusiva.

La capacidad de liderazgo del equipo directivo se convierte en una pieza clave en los centros educativos, puesto que de ella depende el desarrollo de la segunda dimensión que mencionaban Booth y Ainscow (2002) cuando se referían a las políticas de centro y las

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

decisiones que se adoptan en los mismos. A la hora de impulsar procesos de cambio y mejora hacia la educación intercultural e inclusiva, los equipos directivos tendrán que tener cierta sensibilidad para dinamizar, motivar y dar impulso a distintas iniciativas (Huguet: 2006); fomentar el cuidado emocional de la comunidad; organizar espacios y tiempos que faciliten el diálogo y la coordinación; gestionar y utilizar de la manera más óptima los recursos existentes (humanos y materiales); delegar responsabilidades e ir creando así un liderazgo compartido; etc.

### *¿Podrían matizar eso del cuidado emocional?*

Sí: se refiere a las creencias y convicciones básicas que tiene el profesorado sobre las posibilidades y expectativas de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Como señalan Flecha y Puigvert (2002), las altas expectativas en el alumnado, las familias y el profesorado serán un elemento imprescindible para la transformación social de las personas. Consideramos también importante la implantación del liderazgo. Estos dos características ofrecen una respuesta educativa a la diversidad global desde el currículum del centro, con el objetivo de que todo el alumnado consiga desarrollar el máximo nivel en las competencias básicas.

La incorporación de este nuevo elemento en el currículum, y por tanto en la respuesta educativa que se ofrece en los centros se ha convertido en una gran oportunidad para repensar nuestras prácticas. Como señalan distintos autores (Besalú y Tort, 2010; Domingo, 2011; Moya y Luengo, 2011), basándose en las aportaciones internacionales que ofrecen organismos como la OCDE o el Consejo de Europa y en la propia normativa estatal (LOE, 2006 y Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas), las competencias básicas son aquellos aprendizajes fundamentales que han de adquirir todos los ciudadanos, y muy especialmente los que están en situación de vulnerabilidad o riesgo, pues sin ellos no podrán sustentar ni acelerar futuros aprendizajes. Por tanto, el logro de las competencias, al igual que el trabajo de la interculturalidad o la inclusión, supondrá la reconceptualización de los planteamientos curriculares, organizativos y metodológicos que de forma tradicional se han llevado a cabo en los centros.

### *Competencias básicas para desarrollar la educación intercultural e inclusiva...*

En cierta medida, sí. Algunos centros apuestan por la selección de aprendizajes imprescindibles del currículo para todos los alumnos y alumnas; la revisión y reconceptualización de la propia filosofía de adaptación curricular; el cambio en metodologías (aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje, inteligencias múltiples, trabajo por proyectos, uso de portfolios, etc.); la incorporación de nuevas dinámicas y formas de organización; la potenciación del liderazgo y visión pedagógica compartida; la reutilización de nuevos espacios educativos; etc. Todas ellas, apuestas que buscan la mejora y el desarrollo de las competencias básicas en todo el alumnado y la incidencia o trabajo más sistematizado de algunas de las competencias estará directamente relacionado con el

desarrollo de la educación intercultural e inclusiva en los centros. Son especialmente necesarias la competencia lingüística (especialmente en aspectos como el razonamiento y el lenguaje), la competencia social y ciudadana y las competencias de autonomía e iniciativa personal, así como la de aprender a aprender.

Por otra parte, son una gran oportunidad que ofrecen las competencias básicas para la creación y trabajo conjunto con la comunidad educativa. Como señalan Moya y Luengo (2011), las competencias traspasan los aprendizajes formales e implican la integración de los contextos no formales e informales en la realidad educativa. En esta línea, algunos centros realizan acciones formativas conjuntamente con las familias, aprovechando, entre otros, el material diseñado por el Proyecto Atlántida<sup>19</sup> así como todas las posibilidades educativas que ofrece el “Calendario *Las competencias básicas en aprendizajes para toda la vida*”<sup>20</sup>, que anualmente edita la CEAPA.

Por otra parte, conviene detenernos en la acción tutorial, como el conjunto de actividades que realiza el centro educativo y todos los profesionales con el fin de favorecer la formación integral del alumnado y su integración social (Besalú y Tort:2009) y que va dirigida tanto al ámbito individual de cada alumno como al ámbito grupal y aborda aspectos relevantes como el desarrollo personal (educación emocional, autoestima, autoconocimiento, etc.), la orientación escolar y profesional y la convivencia.

En los centros, estas actividades quedan reflejadas en el denominado Plan de Acción Tutorial, que a su vez forma parte del Proyecto Educativo. Por tanto, el cuidado y potenciación de la puesta en marcha de estas actividades es otra de las claves que está teniendo mayor éxito en aquellos centros que han apostado por la construcción de una escuela intercultural e inclusiva. Estamos hablando de cuidado sistemático del acompañamiento y tutorización individual del alumnado; planificación exhaustiva y práctica de las tutorías colectivas; seguimiento y comunicación sistemática con las familias, tanto a nivel informativo como a nivel formativo sobre determinados aspectos que sean de su interés; utilización de todo el potencial que suponen las Tecnologías de la Información y Comunicación para la interacción; acompañamiento continuo en la toma de decisiones personales que van afrontando los alumnos, así como en las dificultades que puedan ir encontrando en su proceso de enseñanza-aprendizaje; etc.

Del mismo modo, el Plan de Convivencia se convierte en otro de los aspectos fundamentales de la educación intercultural. Aquellos centros que están obteniendo mejores resultados son los que interconectan y dirigen todas las actuaciones previstas en los diversos planes hacia el mismo fin –en este caso– la educación intercultural y con ello el

<sup>19</sup> Proyecto Atlántida y CEAPA (2008). *Las competencias básicas y el currículum informal*. Recuperado de la Web Proyecto Atlántida: [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3e56f90c-c6a5-41cb-8330-b0ca8b4c2d17&groupId=10137](http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=3e56f90c-c6a5-41cb-8330-b0ca8b4c2d17&groupId=10137)

<sup>20</sup> Calendario “Las competencias en aprendizajes básicos para la vida” 2012. Fuente: CEAPA. Enlace para descargar: [http://www.ceapa.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3e56f90c-c6a5-41cb-8330-b0ca8b4c2d17&groupId=10137](http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=3e56f90c-c6a5-41cb-8330-b0ca8b4c2d17&groupId=10137)

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

desarrollo de una escuela más inclusiva. Incluyen, entre otras actuaciones, programas de educación emocional; de habilidades sociales; de resolución pacífica de conflictos; de sensibilización hacia la Cultura de Paz; de mediación; de ayuda entre iguales; etc.

### *¿Influye la formación del profesorado en el propio centro?*

Se hace necesaria una formación ordinaria y pedagógica especializada de todo el profesorado para el trabajo en contextos educativos de gran heterogeneidad. El cambio que se ha producido en el sistema educativo y en la sociedad supone para todo el profesorado un importante desafío que le provoca en ocasiones grandes sentimientos de desconcierto. Por ello, otra de las “buenas prácticas” que desarrollan aquellos centros que apuestan por la educación intercultural inclusiva es en relación al cuidado de la formación del profesorado. De forma progresiva, se ponen en marcha Planes de Formación de Centro<sup>21</sup> vinculados con el objeto de nuestro trabajo. En algunos de ellos, esta práctica se desarrolla en forma de seminarios de formación que buscan tanto la reflexión y el cambio de actitud del profesorado en relación con la diversidad como el conocimiento de distintas estrategias metodológicas relacionadas con la educación intercultural y la respuesta a la diversidad en las aulas. Dada la variedad del profesorado que participa en esta formación, estas prácticas se pueden convertir en un instrumento de gran utilidad para ir fomentando un trabajo en equipo y la denominada “cultura colaborativa”.

Del mismo modo, y en relación con la importancia de la creación de profesionales reflexivos e innovadores (Shön, 1998), algunos de los centros han apostado por la puesta en marcha de Proyectos de Innovación, Proyectos comunes entre centros de distintas Comunidades Autónomas (Programa ARCE<sup>22</sup>), Proyectos Europeos<sup>23</sup> (Comenius, E-Twinning, etc.), etc. vinculados con el ámbito de la interculturalidad y la educación inclusiva.

Finalmente, señalamos el potencial añadido que supone cuando estas prácticas cuentan con la ayuda de servicios o centros de recursos especializados en el ámbito de la educación intercultural y la inclusión<sup>24</sup> o trabajan de forma conjunta con las Facultades que imparten sus enseñanzas en Grados de Educación. Este punto aportará mayor calidad a las prác-

<sup>21</sup> Denominados de forma diferente en función de las distintas comunidades autónomas (CFIE, CPR, CEP, CFIRE, etc.).

<sup>22</sup> Programa de Agrupación de Centros Educativos (ARCE) que se encuentra dentro de los denominados Programas de Cooperación Territorial que se llevan a cabo desde el MECyD con las distintas comunidades autónomas (<http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/agrupaciones-centros-educativos.html>).

<sup>23</sup> Para ver ejemplos concretos y todas las posibilidades que aportan estos proyectos es de gran utilidad visitar el Sitio Web del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos: <http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>

<sup>24</sup> De forma concreta, en este momento, existen los siguientes centros de estas características: CREADE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte); CAREI (Aragón); CADI (Región de Murcia); CREI CyL (Castilla y León) y CREENA (Navarra). En las referencias bibliográficas incluiremos los estos Sitios Web por si son de utilidad e interés para el lector.

ticas educativas al incorporar la investigación-acción en la labor docente e irá creando una red de colaboración que acerque la formación inicial con la propia realidad educativa.

### *¿Y qué hay del desarrollo de culturas y las redes colaborativas?*

Con el desarrollo de esta práctica, nos estamos refiriendo a la creación de una “Cultura colaborativa” en los centros. Para ello, será necesaria una gestión escolar flexible que posibilite la ayuda mutua entre niños/as, las relaciones entre las familias, la escuela y la comunidad, así como la participación activa y creativa del profesorado (Huguet, 2006). Tras el análisis de distintas prácticas interculturales inclusivas, observamos que en ellas la colaboración es clave y hace que todos aprendan de la experiencia, compartan recursos y se brinden apoyo mutuo. En ellos, el profesorado tiene una valoración muy positiva del trabajo en grupo como medio para mejorar la enseñanza. Del mismo modo, esto contribuirá en el incremento de las expectativas de aprendizaje del alumnado, aspecto que ya vimos anteriormente que se considera crucial para el avance hacia la transformación educativa y social del alumnado.

Dentro de esta “cultura colaborativa”, señalamos también todo lo referido a la puesta en práctica en estos centros de docencia compartida y a la reflexión y análisis sobre la incorporación de apoyos cada vez más inclusivos. Según Huguet (2006), todos los maestros, todo el personal, han de ir aprendiendo a gestionar la diversidad y a educar a todos los alumnos que tienen en el aula. Utiliza el término “docencia compartida” para referirse a aquella organización en la que dos docentes (profesor/a de aula y profesor/a de apoyo) trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. La colaboración entre ellos se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia docente (Shön, 1998). Para esto se necesitan políticas de centro que promuevan el trabajo en colaboración y la creación de culturas y metodologías inclusivas. Y por ello, son centros que apuestan por realizar los apoyos dentro de las aulas, de manera que en la mayor parte de las sesiones trabajan de forma conjunta dos docentes en el aula. Para la puesta en práctica de esta medida, nos puede ser de gran utilidad la completa reflexión que ha realizado Huguet (2006) sobre los distintos niveles de gradación de cara a la realización de apoyos dentro del aula. En concreto, señala hasta ocho niveles.

Finalmente, en relación con todo ello y dando un paso más hacia la participación y colaboración, hemos de señalar los resultados que se están obteniendo en este ámbito en el Proyecto INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (FP6, 2006-2011) en relación con las posibilidades que ofrecen los agrupamientos heterogéneos de alumnos y que incluyen en el aula ordinaria todos los recursos existentes en la comunidad educativa. Su materialización en la práctica es a través de los denominados “grupos interactivos” en los que como señala Flecha (2010) se realiza una redistribución de los recursos humanos existentes y ello implica el trabajo dentro del aula de distintas personas adultas. Entre los que pueden estar distintos docentes, personas voluntarias, familiares, antiguos alumnos y alumnas, etc.

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

Apuestan por la innovación a través de la utilización de distintas estrategias metodológicas y aprovechan todo el potencial que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Recordemos que el cambio de estrategias metodológicas y el uso de las TIC son dos elementos fundamentales en las “buenas prácticas” de educación intercultural e inclusiva. Muchos de los Proyectos de Innovación que se están llevando a cabo en los centros aprovechan su gran potencial para trabajar de forma conjunta con toda la comunidad educativa.

### *¿Cómo influye la metodología en la acción educativa?*

La metodología es un elemento transversal de toda la acción educativa, ya que implica a las competencias, a los contenidos, a la forma de hacer del profesor, a la forma de organizar el aula y a los alumnos y alumnas, a las interacciones que se producen, a la organización de los espacios y los tiempos, y en definitiva a todos los elementos que hacen efectiva la puesta en práctica de un currículo intercultural e inclusivo. Echeita y cols. (2011) señala diversas alternativas que se están desarrollando en los centros. Entre las más significativas, destacamos:

- Experiencias que apuestan por el Aprendizaje Cooperativo. En estas prácticas la bibliografía de autores como Pujolás (2008) es fundamental para su desarrollo.
- Centros que apuestan por el aprendizaje dialógico y se convierten en Comunidades de Aprendizaje. En ellos, son clave los resultados que se están derivando del Proyecto INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (FP6, 2006-2011) y todas las aportaciones realizadas en nuestro país desde el CREA (Centro Especial en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona) con autores como Flecha (2002; 2010).
- Prácticas que incorporan el Trabajo por Proyectos y desarrollan Tareas Integradas siguiendo las propuestas del Grupo ICOBAE (Competencias Básicas en Educación) con las aportaciones de Trujillo (2010).
- Centros que apuestan por el enfoque que propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1996).

Y otras como: Trabajo a través de Portfolio; Docencia Compartida; Enseñanza multinivel; Tutoría entre iguales; Trabajo por talleres; Educación Emocional; etc. De todas ellas, podemos encontrar más información al respecto en la publicación que nos ofrecen García y Moreno (s.f.) y Coloma y cols. (2009) al respecto.

### *¿Y las TIC?*

Efectivamente, nos queda hacer una breve reflexión sobre el potencial de las TIC para el trabajo de la Educación Intercultural e Inclusiva. Aprovechando estas como un instrumento más al alcance del docente, que impulsa la innovación y da una respuesta

ajustada a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, y que fomenta la eficacia de las tareas en el proceso de enseñanza y aprendizaje inherentes a la labor del docente. En lo relativo a la interculturalidad, además permite hacer grandes progresos en situaciones de diversidad lingüística y cultural (Ojeda, 2010). Quizás estemos ante una de las prácticas, considerada prioritaria, que se está incorporando en las políticas educativas de las CC. AA., de manera generalizada. En este sentido y como ejemplo de “buenas prácticas”, hay que apuntar la gran cantidad de Blogs, Wikis, Sitios Web, etc. que muchos profesionales utilizan para el trabajo de aula y –también– para dar a conocer su práctica educativa. De la misma manera, las redes sociales (Twitter, Facebook, Ning, etc.) facilitan el trabajo en red entre profesionales; la actualización de conocimientos, la autoformación y el intercambio y difusión de distintas prácticas educativas, amén de fomentar la participación de toda la comunidad educativa (Profesorado, alumnado, familias, entidades sociales, etc.).

- No hemos hablado de la comunidad educativa...
- ¡Cierto! Y toda la bibliografía consultada apunta a la importancia de la participación de toda la comunidad educativa. Volvamos al ya mencionado proyecto INCLUD-ED con las aportaciones de Ramón Flecha (2010). Como el propio autor señala, las investigaciones han demostrado que la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela aumenta el rendimiento de los alumnos y alumnas, y contribuye a la inclusión educativa y social. Esta participación se puede materializar de muy diversas maneras. De las posibles formas de participación -informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa-, las tres últimas son las que garantizan un mayor éxito escolar para todos los alumnos y alumnas.

### *¿Cómo se llevan a la práctica?*

Fundamentalmente, de la manera siguiente:

- Creación de comisiones mixtas de trabajo en las que familiares, profesorado, miembros de la comunidad y otros agentes educativos y sociales toman decisiones conjuntamente y posteriormente evalúan el cumplimiento de las mismas.
- Participación de familiares y de otros miembros de la comunidad en espacios de aprendizaje de los centros educativos mediante los grupos interactivos o las bibliotecas tutorizadas.
- Realización de actividades de formación de familiares que respondan a las necesidades manifestadas por ellas mismas. Uno de los ejemplos de actividades que está teniendo más éxito son las tertulias literarias dialógicas en las que familias y otros miembros de la comunidad leen y debaten libros de la literatura clásica universal.

Por su parte, tanto la UNESCO (2005) como Booth y Ainscow (2002) consideran la participación del alumnado como una de las características esenciales de la escuela inclusiva. Participación que se hace efectiva, tanto en las actividades escolares como en las que implican una relación con el resto de la comunidad. Mediante la participación,

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

los alumnos y alumnas se sienten valorados e importantes en el desarrollo de las dinámicas escolares y extraescolares, lo cual favorece su rendimiento.

## CONSIDERACIÓN FINAL

Una vez que hemos respondido, de forma general, a los interrogantes planteados y hemos esbozado nueve posibles prácticas que están contribuyendo al desarrollo de la educación intercultural e inclusiva en los centros, sólo nos queda concluir haciendo alusión al sentido de nuestro trabajo. Con esta reflexión, no queríamos más que hacer ver que todas estas prácticas que se están llevando a cabo, conforman el panorama general sobre la práctica intercultural inclusiva en las escuelas y que son muchos los intentos que se realizan en pro de una mejora de la calidad de la enseñanza en entornos culturalmente diversos. Por ello, cerramos con el deseo de que la información aquí recogida sea de gran utilidad para desarrollar procesos de reflexión en los distintos miembros de la comunidad educativa, y se deriven de ellos futuras prácticas que resulten eficaces y ayuden a transformar las realidades educativas en las que estemos inmersos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero*. Madrid: Eduforma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Casanova, M.A. (2009). *Inclusión educativa en un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Coloma, A.M. y cols. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.
- Echeita, G., Sandoval, M., Illán, N., Domingo, J., Soler, M., Melero, N. y Luengo, F. (2011). *Inclusión y democrática: éxito para todos a lo largo de la vida*. Recuperado de Sitio Web Proyecto Atlántida: <http://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/index.html>

- FETE-UGT (2010) (Obra colectiva). *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: FETE-UGT. Recuperado de: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro\\_blanco.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro_blanco.pdf)
- Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. En *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, Nº. 1, 2002, pags. 11-20.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 70 (25,1), 2011, pags. 93-109.
- García, J.B. y Moreno, M. (s.f.). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de medidas de compensación educativa*. Fuente: Aula de Teleformación de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia. Enlace con documento formato PDF: <http://teleformacion.carm.es/moodle/course/view.php?id=9>
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. En *Revista Educación y Futuro Digital*, 5 (11), 2011. Recuperado de: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2011/septiembre11/Mayka.pdf>
- Gardner, H. (2008). *Las inteligencias múltiples: De la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Jurado, P. y Arcelia, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3. Núm. 2, 2009, pags. 109-124.
- Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad. Un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Recuperado de Sitio Web Proyecto Atlántida: <http://www.competenciasbasicashuelva.net/atlantida/index.html>
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas Clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, H; Gallego, B; Sansó, C; Navarro, J.L.; Velicias, M y Lago, M (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 2011, pags. 101-112.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Torrego, J.C. (2009). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. UNESCO.

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

Viso, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol.1. Madrid: EOS.

### Websites

Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE)-  
URL: <http://www.mec.es/creade>

Centro Aragonés de Recursos de Educación Intercultural (CAREI)- URL: <http://www.carei.es>

Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI)- URL: <http://www.cadi-murcia.net>

Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León (CREI CyL)- URL:  
<http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)- URL: <http://centros.educacion.navarra.es/creena/>

Web Comunidades de Aprendizaje- URL: <http://utopiadream.info/ca/>

INCLUD-ED: Working papers: Case studies of local projects in Europe. 2nd round-  
URL: <http://creaub.info/included/> - <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>

Blog Grupo ICOBAE (Competencias Básicas en Educación)- URL: <http://icobae.blogspot.com/>

Sitio Web Inteligencias Múltiples- URL: <http://www.inteligenciasmultiples.net/>

Think 1 TV- URL: <http://www.think1.tv/profesionales/>

6

**LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LOS  
DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN DEL  
CENTRO ESCOLAR**

José Antonio García Fernández



## **PALABRAS CLAVE**

Organización Escolar. Políticas Educativas. Educación Intercultural.

### **RESUMEN**

Los centros escolares, como espacios públicos democráticos tienen la responsabilidad de reflexionar y decidir sobre el conocimiento que organizan, producen y trasladan al alumnado. Esto implica plantearse críticamente la selección y elaboración del currículum y su desarrollo mediante prácticas que no silencien las voces de las culturas, clases, géneros, etc. representados por cada alumno y por cada alumna. No sólo para su reconocimiento, sino también para su análisis crítico y reconstrucción en la interacción con las otras culturas (mayoritaria y minoritarias). Y en ello juegan un papel fundamental planes institucionales y la organización interna del centro

### **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO INCLUSIVO Y RESPETUOSO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

La respuesta educativa a la diversidad cultural no puede limitarse al establecimiento de unas medidas específicas y exclusivas para el alumnado inmigrante. Sin abandonar la provisión de los recursos necesarios para una educación de calidad para cada estudiante recién incorporado a la escuela, éstos deben ser de tal modo que no le marquen, señalen, etiqueten, estigmaticen y, en definitiva, no le encierren en la alteridad. La educación intercultural es un planteamiento que alcanza, por tanto, a todas las estructuras y miembros de la escuela.

Los centros escolares son ecosistemas sociales complejos, donde las acciones están llenas de significado para las personas que se desenvuelven en ellos. Lugares donde los escolares descubren al otro (García Castaño, 1999), se negocian y construyen las identidades, se accede al conocimiento, se intercambian percepciones de la realidad, se experimentan emociones, se aceptan o rechazan modelos y valores. Sus estructuras organizativas, el sis-

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

tema de relaciones, los actos de enseñanza y de aprendizaje, abren o cierran oportunidades a cada escolar, en función de que las condiciones que ofrece den cauce a sus expectativas o, por el contrario, las obstaculice. En suma, escenarios donde discurren biografías personales y proyectos colectivos que determinan finalmente la inclusión o la exclusión de cada niño o adolescente. Los centros escolares, como espacios públicos democráticos (Arendt, 1951) y de posibilidad (Giroux, 1990), tienen la responsabilidad de reflexionar y decidir sobre el conocimiento que organizan, producen, median y trasladan al alumnado. Esto implica plantearse críticamente la selección y elaboración del *currículum* y su desarrollo mediante prácticas que no silencien las voces de las culturas, clases, géneros, etc. representados por cada alumno y por cada alumna. No sólo para su reconocimiento, sino también para su análisis crítico y reconstrucción en la interacción con las otras culturas (mayoritaria y minoritarias).

## LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LOS PLANES INSTITUCIONALES Y LA ORGANIZACIÓN INTERNA DEL CENTRO

En un contexto multicultural como el actual es crucial dilucidar qué condiciones deben darse en los centros escolares para que la diversidad cultural y lingüística existente en ellos constituya una oportunidad de crecimiento mutuo; evite las respuestas segregadoras y centradas en el déficit; garanticen la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado; y eduquen para la convivencia democrática y la cohesión social.

Un proyecto educativo de orientación intercultural, no puede limitarse a establecer intervenciones puntuales y aisladas o confiadas a la iniciativa particular de cada docente en su aula. Siendo necesaria la iniciativa individual de cada docente se requiere, además, establecer una política organizacional del centro, intercultural e inclusiva, consensuada y real. Este planteamiento comienza por profundizar en la dimensión intercultural de los documentos oficiales del centro, como marcos de referencia para crear las condiciones que faciliten la organización del sistema de participación, la estructuración flexible de espacios y tiempos, las diversificación de formas de agrupamiento del alumnado, la estructura y orientación del currículo, la acción tutorial, la acogida de los recién incorporados, etc., como herramientas facilitadoras de una praxis educativa realmente intercultural. Esta orientación debe estar presente en los diferentes documentos de planificación.

### *En el Proyecto Educativo del Centro (PEC)*

Es una herramienta para la transformación y mejora de la escuela, que partiendo del análisis del contexto educativo concreto permite identificar las necesidades, los posibles problemas o dificultades que los obstaculizan, así como los aspectos susceptibles de mejora. Supone la deliberación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre la finalidad que persigue, las expectativas, posibilidades y alternativas y, finalmente, esta-

blece los cauces para planificar, desarrollar y evaluar todas las actividades educativas. Más que un proceso de planificación burocrática, el PEC debe ser una herramienta de orientación al servicio de la vida de la escuela y para dotar a ésta de la autonomía necesaria para su desarrollo y la mejora de su calidad, ahogada muchas veces por tendencias burocráticas y uniformizadoras de la institución escolar (Gairín, 2001). La propuesta, que esbozamos a continuación se configura como un proceso de investigación-acción que intenta promover la reflexión e implicación de toda la comunidad educativa en la transformación y mejora del centro escolar desde una perspectiva intercultural. Está desarrollada en torno a dos líneas de acción:

- 1) El análisis de las condiciones que existen en el centro en relación con la diversidad cultural y las modificaciones en la organización interna que contribuyan a configurar un entorno escolar inclusivo y respetuoso con la diversidad.
- 2) La adopción de una estrategia global que desarrolle la competencia intercultural y el plurilingüismo en el centro. En este contexto, es fundamental decidir las medidas de apoyo lingüístico que faciliten la incorporación del alumnado alófono al currículo ordinario y su integración escolar y social.

Consideramos necesario que su elaboración se desarrolle como un proceso deliberativo que recoja las expectativas y aportaciones de los diferentes agentes que integran la comunidad educativa (personal docente, alumnado, familias, otros agentes educativos de la localidad, etc.), tras analizar e interrogarse por aspectos como los siguientes:

- a) Cómo es el contexto (multi)cultural del centro y cuáles son las necesidades concretas del alumnado, especialmente de quienes al acceder al centro presentan un mayor riesgo de exclusión por cualquier motivo (necesidades educativas especiales, desconocimiento de la lengua de instrucción, situación económica desfavorable, etc.). Se trata de llevar a cabo un proceso de reflexión colectivo en torno a cuestiones como:
  - *Quiénes somos*: procedencias, culturas, lenguas presentes, grado de integración social, situaciones socioeconómicas, dificultades de integración, características individuales y colectivas, etc.
  - *Dónde estamos*: características del entorno físico y socio-cultural, del contexto escolar, existencia de guetos, conflictos intergrupales, clima social, recursos comunitarios facilitadores de la integración –asociaciones, instituciones culturales–, obstáculos, etc.
  - *Hacia dónde queremos ir*: contando los datos que nos ofrece el análisis anterior, cómo podemos dotar de una dimensión intercultural a la organización del centro, en el currículo; qué metas a corto, medio y largo plazo nos proponemos alcanzar; por dónde empezar, cuál es el papel de cada miembro de la comunidad en esta empresa, etc.)
- b) Definición de los elementos de identidad y objetivos del centro que aparecen en el PEC. Es preciso constatar si promueven la igualdad entre todos los miembros de la

comunidad, así como la no discriminación (coeducación, formación de grupos heterogéneos y equilibrados) y que promueven los valores de respeto y tolerancia; pero también aquellos valores de los diferentes grupos sociales y culturales presentes en el centro, sin limitarse a los hegemónicos. Valores asociados al reconocimiento de la riqueza que la diversidad cultural y lingüística supone para la comunidad y la convivencia.

- c) Si se establecen cauces que garanticen la participación de toda la comunidad educativa. Se trata de analizar si el funcionamiento del centro es realmente democrático, su capacidad para generar consenso y visibilizar la diversidad, necesidades y sensibilidades de todos los colectivos.
- d) Si fomenta y facilita el trabajo cooperativo del profesorado y los procesos de reflexión conjunta, y en qué medida contribuyen a mejorar las condiciones y oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, como: el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las características del alumnado; la implantación de cualquier medida extraordinaria (flexibilización de grupos u horarios, apoyos psicopedagógicos...) o de innovación educativa; la adquisición de las competencias básicas en todas las materias del currículo y la interdisciplinariedad; el consenso en cuanto a los criterios de evaluación y las decisiones acerca de la promoción y acreditación del alumnado; la mejora de los procesos de orientación; contribuyendo, en definitiva, a generar un clima relacional positivo, indispensable para garantizar la intervención educativa de calidad.
- e) Ver si la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que efectúa el profesorado adopta una perspectiva intercultural. Esto requiere alcanzar un consenso sobre el enfoque educativo, más allá de la mera aplicación de estrategias puntuales. Optando por las corrientes educativas avaladas persistentemente por la investigación educativa, como: el enfoque afectivo-social; el enfoque cooperativo de la enseñanza y el aprendizaje; la incorporación de los valores al proceso formativo (desarrollo de la autonomía moral, la empatía, la capacidad crítica, la tolerancia activa, etc.); el aprendizaje dialógico; la orientación transformadora del proceso educativo (comprensión crítica de la realidad que capacite para actuar responsablemente en el contexto socio-económico, cultural y político).
- f) Habrá que examinar también la coherencia entre la normativa interna que regula el funcionamiento del Centro y el PEC, asegurándose de que sea coherente con los principios de inclusión, respeto a la diversidad e igualdad de oportunidades; evitando que las normas de funcionamiento se establezcan en función de las características de determinado tipo de alumnado en detrimento de otros.

### *En el Plan de Atención a la Diversidad (PAD)*

Uno de los indicios más claros para comprobar que se organiza la respuesta a la diversidad desde un enfoque globalizador e inclusivo es que se establecen las medidas ordinarias

- La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar •

como estrategia prioritaria de respuesta, frente a la implementación exclusiva de medidas extraordinarias. La organización de los espacios, la temporalización de las actividades, los agrupamientos de alumnos, los recursos, etc., deben facilitar la adaptación a las diferencias individuales, potenciando los recursos y las redes naturales en los apoyos y ayudas. Además es preciso asegurarse de que las medidas señaladas en el PAD tienen su proyección en cada aula y se da la acción coordinada entre los distintos profesionales (orientadores, profesorado tutor, profesorado especialista de cada área, profesorado de apoyo, etc.) para alcanzar los resultados.

Con un marco como éste la reflexión sobre los diferentes elementos que configuran el PAD puede centrarse en aspectos como los siguientes:

- Principios, marcos teórico y legal de la atención a la diversidad en el centro: ajuste de los objetivos del PAD a las características contextuales del centro; reflexión sobre el concepto de diversidad (como lo normal y como enriquecimiento); criterios generales para atender a la diversidad.
- Criterios y procedimiento para la evaluación de las necesidades educativas: evaluación inicial, evaluación (formativa) de los aprendizajes, evaluación psicopedagógica, ...
- Revisión de la dimensión intercultural en el diseño curricular.
- Medidas de adaptación curricular y criterios para responder a las necesidades educativas que se detecten.
- Criterios para la coordinación de los profesionales y la organización y de los recursos personales y materiales: refuerzos y apoyos por desfase curricular; agrupamientos flexibles; apoyo transitorio o continuado en determinadas áreas; actividades de ampliación o intensificación del aprendizaje para alumnado con altas capacidades; apoyo intensivo y duradero al alumnado alófono para el aprendizaje de la lengua vehicular; apoyo a alumnos con nee; permanencia de un año más o aceleración de curso; enriquecimiento curricular; acción tutorial.
- Criterios y procedimiento de comunicación y colaboración con y de las familias. Aportaciones de éstas al enriquecimiento cultural.
- Líneas y programas de colaboración con agentes externos (asociaciones, ONG, administración local, intercambios con otros centros, correspondencia escolar, etc.).
- Procedimientos para la elaboración y desarrollo del PAD: acciones a realizar; órganos y personas responsables; temporalización; protocolos de actuación.

### *El Plan de Apoyo Lingüístico (PAL)*

Uno de los objetivos de una comunidad educativa que aspira a ser intercultural e inclusiva es el aprendizaje de la lengua de instrucción por parte de los escolares que se incorporan sin dominarla. El Plan de Atención a la Diversidad debe recoger los principios y medidas que garanticen el aprendizaje de la lengua de instrucción por parte de todo el alumnado, atendiendo especialmente a los no hispanohablantes, sin que éstos dejen de participar en el currículo, ni mediante programas que les segreguen de sus compañeros.

Para que la integración sea posible no es suficiente compartir el mismo espacio físico. Siendo esto necesario, se deben dar dos condiciones:

- La interacción constructiva con sus compañeros hablantes de la lengua meta.
- Compartir de algún modo contenidos y actividades curriculares.

El objetivo consiste en evitar la exclusión del estudiante e integrarle en su grupo. Esto implica la incorporación temprana al grupo de referencia, simultánea al establecimiento y la adopción de un plan sistemático, intensivo y progresivo de aprendizaje de la lengua vehicular (LOE, art. 79.2), una de cuyas condiciones necesarias es precisamente la interacción verbal con sus hablantes. La integración de estos escolares no puede depender de la posesión de una competencia lingüística cuya adquisición requiere un largo proceso de aprendizaje (Vila, 2006). Por otra parte, en contextos multiculturales y plurilingües como los de la sociedad actual, la percepción del desconocimiento de la lengua de instrucción como el único y principal problema de este alumnado es un planteamiento simplista sustentado por la teoría del déficit. Para los enfoques asimilacionistas son “ellos” –los escolares alófonos-, quienes por carecer de la lengua de instrucción, presentan un déficit lingüístico. No importa cuál sea su competencia lingüística en otras lenguas, ignorando así la potencialidad que aportan la riqueza cultural y lingüística, de la que todo el centro puede sacar provecho. Así, no hay nada que modificar en el sistema.

Una herramienta para este fin consiste en establecer el Proyecto Lingüístico de Centro (Aliaga y Mugertza, 2005), implicando a los departamentos de Lengua y Literatura como órganos es y orientador es del EL2.

Sin eludir la responsabilidad de la escuela para enfrentarse al riesgo de exclusión que tienen estos escolares, el PAL debe promover la conciencia plurilingüe y la multialfabetización de todos.

No existe un modelo único para la enseñanza de la L2 que se adapte a todas las escuelas y todo tipo de alumnado que se incorpora sin dominar la lengua vehicular. En cada centro se deben establecer las medidas que mejor se adapten al alumnado que atiende y aprovechando los recursos de que dispone. No obstante, algunos principios a tener en cuenta que se desprenden de la investigación disponible sobre la materia pueden orientar los proyectos y planes educativos:

- a) Evaluar la competencia lingüística del escolar que se incorpora a la escuela, mediante observación durante los primeros días en el centro, atendiendo a cuestiones como las siguientes: las lenguas que habla; en qué lengua aprendió a hablar; cuál es la lengua que se usa en la familia; qué dominio oral y escrito tiene de la lengua familiar; qué conocimiento tiene de la lengua de la escuela; qué actitud muestra hacia la lengua de instrucción.
- b) Establecer el perfil lingüístico de cada alumno y alumna, para orientar el plan de instrucción lingüística, que deberá adoptar un enfoque comunicativo.

- c) El programa de apoyo lingüístico debe estar rigurosamente planificado y debe mantenerse para cada estudiante durante varios años. Los estudios de Collier y Thomas (1989) o Cummins (1996) demuestran que para ser competentes académicamente en la L2 hacen falta, al menos, cinco años.
- d) La integración del alumnado extranjero no debe estar condicionada al dominio de la lengua vehicular. La escuela debe ofrecer un entorno de aprendizaje adecuado para que avance en la adquisición de contenidos curriculares a la vez que desarrolla su competencia en la lengua de acogida
- e) El aprendizaje de una L2 requiere la interacción con sus hablantes; igualmente la integración en el grupo de iguales exige que haya interacción entre ellos y compartir contenidos. Apoyándonos en estas razones, no es adecuado mantenerlos alejados del grupo de referencia con el pretexto de un aprendizaje intensivo de la lengua de instrucción que, por otra parte, no dominará a corto plazo. La escuela tiene que ofrecer oportunidades para incorporar a este alumnado en el programa principal, a la vez que reciben apoyo lingüístico en la L2.
- f) La lengua materna tiene un alto potencial para el desarrollo cognitivo, social y lingüístico (Cummins, 2001). Su pérdida, por tanto, tiene consecuencias socioafectivas y académicas muy negativas (Cummins, 1996; Coelho, 2006). De ahí la importancia de que los centros promuevan su mantenimiento y desarrollo, superando el monolingüismo sustractivo actual y tomando conciencia del plurilingüismo existente y del valor y la riqueza que éste aporta a la comunidad.

Algunas propuestas inspiradas en principios como los anteriores son las que siguen:

- Contar en los centros con un docente como “maestro de apoyo lingüístico”. Teniendo en cuenta que en comunidades como la madrileña se han suprimido un buen número de aulas de enlace, sugerimos que se aproveche la experiencia de los docentes que prestaban su servicio en ellas, manteniéndoles como apoyo lingüístico y profundizando su formación como tales especialistas.
- 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.
- Partir de las habilidades lingüísticas que ha adquirido el aprendiz de EL2 en su lengua materna y apoyarse en su competencia comunicativa en ella.
- Fomentar la *conciencia lingüística* (Hawkins, 1984) en el centro como herramienta fundamental para el aprendizaje lingüístico. No se pretende aprender distintas lenguas sino darles un espacio en el aula, como instrumento para la socialización. Algunos ejemplos: la rotulación de las dependencias escolares en los diferentes idiomas presentes en la escuela; contar con libros de lectura infantil y juvenil en los mismos idiomas; impulsar proyectos para que los escolares elaboren textos creativos en sus respectivas lenguas; fomentar la correspondencia escolar con otros escolares de los países de origen, etc.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- Fomentar el plurilingüismo en la comunidad escolar, invitando a los miembros extranjeros y a sus asociaciones a enseñar su idioma, ofreciéndoles los espacios escolares para ello; algunos centros lo han puesto en práctica con la colaboración de las comunidades china, marroquí y rumana.
- Fomentar en las aulas la utilización de los diccionarios bilingües y herramientas de traducción *on line* como medidas facilitadoras de la comunicación y del aprendizaje curricular.
- Aprovechar a los alumnos bilingües para apoyar a sus compañeros que están aprendiendo la lengua de instrucción. Por ejemplo, revisando las traducciones *on line*, para eliminar errores, matizar el significado, etc. también para ayudarles a realizar las tareas escolares y en la interacción con otros alumnos y el profesor como mediadores e intérpretes.
- Adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de la L2, basado en el trabajo de la lengua oral, tanto la comprensión como la 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 a las que estamos acostumbrados (Besalú y Tort, 2009).
- Crear en el centro un servicio multilingüe, integrado en el departamento de Lengua y Literatura, complementario/suplementario al SETI, contando con estudiantes bilingües y otros voluntarios de la comunidad, asociaciones, etc. Algunos de sus servicios podrían ser, por ejemplo: traducir la rotulación de las dependencias de la escuela en los distintos idiomas presentes, su página Web, sus folletos informativos y las circulares para las familias; hacer de intérpretes en las entrevistas con las familias; asistir al profesorado en la selección de material audiovisual e informático en distintos idiomas; o apoyar como tutores a otros estudiantes para el aprendizaje de conceptos en la lengua materna.
- Familiarizar a la comunidad escolar con las lenguas presentes en la escuela: pronunciar correctamente los nombres de los estudiantes extranjeros; aprender (y enseñar) frases usuales en los idiomas de los estudiantes; disponer de diccionarios bilingües, libros, revistas, etc. en las distintas lenguas maternas presentes; arbitrar medidas para la ELCO, mediante su incorporación al curriculum como oferta optativa para toda la comunidad escolar.
- El mantenimiento de la lengua familiar contribuye a superar los conflictos identitarios del alumnado, además de ser una ayuda para la adquisición de la L2, como sostiene el principio de interdependencia lingüística (Cummins, 2005). Las propuestas de enseñanza-aprendizaje mediante proyectos, la enseñanza para la comprensión, etc. son herramientas de gran valor para paliar las deficiencias y dificultades este alumnado. Permiten integrar fácilmente la riqueza plurilingüe y multicultural de nuestras aulas, la conciencia metalingüística, la utilización comunicativa de la lengua, la capacidad de aprender a aprender, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje significativo y creativo.
- Crear una *bolsa de conversación* entre el alumnado voluntario autóctono y el extranjero alófono en momentos tanto lectivos como extraescolares.

• La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar •

- Fomentar la correspondencia entre escolares y centros nacionales y extranjeros aprovechando la Web.
- Producir compendios o epítomes de contenidos de las áreas de conocimiento 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, además del servicio multilingüe señalado anteriormente.
- Fomentar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, así como los recursos existentes en la Red: programas de enseñanza de EL2; diccionarios bilingües y traductores informáticos en varios idiomas; páginas en diferentes idiomas con contenidos relacionados con el currículo; creación de blogs y wikis; etc., siempre con un enfoque pedagógico transformador, de manera que apoyen un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad y significativo, y su integración en el currículo suponga un poderoso vehículo transformador de la práctica educativa (Cummins, 2005).
- Dada la relevancia de las nuevas formas de alfabetización asociadas con la información, la comunicación y las TIC, y la amplia variedad de formas de alfabetización culturalmente específicas en las sociedades complejas y plurales, proponemos la multialfabetización como objetivo estratégico de la enseñanza en los centros. La concepción lineal de la alfabetización (en la lengua dominante únicamente) es una concepción limitada que no se adapta a las necesidades de un alumnado que vive en una sociedad globalizada, basada en el conocimiento y tecnificada.
- La *conciencia metalingüística* debe convertirse en un objetivo explícito de los programas bilingües y trilingües. Las TIC pueden ayudar a que los alumnos creen *textos identitarios*, al tiempo que facilitan el aumento del impacto de dichos textos.
- Como venimos señalando, esta perspectiva de la enseñanza de la L2 requiere un planteamiento metodológico centrado en el aprendizaje cooperativo.

Como resumen, el apoyo lingüístico a los alumnos que no dominan la lengua de la escuela debe ser:

- **Especializado.** Debe ser llevada a cabo por docentes especializados en la enseñanza de español como segunda lengua (EL2).
- **Compartido.** Todos los docentes deben estar comprometidos con la enseñanza de la lengua del currículo.
- **Progresivo.** No es suficiente con una actuación intensiva durante el primer semestre o año de su escolarización. El objetivo debe ser la competencia académica –no sólo conversacional– en la lengua de acogida, cuyo dominio requiere varios años.
- **Extensivo.** El programa no se limita a las sesiones específicas a cargo del especialista de enseñanza de EL2, sino que debe ser compartido por todo el profesorado, como un objetivo prioritario de toda la actividad escolar.
- **Complementario.** No limitado al horario escolar sino reforzado, además, en clases y actividades complementarias (actividades de refuerzo, salidas de fin de semana y campamentos, clases extraescolares, etc.).

### *En el Plan de Convivencia*

Éste debe prevenir las actitudes xenófobas, homófobas u otras que impliquen discriminación, exclusión o segregación de cualquier miembro o grupo; fomentar hábitos de convivencia y habilidades de afrontamiento de los conflictos constructivamente. En este sentido, es prioritario generar las condiciones y oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan implicados en la construcción de un clima de respeto a la diversidad, de ejercicio de la ciudadanía responsable y de convivencia. Debe constituir una herramienta imprescindible para comprender y respetar las normas que contiene el Reglamento de Régimen Interno, evitando que se exija el cumplimiento de la norma a la competencia social necesaria para observarla (muchas conductas del alumnado se abordan desde una lógica estrictamente sancionadora, olvidando que son contenidos que han de educarse y abordarse como contenidos del currículum). Por todo ello, el Plan de Convivencia debería promover acciones concretas en, al menos, los siguientes ámbitos:

- **La eliminación de estereotipos y prejuicios.** De manera transversal la apertura a la diversidad debe constituir una de las señas de identidad del centro. Pero además debe tratarse de manera intencional y planificada como un objetivo de la educación en valores la empatía, la tolerancia y el respeto hacia el otro. La capacidad de adoptar perspectivas distintas a la propia forma parte del desarrollo moral, para lo que es preciso fomentar la autonomía de juicio que impida dejarse llevar por las etiquetas y prejuicios hacia determinados grupos. Varias estrategias sirven para alcanzar este objetivo:
  - las asambleas de aula donde se debatan situaciones y conductas que viven en el día a día para que los escolares hagan juicios sobre su adecuación o inadecuación;
  - los debates sobre dilemas morales, sometiendo a deliberación situaciones reales o ficticias sobre las que tienen que pronunciarse los escolares, argumentando las *razones* de su posición;
  - el *role playing*, donde tengan que vivenciar diferentes papeles y situaciones. En definitiva, se trata de crear actividades que obliguen a los escolares a juzgar los hechos con fundamentos lógicos, a ponerse en el lugar del otro y a evitar los prejuicios.
- **La resolución de conflictos y la mediación escolar.** A través de programas de resolución de conflictos es posible mejorar el clima social de los centros haciéndolos más democráticos y participativos, favoreciendo la comunicación interpersonal e intercultural. Es importante que desde el Plan de Acción Tutorial se trabajen con los estudiantes las habilidades de resolución de conflictos, fomentando tanto el desarrollo emocional como la empatía y la autonomía moral. Así mismo, resulta altamente formativa que los propios escolares asuman el papel de *mediadores*, integrando comisiones de ayuda y búsqueda de solución a estudiantes o grupos en conflicto. De manera que los escolares distingan las diferentes fases de estos procesos, aprendiendo a distanciarse de los hechos para juzgarlos de manera desapasionada, comprender las razones del otro y buscar alternativas de solución.

- **La creación de estructuras de aprendizaje cooperativas** como estrategia para mejorar la convivencia y herramienta para el progreso de cada alumno y alumna. Existe un consenso generalizado entre los investigadores acerca de la superioridad del aprendizaje cooperativo en contextos multiculturales sobre otras situaciones o estructuras –como la individual o la competitiva– (Slavin, 1999; Kagan, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; etc.). Consecuentemente, el Plan de Convivencia debe incorporar medidas que favorezcan la construcción de un contexto cooperativo como, por ejemplo, fomentar la creación del sentido de grupo (no gregario sino creativo), el refuerzo de la autoestima, el respeto mutuo, la corresponsabilidad, etc. y generalizar este enfoque colaborativo a las experiencias de enseñanza y aprendizaje (cultura organizacional cooperativa, clima de ayuda mutua e interdependencia).
- **El Plan de acogida**, una estrategia fundamental que debe establecerse e impulsarse desde el PAD para facilitar la inclusión de cualquier miembro de la comunidad escolar. Pero especialmente de aquellos alumnos o alumnas que se incorporan por primera vez al sistema educativo o al centro, procedentes de otros países. Su incorporación a un medio con otras costumbres y funcionamiento sin conocerlo, supone un riesgo de exclusión, mayor aún cuando el estudiante no domina la lengua de instrucción. Es necesario, por tanto, que el centro disponga de un plan de acogida convenientemente organizado, cuyos objetivos consisten en los siguientes:
  - organizar el centro de forma que posibilite el proceso de adaptación e integración del alumnado nuevo;
  - promover la comunicación con las familias y, a través de ellas, conocer la situación personal, escolar y cultural del alumno o alumna;
  - favorecer su contacto con el entorno (a través de la AMPA, las asociaciones y ONG locales, los servicios sociales, etc.);
  - crear un ambiente de acogida que favorezca el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa;
  - potenciar la ayuda y la interacción con los recién llegados;
  - fomentar expectativas positivas en este alumnado; contribuir a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación.

Para alcanzar estos objetivos será preciso establecer un *protocolo de acogida*, entendido como un plan formalizado de procedimientos que se aplican a la llegada de un nuevo estudiante (o cualquier otro miembro de la escuela), que garanticen su acceso e incorporación a la comunidad educativa, en un clima de confianza, aceptación y seguridad socio-afectiva. También persigue informar a la familia y al alumno o alumna acerca de la estructura y funcionamiento de nuestro sistema educativo y del centro escolar en concreto.

Una posible secuencia de este protocolo podría ser como la siguiente:

- Recepción, bienvenida e información básica sobre el centro (estructura física, organización, etc.).
- Entrevista para obtener información sobre su escolarización previa, etc. Si se desconoce el idioma familiar, contar con los servicios de traductores e intérpretes -subsidi-

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

diariamente se pueden utilizar como intérpretes a otros alumnos, padres o madres bilingües-.

- Decisión sobre la adscripción (provisional) a un nivel, con la intervención de la Comisión de Coordinación Pedagógica y los tutores que pudieran estar implicados. Esta adscripción debe ratificarse o modificarse tras un período de observación en el aula.
- Evaluación inicial de conocimientos de las distintas áreas. Es necesario disponer de material de evaluación en los idiomas más frecuentes en el centro y contar con traductores.
- Presentación al grupo sin limitarse al primer momento, realizando juegos o dinámicas de conocimiento que amplíen y profundicen su incorporación al grupo.
- Asignación de un compañero-tutor que facilite el primer contacto con el centro, le familiarice con las dependencias (rotuladas en los idiomas presentes en la escuela) y las normas generales de funcionamiento.

Por último, para el buen funcionamiento de este proceso es conveniente crear una *comisión de acogida* coordinada por un responsable general, con la contribución de los tutores, estudiantes voluntarios, padres y/o madres, tanto nativos como extranjeros.

Además de coordinar la elaboración del Plan de Acogida, esta comisión sería la encargada de adaptar el proceso a cada situación particular, poniendo especial atención a circunstancias como las siguientes:

- La incorporación tardía de alumnos o alumnas a la escuela.
  - La tendencia a agruparse entre los del mismo origen.
  - Las costumbres alimentarias (adaptación de menús escolares).
  - La atención a la lengua y cultura de origen en el currículo y en la convivencia cotidiana.
  - Las comunicación entre la escuela y los padres, buscando alternativas que suplan el desconocimiento mutuo de las lenguas respectivas, la incompatibilidad de horarios, las costumbres de los sistemas escolares de los países de origen.
- **El desarrollo de la acción tutorial.** Uno de sus objetivos debe ser la mejora del clima de relación y la convivencia en el centro. Además, el ejercicio de la tutoría puede suponer una estupenda oportunidad para implicar al alumnado en tareas de apoyo como es el caso de la tutoría entre iguales, mediante la figura del tutor-compañero, de gran potencialidad educativa, por ejemplo, para la eliminación de barreras culturales o las asociadas a la falta de dominio del idioma de instrucción. Una de las tareas clave de la tutoría consiste en cuidar la construcción de la identidad de cada escolar, especialmente de aquellos que viven entre la cultura familiar y la de la sociedad de acogida, de manera que superen los conflictos a que esto pudiera dar lugar. La presencia en la vida del aula de referentes culturales de los escolares extranjeros (literatura, música, conocimientos culturales, etc.), tanto a través del currículo prescrito como mediante la expresión creativa de textos, producciones artísticas (teatro, danza, artes plásticas, etc.). el profesor-tutor del aula ordinaria se convertiría en el principal agente de acogida, en un mediador capaz de realizar una gestión constructiva de los conflictos, ya que éstos

- La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar •

forman parte de los procesos de interacción social y son inherentes a la convivencia dentro de las organizaciones. Complementariamente, resulta de gran interés contar con la participación de los demás compañeros como tutores o mediadores. Requiere formar previamente a los compañeros-tutores para que desempeñen adecuadamente su función.

- **Las estructuras organizativas**, caracterizadas por:
  - La gestión participativa del centro.
  - La superación de los agrupamientos estáticos de alumnos, combinando diferentes situaciones de aprendizaje (en pequeños grupos, de nivel, en gran grupo, en situación individual, talleres, rincones, etc.) en función del tipo de actividad.
  - El trabajo docente en equipo y su coordinación para llevar a cabo proyectos conjuntos.
  - La elaboración propia recursos didácticos y el aprovechamiento de los recursos del entorno.
  - Plantear todos los componentes organizativos bajo perspectiva diversidad.
  - Desarrollo del sentido de comunidad.
  - La visión escuela como recurso comunitario.
  - La cooperación con otras instituciones (ONGs, asociaciones, servicios sociales, etc.): creación redes para acciones globales.
- Los espacios físicos y la distribución temporal. Son elementos condicionantes del clima social del centro. Como afirma Zabalza (1997), “... *la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural.*” Estas consideraciones pueden contribuir a ello: organización flexible de los espacios, que facilite la autonomía, las relaciones de comunicación, diferentes dinámicas de trabajo (talleres, rincones, etc.); superación de limitar la actividad educativa a las paredes del aula y del centro; la personalización del espacio por parte de los alumnos que lo utilizan. El aula constituye una unidad ambiental que determina una determinada manera de relacionarse, aprender y expresarse. En la medida en que el alumnado participa en la configuración del espacio del aula y del centro, pueden sentirlos como propios, adaptados a sus necesidades, facilitadores de la interacción, el aprendizaje cooperativo y la proyección personal. Una distribución del tiempo escolar flexible, adaptada a las necesidades, más en función del tipo de actividad y el sistema de agrupamiento que de las distintas áreas del currículo, facilita la organización del trabajo por proyectos, diversificación de agrupamiento de alumnos, etc.

## LA PARTICIPACIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

La existencia órganos de representación es necesaria, pero no suficiente para dinamizar la ciudadanía democrática. La ausencia de participación debilita la capacidad de decisión de órganos colegiados reforzando el poder de los órganos unipersonales. Esta ausencia se advierte cuando el funcionamiento del Consejo escolar se limita a su existencia for-

mal; cuando los padres o el profesorado no se implican; o cuando la participación del alumnado se ve reducida a recibir información. La ausencia de órganos de representación intermedios, el desequilibrio representativo entre los distintos sectores y la ausencia de representación de determinados sectores constituyen otros tantos vacíos de participación que obstaculizan el desarrollo de cultura democrática. La desconexión entre la escuela y su entorno social es un síntoma más del vacío participativo de los centros, reflejado en la presencia testimonial de los ayuntamientos y la escasa o nula participación de otros agentes de la comunidad local en los Consejos escolares (Santos Guerra, 1997; Muñoz-Repiso y otros, 1997).

Las escuelas, como espacios públicos y agentes de formación del ciudadano deben ser *comunidades discursivas*, contribuir a la reconstrucción de las comunidades humanas, como ámbitos de acción pública y posibilidad democrática. Es necesaria la reconstrucción de las relaciones escuela/comunidad como forma de resistencia al pensamiento único, ya que legitima la cultura de la comunidad. Como afirma San Fabián (1997) las comunidades escolares democráticas requieren concebir la participación como proceso de aprendizaje. No es posible educar democráticamente sin la experiencia directa de la participación en la vida cotidiana.

## LA DIMENSIÓN CULTURAL EN EL CURRÍCULO

Siguiendo a Banks (1995) un currículo se considera multicultural, cuando:

- Se dirige a mejorar el rendimiento escolar de grupos étnicos minoritarios o de inmigrantes.
- Proporciona a todos los alumnos un conocimiento de otras culturas minoritarias, fomenta la comprensión y la tolerancia entre grupos culturales, desarrolla una visión pluralista del mundo y evita el etnocentrismo.

Como afirma Essomba (2008), el modelo curricular necesita ajustarse a las características de nuestro contexto social. Siguiendo a este autor, podemos establecer tres estadios de desarrollo curricular en función de la interculturalidad:

- a) *Conocimiento y descubrimiento*, coincide con lo que Torres (2001) dio acertadamente en llamar el “currículo turístico”, con la mera introducción de elementos pertenecientes a las culturas de origen de los alumnos. Reconocible en centros que muestran apertura e interés por acercar las culturas, creando actividades basadas en visibilizar los aspectos más externos de las mismas: introducción puntual de contenidos de diferentes culturas, etc.; organización puntual de jornadas o semanas multiculturales en las que se muestran la gastronomía, costumbres, indumentaria, etc. de estos países. Esta práctica, sin más, tiene el riesgo de encerrar a los alumnos extranjeros en un cliché, como “lo exótico” frente a “lo natural”, “lo normal”, que estaría representado por la mayoría autóctona.

- La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar •

- b) *Reconocimiento y vínculo*, superador del anterior y con un enfoque más social que cultural, intersándose en la calidad de las relaciones entre los grupos o individuos de diferentes culturas. Las actividades como el análisis crítico de las migraciones, las problemáticas asociadas a las mismas, etc. y el desarrollo de valores interculturales como la empatía, la tolerancia activa, etc. De la misma forma que las bibliotecas de aula cuentan con libros infantiles y juveniles de los diferentes países de procedencia del alumnado.
- c) *Compromiso y acción*, implicándose el centro en la construcción de una sociedad intercultural. La acción social forma parte del currículo mediante proyectos, foros, mediación en conflictos, etc.

Los diseños curriculares interculturales deberían tener como objetivo la comprensión de la realidad desde distintas ópticas sociales y culturales, ayudando al alumnado a analizar críticamente la(s) cultura(s), la propia y las demás.

## HACIA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS INSTITUCIONES

Un planteamiento de educación intercultural debe ir dirigido a los diferentes actores e instancias implicadas en la educación, sin limitares a las internas al centro. Los centros no pueden hacer frente solos a una tarea que deben asumir también quienes tienen la responsabilidad de establecer y desarrollar las políticas públicas, así como otras instituciones implicadas en fomentar la cohesión social. Muchos recursos institucionales que pueden prestar una gran ayuda a los centros y a su alumnado están desaprovechados. La sociedad presiona a la institución escolar esperando que sea capaz de responder de manera satisfactoria a las expectativas sociales que se proyectan sobre ella (Carrasco, 1997), tales como “que mantenga su capacidad como institución socializadora y de integración social respecto de este alumnado” y que no reproduzca las dinámicas segregadoras y de exclusión social presentes en la sociedad. Se necesita algo más que el trabajo pedagógico. Las políticas sociales y educativas tienen que crear las condiciones para que dicha integración sea posible y la escuela sea un agente de inclusión para todos los alumnos y alumnas.

A título de ejemplo, algunas medidas a adoptar en este sentido, pueden ser las siguientes:

- a) Adoptar una política educativa inclusiva e intercultural, superando el modelo asimilacionista y monolingüe actual, tozadamente de espaldas al mantenimiento de la familiar. Considerar el valor del bilingüismo de este alumnado (las lenguas su-man, no restan) y fomentar el desarrollo tanto de la L1 como de la L2. La teoría de la interdependencia (Cummins, 2005) viene a demostrar el valor del desarrollo lingüístico en la L1 para el aprendizaje de la L2.
- b) Fomentar la conciencia plurilingüística en el sistema educativo, los medios de comunicación, etc. (favoreciendo la versión original subtitulada en el cine y la TV, por ejemplo). Aprovechar los recursos que ofrece el pluralismo de la población para potenciar la conciencia lingüística.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- c) Rentabilizar los recursos institucionales especializados en la enseñanza de idioma español, estableciendo convenios, por ejemplo, con las Escuelas Oficiales de Idiomas coordinándose con los centros escolares para fomentar la matriculación del alumnado de reciente incorporación, por ejemplo; o la red de centros de formación del profesorado, el Instituto Cervantes, y/o la universidad, etc. para formar en la enseñanza de EL2 al profesorado de los centros con alumnado extranjero.
- d) Revisar y potenciar la aplicación de los convenios intergubernamentales existentes (Marruecos, Portugal y Rumanía) y ampliarlos a otros países (China, Polonia, Bulgaria, etc.) para desarrollar las lenguas y culturas de origen (ELCO) de los inmigrantes.
- e) Fomentar la colaboración de las asociaciones de inmigrantes, abriendo los centros para la enseñanza de sus lenguas en horario extraescolar.
- f) Establecer convenios con instituciones culturales como Casa Árabe o Casa Asia, o educativas, como las facultades de filología para que sus estudiantes de las lenguas respectivas hagan prácticas en colegios e institutos, como intérpretes, traductores, lectores, auxiliares de enseñanza del ELE, etc.
- g) Fomentar la edición de materiales didácticos en diversas lenguas del alumnado presentes en el sistema educativo. La Administración educativa debería asumir esta función, bien directamente o incentivando a las editoriales para que los libros de texto incorporen separatas (en CD o impresa) con los contenidos básicos de cada unidad didáctica traducidos a diversos idiomas. En esta tarea también pueden colaborar las asociaciones de inmigrantes, embajadas de los países de origen, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga, R. y Mugertza, K. (2005): El multilingüismo y el multiculturalismo en el sistema educativo vasco. En Sierra y Lasagabaster: *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE U. de Barcelona.
- Apiah, (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arendt, H. (1951): *Los orígenes del totalitarismo*. Trad. de Guillermo Solana. Taurus, 1974. Traducción reeditada por Alianza Editorial, 2006,
- Banks, (1998): *Educating citizens in a multicultural society*. New York-London: Teachers College Press.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009): *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: MAD Eduforma.
- Carrasco, S. (1997): Sobre infancia e inmigración: consideraciones teórico-metodológicas desde un informe de la situación en Barcelona. En García Castaño, J. y Muriel, C. *La inmigración en España*. Granada: Laboratorio de estudios interculturales. Pp. 601-624.

- Collier, V.P. y Thomas, V.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.
- 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.
- García Castaño, F.J. y Granados, A. (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. Recuperado el 13 de noviembre de 2010, del sitio Web de la Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación y Justicia: [http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion-yjusticia/opencms/portal/PoliticMigratorias/Publicaciones/materiales\\_forinter/modulo2/garcia\\_2\\_3.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion-yjusticia/opencms/portal/PoliticMigratorias/Publicaciones/materiales_forinter/modulo2/garcia_2_3.pdf)
- García Castaño, F.J., Granados, A. y Pulido, R.A. (1999): Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño y Granados (Eds.): *Lecturas para la educación intercultural*. Trotta.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García Fernández, J.A. et al. (2009). *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Cersa.
- García Fernández, J.A., Barrigüete M., García Medina, R. y Salguero, J.M. (2010<sup>a</sup>). ¿Aulas de enlace o integración total con apoyo lingüístico? A la búsqueda de una alternativa inclusiva a la escolarización del alumnado alófono. En *Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Disponible en [CD-ROM] Madrid, Prácticas en Educación, Escuela y CCOO Enseñanza.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2010b). ¿Son las aulas específicas segregadas un buena práctica de educación intercultural? Hacia un modelo inclusivo de atención a la diversidad cultural y lingüística. En Villalba, F. y Villatoro, J. (Edits) *Buenas prácticas en Educación Intercultural*. Vol. I, 76-86. [En línea] Recuperado el 14 de enero de 2011, de [www.practicaseneducacion.org](http://www.practicaseneducacion.org)
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Ley 2/2006 (Orgánica de Educación). BOE 4-5-2006.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

Parekh, B. (2005): *Repensando el multiculturalismo*. Tres Cantos: Istmo.

San Fabián, J L (1997): El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Cuadernos de Pedagogía.*, 263: 78-96.

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

Vila, I. (2006): Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, Vol. 18, N° 2. 127-142.



# EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PUEBLO GITANO

Xavier Lluch



## PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural, Pueblo Gitano, Diversidad, Desigualdad, Escuela.

## RESUMEN

La Educación Intercultural y la escolarización del Pueblo Gitano han corrido paralelas en España desde la década de los 80 del siglo pasado. Analizarlas con la perspectiva de los últimos treinta años nos ayuda a examinar sus relaciones, influencias e interdependencias. Podemos así repasar cómo la escolarización de las niñas y niños gitanos ayudó a impulsar la educación intercultural y qué características de ésta han favorecido buenas prácticas para el conjunto de nuestro alumnado y, en particular, para la comunidad gitana.

## INTRODUCCIÓN

Comencemos por resaltar lo obvio: la escuela intercultural que queremos para el pueblo gitano es también la escuela que queremos para todos y todas. Una escuela intercultural, inclusiva, pública, laica, igualitaria y coeducativa es la escuela mejor, la que deseamos para toda nuestra sociedad. Es también la que merece la comunidad gitana.

En este artículo repasaremos brevemente, en primer lugar, cómo algunas de las características generales de la educación intercultural la hacen especialmente necesaria para trabajar con el pueblo gitano. En una segunda parte, destacaremos diversas consideraciones que se refieren, específicamente, a la escolarización del alumnado gitano y a la influencia que ha tenido en este proceso una escuela intercultural e inclusiva.

Conviene destacar antes de empezar que ambos aspectos tienen mucho que ver entre sí. Porque el ya largo camino de la educación intercultural en España sitúa sus comienzos, justamente, en la escolarización generalizada de la comunidad gitana, allá por la década de los 80 del siglo pasado. Y fue la reflexión sobre la diferencia cultural gitana que debía considerarse en la educación institucionalizada la que dio lugar a los seminarios, grupos de trabajo y publicaciones que utilizaron, por primera vez, el término intercultural para adjetivar sus propuestas.

Desde entonces han pasado ya más de tres décadas y han crecido cuantitativa y cualitativamente los debates: la consideración cultural del fenómeno migratorio, la diversidad sociocultural española, los fenómenos de homogeneización cultural, la sucesiva creación de terminología que diferenciara los enfoques teóricos... Al paso de los años, paradójicamente, la comunidad gitana ha perdido presencia en el debate teórico y, al tiempo, también ha decrecido su peso relativo en propuestas prácticas (experiencias, materiales curriculares, unidades didácticas...).

Ahora bien, hoy, con mayor y mejor perspectiva, podemos constatar qué aspectos ayudaron a conformar y caracterizar una propuesta educativa intercultural para todos los alumnos y alumnas y cuáles han ayudado, en particular, al pueblo gitano.

### *¿No le parece una obviedad, a estas alturas, hablar de diversidad cultural en la sociedad?*

Aquí y ahora nadie duda ya de que la escuela del siglo XXI debe añadir un nuevo objetivo a sus propósitos: educar para vivir en sociedades plurales, diversas, multiculturales. No se discute ya, al menos retóricamente, la necesidad de reconocer la diversidad cultural y de preguntarse por el modo en que ésta debe ser tratada desde una perspectiva educativa. Ahora bien, si todo el mundo habla de multiculturalidad (y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas), no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural. Por lo tanto, conviene apresurarse a analizar (y denunciar en su caso) el enfoque ideológico desde el cual se realizan las propuestas, no sea que, bajo la retórica políticamente correcta del discurso, se escondan los modelos asimiladores de toda la vida (Hannoun, 1992).

Pero es que ni siquiera estamos de acuerdo en la consideración que merece tal diversidad cultural. Son muchos los que, abiertamente o de manera encubierta, respaldan la tesis de que la diversidad cultural, la multiculturalidad, es perjudicial, motivo de conflicto, amenaza para la cohesión social.

Señalemos pues un primer punto de partida: no sólo no hay consenso con respecto a la interculturalidad (en tanto que proyecto social y político) sino que tampoco hay acuerdo en cuanto a la deseabilidad de la multiculturalidad (en tanto que característica de nuestras sociedades).

### *¿A qué se refiere?*

Nuestras sociedades son multiculturales, cierto. Pero también lo es que nunca fueron tan iguales. Nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecieran parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura. El debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras

sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo e interacción cultural y como a menudo estas devienen procesos de uniformización cultural (Berger, 2002; Gimeno, 2002; Giroux y McClaren, 1998; Warnier, 2002; Verdú, 2003). Este es un proceso que afecta a todos los grupos culturales presentes en un contexto social pero, de manera peculiar, a los grupos minoritarios y/o minorizados. Para el caso de la comunidad gitana conviene tenerlo especialmente en cuenta ya que, a menudo, los procesos de cambio cultural que ha protagonizado no se derivan necesariamente de la interacción grupo a grupo, sino de estos otros agentes de cambio de carácter global.

Consecuentemente, es necesario reconsiderar el concepto de “contexto cultural” y entender que ahora está sometido a influencias que van más allá del ámbito de lo local. Y así, el proceso de enculturación se encuentra mediado por poderosos mecanismos de difusión de productos culturales que los hacen llegar a todos los rincones del planeta.

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta aparente paradoja. Por una parte, la constatación de la diversidad cultural como una característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otra, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural a lo largo y ancho del planeta.

En mi opinión, una propuesta adecuada de educación intercultural debe partir del análisis de esta doble vertiente. Y así, sus objetivos de educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, construir comunidad desde la diversidad e identitaria, deben entenderse inscritos en ese contexto complejo y contradictorio.

### *¿Diferenciaría, entonces, educación intercultural de atención a la diversidad?*

¡Por supuesto! La educación intercultural no es la educación para “los diferentes”, sean estos gitanos, inmigrantes, extranjeros... Ni siquiera es la adición sucesiva de todo lo anterior; o la atención específica de las diversas necesidades (culturales o no) de los grupos en presencia, identificados como “diferentes”.

La educación intercultural debe huir de una concepción estrecha, focalizada a la detección y atención de esta “diversidad”. Es por el contrario, una propuesta global: pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos, que haga de la diversidad y de la desigualdad el centro de gravedad de sus propuestas.

Así entendida, la educación intercultural debería encargarse de:

- Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración.
- Utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- Dotar a los alumnos de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.
- Educar en el compromiso contra el uso de la diferencia y la diversidad como factores de discriminación y/o de desigualdad.

Educación desde una perspectiva intercultural debe ayudar, al fin, a que las personas sean capaces de entender “el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (Pérez A., 2000:18).

*¿Significa esto que cuando hablamos de interculturalidad, hablamos en realidad de un proceso social y educativo deseable?*

En efecto: la educación intercultural debe apoyarse en tres premisas fundamentales: una concepción diversa y compleja de la diversidad cultural, una comprensión cambiante y adaptativa de la cultura y la apuesta por apreciar la realidad social y cultural como un valor positivo. Aplicaremos el término intercultural para designar la naturaleza de ese proceso social y educativo deseable. No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (el trabajo, la vivienda, la vida social...), los centros escolares son lugares privilegiados del encuentro de esta diversidad cultural. En las escuelas podemos ejercer un cierto control del modo en que se produce el tratamiento de lo cultural, de la forma en que organizamos la vida social de nuestros alumnos en este microcosmos particular que es un centro educativo. Y, en este sentido, la educación intercultural tiene dimensiones éticas e ideológicas evidentes.

Es por eso por lo que las propuestas que la Educación Intercultural presenta en el ámbito escolar no pueden reducirse a programas concretos de actuación puntual, ni a actividades esporádicas desvinculadas del desarrollo curricular ordinario. Por el contrario, el planteamiento de la educación intercultural plantea actuaciones globales que deben concretarse en contenidos que afectan a la vida del centro escolar en su conjunto. ¿Cuáles? Veamos tres posibles ámbitos de actuación:

- 1) Entender la multiculturalidad. Es decir, analizar y conocer el contexto cultural en el que el centro proyecta su trabajo (los grupos socioculturales en contacto, los factores que condicionan sus relaciones, los rasgos que caracterizan sus culturas, los agentes que afectan a la vida social cultural del entorno...).
- 2) Vivir la multiculturalidad. Es decir, posibilitar la vivencia y la expresión de la propia diferencia cultural y/o de la identidad. Y también promover los estilos metodológicos que potencien la interacción, la comunicación, la cooperación, el intercambio... cuidando la forma en que estos se producen. Dicho de otro modo, educar en una gestión democrática de la vida escolar (la implicación, la participación efectiva, la gestión democrática del conflicto...)
- 3) Comprometerse a favor de la diversidad y contra la desigualdad. Porque lo actitudinal debe desprenderse de forma natural de los apartados anteriores: conocer para entender, vivir para aceptar y... actuar. La vivencia de la diversidad debe acercarnos a entender la injusticia de la desigualdad y, en consecuencia, al compromiso ante los fenómenos de discriminación, marginación, racismo...

*Pensando más concretamente en la comunidad gitana, ¿qué propuestas podría hacer para la implantación de ese proceso intercultural?*

Creo que podríamos hacer seis propuestas básicas que sirvieran para un enfoque global de la interculturalidad. Pero también cualquiera de ellas adquiere un matiz e importancia especiales para la comunidad gitana. Vamos a repasarlas desde esa óptica.

Debe advertirse que estos enfoques, que sin duda han significado desarrollos en la concepción teórica de la interculturalidad y también han impulsado prácticas y experiencias, han supuesto sin embargo, con frecuencia, perspectivas minoritarias y, por tanto, con escasa capacidad de influencia.

a) Hacer patente que la diversidad social y cultural es un hecho natural.

Lo decíamos al principio: la nuestra es una sociedad compleja, cambiante, diversa. Parece indiscutible que vivimos en un mundo plural y que conviene hacer de esta circunstancia un motivo educativo. Pero a menudo centramos nuestra atención en la reflexión sobre la diferencia y el diferente: sus necesidades, la consideración que merece, las medidas que requiere... Y, ciertamente, estas son atenciones necesarias.

Sin embargo, conviene no apresurarse y detenerse un segundo antes en un previo, aquel que nos facilita el primer argumento para hacer educación intercultural: la diversidad es consustancial a la sociedad, es una característica intrínseca de la comunidad, es, por así decirlo, natural.

Por aparentemente homogénea que parezca una comunidad, tiene siempre un cierto grado de heterogeneidad cultural interna, de intracultura. Hay que cuestionar (por falso y a menudo interesado) el planteamiento basado en una presunta homogeneidad de los grupos culturales. Ni la sociedad receptora es homogénea ni lo son los grupos culturales que la conforman. Esta manera de plantear las relaciones entre grupos acaba generando una dinámica nosotros-ellos que sesga interesadamente el análisis de las relaciones interculturales.

En la escuela podemos hacer evidente esta diversidad interna cotidianamente, vivenciarla y utilizarla para educar en la comprensión de la pluralidad como hecho natural. Asumir con naturalidad la diversidad sociocultural es un objetivo central de la educación intercultural. El primer paso para integrarse positivamente en una comunidad (y para favorecer y ayudar a la integración del otro) es aceptar esta desde su doble dimensión: como ente y como suma de individuos, esto es, en su unicidad y en su diversidad. Soy yo en tanto que veo reconocida mi individualidad, soy miembro del grupo en tanto veo reflejada en la comunidad esta particularidad mía. La aceptación simbólica y afectiva de los diferentes elementos que componen el grupo (y, en definitiva, su inserción) se favorece por una concepción de la comunidad intrínsecamente plural.

Esta es una perspectiva que hay que considerar muy importante para la comunidad gitana. Aunque parece muy retórica, es la que nos ayuda a establecer el enfoque adecuado: lo gitano debe considerarse un elemento más del análisis de la diversidad. Sabemos ya, porque han pasado varias décadas y conocemos experiencias bien diversas, que los programas

que mejor han ayudado a intervenir, desde una perspectiva intercultural con alumnado gitano son aquellos que han interpretado su peculiaridad y la han incorporado a programas globales de intervención. Y, por el contrario, sabemos de las dificultades y de los efectos contraproducentes que generan las intervenciones donde se plantea una intervención específica, dirigida a resaltar una sola dimensión de la diversidad, la de la comunidad que se percibe como diferente, situando al resto en una dialéctica de ellos/as-nosotros/as.

b) Evidenciar que la diversidad social y cultural es un hecho complejo.

Así pues, la diversidad sociocultural caracteriza nuestra sociedad. Ahora bien, ¿cuál es esta diversidad? ¿Cómo la percibimos? ¿En qué medida nos sentimos parte de ella?

Hay diferentes respuestas a estas preguntas y cada una de ellas favorece o dificulta las posibilidades de una verdadera educación intercultural en la medida en que nos acerca o nos aleja de la cuestión, nos hace actores o espectadores de tal diversidad cultural.

Ya hemos comentado anteriormente una primera manera de concebir la diversidad sociocultural de la comunidad, aquella que entiende que el asunto nos implica a todos y todas. Aquella que explica la conformación cultural de nuestra comunidad a partir de la diversidad que todos aportamos y por la acción de agentes culturales muy poderosos que nos influyen a todos, independientemente del grupo cultural al que pertenecemos: la economía, los media, los productos culturales... La mundialización económica, la intercomunicación global ha hecho que el consumo de productos culturales, de estilos de ocio, de cultura, en definitiva, atraviesan fronteras y culturas.

Para entender lo que somos (en tanto que comunidad y en tanto que sujetos culturales) hay que analizar estos factores además de la dinámica de interacción entre grupos culturales diferentes (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Desde esta perspectiva se han elaborado propuestas de educación intercultural que ponen el acento al considerar aspectos de cambio y de interacción cultural derivados de estos agentes.

Sin embargo, hay una restricción muy frecuente a esta conceptualización de la multiculturalidad que consiste en reducir ésta a la presencia física de lo que denominamos grupos culturales minoritarios y al centrarla en el contraste de sus diferencias con una presunta cultura mayoritaria homogénea.

*¿Quiere decir que seguimos centrándonos más en las diferencias que en lo que compartimos?*

Sí: focalizar el análisis hacia “el diferente” (su adaptación, su incorporación, el impacto de su presencia...) y obviar la necesidad de un verdadero análisis cultural global donde todos y todas nos sentimos concernidos, es una opción poco saludable.. En definitiva, nuestra conciencia cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, “lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (Todorov, 1988).

Pero aún podemos añadir una segunda restricción a la conceptualización de la diversidad sociocultural, la que se refiere al tipo de sujetos que son percibidos, aquellos que constituyen la presencia física de diferentes. Esta percepción, que denominaremos etnificación de la diversidad, centra la explicación de los diferentes vinculada al factor étnico-racial, esto es, centrándola en aquellos colectivos que aportan una diversidad visible (comunidad gitana, inmigrantes extranjeros -magrebís, africanos subsaharianos...).

Evidentemente, nuestra constitución sociocultural es más amplia, más compleja, más rica; y no se conforma sustancialmente por “lo étnico”. Poco importa que, incluso cuantitativamente sea fácil mostrar el inferior peso específico de estos inmigrantes étnicos: lo cierto es que acaba teniendo mucha más importancia en la representación simbólica de lo que significa ser diferente y ser inmigrante (por otro lado, resulta sospechoso observar cómo, desacreditada la variable raza, la etnicidad se ha constituido en su peligroso eufemismo).

Lamentablemente, esta es una concepción muy acomodada en la mentalidad de buena parte de nuestra sociedad y abundan los ejemplos (en los medios de comunicación, libros de texto...) que la refuerzan y consolidan (Calvo, T. 1989, Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, ICE-UAB 1991, Lluch, X. 2003).

### *¿Se refiere al peligro de equiparar diversidad con deficiencia?*

No sólo pero la etnificación de la diversidad se agudiza aún más en una tercera restricción que se nutre de la asociación que se establece entre el inmigrante étnico y su estatus económico. Y así se hacen más “visibles” aquellos que se encuentran en contextos socioeconómicos de deprivación, de marginalidad. Se produce así una mayor restricción del concepto diversidad así como una deformación perversa: la identificación diversidad –problematicidad, diferencia– deficiencia. Una identificación interesada y que tiene mucho que ver con la ideología que, sirviéndose de la diversidad, acaba naturalizando, justificando y legitimando la desigualdad (San Román, 1992).

Hemos comentado estas restricciones en la percepción de la diversidad porque entendemos que esta percepción influye decisivamente en la manera en que se concibe la educación intercultural. En definitiva, condiciona el terreno de juego donde esta debe producirse. Cada una de las sucesivas acotaciones a la concepción de diversidad implica no solo una cuestión de cantidad de los actores implicados sino más bien de diferente conceptualización de la acción educativa, de diversidad en el establecimiento de los objetivos que debería asumir una educación para la integración y cohesión social.

Ya hemos dicho que la educación intercultural necesita una concepción compleja de la diversidad cultural, donde todos y todas formamos parte, donde todos y todas somos agentes de cambio y de intercambio cultural, donde todos y todas somos sujetos en la conformación de la comunidad.

Y lo hacemos así porque entendemos que una concepción restrictiva de la multiculturalidad conduce a un modelo negativo. Centrar la cuestión en “los otros”, los diferentes

(y como hemos visto, percibiéndolos a menudo desde la variable étnica) induce a una intervención muy sesgada, tangencial, dedicada fundamentalmente a la adaptación, la compensación de aquellos-que-han-de integrarse (en la acepción más temible del término integración).

Se trata así de una intervención parcial, frecuentemente contaminada de conflictividad, orientada en la práctica a procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos necesarios para “resolver” la situación de determinados colectivos. Confundir una parte con el todo no sólo desenfoca el análisis sino que, consecuentemente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la educación intercultural únicamente compete a contextos concretos. Desgraciadamente, ésta es una concepción muy común, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de buena parte del profesorado (Lluch y Salinas 1997, Lluch 2003). Lo diremos de nuevo con mayor énfasis: justo ésta es la concepción que no interesa a la comunidad gitana. Si el enfoque que orienta los programas de intervención es así, resultará inevitable que “lo gitano” acabe contaminado de los clichés de pobreza, marginalidad y/o simplificación estereotipada que, con frecuencia, perviven en nuestra sociedad.

### *¿Se trata por lo tanto de educar en una visión positiva de la diversidad social y cultural?*

¡Por supuesto! Partimos de estas dos premisas: la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades y nosotros (todos y todas) formamos parte de la diversidad.

Reconocer la diversidad y reconocerse como parte de ella son requisitos necesarios pero no suficientes para mover a una actitud positiva hacia a la diversidad sociocultural. Hay que construir esta percepción, hay que educar para una visión social positiva de la composición plural de nuestra sociedad. Una apreciación que haga de la diversidad, más que un hecho inevitable, una realidad deseable.

Hay, ciertamente, un discurso retórico de positivación de la diversidad sociocultural. Se trata habitualmente de una representación amable, desprovista de conflicto, constituyente de un mensaje de concordia y felicidad intercultural. Una representación no problemática, que al mismo tiempo que afianza las diferencias (a menudo racializadas), esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre los grupos; un tipo de “representación que combina el pluralismo con una llamada despolitizada a la armonía y la paz mundiales” (Giroux, 1996).

Y este discurso convive al mismo tiempo con otro, aparentemente contradictorio, con el que establece una combinación coherente y eficaz. Se trata de una concepción que sistemáticamente desacredita, devalúa, problematiza el “diferente”. Un diferente (“étnico”, inmigrante, extranjero) que se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: bien en un mundo de pobreza y marginación, bien en situaciones de conflicto/violencia, bien simultáneamente en ambos.

En definitiva, esta representación acaba generando una percepción del contacto intercultural como perjudicial, desintegrador de las culturas implicadas, amenazador de la cultura de la sociedad receptora. Son muchos los ejemplos que, cotidianamente, podemos encontrar a los media (y quizá ya va siendo hora de pedir cuentas a los medios de comunicación de masas por el papel que juegan en la difusión de esta ideología legitimadora de las políticas duras hacia los inmigrantes).

A menudo acaba construyendo una ideología que defiende la imposibilidad de una convivencia pacífica ante la diferencia cultural de los otros, una nueva versión de los argumentos más conocidos del reavivado discurso neofascista y neorracista.

### *¿No es eso contradictorio?*

Resulta una combinación eficaz y perversa: por una parte, una concepción general retórica positiva, un reconocimiento formal de la diversidad, políticamente correcto, que acalla la mala conciencia y atenúa el debate; por otra, una realidad de dureza hacia los diferentes, una ideología del sentido común que problematiza el otro. Ambos conviven y hacen posible la asunción de una realidad contradictoria: los valores retóricos y los valores de uso hacia a la diversidad.

Y ésta es una actitud que se plantea también a pequeña escala, cuando sobre el alumno/a, pongamos gitano, se proyecta este doble discurso de aceptación retórica y, al mismo tiempo, de problematización cotidiana, incomprensión y rechazo (Abajo, J.E. 1997).

Ante esta situación, necesitamos educar en una visión social positiva de la diversidad. Pero debe ser una visión contextualizada. Una percepción que, denuncie las políticas que problematizan la diversidad y, por ejemplo, aporte datos para contradecir el discurso que fundamenta esta problematización.

Para que haya integración y cohesión social debe haber una percepción social positiva de esta diversidad, debemos creer en su “deseabilidad”. Hay que difundir y publicitar los argumentos sociológicos y antropológicos que avalan la tesis de que una sociedad multicultural es una sociedad mejor, que su heterogeneidad y su diversificación permite mayores posibilidades de innovación, de creatividad y de adaptación a los cambios sociales. Tenemos suficientes ejemplos históricos. Y tenemos también ejemplos cotidianos en el arte, la música, el deporte... Habrá que divulgarlos y hacer con ellos pedagogía para creernos colectivamente el valor intrínseco de una sociedad plural.

### *¿Se trataría, entonces de facilitar una vivencia no problemática de la identidad?*

Para que una persona intente un proceso de incorporación e integración al grupo debe creer que este proceso es posible. Debe sentir que su afirmación (en tanto que individuo y en tanto que perteneciente a un grupo cultural) no es un inconveniente, no genera

rechazo. Esta percepción no consiste en un cálculo frío de posibilidades sino más bien en una vivencia, en una percepción fundamentalmente afectiva. Y también, a la inversa: el individuo no afirma su diferencia como instrumento positivo de su identidad si no es aceptada y reconocida por los otros (Camilleri, 1985).

En la escuela podemos trabajar para asegurar que el individuo sienta esta aceptación y reconocimiento. Y lo podemos hacer garantizando que la expresión y la vivencia de lo identitario sea un hecho natural, no problemático. Se trata de que este proceso de expresión y afirmación identitaria devenga cotidiano, natural; y así sea experimentado en dos direcciones, tanto por el individuo como por el grupo.

En cuanto al individuo, podemos emplear los elementos que componen la denominada cultura simbólica (símbolos, productos culturales: música, arte, estética; tradiciones y rituales...) ya que son enormemente útiles para convocar y afianzar la identidad. No en vano lo simbólico evoca y reconstruye un mundo de referentes culturales, de valores (Mèlich, 1996). Bien podemos utilizarlo para expresar un mensaje de acogida efectiva y también de reconocimiento público, de legitimación de sus rasgos culturales: aquellos que los convocan y los afirman. Hay buenos materiales de educación intercultural que nos pueden servir para esta tarea. Fueron especialmente importantes para el pueblo gitano aquellos que se elaboraron en los principios de su escolarización generalizada, allá por los años 80 del ya siglo pasado. De ellos conservamos ejemplos notables, aunque muchos otros no tuvieron posibilidad de ser editados y divulgados suficientemente. Todos ellos, aunque ahora no parezcan pertinentes sino como material complementario, tuvieron entonces la valiosa virtud de legitimar simbólicamente y de hecho la cultura gitana en las escuelas, situándola con la legitimidad, el estatus y la dignidad curricular que merecían (ADARRA 1988, VV.AA. 1989).

En cuanto al grupo, podemos aprovechar esta circunstancia para vivir con normalidad este universo simbólico diverso: conocerlo, entenderlo y alejar percepciones empapadas de desconfianza, recelo y/o ignorancia.

Así entendido, la vivencia de la identidad actúa en ambos casos (tanto al individuo como al grupo) favoreciendo una relación afectiva positiva, potenciando las posibilidades de una comunidad que incorpora e integra. No hay duda de que este aspecto de la aceptación y la afectividad ha tenido gran importancia en las experiencias positivas de escolarización de la comunidad gitana (Abajo, J.E. 1997, Abajo J.E. y Carrasco, S. 2004).

*Uno de los objetivos centrales e la educación intercultural tiene que ver con organizar un contexto educativo donde las interacciones sean igualitarias. ¿Qué opina al respecto?*

Sí, de hecho a menudo se habla de la educación intercultural con esta definición de consenso: la que organiza procesos educativos, marcos de socialización basados en la igualdad, la reciprocidad, la cooperación, la integración. Es decir, aquel proceso que genera análisis e interacción cultural en condiciones de igualdad. Esta calidad de los intercambios entre

los grupos que componen una comunidad significa un paso adelante con respecto a lo que hemos hablado hasta ahora. Además de concebirnos como diversos, de manifestar un reconocimiento formal del otro y facilitar su expresión simbólica, hay que organizar un marco de relaciones basado en el igualitarismo.

No es suficiente con ser aceptado formalmente. Conocemos numerosos programas de educación intercultural que no han producido una integración efectiva de los diferentes grupos culturales en la comunidad porque se han quedado solamente en este reconocimiento formal y retórico.

Y es que solamente somos aceptados, de hecho, en la medida en que vivimos al grupo y sentimos que podemos participar con garantía de derechos. Es decir, participar propiamente: tener capacidad de opinar, de influir, de decidir, de tomar y pedir responsabilidades.

Educación para una convivencia colectiva necesita de la participación y de la implicación porque sólo así podemos generar los valores que hacen posible un espacio escolar integrado e integrador. Y eso no es incompatible con el respeto e incluso la estimulación de aquello que cada grupo considera su patrimonio cultural.

No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (mundo laboral, político, asociativo...), los centros educativos son ámbitos privilegiados para lograr una participación real de todos y todas. Frente a la asimetría de relaciones en aquellos entornos, en la escuela sí podemos hacer realidad un cierto equilibrio en las relaciones entre los miembros del grupo ya que podemos regular las condiciones en las que se establecen los intercambios y las interacciones. Y podemos entrenar y entrenarnos a configurar entre todos este marco de relaciones, estas reglas de juego.

Sabemos que estas actitudes y destrezas solamente se aprenden y se consolidan poniéndolas en práctica, haciéndolas posibles en marcos reales o simulados donde puedan ejercerse de manera regular. También sabemos que los/las alumnos construyen una percepción de la realidad social en función, entre otras, de sus experiencias escolares. Solamente educaremos en una perspectiva intercultural si la escuela lo es al mismo tiempo.

### *¿No corremos el riesgo de caer en cierto relativismo cultural?*

Este es el tema: hay que recordar que educación intercultural no significa relativismo cultural. Si hay, de verdad, participación igualitaria y respetuosa podemos analizar críticamente las culturas (todas, también la nuestra) y señalar aquellos aspectos culturales (no los grupos, ni las culturas) con los que no estamos de acuerdo. Tenemos el derecho y la obligación de expresar aquellos aspectos de la cultura que no nos gustan. Más aún: deberíamos exigirnos la autocrítica cultural como ejercicio necesario. También, por qué no, la crítica cultural del otro. Ahora bien, habrá que hacerlo cuando se ha garantizado su aceptación incondicional en tanto que persona, y se han establecido condiciones de igualdad en el debate del conflicto. Sin embargo, con frecuencia, el análisis y la crítica cultural se ha hecho en un sólo sentido: examinando el diferente, evaluando su distancia

en relación a la presunta cultura mayoritaria, valorando sus “posibilidades de adaptación” y los obstáculos que su cultura podría plantear en ese proceso. Así las cosas, no es extraño que los miembros de esos grupos culturales, por ejemplo gitanos y gitanas, no participen en este proceso de forma natural y pongan en práctica diversas estrategias de retraimiento, negándose al intercambio cultural o, incluso, ocultando o encubriendo su gitanidad.

*Habla de valorar la diversidad y de denunciar la desigualdad. ¿Podría desarrollar algo más esta idea?*

En nuestro país, la educación intercultural nace vinculada a la educación compensatoria. El tema de la multiculturalidad, al menos en su vertiente más estrictamente educativa, y más aún escolar, nace muy vinculado a dos circunstancias. La primera de ellas, como ya hemos mencionado, se produce en la década de los 80 a raíz del proceso de escolarización generalizada del alumnado gitano. La segunda, entrada la década de los 90 y ya en el siglo XXI, con la escolarización del alumnado inmigrante extranjero.

Es conveniente preguntarse por la razón que ha provocado que sean estos colectivos de docentes, y no otros, los que hayan desarrollado más pronto las primeras propuestas interculturales. Parece evidente que es en estos contextos donde, con mayor claridad, se evidencia la desconexión entre cultura escolar y las culturas vividas del alumnado; la ausencia de sintonía cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículum, las menguadas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido (y en muchas ocasiones constatado) como agresivo y/o hostil.

El hecho de que las primeras propuestas pedagógicas de atención a la pluralidad cultural, se hayan generado desde los colectivos de maestros y maestras que trabajan con poblaciones escolares en situaciones de fuerte deprivación socioeconómica (inmigrantes, gitanos), además de su diferencia cultural ha generado a menudo una identificación entre el trabajo de ambos ámbitos: el de la multiculturalidad y la de la compensación.

Ciertamente, buena parte del alumnado, además de su especificidad cultural, vivía (vive) en condiciones que requerían algún tipo de tratamiento compensador (vivienda, higiene, habilidades sociales, competencia lingüística...) Sin embargo, aunque ambos deban ser tratamientos simultáneos, hay que discernir que pertenecen a ámbitos distintos. Porque si no se distinguen, posteriormente, se produce la identificación entre diferencia y deficiencia. Y se percibe la vivencia de su diferencia como una dificultad, un obstáculo, un hándicap. Así, sancionar la diferencia cultural como deficiencia, es una consecuencia lógica de entender que los grupos están más o menos dotados en razón de su cultura y, por lo tanto, algunos de ellos son susceptibles de ser ayudados a superar sus “deficiencias culturales”, o su pretendido “bajo nivel cultural”.

Algunos materiales curriculares han mostrado claramente esta identificación, especialmente evidente en algunos materiales sobre cultura gitana. Cabe destacar aquí los estudios de en relación al tratamiento educativo de la cultura gitana y el proceso que promueve la

perversa transferencia de convertir en rasgos culturales las características, maneras de ser, que provienen de la marginalidad, de la pobreza (San Román, T. 1997).

Así pues, es imprescindible apostar con claridad por la diversidad y desvelar la identificación interesada entre diferencia y deficiencia. Pero, aún es necesario un paso más: evidenciar la naturaleza política de los conflictos presuntamente culturales. Porque son muchos los ejemplos de situaciones que, presentándose como conflictos étnicos, raciales, religiosos o interculturales se revelan después del análisis, como situaciones generadas lisa y llanamente por la pobreza o la injusticia (Delgado, 1998). Deberíamos hacer de ellos un motivo de análisis y, en su caso, de denuncia. Muy a menudo quienes planifican programas de acción comunitaria deben invertir tiempo y esfuerzos para hacer ver a los ciudadanos que las medidas e intervenciones previstas responden a necesidades coyunturales de la comunidad y no han sido generadas por tal o cual grupo cultural.

Hay que desenmascarar este nuevo racismo culturalista que sitúa en el centro de la polémica el factor cultural, y que con frecuencia hace de él el motor y explicación del conflicto. Parece obvio que para este neorracismo excluyente resulta útil generar una cierta “descalificación cultural” de los diferentes. Una descalificación que, en último término, justifica y legitima los procesos de marginación. O simplemente avala la tesis de la problematización de la multiculturalidad y su inconveniencia.

Y más aún: se acaba configurando una percepción de la realidad social donde la desigualdad se asume como natural, ocultando los intereses a los que responde, encubriendo las implicaciones políticas que se manifiestan en las relaciones de dominación (Grignon, 1993).

Pues bien, seguramente, si somos capaces de educarnos en el análisis de estas situaciones y desvelamos su naturaleza política y económica favoreceremos la comprensión del hecho y enfocaremos más certeramente la cuestión: mejorar la existencia de las personas (esto es, sus condiciones de vida: sanidad, trabajo, vivienda, educación) es la mejor garantía de generar una mayor y mejor relación entre los grupos que componen la sociedad. Es la mejor manera de “crear comunidad”. Es más, resultaría peligroso separar el debate sobre la diversidad cultural del debate sobre la lucha contra la marginación y la desigualdad. Porque si aumentan las desigualdades y se enturbian y superponen a la adscripción “étnico-cultural”, se estorban definitivamente las posibilidades de una comunidad cohesionada e integradora (Martiniello, 1998).

### *¿Podríamos sacar conclusiones del trabajo en interculturalidad con el Pueblo Gitano a lo largo de estas dos décadas?*

Pues, para empezar, ya no puede decirse aquello que apuntaban los textos de final de siglo pasado que, al hablar de la educación intercultural en España, aludían a la falta de perspectiva histórica, la ausencia de literatura pedagógica propia, la indefinición de los modelos teóricos, el batiburrillo terminológico de los enfoques (multi, pluri, interculturalidad)... Todas eran razones que, en diversa medida, avalaban una cierta incertidumbre

a la hora de apostar por los modelos, las características de los programas, los enfoques más adecuados.

Ahora, sin embargo, ya podemos atrevernos a aseverar con alguna certeza que hemos aprendido lo que sirve y, sobre todo, lo que no sirve en educación intercultural y, específicamente, en la atención intercultural e inclusiva de la comunidad gitana.

De lo dicho anteriormente pueden deducirse diversas consideraciones que, brevemente, resumiremos como orientaciones para la acción:

- Todos los centros deberían desarrollar una perspectiva intercultural e inclusiva. Es muy negativa la percepción de diferente estatus de los centros en función de la composición de su alumnado y los prejuicios que se proyectan sobre el mismo. Las políticas de concentración del alumnado (por ejemplo, gitano) consolidan y refuerzan esa percepción.

El doble sistema educativo escuela pública - escuela privada (sea ésta concertada o no) colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. La realidad que conocemos es el enorme desequilibrio en el reparto de la población gitana, mayoritariamente en la escuela pública (se calcula que sólo entre el 7 y el 10% del alumnado gitano está en la escuela privada).

- Hay que intervenir desde una perspectiva intercultural con el alumnado gitano y considerar su cultura como un factor importante en su escolarización, pero debe hacerse siempre que esa intervención forme parte de un planteamiento global, donde se considere a todo el alumnado en su conjunto.
- La educación intercultural es una propuesta de centro. No debe concebirse como un conjunto de programas específicos, dirigidos solamente a un grupo cultural, por ejemplo, a la población gitana.

Sabemos que los buenos itinerarios de escolarización de la población gitana han surgido fundamentalmente en centros y aulas no segregados. Las intervenciones específicas segregadas, aún con un carácter transitorio, no ayudan a la inclusión y a la normalización escolar.

- Los proyectos educativos interculturales deben incorporar una perspectiva comunitaria donde la relación con la comunidad educativa estimule la comunicación y la participación.

Para el caso de la comunidad gitana este factor es constatado como uno de los que facilitan el éxito escolar: apoyo familiar, buena relación con el centro y sus profesionales, expectativa familiar positiva sobre el propio hecho de la escolarización.

- Es necesario analizar la multiculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que en él se producen. En este análisis debe considerarse la cultura gitana como un factor más.
- Debe evitarse focalizar la atención sobre una de la diversidades del contexto o, más aún, establecer una dialéctica nosotros/as-ellos/as; por ejemplo payos-gitanos.

- Debemos procurar a nuestros alumnos/as ejemplos de la realidad social que muestren elementos culturales comunes, independientemente del grupo identitario al que cada cual se adscriba. Los alumnos y alumnas gitanos necesitan compartir aspectos culturales que les acerquen a otros compañeros/as, sin renunciar por ello a su sentimiento identitario. Sentirse “uno más” se ha constatado como uno de los factores más decisivos en la continuidad escolar del alumnado gitano.
- Son necesarios materiales curriculares elaborados desde una perspectiva intercultural donde la cultura gitana aparezca como una perspectiva más.

Estos materiales deben ayudar a nuestro alumnado a explicar la vida social desde diversas miradas culturales, cuestionando visiones estándar y procurando una comprensión más compleja y más rica de la realidad. Es fundamental que, en estos materiales curriculares (libros de texto, unidades didácticas, experiencias...) la aportación del alumnado gitano pueda establecerse en igualdad, sin sobredimensionar su importancia, ni ignorar su valor.

Estos materiales curriculares deben proponer un desarrollo transversal de la interculturalidad, incorporándola de forma regular y cotidiana (en los contenidos, la organización, la metodología...).

- Debemos educar a todos nuestros alumnos/as para conocer y entender la cultura de los otros y, al mismo tiempo, explicar la inconveniencia de los clichés, estereotipos, etiquetas.
- Es necesario mostrar la variedad y heterogeneidad interna de las culturas, evitando una explicación estática de la cultura, basada en las esencias y la pureza. La comunidad gitana es diversa. Las variables de género, edad, formación, economía, geografía... como en cualquier otro grupo humano, generan intracultura, heterogeneidad cultural interna. Es muy importante mostrar esta característica en el caso de la comunidad gitana para evitar la tentación de una concepción esencialista y estática de su cultura.
- Debemos educar a nuestros alumnos y alumnas para analizar y entender los procesos de cambio cultural. Todos los grupos humanos utilizan su cultura en un proceso adaptativo y cambiante. También el pueblo gitano. Debemos mostrar este proceso como algo habitual, que no atenta a la identidad y que, por tanto, debe asumirse como natural.
- Hay que promover la expresión de los elementos identitarios y facilitar una seguridad afectiva, de aceptación. Ser gitano/a en la escuela no puede percibirse como inconveniente. Muchos de los fracasos en la escolarización de niños gitanos/as han tenido más que ver con una inadecuada sensibilidad y afectividad que con el tratamiento de tal o cual aspecto cultural.

Suele destacarse en los estudios sobre éxito escolar del alumnado gitano la presencia de un clima escolar integrador, con una buena socialización y expectativas positivas.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- Debemos mostrar a nuestros alumnos y alumnas ejemplos de situaciones de discriminación y desigualdad en nuestra sociedad. Ayudarles en su análisis y promover su compromiso ante situaciones de injusticia permite reforzar la cohesión del grupo.
- Debemos incardinar la intervención educativa en planes integrales. Naturalmente, esta propuesta desborda el contenido de este apartado, pues va más allá de orientaciones que sea propias de la educación intercultural. Ahora bien, sabemos que las posibilidades del éxito escolar y continuidad en la escolarización de una parte del alumnado gitano tienen que ver con la relación entre una buena educación intercultural e inclusiva y la intervención para atender sus necesidades y dificultades económicas, de vivienda, sanidad, marginalidad...

Pueden indicarse aquí toda una relación de recursos que, desde esta perspectiva, complementarían la intervención educativa: sensibilización y ayuda para una escolarización temprana en Educación Infantil, programas y equipos de seguimiento extraescolares, servicios y programas de mediación, acompañamiento en las transiciones entre etapas (Infantil-Primaria-Secundaria), política de becas y ayudas (comedor, material escolar), potenciación de los programas de educación de la población adulta, implicación del movimiento asociativo gitano...

Preguntarse por las posibilidades de la educación intercultural para con el pueblo gitano es, en realidad, cuestionar la propia capacidad de la institución escolar para cuidar la socialización de en una sociedad diversa. Y las grandes preguntas a que nos aboca el debate sobre la multiculturalidad suponen también un estremecimiento de los cimientos de la escuela.

Si la educación intercultural nos ayuda a crear una escuela inclusiva e integradora, esto es, la mejor escuela para los niños y niñas gitanas, será también la mejor escuela para todos y todas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J.E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

— (1997). “La afectividad, clave pedagógica y apuesta social”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 273, pp. 80-87.

Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.

— (2005). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. En *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

ADARRA (1988). *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas*. Bilbao: Adarra.

- Berger, P. y Huntington, S. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, M. (1998). *Diversidad e integración*. Barcelona: Empúries.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Grignon, C. (1993). Racismo y etnocentrismo de clase. *Archipiélago* nº 12.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Hannoun, H. (1992). *Los guetos de la escuela*. Vic: Eumo.
- Lipovetsky, G. y Serroy, G. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lluch, X. (1999). *Plural. Materiales de Educación Intercultural* 12/16. València: Tàndem.
- (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía* nº 328, 82-86.
- (2005). Educación Intercultural y currículum, en *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1997). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias de culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Steinberg, SH. R. y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Todorov, T. (1988). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

VV.AA. (1989). *Cultura gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Warnier, J.P. (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

## INTERCULTURALIDAD: LA RESOCIALIZACIÓN DEL PROFESORADO<sup>25</sup>

Xavier Besalú  
Universidad de Girona

---

<sup>25</sup> Ver II Seminario de Investigación “Hacia una escuela intercultural e inclusiva”, celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en junio de 2011.



## PALABRAS CLAVE

Formación del Profesorado, Competencias, Diversidad Cultural, Interculturalidad, Testimonio.

## RESUMEN

Formar docentes para tratar adecuadamente la diversidad cultural del alumnado equivale a formar docentes competentes para trabajar en la escuela del siglo XXI. Pero si nos ceñimos a lo que podríamos denominar en sentido estricto las competencias interculturales, entonces nos referiríamos a una competencia cognitiva básica (ideas claras sobre diversidad cultural y exclusión social) y a cuatro competencias profesionales: ética (humanizadora), curricular (científica), didáctica (eficaz u justa) y organizativa (estratégica y democrática).

## INTRODUCCIÓN: DOCENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Formar docentes para trabajar en las aulas de escuelas e institutos españoles del siglo XXI, así en general, debe ser algo muy parecido a formar docentes preparados para atender a la diversidad cultural. Porque no se trata de formar profesionales especialmente habilitados para atender adecuadamente a los alumnos considerados diversos por su extrañeza intrínseca, aquellos que, supuestamente, tienen o dan problemas a la escuela (en este caso fundamentalmente alumnado extranjero y gitano), sino de formar buenos profesionales, capaces de atender, ayudar y trabajar con el cien por cien del alumnado, porque diversos culturalmente lo son todos y a todos afectan los procesos de cambio cultural y de mundialización.

Para ser más precisos, tal vez deberíamos prescindir tanto del lenguaje de la igualdad como del de la diversidad y adoptar el de la singularidad<sup>26</sup>. Si el primero tiende a difuminar las diferencias (percibidas como desigualdades o deficiencias) a través de la estan-

---

<sup>26</sup> Contreras, J. (2002). *Educación la mirada... y el oído*, *Cuadernos de Pedagogía* 311, págs. 61-65

darización, el segundo trata de incorporar a los “otros” diagnosticados previamente como tales. Sin embargo, en la relación educativa, cada uno es quien es y ninguno es igual al otro, con sus diferencias y singularidades, y todos tienen derecho a desarrollarse con y en libertad.

En palabras de Xavier Besalú, formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no puede –ni probablemente debe– formar profesionales competentes sino que tiene que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente<sup>27</sup>, porque los profesionales competentes han sido siempre gente experimentada, capaz de leer e interpretar lúcidamente las situaciones y los contextos, y de tomar decisiones autónomas que poco tienen que ver con la aplicación de técnicas estandarizadas o recetas científicamente garantizadas.

En cualquier caso, adoptar el lenguaje de las competencias, sin imposiciones de orden político y burocrático, podría significar un cambio sustancial en las formas de enseñar y aprender<sup>28</sup>: un marco de referencia más claro y priorizado para la selección y desarrollo de los contenidos; un afrontamiento de la complejidad de la vida cotidiana que tuviera en cuenta las relaciones e interacciones entre las partes y de las partes con el todo; el conocimiento como valor de uso y no sólo de cambio (por notas, certificaciones, etc.); situaciones desafiantes y abiertas; implicación del alumnado en actividades con sentido sobre situaciones y contextos reales y actuales; promover y estimular la metacognición como medio para desarrollar la autonomía de los aprendices; una evaluación congruente con el sentido de la competencia, es decir, de sistemas de reflexión y acción...

### *¿Qué importancia le da a la formación inicial?*

El proceso de convertirse en docente empieza “muchísimo antes de que los postulantes se matriculen en alguna formación reglada inicial... Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante miles de horas pasadas en el aula... Ese aprendizaje tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario... y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente... Según parece, la formación inicial apenas logra socavar las asunciones somatizadas<sup>29</sup>. Es imprescindible partir del supuesto de que el profesorado en formación ya posee conoci-

<sup>27</sup> Angulo Rasco, J.F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 176-205

<sup>28</sup> Pérez Gómez, A. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En Gimeno, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 59-102

<sup>29</sup> Romero, J. y Luis, A. (2007). *¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 15 (19) [Versión electrónica].

mientos y creencias consolidadas e interiorizadas tanto sobre cuestiones profesionales, como sobre cuestiones sociales y culturales (personas, pueblos, países, religiones, lenguas...). No sólo eso: a través de su experiencia vital, de su proceso de escolarización, han pasado a formar parte de un Estado, de un pueblo, de unas prácticas culturales (es decir, de una lengua o lenguas, de una religión o no-religión, de unos hábitos alimenticios, de unas formas habituales de relación y de comportamiento, etc.), a través de las cuales percibirán e interpretarán la realidad.

Hay, pues, un problema grave y profundo de resocialización profesional que la formación inicial no puede obviar. Para ello cabe promover la observación interior, el análisis guiado de las propias creencias, identidad, historia y experiencia, para hacer aflorar las teorías implícitas, los supuestos ocultos, las actitudes, las percepciones, y tomar conciencia de ellas y someterlas al escrutinio público con los compañeros, junto al profesorado y a los aportes de la investigación y de la ciencia. También puede servir el conocimiento teórico y práctico de experiencias, recursos, materiales, actividades y estrategias alternativos, aquellos que por sí mismos pueden cambiar la relación del aprendiz con el conocimiento. Y, desde luego, una cuidadosa y bien supervisada inmersión en los centros educativos, que debería empezar por una selección rigurosa y pública, y por un reconocimiento real de esta tarea formativa. Ninguna de estas actuaciones garantiza el éxito de la empresa, pero no tener en cuenta este dato es como regar la arena de la playa y pretender que quede almacenada.

### *Competencias, saberes, capacidades, habilidades: ¿no le parece que a menudo se confunden?*

Estoy de acuerdo. La educación debe presentar batalla en el terreno de la relevancia cultural, más todavía en una sociedad que valora extraordinariamente el conocimiento y que ha mostrado repetidamente la importancia de las luchas culturales para modificar categorías, significados e identidades. Es posible que un falso activismo o una reacción errónea ante el formalismo reinante hayan propiciado una cierta desvalorización de los contenidos de la educación escolar, pero es urgente corregir esta deriva, pues el debate esencial de la educación es el proyecto cultural que la informa. Es oportuno recordar también que el concepto de competencia no emerge de la nada, sino que acarrea la pesada carga de la “vieja” pedagogía por objetivos, asimilando competencias a habilidades, a conductas observables y cuantificables, y despreciando los saberes, los contenidos como tales. Por eso se agradece que autoridad tan connotada como la de César Coll precise que “no tiene sentido contraponer competencias a saberes: las competencias remiten siempre a la aplicación, la movilización y la utilización de unos saberes. Para adquirir, desarrollar o perfeccionar una competencia es necesario apropiarse de los saberes correspondientes”<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrània.

Los docentes, en consecuencia, deben dominar, a un cierto nivel, las áreas y materias en las que desarrollan su actividad profesional. No basta con saber más que el alumnado, sino que se requiere un auténtico reaprendizaje de lo que han ido aprendiendo a lo largo de su vida escolar y universitaria para poder ayudar a niños, jóvenes y adultos a realizar un aprendizaje que sea realmente científico y relevante: “Un profesor que no es capaz de explicar de manera intuitiva determinados conceptos, ¿podemos decir que los conoce? ¿O lo que sabe es la fórmula o una explicación abstracta? Si nosotros hemos aprendido los contenidos disciplinares en un contexto formal, totalmente alejado de su utilización, difícilmente podremos realizar la necesaria trasposición didáctica que todo proceso de enseñanza exige”<sup>31</sup>. Este reaprendizaje debe incidir en las bases epistemológicas de este contenido, en su estructura sustantiva y sintáctica, en su significación educativa y en su dimensión social e histórica, para transformar el conocimiento en una representación útil y comprensible. Y para ello se requiere el contraste con la ciencia y la filosofía: “La única manera que tiene un profesor de concebir el valor formativo de unos saberes es haberlos experimentado en su propia formación; para ser capaz de utilizar formativamente un saber con respecto a los niños, hay que hacer antes la experiencia de haberlo sentido operar formativamente en uno mismo”<sup>32</sup>.

*Tenemos la sensación de que la profesión docente está poco valorada. ¿Nos hemos olvidado de que el profesorado es un mediador cultural imprescindible?*

Sí, nos hemos olvidado de la propuesta que hizo Giroux<sup>33</sup>, hace ya bastante años, de que los docentes asumieran plenamente la función de intelectuales transformadores. En la práctica educativa eso supone que los docentes deben tener claro que no son únicamente transmisores y reproductores de cultura, sino también productores y recreadores; que no deben comportarse, en sentido estricto, como unos leales técnicos aplicadores, puesto que son agentes culturales, profesionales de la cultura; que el trabajo educativo implica pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y reflexión. Los docentes como intelectuales deben ser conscientes de las funciones sociales y políticas de la educación y de la congruencia de su compromiso profesional (porque la mejora del sistema educativo no es un empeño individual) y ciudadano (que debería concretarse más allá de lo declarativo).

Los docentes, pues, deberían ser personas cultas en el más genuino sentido de la palabra: “El maestro debería adquirir una formación global, es decir, debería estar a la altura de los ciudadanos de su época. Eso significa que los maestros deberían ser personas con una buena formación científica, pero también personas interesadas por todo lo que interesa para la vida pública: seguimiento de los debates sociales, culturales, éticos, interés por

<sup>31</sup> Arrieta, J. (1989). Elementos de la enseñanza. En Rozada, J.M., Cascante, C. y Arrieta, J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón: Cyan, págs. 149-191

<sup>32</sup> Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

<sup>33</sup> Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

la vida política, atención a los avances científicos y tecnológicos... Los maestros deberían ser lectores habituales, también lectores de periódicos... Los maestros deben ser capaces de ayudar a descubrir el placer del conocimiento, lo que sólo es posible si ellos mismos lo han experimentado con anterioridad”<sup>34</sup>.

Profesionales cultos a imagen y semejanza de lo que escribió y practicó Paulo Freire<sup>35</sup>: “Alfabetizándolos, enseñándoles a leer, transformó progresivamente su relación con el mundo, su relación consigo mismos y su relación con los demás. Modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no era una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de desheredados... Poco a poco, su relación consigo mismos va también a transformarse, su relación identificativa va a modificarse. Ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido de que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor, más igualitario, más democrático”. El reto del profesorado es, por tanto, ser a un tiempo heredero (porque no se puede enseñar lo que no se conoce), crítico (porque es imprescindible conocer los límites y los condicionamientos sociohistóricos del saber) e intérprete (porque debe ser capaz de hacer accesible el conocimiento); identificarse no tanto por los objetos culturales que domina, sino por su relación con la cultura.

### *Habla de la persona como recurso didáctico esencial. ¿Es tan importante la personalidad del/de la docente?*

Diría que la persona del docente es la herramienta educativa principal, el recurso más esencial y determinante del que disponemos. Porque la educación es relación, es acompañar el desarrollo de las personas, es ayudar a crecer, es ofrecer referencias concretas. Porque en la relación educativa nos ponemos en juego nosotros mismos como personas, con todo lo que somos y tenemos: “El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos: quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego... Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo... Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, sino que es ante todo presencia”<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> J.M.T., citado por Besalú, X. (2010). Activant creences, revisant actituds. Ensayo presentado al III Premi Escola Normal de la Generalitat, de reconeixement d'experiències innovadores en formació inicial de professorat, Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat, Barcelona.

<sup>35</sup> Gauthier, C. (2006). La política sobre la formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación* 340, págs. 165-185

<sup>36</sup> Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), págs. 61-81.

El buen profesor o profesora es aquel que trabaja no sólo con el conocimiento, sino también con el cuerpo, con la voz, con las emociones..., casi como el antropólogo que explora los usos y costumbres de una tribu desconocida y se esfuerza en construir puentes entre experiencias, percepciones y concepciones distintas<sup>37</sup>. Ante la crisis de prestigio y crédito de la escuela, la respuesta oficial ha consistido en una proliferación insensata de normas, regulaciones, burocracia y control. Sin embargo, la autoridad de las instituciones educativas descansa sobre todo en la calidad de las relaciones, en la construcción de un clima de confianza auténtico que sólo puede conseguirse sobre el terreno, jugando hasta el final la propia subjetividad, y asumiendo las responsabilidades que se derivan de ello y que ninguna directiva, protocolo o receta pueden subrogar.

### *¿El profesor, la profesora como modelo a imitar?*

No, no exactamente: en la relación educativa se da una transmisión testimonial<sup>38</sup>. Esto no significa presentarse como un modelo a imitar, ni como el ejemplo a seguir, ni consiste en dar explicaciones o en hacer demostraciones, sino simplemente mostrarse, actuar en primera persona, sin máscaras ni artificios. Esta transmisión testimonial utiliza fundamentalmente tres tipos de lenguajes: el de la atención, que significa no dejarse atrapar ni por los proyectos a priori, ni por las primeras impresiones, ni por etiquetas o prejuicios, sino que implica apertura y escucha activa; el de la lentitud, es decir, ponerse a disposición del otro, sin límites de tiempo, en actitud de acogida, de reconocimiento y respeto; y el de la experiencia narrada, que se traduce en memoria, diálogo y acción. “Quien da testimonio es aquel o aquella que muestra la verdad de lo que dice a través de la veracidad de su propia vida. No demuestra nada, sino que se limita a mostrar con el ejemplo de su propia vida que lo que piensa, dice y hace no sólo es interesante, sino que además satisface las aspiraciones más profundas y decisivas del espíritu humano”<sup>39</sup>.

Las consecuencias de esta perspectiva para la formación de los docentes son casi una obviedad: es necesario cuidar a la persona del educador/a tanto cuando se está formando como cuando está en activo: su personalidad, sus habilidades sociales, relacionales y comunicativas; su bienestar y su autoestima; su madurez, autonomía y responsabilidad... Con ello, no sólo contribuiríamos a convertirlos en personas de fiar, humanizadores y potenciadores de cada uno de sus alumnos, sino que, probablemente, evitaríamos más de un malestar, más de una depresión y de un fracaso profesional.

<sup>37</sup> Armellini, G. (2010). El toro, Guido Cavalcanti y otros imprevistos. En Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (ed.), *Buenas noticias de la escuela*, Madrid: Sabina, págs. 99-112

<sup>38</sup> Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

<sup>39</sup> Duch, L. (2010), citado por: Mèlich, J.C. y Boixader, A. (coord.). *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona: Graó.

### *¿Quiere decir que una enseñanza de calidad dependería entonces de sus docentes?*

No sólo, desde luego, pero sí en gran medida. El malogrado J.M. Esteve<sup>40</sup>, desde otra perspectiva, también lo dejaba meridianamente claro: “La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores”. Y para avanzar en esa línea sugería modificar los criterios de selección del profesorado, apostando por mecanismos basados en criterios de personalidad, porque un profesor es fundamentalmente un comunicador y debería dominar las habilidades sociales de interacción y de comunicación en un aula para ganarse el respeto de sus alumnos. Y formas más contrastadas y eficaces de formación permanente, que permitan al profesorado la reapropiación de sus propias competencias, dar legitimidad y consistencia a su saber y afrontar los problemas de la práctica no al dictado de una ciencia pretendidamente universal e incontestable, sino a partir de sus singularidades reales, de las soluciones alternativas consideradas, de las decisiones tomadas por ellos mismos y por otros y, desde luego, con la luz y los interrogantes que pueden sugerir y mostrar la buena investigación y la buena teoría pedagógica.

### *¿Seguimos moviéndonos por percepciones estereotipadas y creencias?*

¡Samper y Garreta así lo creen! Dicen que “las investigaciones realizadas en relación a las actitudes y expectativas hacia los alumnos culturalmente diferentes, presentan resultados que son bastante contradictorios... Pero el problema de fondo es si tales respuestas a cuestionarios escritos reflejan realmente las actitudes y expectativas del profesorado... Existen suficientes indicios de que lo que miden muchos cuestionarios no son las actitudes reales... El que en numerosas ocasiones las respuestas sean poco coherentes e incluso contradictorias debería llevarnos a reflexionar si, en ocasiones, nuestros diseños de investigación y análisis de los datos son los más idóneos. Dicho de otro modo: necesitamos más investigación, pero sobre todo se precisan estudios con mayor pertinencia metodológica”<sup>41</sup>. Se podría decir con más contundencia, pero el diagnóstico nos parece suficientemente claro: la investigación descriptiva y cuantitativa mediante cuestionario o encuesta se ha mostrado manifiestamente inadecuada para conocer las creencias, concepciones, percepciones, actitudes, necesidades y competencias que poseen o deberían poseer los docentes en relación a la diversidad cultural. Necesitamos estudios que incorporen “una reflexión teórica sobre los principales conceptos utilizados, estudios históricos sobre la formación y transformación de estereotipos ligados a determinadas etnias o naciona-

<sup>40</sup> Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós.

<sup>41</sup> Samper, L. y Garreta, J. (2007). Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado. En Alegre, M.A. y Subirats, J. (ed.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, págs. 361-383

lidades y, especialmente, sondeos empíricos cualitativos que permitan captar de forma abierta los discursos diferenciados de la población<sup>42</sup>.

- A pesar de ello, oímos declaraciones de profesores y profesoras que se dicen plenamente satisfechos con la presencia de la diversidad en el aula. ¿No te parece contradictorio?
- Así, es: siguen apareciendo investigaciones, realizadas con suma corrección, honestidad y rigor, que, utilizando metodologías esencialmente descriptivas y cuantitativas, llegan a conclusiones que chocan con la evidencia de lo que se vive y se escucha en las salas de profesores, y que dibujan un perfil del profesorado no sólo sospechosamente correcto sino inexplicablemente alejado de las percepciones y valoraciones del resto de la ciudadanía. Así, una gran mayoría declararía que el contacto con alumnado inmigrante les ha resultado plenamente satisfactorio; que respetar su lengua y cultura de origen es indudablemente beneficioso para la integración y el éxito escolar de este alumnado; que la escuela debería educar para una ciudadanía intercultural, sin más precisiones; que el alumnado inmigrante en ningún caso debería escolarizarse en aulas independientes para garantizar su progreso escolar; y que su presencia ha favorecido experiencias innovadoras de aprendizaje...

En cambio, cuando se utilizan otras técnicas metodológicas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etnografías...) las conclusiones suelen ser sustancialmente distintas. El Colectivo IOÉ<sup>43</sup>, por ejemplo, organiza las posiciones del profesorado respecto al alumnado identificado como culturalmente diverso en cuatro líneas discursivas:

- 1) No constituyen un problema especial pero tampoco aportan diversidad enriquecedora, en la medida en que se los percibe como elemento normalizado (posición que estaría perdiendo peso).
- 2) Su presencia altera la normalidad de los centros y por ello es necesario repartirlos, porque una presencia excesivamente numerosa deriva necesariamente en problemas debidos a los propios alumnos –de idioma, de retraso escolar, de falta de hábitos...–, o a sus familias –sin tiempo, sin interés por la escuela, con prácticas y valores distantes...– (posición de un núcleo muy importante del profesorado).
- 3) Son un problema irresoluble, incluso un peligro, puesto que se los considera asimilables, especialmente a los marroquíes; por tanto, debería impulsarse su segregación y/o asimilación, pero de ningún modo adoptar enfoques interculturales (posición que actualmente aparece mucho más nítida que en el pasado).
- 4) Todos tenemos que adaptarnos a una nueva realidad: las dificultades se atribuyen más a la desigualdad social que a la especificidad cultural, que no es vista, en sí

<sup>42</sup> Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación* 307, págs. 17-51.

<sup>43</sup> Colectivo IOÉ (2004). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero, [www.colectivoioe.org](http://www.colectivoioe.org)

misma, como un problema. Se trata de un discurso poco articulado, con escasa capacidad argumental y práctica (posición minoritaria entre el profesorado actual).

El panorama, concluyen, no varía demasiado del que existe en el conjunto de la sociedad. Así, entre el profesorado, “nos encontramos con posiciones que abarcan desde el racismo y el rechazo abierto a los diferentes hasta cierta reivindicación de su aportación a una renovación de la escuela pasando por diversos grados de agobio ante la nueva carga que cae sobre el profesorado”.

### *¿Todo eso se solucionaría con el desarrollo de las competencias interculturales?*

Debemos proceder con tiento y rigor, porque los problemas complejos difícilmente se resuelven con soluciones simples... Se ha definido la competencia intercultural como las habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural) y prácticas (destreza social) necesarias para desenvolverse con eficacia en un contexto social multicultural<sup>44</sup>.

La conciencia intercultural se refiere a la comprensión de la propia cultura a través de una análisis reflexivo y crítico, de un conocimiento diacrónico y sincrónico, de una mirada hacia cierto punto exógena; y a la comprensión del pluralismo cultural existente en el mundo y en nuestros contextos más próximos, de la imposibilidad de establecer fronteras diáfanas y estáticas entre religiones, lenguas, costumbres..., de la diversidad interna inherente a cualquier grupo social.

La sensibilidad intercultural debería incluir las dimensiones siguientes: la autoestima, la capacidad para regular el propio comportamiento en función de las condiciones contextuales, la apertura mental, la empatía, la escucha activa libre de prejuicios y de pretendidas superioridades, la interacción...

La destreza social se referiría sobre todo a las habilidades de comunicación verbal y no verbal y, más en general, a las habilidades sociales.

### *¿Puede aclararnos algo más estos conceptos?*

Con mucho gusto. Mira, para los docentes, una competencia cognitiva básica es la de tener algunas ideas claras sobre diversidad cultural, sobre cultura, sobre inmigración, exclusión social y racismo, entre otras cosas porque, como ya ha quedado dicho, los docentes no son ni mejores ni peores que el resto de los mortales, sino que están sometidos a las mismas estructuras, los mismos condicionantes y, en consecuencia, sus creencias, posiciones y actitudes son parecidas, en términos estadísticos, a las del resto de la población.

<sup>44</sup> Álvarez, B. et al. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia en comunicación intercultural. En Malik, B. y Herraz, M. (coords.). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe

En este sentido, es importante deshacer la identificación entre diversidad cultural y extranjería, entre diversidad cultural e inmigración, entre diversidad cultural y miseria, entre diversidad cultural y alofonía, entre diversidad cultural y rasgos físicos y/o color de la piel. Es imprescindible combatir la reificación de la cultura y de sus vectores más persistentes: la nacionalidad (vinculada a los Estados), la etnicidad (vinculada a los pueblos, singularmente a los que no cuentan con Estado propio) y la religión. Los tres comparten la apreciación de que la cultura es algo que uno posee, algo a lo que uno pertenece o de lo que es miembro, “un molde que configura las distintas formas de vida o, para expresarlo de un modo más polémico, una fotocopidora que continuamente produce copias idénticas”<sup>45</sup>.

Una herramienta útil para ello podría ser, por ejemplo, la Biblioteca Básica del Profesorado<sup>46</sup> que *Cuadernos de Pedagogía* dedicó a la educación intercultural, cuyos diez capítulos constituyen un auténtico y completo programa de formación: Otros pueblos, otras religiones, otras identidades; Migraciones, derechos y ciudadanía; Desigualdad, marginación y exclusión social; Etnocentrismo, xenofobia y racismo; Gestión social y educativa de la diversidad cultural; Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación; Currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales; Lenguas, niños, jóvenes y adultos de origen extranjero; y Mediación intercultural.

### *Pero, todo eso, ¿cómo lo llevaríamos a la práctica intercultural?*

Tener las ideas básicas es imprescindible, pero no es ingrediente suficiente para ejercer la docencia, un oficio eminentemente práctico, que se desarrolla en un marco institucional bien establecido, y demanda unos saberes y unas habilidades, unas competencias profesionales, fruto de la dialéctica constante entre reflexión y acción. Podríamos ordenarlas, si entendemos la educación intercultural como una educación de calidad para todos, uno de cuyos objetivos fundamentales es aprender a vivir en sociedades pluralistas, complejas y democráticas, en cuatro categorías: competencia ética, competencia curricular, competencia didáctica y competencia organizativa.

### *¿Considera por lo tanto que es responsabilidad del profesorado educar en valores?*

La educación en valores, la educación para la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la acción tutorial, competen a todos y cada uno de los docentes, y todas ellas se dan en una triple dimensión: la de las relaciones interpersonales (que incluyen el reconocimiento y el vínculo afectivo), las tareas propiamente curriculares (que incluyen los temas actuales y socialmente relevantes, la educación moral y la cultura cívica) y los aspectos institucionales (que deben incluir las estructuras y las posibilidades de participación, las rela-

<sup>45</sup> Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

<sup>46</sup> Besalú, X. (coord..) (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.

ciones con la comunidad y el entorno más cercano, las cuestiones estéticas, y las relativas a los espacios y los tiempos). Y, en concreto, la acción tutorial (favorecer el pleno desarrollo afectivo, intelectual y social del alumnado), tarea inherente –no añadida– a la docencia, que debería convertirse en el verdadero eje vertebrador de la acción educativa, y que se despliega en tres planos complementarios: el del alumnado (individualmente y en grupo); el de los profesionales del centro (singularmente el equipo docente, pero no sólo); y en entorno sociocultural (y, en primer lugar, las familias del alumnado).

### *¿Y la competencia curricular?*

Por competencia curricular en sentido estricto entendemos la capacidad para diseñar (a partir del currículum prescrito), desarrollar y evaluar las áreas del currículum que sean de la incumbencia de cada docente en concreto (se correspondan o no con su especialización académica) y para que, a través de ellas, el alumnado desempeñe y adquiera las ocho competencias que la Unión Europea considera básicas e imprescindibles para todos y cada uno de sus ciudadanos. Antes nos hemos referido a la necesidad de reaprender todo lo aprendido a lo largo de la dilatada vida escolar de los docentes; añadiríamos ahora que, además de hacerlo en clave científica, funcional y didáctica, también debería hacerse en clave intercultural, esto es: despojándolo del permanente e insidioso sesgo de superioridad occidental e incorporando visiones más universales, más representativas y más plurales y contrastadas. Para esta tarea es necesario tanto un esfuerzo de autoformación y de revisión autocrítica del propio bagaje cultural como un uso inteligente y decidido de las competencias básicas<sup>47</sup>. A este respecto, nos parecen estratégicas dos preguntas para transitar hacia un currículum intercultural: ¿Cómo puedo contribuir desde “mi” área/materia (la que sea) a la formación integral del alumnado<sup>48</sup>?; ¿cómo, en “mi” área/materia (la que sea) puedo mejorar la comprensión, el aprendizaje, los resultados, de todo el alumnado, pensando que lo que pueda ayudar a los que tienen más dificultades, será útil también para aquellos que, aparente o realmente, lo tienen más fácil<sup>49</sup>?

### *¿Es lo mismo que la competencia didáctica?*

No. La competencia didáctica remite a la calidad y eficacia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que llenan y dan sentido al tiempo escolar, y a todos los medios que pueden contribuir a ello (métodos, técnicas, estrategias, materiales, recursos...). Trabajar con grupos heterogéneos demanda una cuidadosa planificación previa para que todo el alumnado trabaje en función de unos mismos objetivos y competencias (siempre que sea posible), pero cada uno a su ritmo y, tal vez, realizando actividades distintas. Supone tam-

<sup>47</sup> Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Mad.

<sup>48</sup> Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

<sup>49</sup> Vilella, X. (2007). *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

bién que el docente sea un especialista y un buen conocedor de los recursos disponibles y más útiles para cada caso, en primer término de las tecnologías digitales, pero también de documentos, textos e informaciones disponibles en otros formatos. Y requiere una auténtica evaluación formativa, es decir, que sirva para regular las ayudas del profesorado y de los compañeros, para revisar, si es necesario, la planificación de nuevas tareas y actividades, y para que el alumnado tome conciencia de sus propios progresos y debilidades; o lo que es lo mismo: una evaluación al servicio de los que aprenden. La competencia didáctica se adquiere con entrenamiento, acompañamiento experto y crítico, supervisión en entornos reales o simulados y afrontando con decisión, saber y colaboración los problemas que plantea la práctica escolar.

### *¿Y el papel organizativo del centro?*

Bueno, la competencia organizativa es enormemente estratégica pues condiciona las interacciones, los aprendizajes, y delimita las posibilidades de la intervención educativa, siendo además lo organizativo un contenido de aprendizaje en sí mismo (normalmente oculto). La mayor parte de las decisiones organizativas en los centros escolares no son individuales sino colectivas, pero no por eso el profesorado individualmente queda exento de responsabilidad: los criterios de agrupación del alumnado; los criterios de asignación del profesorado a los distintos equipos docentes; las formas de coordinación y de evaluación colectiva; el uso de los dispositivos y recursos específicos, si los hay<sup>50</sup>; el papel de la participación de cada uno de los sectores de la comunidad educativa; la distribución espacial; el uso del tiempo; la elección de prioridades y de proyectos singulares o innovadores; el estilo de dirección... Y, por supuesto, las decisiones organizativas que se toman a nivel de aula para la realización de las distintas actividades propuestas. Las actitudes mayoritarias pueden oscilar entre la inhibición (dando por sentado que las decisiones organizativas son responsabilidad exclusiva de los órganos directivos) o la balcanización (obviando que los centros no pueden ser reinos de taifas, pues no hemos llegado todavía a que se postule que las familias no elijan sólo el centro, sino incluso ¡el profesorado!), pero en las instituciones son los profesionales quienes acaban definiendo el perfil y el clima que en ellas se vive: “De cómo se organice este ecosistema depende que se produzcan interacciones abiertas al otro y la inclusión de todos sus miembros o, por el contrario, generen mecanismos de discriminación, exclusión y fracaso. Si la escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias, plantearse su organización y funcionamiento desde una visión abierta a la diversidad constituye el primer recurso para lograr una escuela intercultural”<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Gratacós, P. y Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

<sup>51</sup> García, J.A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En: Besalú, X. y López, B. (coord.) *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.

*Para terminar, ¿podría definir tres propuestas de trabajo para la formación del profesorado, desde un punto de vista práctico?*

- Cuidar la persona del profesor/a: su bienestar físico y psíquico, su autoestima, su madurez y su autonomía.
- Revisar a fondo sus percepciones y creencias en torno a los “otros”, sus actitudes y predisposiciones relacionales, y sus conocimientos sobre el mundo actual.
- Asumir la responsabilidad y las consecuencias de las decisiones organizativas y estructurales que se toman en los centros o pelear para modificarlas si son contrarias a la justicia y a la eficacia.





# CONVIVENCIA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Juan Gómez Lara



## PALABRAS CLAVE

Educación Intercultural, Prácticas Educativas, Convivencia Intercultural, Ciudadanía, Conflicto

## RESUMEN

La convivencia intercultural ha ido adquiriendo poco a poco un papel relevante en la planificación de los proyectos educativos de muchos centros escolares, así como de otras iniciativas socioeducativas. Con este documento, fruto de un proceso de reflexión sobre trayectorias y territorios diversos, queremos mostraros como la práctica de la educación intercultural en un principio basada en pequeñas actuaciones, pequeños pasos, ha ido generando proyectos más globales, integrales, y comunitarios. Cada cual según su realidad y sus necesidades, interpreta en que momento se encuentra su realidad, aquí os mostramos diferentes “prácticas educativas” que se han ido transformando, incorporando más explícitamente el aprendizaje de la convivencia como un elemento sustancial de las mismas

## INTRODUCCIÓN

El largo camino recorrido hasta ahora, a través de las diferentes intervenciones socio-educativas, nos sitúa en un nuevo escenario donde la convivencia intercultural ha pasado a ser el núcleo duro de los diferentes planes, programas y proyectos del ámbito educativo. Es uno de los ejes prioritarios de las diferentes prácticas del día a día de muchas escuelas, asociaciones, instituciones, y otros lugares –muchos de ellos, en la sombra– como respuesta a las necesidades que plantean las desigualdades y las situaciones de conflicto en el centro o en el aula.

*La convivencia, el clima de aula... ¿No le parece que en general no se le da la importancia que debería tener a una convivencia empática en el aula?*

Parto de una premisa básica, una apuesta decidida por **un mundo más justo** y defensor de los derechos humanos, así como de la creencia firme de que son las prácticas

educativas la herramienta fundamental para llegar a ello. Teniendo la certeza de que estas prácticas trascienden los límites del sistema educativo formal y cobran un sentido realmente transformador cuando adoptamos una dimensión de la educación claramente comunitaria, y al mismo tiempo, asumimos el protagonismo que a cada persona nos corresponde según el lugar que ocupamos en él. Y tengo la impresión de que, demasiadas veces, hablar de justicia, de convivencia, de regulación de conflictos de manera pacífica, se considera como una gran ingenuidad, un especie de buenismo que se aleja de la realidad. En estos momentos en los que la crisis alcanza a todos los niveles de la economía y se desmorona el estado de bienestar como lo conocíamos, necesitamos demostrar a quienes lo cuestionan que sí, se puede cambiar la realidad de la escuela y ser, al fin, protagonistas de nuestras vidas. Llama la atención que cuando el mundo parece que se hace más global y la economía capitalista aparece como la única opción, recuperen su sentido otras dinámicas de reafirmación de identidades colectivas de pueblos y sectores sociales normalmente excluidos. Aprender a convivir se convierte en una prioridad básica, puesto que la convivencia no es algo que venga dado por el hecho de que diferentes personas se encuentren en un mismo espacio. El aprendizaje de la convivencia se construye con un mayor grado de calidad, en la medida que tiene en cuenta la realidad que habitamos, los conocimientos, las necesidades y los intereses previos con los que contamos, y especialmente cuando se cuenta con la participación de todas las personas que comparten un proyecto. Para conseguirlo, unos matices previos:

- La interculturalidad, más allá de la inmigración, y la inmigración más allá de la interculturalidad. En el discurso teórico entendemos que la educación intercultural es para todos y para todas, y sin embargo en la práctica seguimos hablando y planificando actuaciones ‘para’ los inmigrantes. Y eso significa trabajar aspectos relacionados específicamente con la inmigración, y a la vez, implica definir y distinguir, conceptual y prácticamente, qué define los espacios en los que nos movemos y quiénes son los protagonistas de los mismos.
- De la misma manera, entiendo la interculturalidad como un proyecto que trasciende los límites de la escuela. Considero imprescindible exigir una reorientación de la educación que implique una interacción de lo formal, no formal e informal, y concentrar los esfuerzos en una apuesta decidida por el desarrollo humano y social en su complejidad. Actuaciones conjuntas y no actuaciones sectoriales que llevan a cabo su propio proyecto de educación. Se hace necesario, cada vez con más premura, establecer dinámicas más colaborativas entre las distintas instituciones que se centren en lo social, la erradicación de la desigualdad y el acceso a las oportunidades

### *¿Cree que hay alternativas al sistema que nos ha llevado a esta crisis financiera?*

Que hay otras alternativas y otras actuaciones posibles ante la actual crisis financiera, crisis del “monosistema”, es evidente. Y no me refiero tan solo a las alternativas economi-

cas<sup>52</sup> diferentes a las que nos plantean los tecnócratas, sino alternativas a un sistema deshumanizado. La tarea no es fácil porque requiere del protagonismo de las personas, pero desde sectores educativos, asociativos, y por supuesto desde muchas agencias e instituciones generales y locales, estamos avanzando. ¿Y qué decir de los Movimientos populares como los de Túnez, Egipto, el 20F marroquí, el 15M español, la “marea verde por la escuela pública”, que demuestran el poder de la ciudadanía y el hartazgo de la desigualdad, transmitiéndonos un mensaje claro y esperanzador, de protagonismo, de autonomía y de rebeldía: la idea clara de que nadie decida por mí.

El aprendizaje de la convivencia se construye con un mayor grado de calidad, en la medida que tiene en cuenta la realidad que habitamos, los conocimientos, las necesidades y los intereses previos con los que contamos, y especialmente cuando se cuenta con el protagonismo y la participación de todas las personas que comparten un proyecto

### *¿Una especie de vivir bien, sin vivir mejor?*

Tú lo has dicho. Mira, permíteme recordar esta pequeña historia de finales del siglo xx que se dio en América, donde buscaban la traducción del concepto de ‘desarrollo’ en las lenguas de los pueblos originarios. No la encontraron porque no existe este término, sin embargo encontraron un equivalente del concepto. Y así surgió el “Vivir Bien” o “Buen Vivir”, en Ecuador. Este término no se parece en nada y de ahí que los gestores del mismo se encuentren constantemente en situaciones donde tienen que argumentar que el “Vivir Bien” no es “Vivir mejor”. Una segunda retraducción del término parece acercarse mejor a los conceptos que emanan de estas palabras, entendiéndolas como una forma de vivir correctamente junto con los seres humanos, animales, naturaleza o cosmos, debiéndose entender mejor como “buen convivir” o “convivir correctamente”.

Puede parecer que tanto una perspectiva como otra solo están señalando situaciones “ideales” que están por llegar en un futuro, y no están presentes en la realidad cotidiana. Sin embargo entiendo que no es así ya que al mismo tiempo que señalan hacia donde caminar, apuntan también indicadores concretos sobre los que investigar.

### *Pero, ¿y el conflicto?*

Por lo general, existe de manera bastante generalizada una imagen problemática y conflictiva de la diversidad cultural, referida especialmente hacia el “diferente”. Cuando se tratan estos temas, a menudo se vinculan a situaciones con connotaciones negativas, y acaban generando una imagen negativa de lo que es el contacto intercultural. La realidad es otra muy diferente, en la escuela. por ejemplo, la presencia de alumnado extranjero

---

<sup>52</sup> Vicenç Navarro, Juan Torres López y Alberto Garzón Espinosa han escrito un maravilloso material que generosamente han colgado en internet: *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid, Sequitur, 2011.

en los centros educativos, o de alumnado minoritario, o de otras “diversidades” conlleva muy pocos problemas<sup>53</sup> aunque, eso sí, hace más claros y evidentes los dilemas no resueltos de un sistema educativo al que le queda mucho por cambiar. Entiendo que la alternativa pasa por no vivir la diversidad como algo negativo, algo problemático, sino como una oportunidad.

El hecho de pertenecer a culturas diferentes, por ejemplo, no es lo que provoca la existencia de conflictos. Plantea, eso sí, situaciones sociales donde entran en juego numerosos elementos psicosociales, antropológicos, socio-económicos, etc. Por eso, estas situaciones deben ser tratadas más que como problemas interculturales, como situaciones de conflicto originados por la desigualdad social. No podemos olvidar que los conflictos no son algo opuesto a la convivencia, sino al contrario: para la construcción de ésta es necesario la regulación de aquellos.

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 un conflicto “mal llevado”. En la misma lógica, no debemos trabajar para evitar los conflictos, sino que 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.

### *¿Quiere decir que hay que educar en la escuela para convivir en la sociedad?*

La escuela un lugar adecuado para aprender a convivir, aunque no el único. Un centro escolar puede ser el lugar apropiado en el que plantear una educación para la convivencia que se traslade hasta la sociedad, a la familia y al entorno inmediato; educar en el tratamiento de conflictos reales en el interior de la escuela puede hacer de la misma un lugar de aprendizaje mucho más eficaz si se hace desde una responsabilidad compartida con todos los otros agentes que intervienen en los diferentes procesos de educación: familia, asociaciones de ocio y tiempo libre, participación social, medios de comunicación, poderes públicos.

Aunque creo que los centros escolares tienen ciertas características que dificultan y otras que favorecen ese aprendizaje del convivir en la cotidianidad. Tradicionalmente son jerárquicos, competitivos, no siempre consecuentes entre los valores defendidos y las actitudes del profesorado. Tampoco se le da el espacio adecuado a la participación, en muchos casos. Pero yo me quedo con la función socializadora de la escuela: el aprendizaje

---

<sup>53</sup> “No encontramos indicadores claros que nos permitan afirmar que la variable diversidad cultural podría afectar por sí sola y de forma definida al proceso global de aprendizaje. Las cosas funcionan, cuando se dan realmente, por parte de la escuela, unas actitudes y unas actuaciones favorables a la comprensión y a la aceptación de la diversidad cultural individual. La dificultad radica en poder generalizar esas condiciones (Investigación del CIDE).”

de la cooperación, la solidaridad y el esfuerzo individual y colectivo por alcanzar metas comunes.

### *¿Eso de preparar para la participación ciudadana?*

Bueno, a nivel político, falta un proyecto claro en cuanto a la gestión de la diversidad cultural, en el que las diferentes administraciones fomenten una actitud positiva, equiparando derechos y obligaciones y haciendo más esfuerzos dirigidos tanto hacia las “mayorías” como hacía las minorías. Una apuesta por un modelo de gestión de la sociedad desde la interculturalidad requiere la adecuación institucional, “acomodación institucional” en palabras de Ricard Zapata<sup>54</sup>; las instituciones se deben adaptar al cambio de la sociedad, especialmente las instituciones públicas. En cuanto al mundo asociativo, se requiere un esfuerzo por parte de las diferentes asociaciones, organizaciones, y agencias para salir del individualismo que impregna sus diferentes intervenciones ante la misma realidad. Queda mucho por hacer para conseguir un verdadero movimiento asociativo que aúne esfuerzos para conseguir trasladar muchos de los temas de la agenda social a la agenda política.

### *Pero desde un punto de vista más práctico, ¿qué se puede proponer para facilitar la convivencia?*

Llevamos ya tiempo trabajando en eso de la convivencia intercultural. Muchas experiencias de centros y de aulas han tenido que dedicar gran parte de sus esfuerzos a **reducir los elementos de discriminación** negativa que han surgido en los contextos sociales y educativos donde se viven. Pero también es de justicia señalar que contamos con bastantes experiencias positivas, por ejemplo estas que os propongo:

- 1) **La ayuda invisible, la convivencia invisible.** Para mi tiene una alta carga simbólica la investigación llevada a cabo por Beatriz Díaz en el barrio de San Francisco de Bilbao<sup>55</sup>. Especialmente porque muestra de manera evidente cómo la ayuda, la convivencia, está presente en las relaciones entre las personas del barrio. Profundiza en los hechos de ayuda y en el cómo se llevan a cabo de manera mucho más natural de lo que imaginamos. Y señala críticamente el cómo determinados enfoques paternalistas y miserabilistas sobre la inmigración y los inmigrantes, por parte de administraciones y también ongs, ocultan una realidad más compleja y mucho más esperanzadora. Donde las personas se presentan como seres mucho más activos, y al mismo tiempo protagonistas de la transformación de su propia realidad. Una pequeña lectura del texto nos podría servir para mostrar que la convivencia no es sólo un ideal de futuro, sino una realidad cotidiana que se desarrolla en el día a día. Una simple mirada al entorno inmediato nos puede hacer descubrir que puede

<sup>54</sup> Zapata, R. *Gestión de la multiculturalidad en España*.

<sup>55</sup> Díaz, B. *La ayuda invisible*. Bilbao: Likiniano. Se puede encontrar este material colgado en la red.

haber más cosas que funcionan que las que no funcionan. Y partiendo de ese “conocimiento” después podrán venir planes, proyectos, programas, intervenciones cuyo objetivo sea fomentar y construir la Convivencia Intercultural.

2) **Los planes preventivos desarrollados en el marco escolar.** Un centro que apuesta por la convivencia intercultural, por una escuela intercultural, gasta sus tiempos y energías en formas de regular los conflictos que sean coherentes con los principios y valores que subyacen en lo intercultural, identificando su importancia y su influencia en los procesos educativos en los que están inmersos. En un centro de estas características la regulación de conflictos, se plantea como una competencia de toda la comunidad educativa, y se tiene conciencia de que **los mejores planes son los preventivos**. Entendiendo que la mejor forma de trabajar la prevención es tener experiencias positivas de haber resuelto conflictos para lo cual es necesario dotarse de recursos, habilidades, estrategias que faciliten afrontar mejor esos conflictos cotidianos, y de una manera u otra apuesta porque se den una serie de condiciones básicas o al menos la búsqueda de éstas, condiciones como:

- Plantearse como meta prioritaria, el conocimiento y reconocimiento de la identidad propia, como individuos y como miembros de una colectividad.
- Crear un clima de confianza. Es importante fomentar la confianza endogrupal pero también la intergrupala.
- Crear una buena comunicación. De hecho en la base de muchos conflictos no existe la incompatibilidad de intereses sino una mala comunicación, y ésta puede tener su origen en la existencia de estereotipos, la falta de información, mensajes desvirtuados, etc.,
- Establecer cambios en el currículo con el que trabaja. Lo que hacemos y cómo lo hacemos.
- Desarrollar las habilidades necesarias para abordar los conflictos. Las habilidades se aprenden, no podemos esperar resultados si no contamos con las habilidades necesarias para interactuar con los demás.
- Garantizar la participación. Uno de los pilares básicos de este trabajo preventivo es: promover el contacto y la relación entre los diferentes agentes del entorno escolar. inmediato, favoreciendo que los centros puedan ser uno de los núcleos fuertes de ese encuentro

No podemos olvidar la necesidad de un proyecto global donde la participación de toda la comunidad educativa es un requisito imprescindible, algo tiene que decir cada uno de los actores implicados en cada centro para lo cual es necesario encontrar: “un lugar compartido para observar los avances y planificar los futuros”<sup>56</sup>. Resulta evidente cada vez más la necesidad de instrumentos de coordinación entre los diferentes actores, y que cada cual entienda cuáles son esos actores. En la actualidad es imprescindible contar con

---

<sup>56</sup> Interesante para profundizar en esta línea: De Vicente Abad. J. (2010). *Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.

alianzas fuertes: “Impulsar proyectos de educación comunitaria ayuda sin duda a fortalecer y aprovechar la acción educativa que se realiza en la escuela con alumnado de familia inmigrada. La acción de una u otra forma de desarrollarla, sin embargo, no depende de un debate técnico sino del análisis de las fortalezas y las debilidades de un territorio, y a partir de ahí establecer una modalidad de trabajo educativo compartido...”<sup>57</sup>

Los centros (pueden ser) uno de los núcleos fuertes de ese encuentro. Lo interesante sería pensar que la escuela es un lugar bastante adecuado para trabajar la convivencia intercultural, pero que no es el único lugar. El camino a seguir debería ir en el sentido de interconectar las diferentes propuestas, las diferentes intervenciones, que confluyen en cada contexto social determinado. Impulsar proyectos de educación comunitaria que ayuda sin duda a fortalecer y aprovechar la acción educativa que se realiza en la escuela, una acción más interinstitucional que institucional, una modalidad de trabajo educativo compartido. Cada vez tiene más fuerza la idea de que no es posible una atención a la diversidad desde los centros educativos, las escuelas, de forma exclusiva. Y se apuntan dos direcciones a tomar para afrontar el cambio necesario: la primera, la apertura del centro al exterior; la segunda, el compromiso de la sociedad de favorecer la constitución de entornos sociales educadores. Sobre la apertura de los centros, podemos hacer referencia a un modelo comunitario de atención a la diversidad que está calando progresivamente en los países occidentales en general, y en nuestro país en particular: las comunidades de aprendizaje. Para el compromiso educativo de la sociedad, nos referimos a los movimientos de las ciudades educadoras y de aprendizaje.

### 3) **Dinamización y participación comunitaria en contextos multiculturales**<sup>58</sup>.

Las realidades son múltiples y entre lo que nos separa y nos une, están los puentes. Es evidente que la perspectiva técnica, no es la perspectiva de los vecinos y vecinas. De la misma manera que la perspectiva de los vecinos y vecinas recién llegados, no es la misma que la de los andaluces que llegaron a Cataluña, la de los que tienen comercios de los que no, etc. 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

No se trata de convertirnos en una masa homogénea que funciona en un perfecto mundo feliz. Se trata de establecer el reconocimiento y el respeto básico para a partir de ahí plantearse tareas comunes, realistas, sobre la base de aquello que nos une y con la esperanza que estas acciones generen nuevas dinámicas o las cambien en pro de la cohesión social y la convivencia. Muy a menudo nuestra función como agentes sociales consiste en recordar y recordarnos qué es aquello que nos ha llevado a juntarnos en un espacio común, cuál es el interés común que está por encima de cualquier otra diferencia, y cuando

<sup>57</sup> Essomba, M.A. (2008). La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó.

<sup>58</sup> Ideas de una experiencia en la marca de l' Ham, un barrio de Figueres. (Mar Morollón).

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

lo hemos logrado, celebrarlo y después ver si hay otro motivo para seguir haciendo algo conjuntamente.

Provocar encuentros, conectar y pensar juntas para actuar y decidir autónomamente. Lo que es una necesidad identificada y/o percibida por los y las técnicas, no necesariamente es interesante o merece la implicación y la participación de la gente “afectada”. Incluso entre la gente “afectada” hay diferentes maneras de vivenciar una misma realidad y diferentes grados de afectación en función de sus valores, prioridades, situación laboral, género, su cultura e infinidad de factores... Por tanto una de las lecciones aprendidas es que no todo el mundo va a participar en todo, ni tiene por qué.

### *La escuela, la asociación... ¿cree que la mediación vecinal puede ser un proyecto de educación comunitaria?*

Totalmente: algunos proyectos han ido derivando en proyectos de mediación más ajustados a realidades concretas<sup>59</sup>. Como el Servicio de Dinamización vecinal de Villaverde, en Madrid, que viene trabajando en algunas líneas de intervención en las que la mediación ha tenido y tiene un papel destacado.

Como por ejemplo en la creación del Grupo TKA (Te queremos ayudar): un proyecto de Mediación Educativa que viene llevando a cabo en un centro escolar desde el año de 2007, donde ha celebrado ya 5 talleres sobre Convivencia Escolar y Mediación Educativa, con la participación de todo el equipo de Dinamización Vecinal de Villaverde, y junto al compromiso del centro de trabajar conjuntamente, en un proyecto donde se reparten las tareas para ir canalizando de alguna manera las diferentes situaciones que van sucediendo en el centro y en el barrio, de diferentes maneras, reivindicativas, de búsqueda de diálogo, etc.

Es interesante la experiencia mediadora en dos casos puntuales:

- Un conflicto originado en mayo de 2005 a raíz de la muerte de un chaval del barrio: Manu, por ser el autor del homicidio un joven de nacionalidad extranjera.
- Y otro, el uso de los espacios públicos en el distrito, en la actualidad un punto conflictivo complejo: hace tres años un grupo de vecinos y vecinas reunieron 3.000 firmas para enviarlas a la Junta Municipal solicitando que se expulse a personas usuarias del Parque de Plata y Castañar de Villaverde Alto, en su mayoría de origen latinoamericano.

También resulta interesante y evocador, el trabajo en red que están llevando a cabo. El trabajo en equipo del proyecto es uno de sus valores y es a la vez una necesidad para proyectar el trabajo en el barrio, por ello los esfuerzos para fomentarlo y unirse a las redes ya encontradas para dar continuidad a los procesos como una cuestión muy importante. La

---

<sup>59</sup> Ideas y reflexiones de Lily Gálvez Dávila, del Barrio de Villaverde a través del Servicio de Dinamización Vecinal (Un equipo polivalente –profesionales de diversas especialidades del campo social– facilitador de procesos en los barrios y distritos. Uno de los dispositivos de Convivencia del Ayuntamiento de Madrid. Nace el año 2004.)

cercanía que aporta el trabajar desde una Asociación Vecinal les ha permitido conocer diferentes espacios para crear red: “Apostamos por que de alguna manera nuestra intervención sirva para fomentar la corresponsabilidad en los procesos sociales y la sostenibilidad de los mismos. Buscamos relacionar todos estos procesos con una actitud mediadora que los enriquezcan y faciliten a la vez, la reflexión final que subrayaríamos es la que comentó una chavala del Grupo de Mediación TKA (te queremos ayudar) y en la que creemos: “La mediación además de servirme para resolver mis conflictos con y de mis colegas en el centro, creo que me va a servir para la vida...”

### *Pero eso que propone, ¿funciona en todos los casos?*

No. Al igual que existen territorios y espacios concretos donde la convivencia funciona más o menos, más allá de la mera coexistencia, también existen otros donde lo que funciona es la no convivencia. Y en este sentido es importante entender que cada realidad es única, y que cuenta de manera única también con diferentes posibilidades para actuar. Diferentes posibilidades en la medida que existan algún tipo de minorías culturales; que se hayan producido casos extremos de discriminación, rechazo, racismo; en tanto existan iniciativas institucionales o sociales, relacionadas con la Interculturalidad; según los diferentes intereses de los vecinos y vecinas; en la medida que cuente con diferentes tipos de organizaciones de sus habitantes, y por supuesto de la capacidad que éstas tienen de incidir en su medio. O que no existan.

Conocer la existencia o no de esos elementos nos lleva a pensar sobre: las relaciones entre las personas que habitan ese mismo espacio, la presencia de reciprocidad, aprendizaje mutuo, cooperación, respeto, valores y normas compartidas, intereses y vínculos comunes, comunicación, conflictos, prevención, procedimientos pacíficos, tolerancia activa, reconocimiento, mezcla, especificidad, pertenencia a una comunidad. Todos estos elementos pueden ser buenos indicadores que nos ayuden a identificar los espacios de convivencia y cuando no están, también nos señalen los lugares de la no convivencia. Su presencia o carencia deben ser un referente para marcar la senda de por donde ir en el aprender a convivir, ya sea una escuela, un grupo de tiempo libre, una asociación de vecinos o cualquier institución de nuestro territorio

Ante esas realidades diferentes surgen necesidades también diferentes. Depende de quienes viven y/o conviven, de los diferentes proyectos comunes, y por supuesto de los recursos con los que cuentan para que la realidad pinte de una manera u otra. Y para caminar en todos los escenarios posibles, y en cada uno de ellos, surgen diferentes necesidades pero también algunas de ellas que son comunes<sup>60</sup>. La necesidad de:

– Saber cómo estamos manejando los estereotipos, prejuicios, discriminaciones. No solo son importantes los hechos, sino también las interpretaciones de estos hechos. Mu-

<sup>60</sup> Colectivo AMANI (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.

chos de los prejuicios hacia el diferente, ante las diversidades están relacionados con el miedo al cambio. Lo interesante es cómo manejar las diferentes interpretaciones, porque nos explican los hechos, también los discursos y nuestras actuaciones.

– Aprender a gestionar la convivencia de forma participativa. La gestión de la convivencia implica la participación de todas y de todos. Implica convertirnos en protagonistas. Crear estructuras para que el alumnado y el profesorado puedan seguir participando en otras fases de la gestión de la convivencia, reinventando la idea de comunidad educativa. Reinventando la democracia en todos los ámbitos de la vida.

– Aprender a gestionar los conflictos de forma constructiva. El aprendizaje de la convivencia adquiere todo su sentido en la forma que tenemos de afrontar los conflictos. La apuesta por una gestión de forma participativa de la convivencia no conlleva que no vaya a haber conflictos, sino que implica que contamos con más estrategias y recursos para afrontarlos. La importancia de los conflictos en los contextos socioeducativo dependen bastante de las gafas con las que nos acercamos.

## WEBGRAFÍA

[www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)  
[www.cuadernointercultural.com](http://www.cuadernointercultural.com)  
[www.edualter.org](http://www.edualter.org)  
[www.escuelasinterculturales.eu](http://www.escuelasinterculturales.eu)

10

# FORMAS ALTERNATIVAS A LA RESOLUCIÓN TRADICIONAL DE CONFLICTOS: LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Carlos Roldán Mejías y Laura Cantillo Prado

• 137 •



## PALABRAS CLAVE

Resolución de Conflictos, Prácticas Restaurativas, Enfoque punitivo, Enfoque Restaurativo, Círculos Restaurativos.

## RESUMEN

No cabe duda del poder de transformación que tiene la escuela. Somos en gran medida lo que nos han enseñado a ser. La escuela, agente socializador primario, se presenta ante nosotros como el caldo de cultivo de la sociedad futura. Lo que hagamos con él, influirá posiblemente en el mañana. De ahí la importancia de las “prácticas restaurativas”. Este artículo tiene la intención de dar a conocer este tipo de prácticas, que comprometen a toda la comunidad (agresores, víctimas y resto de miembros) y que pretenden remplazar los procesos de disciplina de carácter punitivo con el fin de reparar el daño, restablecer las relaciones deterioradas, facilitar la reintegración de todos los participantes y por ende, favorecer la interculturalización. Además, se explicará de forma detallada una de estas prácticas, la de los “Círculos Restaurativos”, que se basa en un proceso narrativo que se hila a través de la colocación de los participantes en forma de círculo, se controla mediante el establecimiento de turnos de palabra marcados por un objeto que se va pasando ordenadamente entre los miembros del círculo en relación a un tema concreto y, que parte de la idea de que todos tenemos una historia que contar, que el mundo está interconectado y que cuando ayudamos a los otros, nos ayudamos a nosotros mismos.

## INTRODUCCIÓN

Cerrar los ojos y esperar que, tras unos instantes, el mundo que nos rodea se haya transformado de forma espontánea y arbitraria en una realidad mucho más colorida, pacífica y justa que la que conocemos hoy en día, no tiene ningún sentido. Los fantasmas del presente y del pasado no desaparecen por el mero hecho de no hacerles caso. La violencia genera violencia y, si no hacemos nada por resolverla, esta seguirá presente. Estamos tan acostumbrados a vivir con ella y asumir que muchas veces es la única forma de resolver

nuestros conflictos (en los colegios, en los tribunales, en la calle, en casa, etc.) que tenemos muchas dificultades para imaginarnos otra realidad.

Sin embargo, por muy utópico que parezca, tenemos la fiel convicción de que todo puede ser posible. De ahí la necesidad de plasmarlo en estas líneas. No hay más que mirar a nuestra realidad presente y, comprobar que muchos de los progresos de hoy (derecho al voto de la mujer, abolición de la esclavitud, derecho a la educación, etc.), fueron sueños del pasado, por muy irrealizables que pareciesen en su momento.

La escuela se presenta ante nosotros como el caldo de cultivo de la sociedad futura. Lo que hagamos con ella influirá decisivamente en la construcción del mañana. Al fin y al cabo, somos en gran medida lo que nos han enseñado a ser y dado que pasamos gran parte de nuestros primeros años en ese sistema, su importancia adquiere un valor esencial.

Por ello tiene sentido considerar que probablemente una escuela más justa que cuide las relaciones entre todos sus miembros y los implique en la toma de decisiones, derive en una sociedad más cohesionada, pacífica y resolutive. Nuestro objetivo como profesionales de la educación debería radicar, por lo tanto, en la contribución a la transformación de la sociedad en mundo más justo en la que imperase una cultura de paz (Adams, 1995, citado en Alzate, 2001).

¿Por qué seguir entonces con un modelo punitivo que asume el control y la seguridad escolar mediante la imposición de castigos sin atender a otros aspectos?, ¿por qué continuar esa tendencia cuando se ha visto que las conductas inadecuadas puede que no desaparezcan por recurrir exclusivamente a sanciones?, ¿por qué no cambiar cuando se ha comprobado que es mucho más educativo ayudar a que las personas asuman las responsabilidades y consecuencias de sus actos? (Pulido, Martín Seoane, y Lucas Molina, 2011).

Dar una respuesta a todo esto no es asunto sencillo. Las opiniones a favor y en contra se suceden y es difícil llegar a un consenso. Muchas veces por desconocimiento.

Nuestro fin con este artículo es el de mostrar formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos en las instituciones escolares. Para ello, es imprescindible aclarar, en primer lugar, qué entendemos por enfoque punitivo y restaurativo.

### *¿En qué consiste el enfoque punitivo?*

El enfoque punitivo de resolución y control de conflictos se centra en el mantenimiento de la paz mediante la autoridad y la disciplina (Bickmore, 2011), la búsqueda de culpables, la imposición de castigos y la expulsión de la mala hierba (Morrison, 2010). Es sin duda el que se identifica en la escuela tradicional, y con el que la mayoría del profesorado y miembros del sistema educativo se sienten más cómodos. El problema de este enfoque estriba en su efecto negativo en la transformación de la sociedad, y en la invalidez de los métodos sancionadores ante determinadas conductas. Así, ante la existencia de un conflicto en el aula o centro, y/o las dificultades por parte del alumnado a la hora de adquirir los aprendizajes estipulados, se opta por imponer sanciones a los agentes causantes, obte-

- Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: las prácticas restaurativas •

niendo nulos resultados, acumulación de sanciones y, en algunos casos, el fracaso escolar del alumnado disruptivo o agresor.

Para resolver estos problemas, sería interesante tener en cuenta otras posibilidades como pueden ser las otorgadas por el enfoque restaurativo.

### *¿Cómo es el enfoque restaurativo?*

El enfoque restaurativo pretende remplazar los procesos de disciplina de carácter punitivo por medio de “prácticas restaurativas” que comprometan a toda la comunidad (agresores, víctimas y resto de miembros) con el fin de reparar el daño, restablecer las relaciones dañadas y facilitar la reintegración de todos los participantes (Wearmouth, McKinney y Glynn, 2007; Cowie, 2009, citado en Cowie 2009), sin eximir de castigos y sanciones cuando estos sean necesarios.

Este enfoque nació en los años 70 del sistema judicial, en concreto de la justicia restaurativa usada en criminología (Morrison, 2010), aunque sus raíces parten de tradiciones milenarias de numerosos pueblos indígenas.

En la escuela esta perspectiva ha adquirido un carácter más proactivo (Bickmore, 2011) que reactivo y tiene la pretensión de transformar globalmente la cultura del centro educativo y, por extensión, de nuestro mundo próximo.

Como exponen autores como Zeher o Pranis, el enfoque restaurativo es una filosofía de funcionamiento basada en cinco principios: centrarse en los daños y las necesidades, atender las consecuencias de estos daños, usar procesos incluyentes y colaborativos, involucrar a todos aquellos que tengan algo que ver en la situación y reducir el mal causado.

### *¿Cuáles son las prácticas restaurativas más comunes?*

Entre las prácticas restaurativas de mayor uso en las aulas se encuentran los programas de Mediación entre Iguales, las Conferencias del Grupo familiar o los Círculos Restaurativos:

- **La Mediación entre Iguales** es una técnica empleada en la resolución de conflictos que tiene la pretensión de transformar esas confrontaciones en situaciones más favorables para todos los implicados. Para ello se cuenta con el apoyo de una tercera persona, el mediador, que ha de ser neutral e imparcial, pudiendo tratarse de cualquier miembro de la comunidad educativa (alumno, profesor, familiar, personal no docente, etc.), siempre y cuando esté suficientemente formado. Entre sus objetivos fundamentales se encuentra el facilitar el análisis de la situación conflictiva, la propuesta de posibles soluciones y alcanzar un acuerdo mutuo entre las partes. La mediación es, por otro lado, un proceso estructurado, voluntario (tanto la asistencia como el acuerdo) y alternativo a la dinámica tradicional de confrontación de ganadores y perdedores, que favorece la adquisición de una serie de habilidades que hace que los ciudadanos sean más comprometidos y responsables.

- Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- **Las Conferencias de Grupo Familiar** son unas Prácticas Restaurativas de origen maorí (Nueva Zelanda) que facilitan el proceso de afrontamiento de una conducta inadecuada. A través de una conferencia se reúne a los individuos en conflicto, a sus familias (cercanas y extensas), a varios profesionales del centro educativo y a todos aquellos que sean significativos para los implicados. Este grupo reflexionará sobre las conductas conflictivas y el mejor modo de afrontarlas, con el fin de tomar una decisión sobre el procedimiento a seguir. De este modo, todos los presentes se implican en la solución, que queda en manos de los implicados y de sus familias, partiendo de la idea de que los profesionales del centro solo pueden asesorar. El elemento fundamental no está en formar un grupo o realizar una conferencia, sino en el cuidado y restauración de las relaciones dañadas (Masters, 2002; Pulido, Martín Seoane, y Lucas Molina, en prensa).
- **Los Círculos Restaurativos o Círculos de Paz** son un ejemplo de práctica restaurativa basada en las tradiciones de los aborígenes de Canadá, de la que hablaremos detalladamente más adelante.

### *¿Cómo se relaciona el uso de prácticas restaurativas con el abordaje de la interculturalidad?*

Si partimos de la idea de que el enfoque intercultural en la escuela no consiste únicamente en la superposición temporal de individuos de diferentes culturas en un espacio físico común, sino en la integración real, permanente y armoniosa de todos ellos mediante la implicación de la comunidad educativa y la asunción por parte del equipo directivo y del claustro de profesores de su papel fundamental en este proceso integrador e inclusivo, tendrá sentido considerar que el empleo de prácticas restaurativas puede favorecer la *interculturalización*.

El enfoque restaurativo es un enfoque inclusivo, integrador y comprensivo que, como ya se ha indicado en varias ocasiones, implica a todos los miembros de la comunidad educativa y que, al igual que ocurre con el enfoque intercultural, se tiene que potenciar y planificar por parte de la dirección del centro para que tenga un mayor alcance.

Dado su carácter proactivo, este enfoque tiende a transformar globalmente la cultura de los centros educativos, mejorando el clima escolar, la autoestima, la empatía, el reconocimiento, el respeto y el diálogo de todos los miembros de la comunidad, aspectos clave para la integración real de todos.

*El respeto nos insta a equilibrar nuestras particularidades con las de los demás* (Zehner, 2007).

### *¿Por qué cambiar si el sistema funciona?*

La cultura de paz no debe entenderse como una situación libre de conflicto, sino como un estado en el que los individuos, grupos y naciones tengan relaciones cooperativas y productivas unos con otros, en la que los conflictos, inevitables en cualquier contexto, se manejen

de forma constructiva (Alzate, 2001). Desgraciadamente, la inmensa mayoría de las personas carecen de habilidades innatas para resolver conflictos de forma constructiva, por lo que la escuela debería afrontar ese déficit poniendo en funcionamiento programas de Educación Emocional y de Entrenamiento en Resolución de Conflictos (Alzate, 1999) dentro del currículum (Bickmore, 2011).

Pero ¿Qué cambios esperamos en un futuro?, ¿qué nos deparará la educación una vez implantados estos programas?, ¿merece la pena el esfuerzo que supone pasar de un enfoque punitivo a uno restaurativo?, si hasta el momento han funcionado las prácticas punitivas, ¿por qué se supone que iban a dejar de funcionar?

Es normal que los miembros del sistema educativo se hagan estas preguntas en el momento en el que se plantea este cambio. Y es que a veces no percibimos la magnitud de las acciones que pretendemos porque se camuflan bajo una palabra tan pequeña como es el “cambio”.

Es cierto que esta palabra puede dar vértigo e inseguridad, y que al comienzo del mismo puede parecernos que no surte efecto o nos genera un desánimo ante la dificultad que nos supone y la facilidad que plantearía continuar como lo hemos hecho hasta el momento. Pero si somos críticos con lo que hacemos, y apelamos a nuestro sentido de la mejora y la evolución, nos daremos cuenta de las carencias de no implantar ese cambio. De los pequeños matices que nos dan la clave para darnos cuenta de que es necesario reciclarnos y empezar un nuevo recorrido.

Sin duda, los comienzos nunca fueron fáciles. Aunque la instauración de las prácticas restaurativas sea ardua, hay multitud de ejemplos que nos mostrarán cómo aquello que comenzó con una inquietud por la mejora, está llegando a una implantación total de una filosofía y política educativa que conduce inevitablemente a la prevención y resolución satisfactoria de los conflictos de la comunidad educativa, así como a una mejora de las relaciones y la convivencia en los centros.

### *Antes han hablado de los círculos restaurativos. ¿Podrían explicar en qué consisten?*

Los Círculos de Paz o Restaurativos son prácticamente desconocidos en nuestro país. A pesar de su tradición milenaria, de su uso cada vez más frecuente en multitud de contextos (escolar, civil, laboral, etc.) y de su relativa presencia en publicaciones anglosajonas, su nombre apenas ha traspasado nuestras fronteras.

Nuestra intención en esta ocasión, es la de desvelar de forma general las características fundamentales de esta práctica y animar al lector a profundizar en su funcionamiento.

Para ello seguiremos el modelo propuesto por Pranis, K. (2005).

Los Círculos Restaurativos son una práctica restaurativa basada en un proceso narrativo que se hila a través de la colocación de los participantes en forma de círculo y se controla

mediante el establecimiento de turnos de palabra marcados por un objeto que se va pasando ordenadamente entre los miembros del círculo en relación a un tema concreto.

Se parte de la idea de que todos tenemos una historia que contar y que el mundo está interconectado, de tal modo que cuando ayudamos a los otros, nos ayudamos a nosotros mismos.

Para que el proceso narrativo funcione es imprescindible mantener una actitud respetuosa con todos los participantes, que cada individuo del círculo tenga la oportunidad de compartir sus experiencias sin ser interrumpido y la asunción de que todos somos igual de importantes. Se asume del mismo modo que cuando desmantelamos nuestras corazas, nuestra parte humana aflora y esto nos hace vincularnos con los que nos rodean. De ahí que la expresión de emociones y de aspectos espirituales no esté vetada, sino todo lo contrario.

Los Círculos Restaurativos son útiles cuando dos o más personas:

- necesitan tomar una decisión de forma conjunta,
- digerir una experiencia traumática que ha dañado a alguno de los participantes,
- trabajar en equipo, celebrar algo, compartir penurias o aprender de los demás.

Se pueden emplear en multitud de contextos: en el vecindario, en las escuelas, en ambientes laborales, en los servicios sociales y en los sistemas judiciales.

### *¿Existen distintos tipos de círculos?*

Efectivamente, y están clasificados según la función que desempeñan.

- **Círculos de Diálogo:** los participantes opinan sobre un tema concreto desde diferentes perspectivas. No se pretende llegar a un consenso.
- **Círculos de Comprensión:** es un tipo de círculo de diálogo centrado en algún aspecto concreto de un conflicto. Al igual que en el caso anterior, no se pretende alcanzar un consenso. Su objetivo está en construir una imagen más completa de la situación conflictiva.
- **Círculos de Curación:** el objetivo de este círculo está en compartir el dolor de una o varias personas que han sufrido un trauma o una pérdida.
- **Círculos de Sentencia:** estos círculos se realizan con la colaboración del sistema judicial. Reúnen a la/s persona/s dañada/s, a los responsables directos de esa situación, a familiares y amigos de cada parte, a otros miembros de la comunidad, a representantes del sistema judicial y a otros profesionales. Los participantes hablan sobre qué ha ocurrido, por qué, qué impacto tiene y que se necesita para reparar el daño e impedir que vuelva a suceder. La sentencia se alcanza por consenso y puede incluir también el establecimiento de obligaciones por parte de los miembros de la comunidad y de los representantes del sistema judicial.

- Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: las prácticas restaurativas •

- **Círculos de Apoyo:** brinda la oportunidad de reunir a personas clave en la vida de una persona que está pasando por una situación difícil o por un cambio importante en su vida.
- **Círculos de Construcción de Comunidades:** el objetivo de estos círculos está en el fortalecimiento de las relaciones entre personas que comparten un interés.
- **Círculos de Resolución de Conflictos:** estos círculos reúnen a las diferentes partes que están enfrentadas. La solución se toma de forma consensuada.
- **Círculos de Reintegración:** estos círculos reúnen a individuos aislados y repudiados con sus grupos de pertenencia para facilitar su reintegración en los mismos. Las soluciones se alcanzan por consenso.
- **Círculos de Celebración:** reúnen individuos en un grupo para compartir una alegría.

### *¿Qué se necesita para trabajar los círculos restaurativos?*

Para la puesta en funcionamiento de esta práctica necesitamos un espacio físico aislado que permita la colocación en círculo de tantas sillas como participantes haya (sin mesas entre medias), además de disponer de un objeto que será empleado como “testigo” para marcar los turnos de palabra. Éste puede ser cualquier tipo de objeto representativo para el grupo.

#### **Participantes:**

Se recomienda que el número de participantes no sea demasiado elevado para facilitar la inclusión de todos los miembros además de la presencia de al menos dos moderadores (salvo en grupos reducidos). Lo más adecuado es contar con un moderador por cada 15 participantes.

#### **Elementos:**

- **La ceremonia:** es interesante crear un ritual o un hábito previo al establecimiento del círculo. Este ritual debe estar presente tanto al comienzo como al final del círculo para delimitar correctamente el espacio de tiempo dedicado al mismo. Puede consistir en escuchar una canción, recitar un texto o guardar un instante silencio.
- **El “testigo”:** la primera vez que se cree el círculo será importante dar a conocer la figura del “testigo” para que todos los participantes tengan clara su función. Éste, se irá pasando de forma consecutiva otorgando la palabra a aquel miembro que lo sostenga. La persona podrá hablar y exponer su aportación, no aportar nada o pasarlo al siguiente. Nadie, salvo el moderador, podrá hablar si no tiene el “testigo”.
- **El guardián o moderador:** será la persona encargada de asegurar la tranquilidad y la libertad del grupo, así como de sintetizar o recoger las ideas principales que surjan en el mismo. El moderador no deberá intervenir censurando o dirigiendo los distintos temas que surjan en el grupo, sino que participará como uno más respetando la libertad del resto.
- **Guías:** la primera vez que se establezca el círculo, es importante crear unas líneas de actuación sobre la conducta y el respeto que cada participante debe mostrar al

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

resto. Estas guías serán las bases del círculo restaurativo y garantizarán el espacio de libertad que se pretende alcanzar.

- **Consenso:** Una vez se haya realizado el círculo restaurativo, y antes de terminar, el guardián o moderador, expondrá las ideas consensuadas por el grupo, en el caso de que las hubiese.

**Procedimiento:**

Supone mucho más que la mera disposición de un conjunto de sillas en círculo. Los círculos empleados en la resolución de conflictos conllevan una serie de etapas que son importantes para la efectividad del proceso.

Las cuatro etapas que aparecen con más frecuencia en la mayor parte de los círculos son las siguientes:

- Etapa 1: Idoneidad del círculo. Se evalúa la adecuación de este procedimiento para cada situación respondiendo a las siguientes preguntas:
  - ¿Las partes principales quieren participar?
  - ¿Hay algún moderador disponible?
  - ¿La situación permite que se disponga del tiempo necesario para llevar a cabo el círculo?
  - ¿Se podrá mantener la seguridad física y emocional de todos los participantes?
- Etapa 2: Preparación
  - Identificación los participantes: ¿quién se ha visto afectado?, ¿quiénes tienen recursos, habilidades o conocimientos que puedan ser útiles?, ¿quién ha vivido situaciones similares que puedan servir de fuente de inspiración?
  - Familiarizar a las partes implicadas con el proceso.
  - Iniciar la exploración del contexto del problema.
- Etapa 3: Reunión de las partes
  - Identificar los valores compartidos entre los participantes y desarrollo de guías.
  - Inicio de la narración para favorecer el establecimiento de relaciones y vínculos entre los miembros.
  - Compartir preocupaciones y esperanzas.
  - Expresar sentimientos.
  - Investigar las causas subyacentes al conflicto o daño.
  - Generación de ideas para la resolución de conflictos.
  - Señalar las áreas de consenso sobre las que hay que actuar.
  - Alcanzar un acuerdo y establecimiento de obligaciones.
- Etapa 4: Seguimiento
  - Evaluar la progresión de los acuerdos alcanzados. ¿Todas las partes están cumpliendo con sus obligaciones?

- Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: las prácticas restaurativas •

- Investigar las causas por las que no se ha cumplido algunas de las obligaciones de las partes, aclarar las responsabilidades de cada uno e identificar los pasos a seguir si sigue sin cumplirse.
- Adaptar los acuerdos según las circunstancias.
- Celebrar los éxitos alcanzados.

Entre el establecimiento de las guías y el consenso o acuerdo, tiene lugar la “**circularidad**”, subetapa en la que se plantea el tema de discusión y se establecen los turnos de palabra mediante el testigo. Los turnos de palabra serán consecutivos, siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Podrán darse tantas vueltas al círculo como sean necesarias, y éstas finalizarán cuando el tema esté agotado.

Es importante tener en cuenta que de un tema pueden surgir derivaciones, o desvíos, que el moderador debe considerar como necesarios, o por el contrario reconducirlos para el buen funcionamiento del círculo. También hay que tener en cuenta que las primeras veces que se creen Círculos Restaurativos, se deben tocar temas más abiertos, que impliquen a los participantes de alguna manera, dejándoles un amplio margen de palabra y permitiendo que se expresen libremente, haciendo hincapié de ese modo en los principios de inclusión, libertad y comprensión.

Antes de realizar un círculo, podemos introducir el tema mediante historias, vídeos o artículos. Una vez se tenga práctica en la realización de círculos, éstos se pueden usar como medio para resolver conflictos o hablar de temas con mayor implicación emocional.

### **Evaluación**

La evaluación de los círculos se llevará a cabo mediante la constatación de varios aspectos:

- Un aumento de la comunicación entre los participantes.
- La puesta en marcha del consenso o pautas de actuación concluidas en el círculo.
- La solicitud de realización de círculos para abordar otros temas.
- El respeto a las guías de actuación establecidas en el círculo.
- Una mayor integración y compromiso por parte de los participantes en el contexto en el que se desenvuelvan.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alzate, R. (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. *Proyecto Hombre: Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 15-18.
- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En Brandoni, F. (Ed). *Mediación Escolar: Propuestas, Reflexiones y Experiencias*, 31-55. Buenos Aires: Paidós.
- Bickmore, K. (2011). Location, Location, Location: Restorative (Educative) Practices in Classrooms, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaura-

tiva: Restorative Approaches to Conflict in schools. Seminario 4, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de:

<http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarfour/>

Cowie, H. (2010). Restorative Practice in School: a Psychological Perspective, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings*. Seminario 3, University of Cambridge. Extraído el 15 de marzo de 2011 de:

<http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/10fulltext/cowiehelen/view>

Morrison, B. (2010). Beyond the bad apple: Analytical and Theoretical Perspectives on the development of Restorative Approaches in Schools, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings*. Seminario 1, University of Cambridge. Extraído el 18 de marzo de 2011 de:

<http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>

Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse. PA: Good Books.

Pulido, R.; Martín Seoane, G. y Lucas Molina, B. (2010). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social. *Revista de Mediación*, 3 (6) 10-21.

Pulido, R.; Martín Seoane, G. y Lucas Molina, B. (en prensa). *Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa*.

Zehr, H. (2007). *{The Little Book of Restorative Justice} El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Intercourse. PA: Good Books.

11

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI, O CÓMO USAR LA ÉTICA HACKER PARA EL DISEÑO DE UNA ESCUELA INTERCULTURAL

Fernando Trujillo Sáez  
Universidad de Granada

• 149 •



## PALABRAS CLAVES

Hacker, Calidad, Evaluación, Autonomía, Currículo, Estudiante,  
Proyecto Educativo de Centro

## RESUMEN

La crisis económica en Europa implicará cambios en el sistema educativo español. En este texto se pretende visualizar cuáles pueden ser esos cambios y de qué manera pueden ser gestionados. Además, en el actual marco socio-político y económico se plantea un nuevo modelo de docente cuyas referencia es la ética del hacker. Es a partir de esta revisión ética y profesional como podremos mantener no solo un nivel de calidad aceptable sino también un modelo educativo equitativo y solidario.

## UNA INTRODUCCIÓN DESDE EL MUNDO DE LA INFORMÁTICA

Richard Stallman no es una persona muy conocida más allá de un determinado círculo profesional y de amateurs informáticos de alto nivel. Si preguntáramos a nuestras amigas y amigos si conocen a Richard Stallman, lo más probable es que nunca hayan oído su nombre, que no sepan quién es y que no sepan decirnos ni a qué se dedica ni qué ha hecho a lo largo de su vida. Casi con total seguridad no sabrán si tiene algo que ver con Steve Jobs o Bill Gates y sus respectivas profesiones.

Richard Stallman nació en 1953. Estudió en Harvard y en 1971 entró a formar parte del exclusivo grupo de programadores del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), uno de los espacios creativos y de investigación más importantes del mundo en sus más de ochenta años de existencia. En este Laboratorio desarrolló su trabajo como programador y en él descubrió la lucha entre el “software libre” y del “software propietario”, es decir el enfrentamiento entre la no distribución del código fuente del software y las leyes de copyright y licencias restrictivas para controlar el uso que se hace del mismo frente a la posibilidad de conocer ese código fuente para

hacer modificaciones del software en cuestión y después poder distribuir el software modificado.

Así, Stallman (2010: 49) describe una situación ocurrida en 1977 en el Laboratorio. Xerox ofreció al Laboratorio una impresora que usaba software libre y a la cual los programadores del Laboratorio añadieron ciertas modificaciones que hacían que funcionara de manera más adecuada según sus necesidades (por ejemplo, indicaba cuando un documento se había imprimido o cuando había un atasco en la impresora); sin embargo, poco después Xerox entregó al Laboratorio otra impresora, más novedosa y rápida pero que funcionaba con software propietario. Por esta razón, las modificaciones, que beneficiaban a los usuarios (y que podrían, eventualmente, servir a Xerox para mejorar las propias prestaciones de su propia máquina), no pudieron ser añadidas ante la negativa de Xerox de modificar el software o de proporcionarles el código fuente.

Al mismo tiempo, en este mismo laboratorio, se estaba gestando una nueva comunidad: la comunidad de hackers. Hacker es un término vinculado con la actividad de los programadores del MIT desde la década de 1960 y se usa para referirse a personas que (1) se dedican de manera entusiasta a una labor (originalmente, la programación, aunque el término hoy se usa para describir cualquier otra actividad de conocimiento) y que (2) comparten su conocimiento a partir de un compromiso ético con la sociedad.

Así, el propio Stallman<sup>61</sup> (2002) intenta explicar qué es una persona hacker, una comunidad de la cual él es un miembro representativo y uno de sus máximos exponentes:

*It is hard to write a simple definition of something as varied as hacking, but I think what these activities have in common is playfulness, cleverness, and exploration. Thus, hacking means exploring the limits of what is possible, in a spirit of playful cleverness. Activities that display playful cleverness have "hack value"*<sup>62</sup>.

*Una persona hacker utiliza sus conocimientos, destrezas y habilidades para cuestionarse los límites y para solucionar problemas que previamente se consideraban irresolubles. En este sentido, no debemos confundir, como advierte Stallman en cada actuación pública y en muchos de sus escritos, a una persona hacker con un cracker, es decir, una persona que descubre posibles debilidades en los sistemas de seguridad para acceder a espacios restringidos en Internet o para desbloquear software propietario. Podríamos decir que todos los crackers son hackers, pero no al contrario.*

En este contexto de la comunidad hacker del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT y de la construcción del poder de las empresas de software propietario es donde se entiende la obra fundamental de Richard Stallman: el desarrollo de GNU y la definición de copyleft y la Licencia Pública General de GNU. Obviamente, no es el objetivo de

<sup>61</sup> Véase [stallman.org/articles/on-hacking.html](http://stallman.org/articles/on-hacking.html). Descargado el 28 de diciembre de 2011.

<sup>62</sup> "Es difícil escribir una definición simple de algo tan variado como la actividad del *hacking*, pero creo que estas actividades tienen en común su carácter lúdico, su inteligencia y su valor exploratorio. Así, *hacking* quiere decir explorar los límites de lo que es posible, dentro de un espíritu de inteligencia lúdica. Las actividades que muestran inteligencia lúdica tienen "valor de *hack*". [Traducción del autor].

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

este artículo describir qué es GNU y qué es la Licencia Pública General de GNU pero sí podemos resumirlo de la siguiente forma: GNU, dentro del binomio GNU/Linux, es el sistema que sustenta las distribuciones de software libre más extendidas y usadas en miles de ordenadores en todo el mundo; la Licencia Pública General de GNU es la regulación legal que permite que este software siga siendo libre y que nadie pueda apropiarse de él para convertirlo en software privativo; copyleft es la práctica, opuesta al copyright, que sustenta tanto a GNU como a la Licencia Pública General de GNU según cuatro tipos de libertad (Stallman, 2002: 20):

- libertad de ejecutar un programa con cualquier propósito (libertad 0);
- libertad de modificar el programa de tal forma que satisfaga tus necesidades (libertad 1);
- libertad de redistribuir copias del programa, ya sea de manera gratuita o cobrando una tarifa (libertad 2);
- libertad de distribuir las versiones modificadas del programa de tal forma que la comunidad puede beneficiarse de las mejoras añadidas (libertad 3).

Así pues, Richard Stallman es un miembro destacado de la comunidad hacker, uno de sus teóricos más lúcidos así como uno de los programadores más importantes que ha dado la historia de esta ciencia.

### ***Pero, ¿cuál es su relación con la educación y, de manera más concreta, con la educación intercultural?***

Stallman es, por todo lo descrito anteriormente, un representante de la ética hacker y hoy necesitamos invocar la ética hacker como vía de comprensión y desarrollo de la educación (intercultural) a comienzos de la segunda década del siglo XXI.

Pekka Himanen (2001) es el autor del libro más citado en relación con la ética hacker. La obra de este filósofo finlandés, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, contrapone la ética hacker del trabajo con los principios de la ética capitalista del trabajo según los enunció el sociólogo alemán Max Weber en la obra de principios del siglo XX, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.

Weber (1999: 49-50) describe en su libro (publicado entre 1904 y 1905) una situación que nos puede parecer familiar:

El orden económico capitalista actual es como un cosmos extraordinario en el que el individuo nace y al que, al menos en cuanto individuo, le es dado como un edificio prácticamente irreformable, en el que ha de vivir, y al que impone las normas de su comportamiento económico, en cuanto que se halla implicado en la trama de la economía. El empresario de que modo permanente actúa contra estas normas es eliminado indefectiblemente de la lucha económica; del mismo modo, el trabajador que no sabe o no puede adaptarse a ellas, se encuentra arrojado a la calle, para engrosar las filas de los sin trabajo.

El capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por la vía de la selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita.

Frente a esta perspectiva, Himanen presenta un “espíritu alternativo” (ibid.: 19): “la naturaleza radical del hackerismo consiste en su propuesta de un espíritu alternativo para la sociedad red, un espíritu que finalmente cuestiona la ética protestante”. Así, Himanen (2010: 14) coincide con Stallman cuando afirma que “el hacker programa porque encuentra la actividad de programación intrínsecamente interesante, emocionante y gozosa”.

Este espíritu alternativo, por tanto, se sustenta en dos elementos fundamentales: la pasión por la actividad realizada y el apoyo en la comunidad. Citando a Himanen (ibid: 45).

Este vínculo de unión que los hackers establecen entre el plano social y el plano de la pasión (...) es lo que hace a su modelo tan atractivo. Los hackers se dan cuenta de lo profundamente satisfactorias que pueden ser las motivaciones sociales, y de su enorme potencial. Por ello, frente a los siete valores de la ética del capitalismo (dinero, trabajo, optimización, flexibilidad, estabilidad, determinación y contabilidad de resultados), la ética hacker manifiesta valores (ibid: 100-101) como la pasión (“una búsqueda intrínsecamente interesante que le llena de energía y cuya realización le colma de gozo”), libertad, creatividad, motivación por el valor social de la actividad, libre acceso a la información, difusión de los resultados de su actividad para que la comunidad pueda aprovecharlos para su propio aprendizaje y preocupación responsable por los demás.

*¿Quiere decir que, en este comienzo de siglo XXI, son estos valores de la ética hacker los que nos pueden inspirar para buscar caminos para la actuación educativa?*

Creo que frente a la ética capitalista de la educación, que constituye la “cultura educativa” al uso, refundar la escuela (intercultural)<sup>63</sup> desde la ética hacker no solo nos permitirá estar mejor preparados para los retos del futuro sino también para que estos retos puedan ser afrontados por toda la población<sup>64</sup>.

#### **La situación actual**

Desde el año 2008 Europa y Estados Unidos están sumidos en una de las crisis económicas más importantes de su historia. Ya a finales de 2008 Ignacio Ramonet denominaba

<sup>63</sup> El uso de paréntesis simboliza que no hay, desde la perspectiva de el autor de este artículo, una “escuela” y una “escuela intercultural”. La escuela debe ser intercultural como respuesta a una sociedad multicultural, de igual forma que debe ser plurilingüe como respuesta a una sociedad multilingüe. Añadimos, de todos modos, el paréntesis como recordatorio de los principios de la interculturalidad en la escuela.

<sup>64</sup> Aunque, bien es cierto que la ética *hacker* no plantea un modelo económico distinto al capitalismo, sí plantea la posibilidad de unos modos de producción y unas relaciones sociales y con el entorno distintos a la ética descrita por Weber. En este sentido, esta propuesta no es una propuesta que pretenda derribar el sistema: busca *hackear* el sistema para que satisfaga realmente las necesidades de sus usuarios.

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

a esta crisis como “la madre de todas las crisis” pues coincidían, al mismo tiempo, una crisis financiera, una crisis energética y una crisis alimentaria. La descripción era acertada aunque fallaba en la previsión que acompañaba a esta denominación: “Nada volverá a ser como antes. Regresan la política y el Estado.” (Ramonet, 2008: 4).

Sin embargo, si ha regresado la política, ésta tiene cara de incertidumbre. La toma de decisiones está vinculada al desarrollo, altamente imprevisible, de la propia crisis económica. Así, desde el estallido de las hipotecas subprime norteamericanas, se han sucedido todo tipo de reuniones –más o menos numerosas, más o menos decisivas, más o menos poco efectivas– para intentar adoptar medidas que solucionen la crisis o minimicen sus efectos. El resultado de la mayoría de las reuniones ha sido mínimo, como se puede constatar tanto por la dureza como por la duración de la crisis.

Por otro lado, tampoco se puede llamar “regreso del Estado” a la invocación de tesis y medidas neoliberales para solucionar la crisis. Las medidas de política económica que están tomando los gobernantes (al menos en Europa) son clásicas en el repertorio neoliberal desde finales de los años setenta: reducción de los gastos del Estado y del déficit presupuestario, reforma laboral, aumento de los impuestos sobre el consumo frente a la reducción de los impuestos sobre la renta y la producción o, finalmente, privatización de servicios públicos.

### *¿Cómo ve los cambios en la educación de los próximos tiempos?*

Ante este escenario económico y, por extensión, político, es previsible que en breve se empiecen a observar cambios en educación. Por un lado, movidos por, o con la excusa de, la “necesidad” de reducir el gasto público, se producirán ajustes en la estructura o la organización del sistema educativo; por otro lado, de la mano de la ideología que acompaña a los agentes políticos responsables de estos ajustes, se intentarán cambios en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; por último, avalados por una cierta interpretación del concepto de “fracaso escolar” y una lectura sesgada de los resultados de pruebas de evaluación como PISA –organizado por la OCDE– o las pruebas de evaluación de diagnóstico nacionales o autonómicas, se plantearán soluciones al “fracaso escolar” que incidan directamente en el principio de escuela inclusiva sobre el cual, actualmente, pivota nuestro sistema educativo.

Así pues, las distintas líneas de cambio que se articulan a partir de la crisis están hiladas por una doble argumentación ideológica y económica. Desde esta perspectiva se plantea un discurso educativo que utiliza conceptos aparentemente neutrales y de una ambigüedad suficiente como para no provocar rechazo mientras que se articulan políticas –es decir, decisiones– acordes con la ideología y los planteamientos económicos neoliberales.

### *¿Podría ser más preciso?*

La hoja de ruta podría ser descrita a través de seis hitos en el camino. Los hitos representan procesos de cambio y afectan no a la estructura superficial del sistema educativo sino a su estructura profunda. Así, los cambios apuntan a:

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

- la valoración de los centros educativos por la sociedad;
- la función de los centros educativos;
- el funcionamiento de los centros educativos;
- la gestión de los centros educativos;
- el currículo escolar;
- la concepción del estudiante

De esta manera, se pretende una revisión en profundidad del modelo educativo en consonancia con los procesos de cambio socioeconómicos derivados aparentemente de la propia situación de crisis pero realmente apuntados por el predominio del modelo capitalista en los términos descritos por Max Weber.

El punto de partida es la valoración del propio sistema educativo, simbolizado en los centros y su profesorado, por la sociedad. En este sentido, es la palabra “calidad” la que define la nueva visión de la escuela. El acto simbólico que mejor caracteriza la revalorización del sistema educativo es la participación de los centros educativos en programas de estandarización como las normas ISO y la consiguiente obtención de un “sello de calidad”, a pesar de que no queda clara la relación entre estos programas de estandarización y los resultados educativos (Sang Hoon Bae, 2007), que dependen de una matriz de variables mucho más compleja y sutil de lo que son capaces de fijar y controlar los programas de estandarización. Sin embargo, los centros que sí realicen el proceso de estandarización obtendrán el sello (u alguna otra marca) que determinará la “calidad” (definida así por el propio sello) frente a centros que decidan no someterse a este tipo de mecanismos.

### *¿La evaluación como herramienta para la reforma de la educación?*

En cierta medida, sí. En relación con esta revalorización del sistema educativo, de los centros y de su profesorado, se plantea una revisión de la función de los propios centros educativos. Puesto que el nuevo valor del centro educativo será definido por una marca externa de calidad, será necesario que los centros respondan a los requisitos que esta marca exija. En este sentido, tanto en nuestro país como en muchos otros países, es la evaluación de diagnóstico la que marca estos requisitos y establece las diferencias entre los centros y, de paso, entre los estudiantes que acuden a cada centro, configurando así un mecanismo de selección en el seno del propio sistema.

Es evidente que la evaluación de diagnóstico ofrece un valor fundamental que puede permitir la mejora del sistema educativo: ofrece información y una motivación para el cambio. Stobart (2010: 137-138) lo expone con claridad:

Los responsables políticos se han dado cuenta de que la evaluación puede utilizarse como una poderosa herramienta para la reforma de la educación. Lo que se ponga a prueba, sobre todo si conlleva consecuencias importantes, determinará lo que se enseñe y cómo se enseñe. Por tanto, esta es una vía más directa que el desarrollo paciente del currículo y la pedagogía, y produce unos resultados claros de manera relativamente barata. El modelo

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

se ajusta también a la necesidad del economista de indicadores sencillos que puedan interpretarse para comprobar si la inversión produce beneficios.

Sin embargo, el coste de esta información es elevado y los riesgos son aún mayores. Koretz et al. (2001, citado en Stobart, 2010) identifican siete tipos de respuestas del profesorado a las pruebas nacionales en los Estados Unidos de Norteamérica:

- 1) Se dedica más tiempo de enseñanza a la materia contemplada en la prueba.
- 2) Se trabaja más para abarcar más material que pueda ser objeto de evaluación.
- 3) Se trabaja con más eficacia en relación con la propia prueba.
- 4) Se hacen trampas.
- 5) Se redistribuye el tiempo de enseñanza.
- 6) Se ajusta la enseñanza a las normas o estándares nacionales.
- 7) Se prepara el examen como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

Es decir, por un lado, el énfasis evaluador puede ir en detrimento del propio currículo, que es reinterpretado a la vista de aquello que sí aparece en las evaluaciones de diagnóstico, un fenómeno bastante conocido en evaluación sobre todo si hay algún tipo de incentivo –recursos, estatus, etc.– que dependa de los resultados de la evaluación. Por otro lado, la propia actividad evaluadora pasa de ser un proceso de regulación del aprendizaje (Sanmartí, 2007, entre otros) a una actividad que define al propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Monereo y Castelló, 2009).

Además, el afán evaluador es por definición excluyente: se centra (en evaluaciones internacionales y nacionales de manera histórica) en ciertos aspectos de la competencia lingüística y matemática, dejando fuera aspectos tan centrales como la oralidad, por la sencilla razón de que no sería factible valorarla adecuadamente en términos de coste-resultado; deja de lado aspectos centrales del conocimiento humanístico, de las relaciones sociales, del desarrollo corporal, etc., que también son responsabilidad del sistema educativo; beneficia a los estudiantes de cierto nivel socioeconómico y perjudica a otros, etc.

Por último, en un artículo reciente publicado en la revista *Science* por Dan Koretz (2009) advierte de la necesidad de ir más allá de la ley *No Child Left Behind* –el paradigma de ley nacional basada en estándares y pruebas– por un motivo fundamental: implica un sistema de rendición de cuentas (*accountability*) basado en pruebas mal diseñadas. Se observa una inflación de los resultados de la prueba mayor que la ganancia real en términos de aprendizaje de los estudiantes. La causa fundamental, según Koretz (2009: 803), es que estos tests solo representan una pequeña muestra del posible logro o aprendizaje de un estudiante; evaluar esta muestra puede ser representativo si el profesorado y los estudiantes no tienen ninguna presión o incentivo, pero la muestra será sesgada si hay algún incentivo o si aumenta la presión: automáticamente se entrena al alumnado para que mejoren los resultados de la prueba.

En este sentido es especialmente interesante la conversión de Diane Ravitch<sup>65</sup>. Desde 1991 Ravitch ocupó cargos de relevancia en los distintos gobiernos de Estados Unidos de América. Fue responsable, desde estos cargos, de la creación de los “estándares” nacionales y promovió para ello el programa federal de evaluación. Era, por tanto, una de las promotoras de la “cultura de la evaluación”.

Sin embargo, el último libro de Diane Ravitch (2010) se titula “The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education”. En él plantea –como ya hacía la Pedagogía Crítica en relación con la ley No Child Left Behind desde hace bastante tiempo– cómo el afán evaluador junto a políticas de competitividad entre centros y de reparto de recursos nacionales y estatales en relación con los resultados de la evaluación está perjudicando al sistema, provocando desigualdad y, además, no está mejorando los resultados educativos. Hargreaves y Shirley (2009: 1) lo exponen con claridad: “America’s obsession with tested and standardized basics [is] destroying its capacity to be economically creative and competitive”<sup>66</sup>.

No obstante, a pesar de las evidencias que nos llegan de países que llevan más tiempo ejecutando este tipo de políticas, la evaluación es la pieza clave del nuevo sistema.

### *¿Y tiene relación con lo que llegó a definir como “autonomía de centro”?*

¡No sólo tiene relación, sino que esta clase discursiva se ha implantado en su honor! “Autonomía” es una palabra tan ambigua como “calidad” y otras de esta galaxia discursiva y, movidas por la nueva fuerza de la gravedad neoliberal, cobra nuevos sentidos; Bolívar (2010: 8) lo expone con claridad: “La autonomía de los centros escolares se entiende como un “contrato” de corresponsabilidad entre centros escolares y administración, donde el ejercicio de autonomía se vincula con la evaluación y rendimiento de cuentas.” Así pues, la “autonomía de los centros” se define, fundamentalmente, por la definición de planes de calidad que den respuesta a los resultados de las evaluaciones que haya realizado el centro, considerando los problemas antes expuestos.

En realidad, los centros educativos gozan de una autonomía muy restringida. Además de la presión –externa e interna– para acomodarse al modo general de funcionamiento, los centros ni tienen ni desean (en muchos casos) un control real sobre el currículo que les permitiera ajustar la actuación educativa a las necesidades reales del alumnado, sus familias y la sociedad. Como acusa Fernández Enguita (2006: 19), el profesorado “es muy consciente de que su autonomía individual y colectiva entra en conflicto con las pretensiones de control tanto de las autoridades como de los alumnos (sobre los cuales tiene una clara posición de poder) y los padres (sobre los que no tiene poder directo alguno, aunque sí indirecto, a través de sus hijos)”.

<sup>65</sup> Véase <http://www.dianeravitch.com> para una reseña biográfica y el listado de sus publicaciones.

<sup>66</sup> “La obsesión de América con principios de estandarización y evaluación [está] destruyendo su capacidad de ser económicamente creativa y competitiva” [Traducción del autor].

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

Sin embargo, la “autonomía” de los centros es más necesaria que nunca. Frente al carácter reproductivo de la escuela, esta hoy necesita asumir un papel generador de comunidad, como explica Fernández Enguita (ibid: 22):

En su proceso de universalización, la escuela fue implantada como una institución añadida a comunidades (pueblos, barrios) formadas mayoritariamente por familias que habían sido de ellas durante generaciones. La comunidad estaba ahí, y la escuela llegaba de fuera, como una ventana al exterior, y ésa era precisamente su virtud. Hoy en día el panorama es más bien el opuesto: colectividades nuevas formadas por familias recién llegadas, en medio de procesos de movilidad geográfica y social con cualquier signo o dirección, en las que el primer elemento de comunización viene a ser la escuela: los primeros amigos de los adultos son los padres de los amigos de sus hijos, la institución local con la que más se relacionan es la escuela, su primera asociación es la de padres, hasta su primera votación será en un colegio... A fortiori en el caso de los inmigrantes, para los que la escuela es el primer y tal vez el único escenario real de ciudadanía y la puerta de entrada a la sociedad de acogida. La escuela, en suma, ya no es un subproducto de la comunidad, ni se yuxtapone a ella, sino que pasa a ser su principal elemento generador.

Desde esta perspectiva, la autonomía no puede ser entendida simplemente como la rendición de cuentas frente a una evaluación estandarizada, sino la respuesta a la diversidad de situaciones personales, sociales y educativas que la escuela tiene ante sí.

Sin embargo, la investigación —en concreto— sobre escolarización de la población inmigrante demuestra algunos fenómenos interesantes en relación con la autonomía de los centros. El “balance de investigación” de García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) demuestra que:

- existe un sistema dual en la acogida de alumnado de origen extranjero entre los centros públicos y los centros privados o concertados;
- no existen muchas referencias en los estudios consultados por estos autores sobre el denominado “proceso de acogida” del alumnado de origen extranjero;
- cuando estos existen en los centros, además, se centran con frecuencia en “estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia” (ibid.: 32) que pueden ser contraproducentes para una acogida efectiva;

En este mismo sentido, abundan los estudios que consideran la creación de aulas especiales para atender al alumnado de origen extranjero una “medida segregadora que en nada favorece la integración de los “nuevos escolares”... aunque ya se han extendido por todo el Estado español las aulas “especiales” para este “nuevo alumnado” centradas en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela” (ibid.: 33). Estas “aulas especiales” son el espacio donde se enseña la lengua vehicular focalizada en contenidos estrictamente lingüísticos a pesar de que “son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua” (ibid. 35). Por otro lado, la presencia de las lenguas de los estudiantes en el centro toman carácter institucional a través de los programas de lengua y cultura de origen y aquí el es-

tudio es tajante: “las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos” (ibid.: 38).

Es decir, en el desarrollo de su autonomía, los centros educativos han desarrollado, fundamentalmente, propuestas de la propia administración educativa sin valorar, en general, la adecuación de esas medidas a su entorno y sin diseñar propuestas específicas desde el centro que dieran respuesta a los retos de una población estudiantil multicultural y multilingüe.

Así pues, una autonomía definida desde la evaluación y con una importante dependencia de los dictados de la administración requiere, para su ejecución, de una dirección fuerte, capaz de organizar centros educativos que asuman los principios de esta nueva escuela, la “verdad” de los datos de la evaluación y las medidas correctoras que han de realizarse.

### *¿Se refiere al concepto de “liderazgo”?*

En efecto, el término neutro elegido en este caso para referirse a esta dirección fuerte es el “liderazgo”, uno de los temas de estudio más importantes desde hace algunos años en los departamentos universitarios de didáctica y organización escolar.

Sin embargo, frente a un “liderazgo” basado en la idea de “autoridad pública” con capacidad sancionadora (traspasando así, por gracia de la “autonomía”, funciones propias de la inspección educativa a la dirección de los centros), existen otras posibilidades. Davies (2009) recoge en la obra colectiva *The Essentials of School Leadership* ocho tipos diferentes de liderazgo que pueden ser relevantes para el centro: liderazgo estratégico, transformador, incitador<sup>67</sup>, ético, centrado en el aprendizaje, constructivista, poético y político, emprendedor. Finalmente, el propio Hargreaves (2009: 183) explica que el liderazgo no es un conjunto de rasgos o competencias genéricas poseídas por un individuo: solo el liderazgo que no se asigne a individuos que lo asuman como una pertenencia será sostenible.

Esto no implica, sin embargo, caer en la trampa simple de la crítica a la dirección en favor del claustro o el consejo escolar como ideales democráticos. Hace ya algún tiempo que Fernández Enguita (2006: 214) advertía, por un lado, del poco interés (y satisfacción) demostrado por todos los agentes implicados en los procesos participativos en los centros y, por otro lado, del uso cargado de las palabras para ocultar procesos de usurpación: así “democratización”, “descentralización” o “autonomía de los centros” son términos para ocultar la toma de poder de las competencias que regenta la administración (o los propietarios de los centros) mientras que “profesionalización”, “dignificación”, “reconocimiento de la labor docente” y otros pueden ser términos para excluir a las familias y al alumnado de las competencias en manos del profesorado.

<sup>67</sup> *Invitational* en el original en inglés

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

Por el contrario, el liderazgo sostenible, que por definición es distribuido y rehuye del sentido de pertenencia en aras de la propia sostenibilidad del liderazgo, asume como principal responsabilidad el aprendizaje sostenido de su alumnado, no simplemente cómo mejorar los resultados en las pruebas de evaluación (Hargreaves, 2009: 188). Además, asume esta responsabilidad como un compromiso personal y del centro con la justicia social y la idea de escuela inclusiva a través de una actuación asertiva en el entorno y con las familias.

Para ello, obviamente, es fundamental la interpretación del currículo que se haga en el centro educativo. El problema del currículo, en relación con las cuestiones aquí tratadas (“calidad”, “evaluación”, “autonomía”, “liderazgo”), es que queda definido por su posición excluyente entre dos polos: saber y saber hacer. La revisión del currículo desde la evaluación hace que este se decante, con todas sus implicaciones, por un supuesto “saber” que se pueda ajustar (con mayor facilidad) a los mecanismos de evaluación.

Sin embargo, estos dos ejes no son antagónicos - como se demuestra, entre otros, en el conocido *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996): en el sistema se detecta una falsa tensión entre los “contenidos” (visualizados como una lista de elementos o “unidades” a ser tratadas en cada materia y favorecido por el uso acrítico de libros de texto) y los “procedimientos”. Esta tensión sirve tanto para pervertir la distinción original entre “conceptos” y “procedimientos” como para elegir la enseñanza transmisiva (o “enseñanza directa”) frente a otras estrategias de enseñanza (enseñanza basada en la experimentación, el descubrimiento, la indagación, etc.). Puesto que son los “contenidos” los que se pueden evaluar aparentemente con mayor facilidad mediante un examen escrito, estos se convierten, desde esta perspectiva, en el objeto de estudio y a partir de ahí se adopta la “enseñanza directa” como el mecanismo fundamental de trabajo.

A pesar de esta decisión, hay evidencias en la investigación educativa de que la “enseñanza directa”, aunque puede servir para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene algunos problemas importantes que deberían servirnos para cuestionar su utilización como método fundamental de enseñanza (Moral Santaella, Aznar Díaz e Hinojo Lucena, 2010: 224-225):

- es poco efectiva cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos;
- su efectividad parece depender de las características de los propios estudiantes pues parece observarse que hay estudiantes que prefieren un sistema de control personal externo y otros un control interno;
- algunos estudios plantean que no sea un método adecuado con alumnado de alta capacidad o con grandes expectativas e interés por el aprendizaje (lo cual debería llevar a plantearnos su idoneidad para todo el alumnado en una escuela que aspira, realmente, a la excelencia para todos);
- es un método de enseñanza que genera pasividad en el alumnado y “en algunos casos, la instrucción directa puede degenerar en un estilo poco efectivo donde la lección consiste en la charla del profesor, o en un monólogo por parte del profesor, con poca o ninguna interacción con los alumnos” (ibid.: 225).

Por todo ello, en realidad, podríamos hablar más de un “saber evaluado” que de un “saber” o un “saber hacer”. Es la existencia de este “saber evaluado” el factor determinante en la elección del objeto y las estrategias de enseñanza, simplificando así el currículo que ofrece, obviamente, otras posibilidades (Ariza Pérez y Trujillo Sáez, 2011; Trujillo Sáez, 2011).

Además, finalmente, esta reducción del currículo (en cuanto al objeto de aprendizaje y el método de enseñanza) apunta a la última línea de cambio: el propio estudiante.

### *¿El estudiante es responsable de su propio aprendizaje?*

Efectivamente: el ancla discursiva aquí elegida es la “cultura del esfuerzo”, que centra el resultado educativo en el estudiante y su esfuerzo por aprender, ocultando tras esta obviedad (aprender supone un esfuerzo) que los resultados del proceso de aprendizaje no dependen exclusiva ni simplemente del esfuerzo del alumnado sino de una serie más compleja de variables en las cuales el profesorado tiene una responsabilidad importante, como la familia y otros agentes externos.

Sin embargo, la “cultura del esfuerzo” permite enumerar los valores que el estudiante debe poseer para que el proceso de aprendizaje culmine eficazmente, como explica Vinuesa Angulo (2002: 209) con detalle:

La relación de la laboriosidad<sup>68</sup> y la educación (laboriosidad como condición inexcusable para el aprendizaje y como huella indeleble dejada por aquél) se aprecia mejor cuando se comprende que, para un estudiante, es laboriosidad la diligencia y autodisciplina por la que comienza y termina los periodos de estudio a las horas fijadas; lo es mantener la concentración y evitar las distracciones durante el horario previsto, con plena conciencia de que el éxito futuro depende de la autodisciplina actual; es laboriosidad concluir puntualmente los encargos recibidos; también lo es realizar todos los deberes, especialmente aquéllos que menos le agradan; finalmente, es laboriosidad el esmero por presentar con pulcritud los trabajos realizados. Teniendo en cuenta las leyes de la memoria (y del olvido), consideramos la laboriosidad como virtud/valor, como conducta o disposición habitual, pero no tratamos de la realización de vigorosas tareas puntuales, incluso heroicas. Los malos estudiantes se prestan de ordinario a ese tipo de desvelos extemporáneos –y, desgraciadamente, baldíos, por lo general– cuando, a regañadientes, se disponen a estudiar al día antes del examen (... y a olvidar, al siguiente).

Diligencia, autodisciplina, puntualidad, concentración, esmero, pulcritud, memoria, etc., son, por tanto, los rasgos de la “cultura del esfuerzo”. Sin embargo, nada se dice de cuál debe ser la actitud y la actuación del profesional de la educación para promover la

---

<sup>68</sup> Como explica Vinuesa Angulo (2002: 209) en el mismo texto “el esfuerzo como valor se aproxima mucho a la vieja virtud denominada laboriosidad, término que emplearé ocasionalmente... En todo caso, la laboriosidad –o, si se prefiere, el esfuerzo– es un valor de la ética personal y de la ética cívica, valor integrable –al menos, en cierto grado– en la cultura ético-política de cualquier sociedad democrática”.

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

diligencia o la autodisciplina, o mucho menos para cuestionarse críticamente si son estas las causas del “fracaso escolar” (como se suele apuntar) o incluso si existen alternativas a planteamientos tradicionales como la evaluación mediante exámenes escritos. Nada de esto es necesario porque el diagnóstico está hecho: no hay “cultura del esfuerzo”.

### *Ante semejante panorama, ¿hay alternativas?*

¿Hay alternativas! Vicenç Navarro, Juan Torres y Alberto Garzón (2011) exponen en la introducción de un libro con ese mismo título, *Hay alternativas*, que es frecuente que el poder político y económico afirme que no hay alternativas como forma de justificar sus decisiones y actuaciones. Así, en economía, esta sería “una única alternativa que siempre viene a ser lo mismo: recortar salarios (directos, indirectos en forma de gasto social o diferidos como pensiones)” (ibid: 13). Sin embargo, a continuación se posicionan los tres autores:

Los autores de este libro, como muchos otros científicos, sabemos que los argumentos que los políticos y los economistas neoliberales dan para justificar lo que proponen son falsos.

Sabemos que hay alternativas, que se pueden hacer otras cosas distintas a las que proponen la patronal, los banqueros, los directivos de los bancos centrales y los políticos que comparten con ellos la ideología neoliberal.

Lo sabemos simplemente porque leemos, porque no recurrimos sólo a las investigaciones de quienes se dedican a reforzar el pensamiento dominante sin tener en cuenta los trabajos científicos que demuestran lo contrario...

Nosotros sabemos que hay alternativas, es decir, que se pueden hacer otro tipo de políticas simplemente porque eso es lo que demuestra la literatura científica, por mucho que se quiera ocultar por parte de los neoliberales.

Pues bien, en Educación también hay alternativas.

La propuesta que aquí realizamos es la construcción de una escuela para el siglo XXI a partir de la ética hacker: la ética hacker es la que nos permite, desde dentro del sistema, hacer los ajustes necesarios para que el software del sistema educativo se ajuste a las necesidades de sus usuarios reales, el alumnado y sus familias. Como comentamos anteriormente, hablamos de trabajar a partir los valores de la pasión, la libertad, la creatividad, la motivación por el valor social de la actividad educativa, el libre acceso a la información, la difusión de los resultados de nuestra actividad para que la comunidad pueda aprovecharlos para su propio aprendizaje y la preocupación responsable por los demás.

### *Se trataría, en realidad, de apostar por la educación integral para todos y todas, ¿no?*

En efecto. Frente a la evaluación reductora del currículo, reivindicamos un discurso amplio de las competencias básicas. A pesar del origen empresarial de las competencias

básicas, pueden servir para que reflexionemos sobre la importancia de una educación integral para todo el alumnado: no hay competencias de primer o segundo nivel ni es admisible que ningún estudiante abandone el sistema educativo sin un desarrollo armónico de sus competencias básicas, que son competencias para la vida. Además, en el terreno práctico del desarrollo profesional del profesorado es importante poder visualizar a través de las competencias básicas que somos responsables no de una materia y sus contenidos sino de todas las competencias para todo el alumnado (más allá de su condición social, su origen o las capacidades que posea).

Por otro lado, las competencias básicas plantean la necesidad o la obligación de la integración del currículo. Así, la competencia en comunicación lingüística va más allá de lo meramente lingüístico y de la construcción de destrezas lingüísticas, como también va más allá de las materias lingüísticas para ser responsabilidad de todas las áreas de conocimiento, como además defiende el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al relacionar la competencia comunicativa con las “competencias generales” (MECD, 2002: 146).

Por último, las competencias básicas no hablan el lenguaje de la memorización de contenidos sino que, más bien, hablan de resolución de problemas de la vida real. En este sentido, las competencias básicas no admiten la “enseñanza directa” como estrategia de enseñanza única y sí favorecen, por el contrario, el diseño de proyectos o tareas integradas que sitúen al estudiante como agente de su propio aprendizaje. Tampoco encajan con el examen escrito como único mecanismo de evaluación sino que permiten abrir la puerta al uso de estrategias de evaluación alternativas (portafolios, diarios de aprendizaje, observación sistemática en el aula, etc.)<sup>69</sup>.

### *¡Eso supondría una revisión del Proyecto Educativo de Centro!*

Evidentemente, este cambio de modelo pasa por la negociación en torno al Proyecto Educativo de Centro. En este sentido, la autonomía del centro puede servir para responder a necesidades reales del alumnado y para plantear respuestas colectivas de mayor eficacia que la actuación de “francotiradores educativos” bienintencionados pero con poca capacidad de incidencia en la “cultura del centro”.

Entendido así, el Proyecto Educativo de Centro debe cerrar el ciclo de mejora institucional fijando el discurso propio del centro (o de la comunidad de práctica). López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi (2011) establecen que toda comunidad de práctica posee un conocimiento sobre sí misma visible tanto en las prácticas como los discursos compartidos por los miembros de la comunidad de práctica; es un conocimiento situado y dialogado. Precisamente, este carácter “narrativo” del conocimiento de la comunidad de práctica es el que permite, por un lado, hackear la cultura dominante y configurar, así,

---

<sup>69</sup> Véase <http://icobae.es/evaluacion/> para un mayor detalle sobre estrategias de evaluación alternativas en relación con las competencias básicas.

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

una cultura institucional propia. Como los autores anteriormente citados demuestran, solo una cultura institucional cohesionada permite el desarrollo de un proyecto colectivo de centro y, además, “contar con un proyecto de centro en el que se exprese la cultura institucional marca la diferencia por lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo” (ibid.: 125).

Así, de igual modo que García Fernández (2011: 60) planteaba que “para que la escuela no reproduzca las dinámicas segregadoras y de exclusión social presentes en nuestra sociedad debe dotarse de un proyecto educativo intercultural”, en relación con la enseñanza de lenguas, sería el Proyecto Lingüístico de Centro el proceso de consenso que articularía esa cultura institucional para la mejora de la competencia en comunicación lingüística de todo el alumnado (Trujillo Sáez, 2010). El centro valora, para diseñar este Proyecto Lingüístico de Centro, cuáles son las necesidades de su alumnado en relación con la competencia en comunicación lingüística así como cuál es su contexto sociolingüístico, cuáles son los recursos con los que cuenta y cuáles son las actuaciones que articulará así como los mecanismos para valorar su eficacia. Así, más allá de la actuación del profesorado de lenguas (en el aula ordinaria o en “aulas especiales” como las comentadas anteriormente), el centro tiene la oportunidad de definir su cultura institucional a través del Proyecto Lingüístico de Centro.

### *En el blog educ@contic, dice que los docentes se organizan en “espacios de afinidad apasionada”. ¿De qué se trata?*

Si algo caracteriza la ética hacker es el deseo de distribución libre del conocimiento. En este sentido los docentes ya se están organizando, como pudimos analizar en el blog Educ@contic<sup>70</sup>, en “espacios de afinidad apasionada”. James Paul Gee y Elisabeth R. Hayes hablan en su libro *Language and Learning in the Digital Age* (2011) de los espacios de afinidad apasionada (passionate affinity spaces). En primer lugar definen el aprendizaje basado en la “afinidad apasionada”:

El aprendizaje basado en la afinidad apasionada ocurre cuando las personas se organizan en el mundo real y/o a través de Internet (o un mundo virtual) para aprender algo conectado con un propósito, interés o pasión compartida. Las personas sienten una afinidad (atracción) hacia ese propósito, interés o pasión en primer lugar y, posteriormente, hacia los otros a causa de su afinidad compartida.

Y este aprendizaje tiene lugar en un “espacio”:

Un espacio de afinidad apasionada, y el aprendizaje que tiene lugar en él, requiere que algunas personas asociadas con el espacio sientan una pasión profunda por el propósito común compartido. No requiere que todos sientan tal profunda pasión, pero sí requiere que reconozcan el valor de esa pasión y la respeten en cierto modo.

<sup>70</sup> Véase <http://www.educacontic.es/blog/espacios-de-afinidad-apasionada-analisis-de-caso>, entrada publicada el 28 de octubre de 2011 en educacontic.es.

• Orientaciones para la práctica de la educación intercultural •

Así pues, los “espacios de afinidad apasionada” poseen ciertos rasgos peculiares:

- La asociación se basa en un propósito o interés compartido, no se debe a “credenciales” como títulos, perfiles laborales, etc.
- Algunos participantes en estos espacios deben sentir una auténtica pasión por tal propósito común mientras que otros pueden tener una presencia fluctuante en el espacio.
- Todo el mundo puede producir contenido para el espacio y no limitarse a consumir, aunque existen estándares de calidad aceptados de manera tácita (o a veces explícita).
- El liderazgo y la “tutorización” en el espacio de afinidad apasionada es flexible, variable y asume diferentes formas.
- El conocimiento en el espacio está distribuido: nadie lo sabe todo y todo el mundo sabe cosas diferentes que pone al servicio del espacio.
- Los espacios de afinidad no son cerrados aunque pueden tener requisitos de admisión.
- La experiencia y maestría en el espacio es variable y se ajusta al individuo. El progreso no es lineal porque el espacio tampoco lo es.

Es decir, un “espacio de afinidad apasionada” sería el lugar de desarrollo profesional propio de la ética hacker.

Pues bien, estos lugares ya existen en dos sentidos distintos. Por un lado, cuando en un centro realmente se comparte un proyecto educativo, se está trabajando en un “espacio de afinidad apasionada”, en un “aprendipaisaje” en la terminología de Jay Cross (2007). Hay una dimensión importante de desarrollo profesional a través de las prácticas compartidas y dialogadas en las situaciones educativas reales que tienen valor formativo - especialmente cuando conllevan reflexión y revisión crítica de esas propias prácticas - y contemplar el Proyecto Educativo de Centro como “espacio de afinidad apasionada” puede servirnos para darle dinamismo y valor de futuro.

Por otro lado, en la entrada antes citada analizábamos un grupo de la red social Facebook llamado “Sí, soy de Clásicas, ¿y qué?”. Este grupo utiliza Facebook como “espacio de afinidad apasionada” e igual que este grupo de docentes podemos encontrar muchos grupos similares en Internet. Por ejemplo, en su momento, el Foro del Centro Virtual Cervantes “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa” supuso el “espacio de afinidad apasionada” más importante en nuestro país en relación con la interculturalidad y la enseñanza de segundas lenguas; hoy en la misma red social Facebook, grupos como “Docentes por la educación intercultural” representan vías de comunicación para la distribución de prácticas, experiencias y conocimientos que amplían nuestra comunidad de práctica y nuestras posibilidades de coordinación y actuación.

- La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una... •

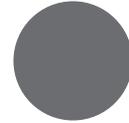
### ¿A por el hackerismo, entonces?

En definitiva, la realidad es que tenemos que construir una escuela inclusiva e intercultural usando los mimbres que el sistema nos ofrece al tiempo que luchamos por cambiar el sistema. Necesitamos para ello una actitud hacker que nos haga leer con pasión, con compromiso y con inteligencia los acontecimientos, la legislación y las decisiones políticas que vayan surgiendo. El mensaje es sencillo: siempre hay alternativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariza Pérez, M. A., y Trujillo Sáez, F. (2011). Blas Infante, en el 125 aniversario de su nacimiento: una tarea integrada para el tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 199, pp. 45-49.
- Bolívar, A. (2010). "a autonomía de los centros educativos en España". *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 8-25.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Davies, B. (2009). *The Essentials of School Leadership*. Londres: Sage.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2006). La corporación contra la comunidad. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 3, pp. 18-22.
- Fernández Enguita, M. (2006). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- García Fernández, J. A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En X. Besalú y B. López. *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer.
- Gee, J. P., y Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Oxon: Routledge.
- Hargreaves, A. (2009). Sustainable Leadership. En B. Davies. (2009). *The Essentials of School Leadership*. Londres: Sage, pp. 183-202.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Madrid: Destino. Disponible en [http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\\_article=637](http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=637). Consultado el 18 de diciembre de 2011.

- Koretz, D. (2009). Moving past No Child Left Behind. *Science*, 6, vol. 326, num. 5954, pp. 803-804.
- Koretz D. et al. (2001). Towards a Framework for Validating Gains under High-Stakes Conditions, *CSE Technical report 551*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California. Disponible en [www.cse.ucla.edu/products/reports/TR551.pdf](http://www.cse.ucla.edu/products/reports/TR551.pdf). Consultado el 18 de junio de 2011.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, pp. 109-131.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Monereo, C., y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I., e Hinojo Lucena, F. J. (2010). Enseñanza directa con toda la clase. En C. Moral Santaella. *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide, pp 207-225.
- Navarro, V., Torres López, J., y Garzón Espinosa, A. (2011). *Hay alternativas: propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Ramonet, I. (2008). La madre de todas las crisis". *Le Monde Diplomatique en español*, nº 5.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- Sang Hoon Bae. (2007) The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools, *Quality Assurance in Education*, 15, 3, pp. 251-270.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Stallman, R. (2010). *Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman*. Boston: Free Software Foundation. Disponible en <http://www.gnu.org/doc/fsfs-ii-2.pdf>. Consultado el 6 de diciembre de 2011.
- Weber, M. (1999). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Trujillo Sáez, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, pp. 35-40.
- Trujillo Sáez, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200, pp. 29-32.
- Vinuesa Angulo, J. M. (2002). La cultura del esfuerzo. *Revista de Educación*, 329, pp. 207-217.



## SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

**Begoña López Cuesta**, es licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y ha realizado el “Máster de Estudios Avanzados de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales” de la misma universidad y el de “Organización, Gestión, Comunicación y Acciones de las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs)” del Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología. 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. En la actualidad es coordinadora general del área de Apoyo a la Escuela Pública, Voluntariado e Inmigración de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y gestiona los programas de “Aulas Abiertas Interculturales”, “Alfabetización y Aulas de Español para Inmigrantes”, “Centros de Apoyo y Orientación para Inmigrantes” y “Sensibilización, por una Escuela Intercultural”, financiados por el Fondo Europeo de Integración y la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, entre otros. Es, además, promotora de la iniciativa “Red de Escuelas Interculturales”.

**Martina Tuts** es Socióloga. Experta en Migraciones. Experta en Interculturalidad del equipo de Interculturalidad de FETE UGT. Colaboradora habitual del Instituto Sindical de Cooperación al Desarrollo (ISCOD). Coordinadora de la colección *Cuadernos de Educación Intercultural*. Coautora de *Guía de Formación Intercultural para asociaciones juveniles* (Consejo de la Juventud de España). Coautora de *Educación en Valores y ciudadanía*. Ed. Los Libros de la Catarata. (Ministerio de Educación y FETE UGT). Coordinadora del

Colectivo Yedra, educación y participación social. Autora de materiales educativos para la intervención social y el español L2/ELE.

**Luz Martínez Ten** es Secretaria de Políticas Sociales de FETE UGT pedagoga. Experta en género e interculturalidad. Ha realizado cursos de doctorado en políticas sociales y migraciones por la Fundación Ortega y Gasset. Universidad Complutense. Máster en políticas de Igualdad. Universidad Complutense. Coordinadora de la página web [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org); [educacionenvalores.org](http://educacionenvalores.org) y [educandoenigualdad.org](http://educandoenigualdad.org). Coordinadora de la colección *Cuadernos de Educación Intercultural*. Directora de campañas de interculturalidad y educación en valores. Autora de *Guía de Formación Intercultural para asociaciones juveniles*. (Consejo de la Juventud de España), *El viaje de Ana. Historias de migración contadas por jóvenes*. (Consejo de la Juventud de España). *Educación en Valores y ciudadanía*. Ed. Catarata. Ministerio de Educación y FETE UGT. Ha realizado diversas investigaciones en educación intercultural. Formadora en educación intercultural y género.

**Roland Huguenin-Benjamin** ha trabajado para el Comité Internacional de la Cruz Roja en varios países, para la BBC y el Instituto PANOS de París, una ONG que trabaja con la población joven de la costa sur del mediterráneo en la difusión de la importancia del derecho internacional humanitario y el uso de los nuevos medios de comunicación en la construcción de espacios democráticos. En la actualidad trabaja como asesor internacional de medios desarrollando su actividad con adolescentes y jóvenes del norte de África y Medio Oriente.

**Luis María Cifuentes** es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPM). Profesor y Director en diversos Institutos de Bachillerato en Madrid y Barcelona. Conferenciante en Congresos nacionales e internacionales organizados por la SEPM, por la Asociación Internacional de Profesores de Filosofía (AIPPh) y por la Asociación para la investigación y la enseñanza de la Filosofía (ACIREPh) en Madrid, Lovaina, París, Bamberg y Bonn. Miembro de las Comisiones de Filosofía nombradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para la reforma de los currículos de las disciplinas filosóficas en 1996 y en 2000. Patrono de la Fundación CIVES y de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Autor de “¿Qué es el laicismo?” (Ed.Laberinto) (2005); “Prolegómenos de Kant” (Ed.Alambra-Longman) (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” Ed. Horsori. Barcelona. 1997.

**Beatriz Gallego López**, es maestra especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Educación Infantil. Licenciada en Psicopedagogía, Especialista Universitario en Educación Intercultural; Especialista Universitario en la Lengua Española en la Integración de los Inmigrantes: bases teóricas y metodológicas y Especialista Universitario en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo. Múltiples cursos de formación sobre educación intercultural y enseñanza de español como segunda lengua, en calidad de asistente y en calidad de ponente. Así, como participación con comunicación en con-

gresos y jornadas vinculadas con esta materia y colaboración en Revistas Digitales como Comunidad Escolar con Experiencias Educativas. Profesora de Educación Compensatoria y responsable del asesoramiento al profesorado sobre la atención al alumnado extranjero. Trabaja en el CREI –Centro de Recursos de Educación Intercultural– de Castilla y León. Profesora Asociada en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. Colaboración Grupo de Investigación ACOGE de la Universidad de Valladolid.

**Mónica Lago Salcedo**, es maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y Educación Infantil. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista Universitario en la Lengua Española en la Integración de los Inmigrantes: bases teóricas y metodológicas y Educación para la Solidaridad y el Desarrollo. Múltiples cursos de formación sobre educación intercultural y enseñanza de español como segunda lengua, en calidad de asistente y en calidad de ponente. Así, como participación con comunicación en congresos y jornadas vinculadas con esta materia y colaboración en Revistas Digitales como Comunidad Escolar con Experiencias Educativas. Profesora de Educación Compensatoria y responsable del asesoramiento al profesorado sobre la atención al alumnado de diversidad cultural en el CREI –Centro de Recursos de Educación Intercultural– de Castilla y León. Colaboración Grupo de Investigación ACOGE de la Universidad de Valladolid.

**Henar Rodríguez Navarro** es profesora del Departamento Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Su línea de investigación tiene que ver con la educación intercultural en contextos escolares. Ha participado en varios proyectos de I+D+i relacionados con la inmigración y la educación. Múltiples cursos de formación sobre educación intercultural, en calidad de asistente y en calidad de ponente. Así, como participación con comunicación en congresos y jornadas vinculadas con esta materia y colaboración en distintas revistas. Pertenece y coordina el grupo de investigación ACOGE de la Universidad de Valladolid y el Proyecto de Innovación Educativa e interculturalidad. Desarrollo de Programas de Formación Inicial del Profesorado Orientados hacia de Cultura Inclusiva y Acogida del Alumnado Inmigrante en la Educación. Ha recibido el primer premio Padre Rubio por la Universidad de Comillas y el Instituto de Migraciones en el año 2009.

**José Antonio García Fernández** es maestro de Enseñanza Primaria, profesor especializado en Pedagogía Terapéutica y Doctor en Ciencias de la Educación. A lo largo de su vida ha trabajado como maestro de Educación Primaria, Especial y profesor de TEU. En la actualidad es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en las titulaciones de grado en Maestro de Educación Primaria (Bases psicopedagógicas de la Educación especial), Licenciatura de Psicopedagogía (Intervención psicopedagógica en discapacitados físicos) y el Máster de formación de profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (atención a la diversidad en una sociedad multicultural). Además, es el investigador principal del grupo de investigación INDICE, grupo de expertos que trabaja en el campo de la Diversidad Cultural y la Educación. Su actividad docente e investigadora se centra en la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Entre sus publicaciones cabe destacar: Integración escolar: aspectos didácticos

y organizativos (1998); La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid (2003); Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o segregación? (2009); y Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora (2009).

**Xavier Lluch Balaguer** es maestro, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la especialidad de Pedagogía, y está en posesión del título de Màster en Psico-ètica per a l'educació sòcio-moral de la Universitat de València. Su trabajo profesional se ha desarrollado fundamentalmente en relación al tratamiento educativo de la diversidad cultural (en especial con la comunidad gitana) en dos vertientes: la escuela y la formación del profesorado. Ha trabajado desde el año 87 en diversos centros educativos públicos con alumnado adolescente y en la actualidad es director del CEIP Pare Jofré de El Puig (València). Trabajó como Asesor de Educación Intercultural en el Centre de Professors de la Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana, los años 1994 a 1997. Es, además, miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y del Moviment de Renovació Pedagògica-Escola d'Estiu del PV. Sus trabajos y publicaciones se han centrado en los textos para la formación del profesorado en el tema de educación intercultural y los materiales curriculares y experiencias didácticas para el tratamiento de la diversidad cultural en el aula.

**Xavier Besalú** es profesor de Educación Intercultural y de Didáctica en la Universidad de Girona. Con anterioridad ejerció de maestro en diversas escuelas públicas de la provincia de Girona. Entre sus publicaciones están: 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).

**Juan Gómez** es diplomado en magisterio desde el año 79 y Licenciado en Antropología Social y Cultural desde el año 2005. Maestro de educación de adultos en el programa de la Junta de Andalucía de 1981 a 1989, posteriormente en el año 1992 pasa a formar parte del colectivo Amani, donde sigue trabajando como formador y diseñador de programas y materiales de educación intercultural y educación para el conflicto, dirigidos tanto a la educación formal como a la educación no formal.

**Laura Cantillo Prado** es Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.) y está en posesión del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas, en la especialidad de Orientación Educativa. Actualmente cursa el Máster en Programas de Intervención en Contextos Educativos, compatibilizándolo con la implantación del programa Prevenir en Madrid en un centro concertado, y el trabajo en el programa "Aulas Interculturales Abiertas" de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular; en donde además colabora en el programa "Proyecto de Sensibilización: por una Escuela Intercultural". Ha trabajado como docente en los cursos de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) del INEM, en el área de Sensibilización. Es autora del Trabajo de Fin de Máster Percepción de la Autoridad del Profesorado y su relación con el Clima Escolar.

**Carlos Roldán Mejías** es doblemente licenciado en Psicología y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), ha cursado estudios de Comunicación Intercultural en la Facultad de Artes de la University of Ottawa, Canadá, y está en posesión del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas, en la especialidad de Orientación Educativa. Ha formado parte del grupo de investigación INDICE y colabora con el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de dicha universidad, en tareas de apoyo a la docencia y a la investigación. Ha vivido en varios países, entre los que destacan Bélgica, Canadá, Reino Unido y Francia. Es este último ha trabajado como profesor de español en un centro educativo de la región parisina. En la actualidad compagina su trabajo en la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con su labor en varios programas de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, concretamente en “Aulas Interculturales Abiertas” y en el “Proyecto de Sensibilización: por una Escuela Intercultural”. Es, además, autor del Trabajo de Fin de Máster Relación de las Prácticas Restaurativas con la Percepción del Clima Escolar y la Autoridad del Profesorado.

**Fernando Trujillo Sáez** es licenciado en Filología inglesa y doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada, donde ha sido vicedecano de Investigación y Relaciones Internacionales y es profesor titular y director del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura en la actualidad. Forma parte del Consejo Asesor de Política Lingüística de la Junta de Andalucía, y del Comité para la Elaboración del Proyecto Lingüístico de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Ha formado parte de la coordinación del grupo de investigación METECO, para la enseñanza del español como nueva lengua en el contexto escolar y del proyecto LEA del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (Consejo de Europa, Graz). Además, en estos momentos coordina el grupo de investigación iCOBAE, que trabaja en el campo de la Innovación sobre Competencias Básicas en Educación, y el Proyecto de Innovación Docente Educar21 (<http://educar21.es>). En la red es responsable del blog De estranjis y colaboró como dinamizador en Educacontic, blog sobre TIC y Educación del Programa Red.es. Sus principales líneas de trabajo son la enseñanza de idiomas, la interculturalidad, el uso educativo de las TIC y la incorporación de las competencias básicas al currículo. Su última publicación, co-escrita junto a Francisco Lorenzo y José Manuel Vez, se titula Educación Bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas.









# Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural.

Red de Escuelas Interculturales



 **Liga española de la educación**  
De Utilidad Pública

**Coordinadoras:  
Begoña López y Martina Tuts**

Victorino Mayoral  
Begoña López  
Martina Tuts  
Luz Martínez Ten  
Roland Huguenin-Benjamin  
Luis María Cifuentes  
Beatriz Gallego  
Mónica Lago  
Henar Rodríguez  
José Antonio García  
Xavier Lluch  
Xavier Besalú  
Juan Gómez  
Laura Cantillo  
Carlos Roldán  
Fernando Trujillo



**SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE**  
902 250 500 tel  
[clientes@wkeducacion.es](mailto:clientes@wkeducacion.es)  
[www.wkeducacion.es](http://www.wkeducacion.es)

ISBN: 978-84-9987-050-2



 **Wolters Kluwer** Educación  
España