

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hacia una convivencia pacífica en la escuela

Alberto Sánchez Rojo

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo pretende reflejar ciertas propuestas para mejorar un Instituto de Educación Secundaria cualquiera desde una perspectiva intercultural previamente fundamentada a través del análisis crítico de textos, tanto científicos como legislativos. Se trata de mostrar cómo las líneas de investigación llevadas a cabo por el Consejo de Europa en los últimos años no están nada equivocadas y cómo desde ellas pueden realizarse cambios, ya no sólo a nivel educativo, sino también a nivel social, beneficiosos para todos.

Abstract

This article aims to reflect some suggestions to improve any Secondary School, starting from an intercultural perspective previously substantiated, what is focused on the analysis of scientific and legislative texts. This paper tries to show how the research conducted by the Council of Europe in recent years is not wrong in any case, and how we can put some of its theoretical rudiments into practice, not only to change and improve our system of education, but also all the society, what is beneficial to everybody.

Palabras clave

Cultura; diversidad; asimilacionismo; multiculturalismo; interculturalidad; educación.

Key words

Culture; diversity; assimilation; multiculturalism; interculturalism; education.

1. Introducción

En el año 2003, se reunieron en Atenas los Ministros de Educación de toda Europa con el fin de dialogar acerca cómo la diversidad cultural, que hoy alcanza un nivel sin precedentes, estaba influyendo en el desarrollo de nuestras sociedades y en qué medida esto podía estar afectando al Sistema Educativo. De este debate salió redactada una declaración donde, de manera consensuada, los responsables de Educación europeos habían acordado que el fomento de la "educación intercultural" en la escuela era, hoy en día, la mejor forma de dotar a nuestros países de un espacio de libertad y respeto donde todas las identidades tuviesen cabida, creando un propicio clima de convivencia pacífica.

Desde Europa se propone un cambio, un nuevo modelo pedagógico. Ahora bien, si queremos llevarlo a cabo en nuestra condición de docentes, no es suficiente con leerse los documentos oficiales que la explicitan, sino que es necesario estudiarla, fundamentarla, estar realmente convencido de ella y adquirir ciertas herramientas que nos permitan cambiar nuestra mirada, para, a partir de las imágenes que recibamos, modificar nuestro entorno laboral y nuestra manera de enseñar, en la medida en que lo creamos necesario. De lo contrario, el cambio será meramente burocrático.

2. Objetivos

Se pretenden alcanzar, principalmente, dos objetivos:

1) Fundamentar el modelo pedagógico intercultural con el fin de mostrar que posiblemente sea el que mejor funcione en una sociedad tan diversa como la nuestra. Las diferencias, en muchas ocasiones, dan lugar a conflictos violentos, desesperación,

fracaso, impotencia, etc., por ello, la reflexión sobre cómo entender la diversidad en la escuela no deja de ser una cuestión de suma importancia.

2) Aportar ciertas herramientas básicas de intervención docente intercultural con el fin de dotar a los profesores de un punto de partida, animándolos a trabajar por esta vía que, si se lleva a buen término, puede dar lugar a importantes logros a nivel educativo.

3. Metodología

Se tratará, ante todo, de realizar una reflexión teórica sobre la interculturalidad en la escuela. Por ello, aunque aporte propuestas de aplicación práctica, la metodología utilizada consiste, prácticamente en su totalidad, en análisis crítico de textos, tanto científicos como legislativos, que dan como resultado la defensa de un modelo educativo bien fundamentado sobre unas bases claras y concisas.

4. Contenido

4.1. El concepto de cultura.

Si vamos a abordar el estudio de un modelo educativo cuyo punto de partida es la defensa de determinada interacción entre culturas, debemos aclarar en qué consisten los términos a relacionar. Este apartado pretende dar una definición concisa del término "cultura" para evitar posibles malinterpretaciones ulteriores derivadas de la ambigüedad del mismo.

Podemos afirmar que es a partir de los siglos XVII y XVIII cuando el término "cultura" se amplía, entendiéndose por tal, aquello que el hombre añade a la naturaleza. No sólo cada individuo en sí mismo (cultivo del espíritu), a través de la tradición, las costumbres, la religión, etc., tal y como lo concebían los antiguos hasta entonces, sino también en la creación de diversos utensilios. La cultura se entiende como la intervención consciente del hombre frente a la naturaleza.

Debido a esta recién inaugurada oposición entre cultura y naturaleza en la Edad Moderna, en el afán ilustrado por dar una respuesta científica a la pregunta «¿qué es el hombre?», se hicieron los mayores esfuerzos posibles con el fin de desnudar al ser humano de todos sus aspectos culturales, que no aportaban sino prejuicios, con el fin de hallar una definición clara e inequívoca de su verdadera e inmutable naturaleza.

El desarrollo de ciencias sociales en el s. XIX como la Sociología, la Psicología, o la Antropología, mostraron que era bastante difícil dar cuenta de una naturaleza humana sin tener en cuenta el contexto en que se desenvuelve, de tal forma que podríamos afirmar que el surgimiento del concepto científico de cultura está bastante relacionado tanto con la desaparición de la concepción de naturaleza humana que preponderaba en la Ilustración, simple y clara, como con su sustitución por una visión del ser humano no solamente más compleja sino bastante más oscura.

En antropología, las primeras tentativas de situar al ser humano atendiendo a sus costumbres tuvieron una concepción de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana por estratos, que no eran sino diferentes niveles de constitución del ser humano. Así, éste era concebido como un ser, en esencia, jerarquizado. Para saber en qué consistía la naturaleza humana era preciso tener en cuenta las conclusiones obtenidas desde diversas disciplinas, unas

sobre otras y, una vez recopiladas todas, el nivel cultural se impondría, por ser el únicamente distintivo del hombre. Sólo entonces podría contestarse a la desde siempre ansiada pregunta «¿qué es el hombre?».

El primer paso que se dio, ya atendiendo a la investigación concreta, consistió en buscar, en cada cultura, principios universales y empíricos (comprobables), frente a la gran variedad de costumbres existentes en todos los lugares y en todas las épocas. De esta manera, la antropología podría dar cuenta de las dimensiones culturales de un concepto de hombre análogamente a las suministradas por otras ciencias (psicología, sociología, biología, etc.). Aquí podemos destacar a autores como B. Malinowski entre otros.

Clifford Geertz, en su obra *La interpretación de las culturas* (1973), hace una crítica de estos autores afirmando una nueva concepción de cultura abierta e inclusiva y alejada de un universalismo cultural que él consideraba, en muchos aspectos, insuficiente y banalizador. A partir de este momento, muchos antropólogos defenderán que el ser humano no se le conoce a través de la creación forzada de universales culturales sino en cada una de sus particularidades.

Tradicionalmente, se pensaba que el ser humano se conformó biológicamente antes de que los distintos desarrollos culturales comenzasen. Geertz, basándose en varios estudios de Biología Evolutiva defiende que la cultura, más que agregarse a la constitución de un animal concreto, significó el surgimiento de ese animal mismo. A medida que la cultura avanzaba, entendiendo por tal el perfeccionamiento de herramientas, el comienzo de la caza organizada, el descubrimiento del fuego y lo que es más importante, el desarrollo de símbolos significativos, se ofrecía una ventaja

selectiva a aquellos que eran capaces de aprovecharse de ella. Así, siguiendo a este autor, podemos afirmar que

[..] somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de las clases superiores y la de las clases inferiores, la forma académica y la comercial (Geertz, 2000; p. 55).

La definición de cultura que subyace al planteamiento de una educación intercultural sería la de *"cultivo de todo aquello que nos ayuda a ubicarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social"* (Beuchot, 2002; p. 108). Podemos decir, en base a esto, que cada individuo tiene su propia cultura. Cada vida humana recorre una experiencia vital que le hace concebir la realidad de una manera determinada y desarrollar distintas herramientas de adaptación al medio en el que vive, lo cual no tiene que ver sólo con el grupo étnico al que pertenece, ni con su nacionalidad, pues *"la identidad de una persona está constituida por multitud de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales"* (Maalouf, 1999; p. 18), éstos son sólo una pequeña parte.

Aunque compartimos muchas pertenencias, de ahí la posibilidad de un encuentro, que nos permite hablar de "cultura española", "cultura árabe", "cultura gay" ó "cultura punk", entre otras, cultura e identidad aparecen como sinónimos, algo fundamental a tener presente a la hora de comprender el planteamiento intercultural en educación.

[...] La marginación de las mujeres, los gays y los discapacitados atraviesa fronteras étnicas y nacionales: se da en las culturas mayoritarias y en los Estados-nación, así como dentro de las minorías nacionales y los grupos étnicos, por lo que debe combatirse en todos esos lugares. Por tanto, una teoría que contemple los derechos de las minorías culturales debe ser compatible con las justas reivindicaciones de los grupos sociales que se encuentran en situación de desventaja... (Kymlicka, 1996; p. 36).

4.2. Una sociedad entre culturas.

El término "multiculturalidad", que indica la existencia de múltiples realidades culturales, siguiendo la tradición, ha sido aplicado indistintamente a los términos "pluralismo étnico" o "polietnicidad" y "multinacionalismo", convirtiéndolo en ambiguo aparte de incompleto. Ambiguo porque al utilizarlo de manera indiferenciada para referirnos al pluralismo étnico y al multinacionalismo, confundimos dos realidades que no son para nada equiparables¹ e incompleto porque habría lugares del mundo que no podrían ser calificados de multiculturales, como, por ejemplo, Islandia, con una población étnicamente homogénea y una única realidad nacional. Sin embargo, al considerar la cultura equiparable a la identidad, no existiría nación en el mundo que no fuese multicultural, pues en todas existe gran variedad de asociaciones y grupos

¹ Véase el capítulo 2: "Las políticas del multiculturalismo" de KYMLICKA, W. Ciudadanía multicultural. Ediciones Paidós. Barcelona, 1996 (pp. 25-55). Aquí se indica detalladamente las diferencias existentes entre el multinacionalismo y a polietnicidad, pues no es lo mismo los derechos que reclaman aquellos que ocupan un territorio, con costumbres, tradiciones y un sentimiento nacional propios, pero dependiendo de otra nación, que los que reclaman aquellos que, individualmente, por cuestiones económicas, políticas, etc., trasladan su residencia a una nación distinta de la suya. Así por ejemplo, mientras que los primeros exigen derechos de autogobierno, los segundos no.

basados en distinciones de clase, género, orientación sexual, religión, creencias morales e ideología política, entre otros.

Así pues, hablamos de una multiculturalidad global, basada en diversas identidades que se dan en cada nación, en cada etnia y en cada individuo a la vez. Las diversas pertenencias y nuestra manera de jerarquizarlas, nos hace comportarnos de manera distinta. Dicha jerarquización depende de numerosos factores (familiar, social, histórico), luego es flexible y cambia con el tiempo².

Básicamente, puede hablarse de tres formas concebir la interacción entre culturas que se han dado a lo largo de la historia:

1) Asimilacionismo: Esta postura mantiene que la sociedad tiene una serie de pertenencias mayoritarias que se califican como "lo que debe ser" y que rigen el funcionamiento de la misma, por ser mejores y superiores a las minoritarias. Todo individuo que quiera pertenecer a dicha sociedad ha de adaptarse, evitando el ejercicio de aquello que puede serles propio pero que no encaja con el modelo de vida establecido como "normal". La multiculturalidad se entiende como un problema a solucionar, intentando crear una sociedad homogénea e igualitaria que evite el caos que supuestamente traen consigo la heterogeneidad y la diferencia.

Prácticamente nadie defiende ya, al menos conscientemente, este punto de vista. Sin embargo, de forma más sutil, sigue presente en otros planteamientos, supuestamente más liberales.

² Véase el capítulo "Mi identidad, mis pertenencias", de MAALOUF, A. *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial, Madrid, 1999. A lo largo de esta capítulo, pueden observarse varios ejemplos de fluctuación en la jerarquización de pertenencias.

2) Multiculturalismo: bajo este nombre, el valor de la multiculturalidad se defiende, a nivel institucional, desde la década de 1970. Frente al asimilacionismo, esta corriente de pensamiento ya no ve de forma negativa la presencia de multitud de culturas en la sociedad, sino que hace hincapié en los aspectos positivos que ello conlleva.

Durante años, el multiculturalismo ha reconocido el valor de la diversidad de culturas pero sin fomentar la interacción entre ellas, por ello, muchos autores piensan que *"el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente"* (Panikkar, 2002; p. 30) y es que, muchas de las políticas llevadas a cabo en los últimos años que, supuestamente, deberían fomentar y potenciar la cohesión social, el encuentro entre culturas, el diálogo, etc., lo único que hacen es "permitir", "tolerar", desde cierta posición privilegiada de "mayoría", la manifestación de las diferencias por parte de los grupos minoritarios.

3) Interculturalidad: Esta perspectiva defiende una cohesión social real, una convivencia pacífica y un encuentro constante en verdadera igualdad de condiciones. Se trata de fomentar un diálogo entre culturas basado en el respeto y el reconocimiento mutuo, un reconocimiento que sólo puede llegar a ser plenamente efectivo si hay un conocimiento profundo del interlocutor que tenemos frente a nosotros.

4.3. Una escuela entre culturas.

Los tres modos de entender la presencia multicultural, indicados en el apartado anterior, se han visto materializados en el sistema educativo a través de tres modelos pedagógicos distintos:

1) Educación compensatoria: Parte del deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Se sustenta sobre la base del absolutismo cultural asimilacionista, es decir, mantiene que hay una cultura superior, de la que parte, y defiende que las demás deben de compensar sus deficiencias frente a ella, pues sólo de esta forma todos los ciudadanos podrán disfrutar de una misma calidad de vida. Se pretende que los componentes de las otras culturas se adapten, habituándose a un comportamiento "normal", siendo la norma dictaminada por dicha cultura dominante que se cree superior.

Así, el propósito de la escuela, en este tipo de educación, consiste en la integración social de todos sus miembros, en base a un criterio de homogeneización. Desde este punto de vista, la diversidad aparece, por tanto, como un problema importante que hay que solucionar de manera rápida y eficaz. El temor a lo diferente hace que se sientan peligrar las creencias más arraigadas de la cultura dominante, viéndose ésta en la obligación de defenderse mediante políticas excesivamente proteccionistas. Este modelo educativo puede provocar dos sentimientos en aquéllos que no se amoldan a los parámetros establecidos, a saber, o bien se rechazan a sí mismos tratando de interiorizar e imitar los rasgos distintivos de dicha cultura dominante, o bien, rechazan a ésta por constituir una amenaza contra lo que les es más propio. Tanto un sentimiento como otro son altamente perjudiciales en la formación de la identidad de aquél que los manifiesta pues, o se siente constantemente fracasado por no llegar

nunca al nivel de "perfección" dentro de una cultura dominante a la que nunca pertenecerá del todo o se transforma en defensor a ultranza de sus pertenencias, reaccionando incluso con violencia ante cualquier intromisión.

2) Educación multicultural: Ya no se mantiene la existencia de una cultura hegemónica frente a las demás, por tanto, la mayoritaria no ejerce, al menos directamente, un dominio sobre las minoritarias. Se piensa que todas las culturas son igual de ricas.

Este modelo se basa en la perspectiva multicultural que veíamos en el apartado anterior. Asumido el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información sobre la cultura e historia de las minorías en las diferentes materias del currículo para, de esta forma, facilitar la comprensión mutua.

Sin embargo, esta presencia resulta ser siempre circunstancial y superficial, al tomar como a la cultura dominante como marco de referencia adecuado y correcto. Algunos autores apuntan al riesgo de folclorismo pedagógico que conlleva esta posición, ya que los intentos de transmitir los elementos fundamentales de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y termina convirtiéndose en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas³.

Este tipo de educación, si bien es cierto que fomenta un acercamiento entre culturas, también lo es que lo hace en desigualdad de condiciones. Mientras que la

³ Véase como ejemplo CALVO BUEZAS, T. Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos Humanos en los Textos Escolares. Editorial Popular. Madrid, 1989. Aunque es un texto ya antiguo, no deja de ser uno de los mejores estudios llevados a cabo hasta ahora sobre el tema. Podemos observar aquí cómo la presencia de ciertas culturas minoritarias en los libros de texto de primaria y secundaria durante los años ochenta en nuestro país, implicaba claramente la folclorización de las mismas. El texto se centra sobre todo en la presencia de la minoría gitana, que aparece, básicamente, como cultura de adivinos y feriantes.

cultura mayoritaria conoce al resto como curiosidad antropológica, las culturas minoritarias han de conocer en profundidad la dominante. Se entiende la diversidad cultural como riqueza de aquellos que, por vivir en un entorno donde su cultura no es la mayoritaria, tienen que aprender a simbolizar de varias formas, pero no como riqueza de todos.

A pesar de sus aspectos negativos, no podemos dejar de señalar que la educación multicultural es una importante suavización de la educación compensatoria, claramente reaccionaria y altamente perjudicial para el alumnado. A su vez, los programas bilingüistas y biculturales, aunque pueden conllevar la creación de centros-ghetto (Besalú, 2002; p. 65), han mostrado ser más efectivos que la educación compensatoria tanto en el aprendizaje de la lengua de acogida por parte de los estudiantes inmigrantes, como en la reducción del fracaso escolar de estos alumnos⁴.

3) Educación intercultural: Acorde con la perspectiva intercultural a nivel social, intenta superar los dos modelos anteriores, pretendiendo fomentar una escuela verdaderamente inclusiva, de todos y para todos.

Este tipo de educación pretende modificar radicalmente el Proyecto Institucional de Centro en todas sus partes. La multiculturalidad está presente de manera global y no sólo a través de pinceladas superficiales en los currículos. Se trata de que todas las identidades puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, de que la escuela transmita una cultura plural, en la que estén representadas todas las pertenencias que coexisten en un entorno concreto y, por tanto, de construir la

⁴ Véase CASTIEL MIENDA, C. <<Movimientos migratorios y educación. El desarrollo de la identidad étnico cultural: un estudio de casos Brasil-Japón>> en SORIANO AYALA (Coord.) Identidad cultural y ciudadanía multicultural. Editorial La Muralla, Madrid, 2001 (pp. 45-72). La autora realiza un análisis pormenorizado de la integración de niños japoneses en Brasil, mostrando los beneficios de la educación bilingüe y bicultural.

escuela como espacio común de convivencia, para lo cual es fundamental relativizar todas las culturas, en especial la propia. .

Esto no significa caer en el relativismo cultural, sino más bien, fomentar una *relacionalidad radical*, usando los términos de Panikkar (2002), donde, todos mestizos, aprendamos a vivir en una sociedad mestiza que se sustente en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados por todas las culturas.

4.4. Política educativa española y encuentro entre culturas.

En el año 2003 los Ministros de Cultura y sus homólogos de Educación de toda Europa, se reunieron en Opatija y Atenas respectivamente y, dándose cuenta de que el multiculturalismo había quedado obsoleto en un mundo tan sumamente diverso como el nuestro, concluyeron que *"el diálogo intercultural es una necesidad real en nuestros tiempos. En un mundo cada vez más diverso e inseguro, necesitamos hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas y nacionales para asegurar la cohesión social y evitar los conflictos"* (Consejo de Europa, 2008; p. 7), comprometiéndose a trabajar en ello a partir de ese mismo instante. En la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (2005) se determinó el diálogo intercultural como medio para promover la sensibilización y la cohesión de la sociedad. Esta visión se explicó con detenimiento en la *"Declaración de Faro sobre la estrategia del Consejo de Europa en pro del diálogo intercultural"*, adoptada posteriormente por los Ministros de Cultura ese mismo año, quienes propusieron elaborar un Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, el cual fue publicado en 2008.

La LOE⁵ (2006), vigente hoy en día, fue aprobada tres años después de la Declaración de Atenas, donde los Ministros de Educación europeos prometían trabajar en pos del diálogo intercultural en la escuela, y un año después de la Declaración de Faro sobre la estrategia del Consejo de Europa en pro del diálogo intercultural, luego es inevitable observar, en el Preámbulo, referencias a los propósitos de educación intercultural que se estaban empezando a plantear en Europa, como medida para fomentar una ciudadanía europea, activa y responsable. Sin embargo, tal y como veremos, la declaración de intenciones de la LOE (2006), no será del todo coherente con su puesta en práctica.

En el primer párrafo del preámbulo se afirma que

la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social⁶.

Se transmite y se renueva, por tanto, la cultura, que no es fija y cerrada, sino flexible, moldeable en función del diálogo constante con los otros. Esta interacción basada en el respeto y en el reconocimiento, permite un enriquecimiento cada vez mayor. Únicamente de esta forma puede fomentarse la solidaridad, evitando la discriminación y logrando la necesaria cohesión social.

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶ Ibid.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades⁷.

Esto es lo que se nos dice un poco más adelante. El modelo pedagógico que aquí se propone, por lo tanto, pretende establecer las bases para una educación verdaderamente inclusiva, con una atención a la diversidad para todos y todas, puesto que todos somos diferentes y son estas diferencias las que deben ser potenciadas en la escuela. No homogeneizaremos al alumnado, no distinguiremos entre extranjeros y nativos, entre varones y mujeres, entre altos y bajos, sino entre Mario y Elisa, Paula y María, Pedro y Miguel, etc., todos iguales en derechos, todos diferentes en "capacidades", en identidades, en cultura.

Ya casi al final del citado preámbulo, podemos leer que

la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos⁸.

Como puede observarse, es casi imposible alcanzar mayor grado de explicitud en este sentido. Así pues, podemos concluir que, en principio, la LOE (2006) apuesta por un modelo pedagógico claramente intercultural.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

Si proseguimos en la lectura y nos acercamos al Título Preliminar del citado documento, podemos observar que, en los *Principios y Fines de la educación*, la interculturalidad está muy presente, así, por ejemplo, en el principio e) se indica que "la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad".

Avanzando un poco más, en el Título I, "*Las enseñanzas y su Ordenación*", podemos observar que, tanto en los objetivos de Educación Infantil, como en los de Primaria, aparece mencionado la necesidad de que el alumnado sea formado en la diversidad, cosa que no aparecía, al menos de manera explícita, en leyes anteriores⁹. En Educación Secundaria, siguiendo en la misma línea, aparece como objetivo fundamental la educación para la ciudadanía y la necesidad de conocer tanto la cultura propia como las demás.

Esta coherencia que estamos viendo se rompe al llegar al Título II, "*De la Equidad en educación*", Capítulo I "*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*", donde se indica que

corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferentes a la ordinaria, por dificultades específicas de

⁹ Destaco en Educación Infantil, en el Artículo 13, el objetivo "a) conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias>> y el <<e) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos>>. En Educación Primaria, llamo la atención del lector sobre los objetivos: <<a) conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática" y "h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo"

*aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado*¹⁰.

Así pues, en preámbulo se fomenta una educación inclusiva que atiende a las necesidades de todos y todas, matizando que la atención a la diversidad es atención a todos y luego, unas páginas después, se crea un apartado exclusivo de atención a la diversidad donde ésta queda reducida a tres colectivos concretos, delegándose su aplicación, sin más directrices a las Comunidades Autónomas. A su vez, se introduce un capítulo, a continuación de éste, acerca de educación compensatoria donde sigue manteniéndose la posible necesidad de compensar aspectos culturales¹¹ cuando, desde la interculturalidad, sólo podría defenderse una compensación a nivel económico.

La ambigüedad de la LOE (2006) y su incoherencia ha hecho que las cosas no hayan cambiado mucho en su aplicación práctica. Las Comunidades Autónomas han regulado la educación compensatoria de igual forma que lo venían haciendo hasta entonces. Si bien es cierto que los currículos de las asignaturas han sido modificados para dar cabida al nuevo planteamiento pedagógico, a nivel estructural, las cosas han cambiado poco: la atención a la diversidad sigue refiriéndose a colectivos concretos, seguimos basando la acogida del "otro" en aulas de enlace, y compensatoria con "profesionales especializados", lo cual desemboca en una despreocupación por parte

¹⁰ Ibid.

¹¹ LOE (2/2006) Título II "Equidad en la Educación", Capítulo II "Compensación en las desigualdades en educación": "2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole".

de los docentes ordinarios, a la par que se crean escuelas-ghettos, debido a que no todos los centros disponen de dichas aulas¹².

No cabe duda de que la LOE (2006) tiene una declaración de intenciones impecable desde el punto de vista intercultural. Sin embargo, a la hora de llevarla a la práctica, ha fracasado, prosiguiendo con las medidas multiculturalistas que venían implantando las leyes anteriores. Poner el modelo pedagógico intercultural en marcha implicaría una verdadera revolución en el sistema educativo que requeriría un gran esfuerzo de toda la comunidad educativa y una gran inversión económica en tiempos difíciles. El caso es que el alumnado sigue fracasando estrepitosamente¹³ y no sabemos cómo hacer frente a esto. Quizá sea que no hemos sabido bien cómo atender a la diversidad, quizá no tengamos los medios suficientes o, simplemente, tal vez no nos han formado para ello...

4.5. La interculturalidad llega a la escuela: estrategias de intervención.

Conseguir que un centro pueda llegar a ser considerado intercultural no es tarea fácil. Requiere un enorme esfuerzo y trabajo por parte de toda la comunidad educativa y sobre todo por parte de los docentes, quienes deben ser los primeros los primeros concienciados a la hora de poner en práctica una empresa tan compleja como ésta.

Es cierto que las Administraciones, no legislando de manera coherente con el planteamiento teórico que defienden, tal y como hemos podido observar en el

¹² Tomando por ejemplo a la Comunidad de Madrid, en las instrucciones que regulan las Aulas de Enlace del curso 2009-2010, indica como criterios para su establecimiento que "1. La aceptación de las Aulas de Enlace por parte de los centros" y que "2. La ubicación del centro en zonas con alta concentración de población extranjera".

¹³ Véase MEC, Datos y cifras: curso escolar 2009-2010. Secretaría General Técnica. Madrid, 2009.

apartado anterior, no ayudan mucho. La formación intercultural de los docentes deja mucho que desear, ni siquiera existe una asignatura troncal dedicada a esto en los grados de Magisterio, por no hablar del Máster de formación del Profesorado de Secundaria o de la escasez de cursos permanentes para el profesorado que aborden esta temática.

Sin embargo, acorde con el Capítulo II de la LOE (2006), por el que se establece el derecho de autonomía de los centros, a pesar de todas las dificultades que podamos tener, sería posible "interculturalizar" la escuela. Es cierto que cada centro de manera autónoma, no siendo una imposición legislativa, pero es que la escuela debe ser un lugar de elección, tanto de los docentes, como de los alumnos y sus familias. La escuela debe ser espacio democrático, pues es en democracia como queremos educar.

El Proyecto Institucional de Centro (PIC) es un conjunto de documentos articulados entre sí y elaborados a partir de la realidad concreta de cada escuela cuya finalidad principal es definir para ella los objetivos y el funcionamiento de toda la comunidad educativa (González Muñoz, 2005;p. 61).

Los documentos recogidos por el PIC suelen dividirse en permanentes y anuales. Los permanentes establecen el funcionamiento general del centro y no tienden a variar mucho año tras años. Los anuales, como la misma palabra indica, se realizan de nuevo para cada año, pues atienden a las circunstancias concretas de cada curso. Los segundos se basan en los primeros, pues no dejan de ser una aplicación concreta de lo contenido en ellos, sin embargo, los resultados obtenidos en los segundos son una garantía para la modificación o no de los primeros. Como este artículo, es un estudio, más bien teórico, sólo comentaré cómo los documentos permanentes pueden

llegar a ser calificados de interculturales, pues los anuales se refieren a una realidad demasiado concreta como para generalizarla.

Proyecto Educativo de Centro (PEC) Intercultural.

El PEC, que, según el artículo 121.1 de la LOE (2006), es el que <<*recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, [...], así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas*>>. Este documento es el más importante del centro, pues define cuáles serán las bases teóricas que definirán la manera de proceder del centro.

Hemos de pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje donde toda la comunidad educativa participe desde un punto de vista intercultural. Esto permitirá analizar el entorno de cada centro con una mirada distinta y a elaborar medidas de intervención estructurales y organizativas que hagan de él un espacio pacífico de diálogo y encuentro entre culturas.

La dimensión intercultural debe actuar como principio inspirador de toda la estructura del centro. Así, siguiendo a Fernández García, J.A. y Goenechea Permisán, C. (2009), la interculturalidad, a nivel organizativo y estructural deben observarse, al menos, en los siguientes aspectos:

1º- Las **estructuras organizativas** deben caracterizarse por:

a) El desarrollo de la gestión participativa del centro, comprometida activamente con los principios por los que ha optado la comunidad educativa –deben presentarse al comienzo del documento–.

b) La superación de los agrupamientos estáticos de los alumnos, combinando diferentes situaciones de aprendizaje (en pequeños grupos, de nivel, en gran grupo, en situación individual, talleres, etc.)¹⁴.

c) Evitar sacar al alumno del aula, en la medida de lo posible, intentando que el profesorado de apoyo educativo trabaje dentro del aula más que como apoyo al alumno, como ayuda al profesor titular que, de esta forma, se responsabilizará más del progreso de los alumnos con mayores dificultades¹⁵.

d) El trabajo docente en equipo y su coordinación para llevar a cabo proyectos conjuntos. La transversalidad es fundamental en la educación intercultural, ya que si los profesores quieren fomentar el trabajo cooperativo entre sus alumnos, deben dar ejemplo. Para ello, las reuniones entre los directores de departamento debe ser constante, al menos una vez cada dos semanas.

e) La elaboración propia de recursos didácticos y el aprovechamiento de los recursos del entorno.

f) El planteamiento de todos los componentes organizativos bajo una perspectiva de diversidad.

¹⁴ Véase DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J. Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Ediciones Pirámida. Madrid, 2002. La autora, a través de estudio experimental en centros con gran diversidad cultural entre los alumnos, muestra los beneficios educativos que supone trabajar el método de aprendizaje cooperativo en el aula.

¹⁵ Véase MELIÁ CASADO, F. <<Cómo trabajamos la multiculturalidad en el CP Antoni Juan Alemany (Maó-Menorca-Illes Balears)>> en LLEVOT CALVET, N. (ed.) La educación intercultural: discursos y prácticas. Ediciones de la Universitat de Lleida, 2006 (pp. 81-89). En este breve pero bello artículo, el autor, maestro de Educación Primaria comenta los cambios que se han realizado en su centro debido a la reciente afluencia de alumnado inmigrante de tal forma que, tras un gran esfuerzo por crear e implantar una pedagogía intercultural en su centro, han conseguido que las aulas de enlace hayan desaparecido, siendo los docentes capaces de integrar al alumnado inmigrante en las aulas ordinarias desde el primer día obteniendo unos resultados altamente positivos.

g) El desarrollo de un sentido de comunidad.

h) La visión de la escuela como recurso comunitario.

i) La cooperación con otras instituciones (ONGs, asociaciones, servicios sociales, etc.), con la creación de redes para acciones globales.

2º- Los **espacios físicos** son elementos del clima del centro, de esta forma, hay que cuidar mucho su utilización, distribución y decoración, con el fin de que sea un lugar de enseñanza y aprendizaje de todos y para todos. Algunos ejemplos de medidas a este respecto podrían ser los siguientes: escribir los carteles informativos del centro en varios idiomas, sobre todo en los propios del alumnado del centro; ceder la decoración del centro al alumnado, dedicándose un tiempo para ello las primeras semanas del curso; crear un mural de "expresión" en una de las paredes comunes del centro donde el alumnado pueda dibujar, exponer poemas, redacciones, con el fin de compartirlo con los demás, etc. En la medida en que el alumnado participa en la configuración del espacio de su aula y de su centro puede sentirlos como propios, adaptados a sus necesidades, lo cual facilita la concepción del centro como lugar de encuentro en casa, y no como un lugar austero que nos prestan pero que no nos pertenece.

3º- La **distribución temporal** también es importante pues un modelo intercultural requiere una distribución del tiempo escolar flexible, adaptada a las necesidades de los alumnos, más en función del tipo de actividad y el sistema de agrupamiento que de la distribución fragmentaria por áreas del currículo¹⁶.

¹⁶ Véase BLANCHARD, M., MUZAS, MA. D. Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Editorial Narcea. Madrid, 2005 (pp.120-130). En estas breves páginas se exponen una serie de ejemplos de flexibilización de los tiempos sumamente interesantes.

4º- La **comunicación constante** entre todos los miembros de la comunidad educativa es una condición básica para poder crear un sentido de comunidad. Por ello, por un lado, las reuniones entre docentes y familia han de ser frecuentes, al menos una vez al mes, y no siempre a causa de malas conductas, como suele ocurrir por lo general, sino de manera constante, donde se informe a los padres del modelo de enseñanza y aprendizaje que están siguiendo sus hijos y la evolución del mismo. Se recogerá información de cada alumno, importante para detectar posibles necesidades que requieran ser específicamente atendidas y se elaborarán planes de acción conjunta (familias-docentes). También pueden realizarse actividades extraescolares donde las familias se vean implicadas y, si en el análisis intercultural de entorno se detectan importantes conflictos y recelos entre culturas la creación de "*programas educativos* –voluntarios dentro del centro– *para los adultos y las familias, centrados en la cuestión de la diversidad cultural, pueden ayudar a las familias a este respecto*" (Consejo de Europa, 2008; p.39), para ello se puede solicitar ayuda a la Administración, a ONGs o a Asociaciones de Inmigrantes, tal y como se realiza en países como Alemania, Holanda o Países bajos, con muy buenos resultados¹⁷.

Proyecto Curricular de Centro (PCC).

El objetivo de un currículo intercultural debe ser ayudar al alumnado a observar la realidad desde diversos puntos de vista, que le lleven incluso a cuestionarse el suyo propio.

¹⁷ Véase MONTÓN SALES, M. J. La integración del alumnado inmigrante: Orientaciones propuestas y experiencias. Editorial Grao. Barcelona, 2003. Capítulo 12.

Para construir este currículum hay que partir de dos principios de justicia curricular: los intereses de los más desfavorecidos; y la participación y escolarización común en el tramo escolar obligatorio. Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos de la situación de los pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; exponer los temas sexuales desde la posición de los homosexuales; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o parálíticas; los conocimientos físicos y químicos desde la experiencia de los usuarios, tanto si se trata de conductores como si se trata de cocineros o campesinos. Y así sucesivamente (Besalú, 2002; pp. 77-78).

A continuación se exponen algunas consideraciones a la hora de hacer un currículum intercultural de forma más específica, atendiendo a dos asignaturas en concreto. Se han elegido Lengua Castellana y Matemáticas como ejemplos debido a que son las que más horas de clase suelen ocupar en todos los cursos, pero podrían haberse considerado cualesquiera otras.

- **Lengua Castellana y Literatura:** El enfoque es sobre todo funcional, de tal forma que la lengua deje de ser un objetivo en sí misma. Lo que realmente importa es adquirir cierta competencia comunicativa, es decir, la adquisición de herramientas lingüísticas, sociales y culturales que permitan a los individuos actuar adecuadamente en cada situación de comunicación. Por tanto, el aprendizaje debe realizarse adecuando la lengua a la vida cotidiana: hablando y escuchando, leyendo y escribiendo. A su vez, la lengua es un instrumento de toma de conciencia y reflexión, ayuda a organizar las ideas y a expresarlas, por ello, ningún tema escapa a esta área

de conocimiento, pudiendo fomentar en todo momento la interdisciplinariedad¹⁸. En cuanto a la literatura, es importante elegir lecturas de diferentes épocas y culturas, a su vez, es fácil encontrar novelas juveniles que traten temas relacionados con la interculturalidad, las migraciones, la identidad..., que luego puedan trabajarse en clase.

- **Matemáticas:** Recientemente han aparecido numerosos estudios que relacionan las matemáticas –tradicionalmente consideradas como ciencia libre de valores y ajena a influencias culturales– con la cultura hasta el punto de irse consolidando una nueva área de conocimiento en didáctica de las matemáticas, denominada *etnomatemáticas*.

Bajo esta perspectiva las matemáticas dejan de ser una ciencia aislada del mundo, para tener que ver todo con unos alumnos que se convierten en actores dinámicos que interactúan. Siguiendo a Planas (1999) podemos resumir en tres puntos la inquietud etnomatemática: en primer lugar, resulta necesario favorecer la entrada de conocimientos y procedimientos matemáticos de fuera de la escuela para no discriminar a aquellos alumnos cuya cultura familiar esté más alejada de la cultura escolar; en segundo lugar, es fundamental reconocer y rehabilitar el conocimiento matemático asociado a toda cultura para asegurar la supervivencia de diferentes modelos matemáticos que relativicen la unicidad de la matemática tecnológica occidental; en tercer y último lugar, hay que asumir los retos de la creciente

¹⁸ "Hemos convertido cada uno de estos doce temas (cuatro por trimestre) en doce dossiers (el problema ecológico, la diversidad lingüística, la desigualdad económica, la violencia, etc.) que contienen un texto, una propuesta para su comprensión, un trabajo sobre léxico y conceptos, un apartado para el pensamiento y la expresión oral y escrita, un conjunto de actividades que aporten conocimientos sobre morfología y sintaxis y una propuesta de trabajo de ampliación para los que quieran. Además se les introduce en la literatura, a través de la presentación de épocas, géneros, autores y textos". SURROCA, R., GERONÉS, L. y BAYOT, A. Llegir, pensar, parlar i escriure. Una proposta d'aprenentatge participatiu per aprendere llengua a segon cicle d'ESO, cita extraída de BESALÚ, X. Diversidad cultural y educación. Editorial Síntesis. Madrid, 2002 (p.86).

diversidad cultural en las aulas de matemáticas con el fin de promover un proceso real de encuentro entre culturas.

Hay que matizar que con esto no se pone en duda, en ningún momento, la universalidad de las matemáticas, pero no hay que confundir las características de la ciencia matemática occidental con las características de la educación matemática. Aunque ambas se refieran al estudio de los mismos aspectos de la realidad, sus objetivos y metodología son distintos¹⁹.

Reglamento de Régimen Interior (RRI).

El RRI es el documento que explicita la normativa de derechos y deberes a cumplir por todos los integrantes de la comunidad educativa dentro de un centro determinado. Últimamente, en España han surgido bastantes conflictos con respecto a este documento y, precisamente, sobre todo, en relación con la interacción entre culturas. Recordemos el caso de Najwa, una niña magrebí de un instituto de Pozuelo de Alarcón (Madrid) que se negaba a quitarse el velo dentro de clase, incumpliendo una de las normas incluidas en este documento, que prohibía llevar nada puesto en la cabeza durante las clases²⁰.

El RRI debe elaborarse en último lugar, en base al diálogo de todos y todas. A su vez, a mi modo de ver, éste debe ser redactado en varios idiomas, con el fin de que

¹⁹ Para un análisis más detallado de estas áreas de conocimiento y algunas más, véase Véase BESALÚ, X. Diversidad cultural y educación. Editorial Síntesis. Madrid, 2002 (pp. 85-105). A su vez, si se desean ejemplos más prácticos aún puede consultarse la página web <http://aulaintercultural.com>, donde se encuentran multitud de ejemplos de unidades didácticas y actividades desde el punto de vista intercultural.

²⁰ <<Najwa, fuera de clase en Pozuelo por cubrirse la cabeza con 'hiyab'">>. Diario EL PAÍS, Madrid 16/04/2010.

sea accesible para todos, tengamos en cuenta que los padres de muchos alumnos inmigrantes no comprenden correctamente el castellano y nadie debe sentirse desplazado. Si fomentamos la interculturalidad como base teórica en el centro, si hacemos que todos los que lo formamos nos conozcamos y nos reconozcamos, en base al respeto, será fácil llegar a un consenso en la creación de un RRI con el que nadie se sienta ni incómodo ni desplazado. En un RRI intercultural podrían ponerse, sin lugar a dudas, excepciones a la hora de interpretar la norma de que no se pueda estar en clase con la cabeza tapada.

5. Bibliografía

BLANCHARD, M., MUZAS, MA. D. *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Editorial Narcea. Madrid, 2005

BERNSTEIN, B. <<*Una crítica de la educación compensatoria*>> en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) *Sociología de la educación*. Editorial Ariel. Barcelona, 1999 (pp. 457-467).

BESALÚ, X. *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. Madrid, 2002

BEUCHOT, M. <<*Pluralismo cultural analógico y Derechos Humanos*>> en GONZÁLEZ R.-ARNAIZ, G. (Coord.) *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 2002 (pp.107-122).

CALVO BUEZAS, T. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos Humanos en los Textos Escolares*. Editorial Popular. Madrid, 1989

CASTIEL MENDA, C. <<Movimientos migratorios y educación. El desarrollo de la identidad étnico cultural: un estudio de casos Brasil-Japón>> en SORIANO AYALA (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía multicultural*. Editorial La Muralla, Madrid, 2001 (pp. 45-72)

CONSEJO DE EUROPA, *Libro Blanco sobre el diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Traducción del Ministerio de Cultura de España. Madrid, 2009

CONSEJO DE EUROPA. *La dimensión europea en la educación secundaria*. Editorial Anaya. Madrid, 2004.

CORTÉS, J. y MARTÍNEZ, A. *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Editorial Herder. Barcelona, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M.J. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Editorial Pirámide. Madrid, 2002.

DÍEZ GUTIERREZ, E. J. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Universidad de León, 2006.

ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural: reflexiones para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial Graó Barcelona, 2006.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y GOENECHEA PERMISÁN, C. *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer. Madrid, 2009.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona, 2000.

Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por la que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros del 28 de julio de 2008.

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1996

LATORRE, A.; RINCÓN, D. del; ARNAL, J. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones GR92. Barcelona, 1996.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MAALOUF, A. *Identidades asesinas*. Alianza Editorial. Madrid, 1999.

MEC, *Datos y cifras: curso escolar 2009-2010*. Secretaría General Técnica. Madrid, 2009.

MELIÁ CASADO, F. <<Cómo trabajamos la multiculturalidad en el CP Antoni Juan Alemany (Maó-Menorca-Illes Balears)>> en LLEVOT CALVET, N. (ed.) *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Ediciones de la Universitat de Lleida, 2006 (pp. 81-89)

MONTÓN SALES, M. J. *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientaciones, propuestas y experiencias*. Ed. Graó. Barcelona, 2003.

PANIKKAR, R. <<La interpelación intercultural>> en GONZÁLEZ R.-ARNAIZ, G. (Coord.) *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2002 (pp. 23-76).