

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO
INTERCULTURAL EDUCATION IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL CONTEXT

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS¹
Universidad de Murcia

RESUMEN

En el presente trabajo damos cuenta de una serie de investigaciones que demuestran que la escuela está afrontando el reto de la convivencia intercultural con la intención de aspirar a construir procesos democráticos de inclusión. En ese sentido, presentamos algunos datos de nuestro estudio actual con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes de 2º, 3º y 4º de la ESO sobre la existencia de racismo y xenofobia en las aulas, con el fin de hacer propuestas para mejorar la convivencia intercultural y crear centros educativos inclusivos. Como avance de resultados de la investigación, podemos concluir que, tras aplicar en los primeros cursos de la ESO las políticas de inclusión y las medidas organizativas y metodológicas de atención a la diversidad que la Región de Murcia ofrece, los alumnos extranjeros no perciben racismo ni exclusión en la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE

interculturalidad; convivencia; comunicación; derechos humanos; educación; justicia social.

ABSTRACT

In a world where globalization, neoliberalism and the only-thought have generated marginalization and social exclusion, mainly of minority cultures, we must have confidence in education, in general, and school, in particular, as promoters of democratization processes of social inclusion. Therefore, intercultural education should not be reduced to a temporary or discontinuous process affecting methodology, but to a way to achieve educational inclusion of all people from different cultures. Research literature is exposed to support the idea that the school is facing the challenge of intercultural coexistence with the intention of aspiring to build inclusive democratic processes. In this sense, we present some data from our current study in order to know the opinion of secondary school students on the existence of racism and xenophobia in the classroom, to make proposals to improve the intercultural coexistence and create inclusive schools. The article concludes that after applying inclusion policies in the Region of Murcia, immigrant students do not perceive racism or exclusion as part of their school experience.

KEY WORDS

intercultural; coexistence; communication; human rights; education; social justice.

Recibido: 06.03.2012 • Revisado: 22.03.2012 • Aceptado: 24.04.2012 • Publicado: 01.03.2014

¹ Artículo aceptado en la modalidad “jóvenes investigadores”.

Communication: andreses@um.es

1. INTRODUCCIÓN

La gran paradoja de nuestro mundo actual, dice Morin (2010, 19), es que opone una era planetaria que quiere homogeneizarlo todo a un proceso de balcanización que hace que la confusión sea total. En la Grecia Clásica se llamaba *bárbaros* a quienes no conocían la lengua griega, pero el término se extendió a todo extranjero, a sus capacidades intelectuales y a otros aspectos personales y sociales. Pero igualmente discriminados estaban los *metecos*, “los que vienen a establecerse entre nosotros”. Desde entonces la diversidad y la inclusión tienen mucho que ver con el tratamiento de las desigualdades sociales; por eso no es tan importante comprender los sentidos de diversidad e inclusión cuanto saber identificar los recursos y actitudes relacionados con su tratamiento.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 13, reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país, así como el derecho a regresar al de origen, pero es un derecho truncado por el derecho que tiene cada país a autorizar la entrada de extranjeros en las condiciones que ese país determine. La salida es libre, pero no así la entrada a otro país, sin la que no cabe que pueda realizarse el derecho a emigrar. La emigración es un derecho de cada persona; pero la inmigración un derecho que cada Estado se reserva.

También es muy conocida la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por la 31ª Reunión de la Conferencia General (París, 2 de noviembre de 2001), que proclama que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. Con esta Declaración los Estados reafirmaban la convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz y la convivencia, al tiempo que se rechaza la tesis del choque de culturas. Importante es también en esta Declaración el reconocimiento de que *la diversidad cultural es una categoría de patrimonio común de la humanidad*, tan necesaria, se dice, como la diversidad biológica es para los organismos vivos. Diversidad cultural entendida como patrimonio dinámico, como proceso que garantiza la supervivencia, que aspira a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista.

Pero, los ideólogos neoconservadores quieren centrar el discurso sobre las migraciones en la *cantidad* de personas que se desplazan, y no en las *causas* que provocan esos flujos migratorios que están transformando radicalmente la vieja fisonomía de nuestras sociedades, más o menos monolíticas, para situarlas en el corazón de los fenómenos de pluralismo social

y cultural. Quedarse en el discurso del número sólo está conduciendo a enfocar los problemas derivados de esos flujos desde la perspectiva de su acomodo (regulación *versus* ilegalidad) y la inseguridad ciudadana. De este modo, un *problema social* se transforma en otro de tipo *político* que, en muchas ocasiones, uniformiza el discurso de los partidos políticos y condiciona las respuestas institucionales (control y regulación ante los inmigrantes).

En este escenario, la interculturalidad supone una mirada distinta a las relaciones entre personas de distintas culturas. La interculturalidad nos propone una mirada nueva sobre fenómenos pasados y actuales. Esto nos obliga a repensar muchas realidades históricas que no merecieron, en su momento, ser analizadas o que fueron estudiadas desde el etnocentrismo (Rodrigo Alsina, 2009, 98).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se entiende que se hayan depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para resolver los problemas sociales que pudieran resultar de la convivencia pluricultural: “El origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación es la complejidad y, por último, la finalidad de la cultura y la educación es la inclusión” (Guédez, 2005, 219). Con la globalización, la educación se ha convertido en espacio de encuentro surcado por las miradas de lo diferente y diverso (Arellano, 2005, 82). Así sus conceptos se articulan y proliferan desde el otro en tanto que distinto en un mundo pluricultural. Por ello, desde la educación será posible establecer el diálogo entre las personas de diversas culturas, siempre escuchando al otro. Y, en este sentido, creemos que si la educación quiere cumplir con este objetivo, debe tener claro cuál es el concepto de cultura, de hombre y de interculturalidad que debe manejar. Si estamos convencidos de que el fin último de la educación es la formación integral de la persona, para ello es indispensable el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a todas las personas, al tiempo que usamos enfoques individualizadores que permitan conformar la propia identidad dentro del respeto a la diversidad y a la diferencia (García, Sáez, y Escarbal de Haro, 1999). Desde nuestro punto de vista, éste debe ser uno de los grandes objetivos de la educación intercultural.

2. SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

Hoy cualquier cultura está expuesta a la discusión porque la globalización ha hecho que se abandonen las pautas socioculturales tradicionales. Todo se inte-

rrelaciona y todo se transforma. El Premio Príncipe de Asturias, Tzvetan Todorov, afirmó que toda cultura implica inevitablemente una cierta dinámica intercultural; aunque lo sea en un grado menor, en el mero establecimiento de contactos derivados del hecho de compartir espacios y/o tiempos. Y decía más: una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural (Todorov, 2008).

Entonces, convengamos en que la interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente, por eso, el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción y defensa de éstos. La interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes. La interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua.

Así, la propuesta de Amin Maalouf (2008, 49) es sencilla en su formulación: cuanto más se impregne un inmigrante de la cultura de acogida, más podrá impregnar a la cultura de acogida de la que él trae, y viceversa: cuanto más perciba un inmigrante que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura de acogida. La palabra clave sigue siendo *reciprocidad*: “Si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío..., entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos; paralelamente, si este país me respeta, si reconoce lo que yo le apporto, si me considera con mis singularidades como parte de él, entonces tiene derecho a cuestionar algunos aspectos de mi cultura...” (Maalouf, 2008, 51).

No obstante, conviene recordar (y advertir) que la vía de la interculturalidad es como una obra en construcción en la que de vez en cuando hay que cambiar de perspectiva, aunque tengamos claros los fundamentos, y así, hemos visto cómo en los últimos años se ha pasado de la multiculturalidad como problema a la interculturalidad como valor. La interculturalidad busca la libertad de todo ser humano en relación a la sociabilidad y la responsabilidad: reclama un esfuerzo conjunto de todos, no sólo para aprender a convivir,

sino para recrear la experiencia de la valoración recíproca y del mutuo desarrollo. Por eso, en la base de la educación intercultural se encuentra la alteridad y la capacidad de construir relaciones auténticas y significativas (Grange, 2007, 36-40).

Efectivamente, la interculturalidad supone un acercamiento al otro, conocer las culturas que nos rodean, es comunicación, interacción, intercambio, encontrar nuevos valores asumidos por todos, es valorar la diversidad... La interculturalidad es, por tanto, escuela, es política, es sociedad, una filosofía de vida y de actuación que busca vivir en condiciones de igualdad, respetando derechos y normas en un mismo espacio geopolítico. No obstante, sabemos que en el terreno social, e incluso académico, se ha confundido mucho la interculturalidad con posturas asimilacionistas, burocráticas y multiculturales, relación terminológica que hemos terminado superando gracias al trabajo que muchos profesionales realizan día a día. Entre otras, se ha llegado a la conclusión de que no es posible una sociedad intercultural sin el apoyo del sistema educativo y de una programación política que aspire a desarrollar procesos de igualdad de oportunidades ofreciendo los apoyos necesarios a los más desfavorecidos.

En general al sistema educativo se le adjudica un papel fundamental como institución para generar igualdad social, futuros ciudadanos democráticos y mejores profesionales. La educación es un servicio público esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos, sin distinción ninguna de clase. Y cabe esperar que la educación intercultural contribuya a desarrollar una sociedad más inclusiva y pueda alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social; como escribe Garzón (2011), ahora es el momento de construir una sociedad más libre, inclusiva, democrática y en paz en la que todos asumamos el respeto a la diversidad en una sociedad universal.

El sistema educativo en estos tiempos de globalización debe promover una educación que garantice el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Para ello es ineludible la unidad de todos los agentes educativos y sociales para alcanzar un objetivo fundamental que responda a la diversidad y ayude a los estudiantes a identificarse con la cultura de su comunidad, de su nación y de su cultura global (Banks, 2011). La escuela sigue teniendo un papel esencial para “trazar caminos e inscribir rasgos, en la medida de sus competencias, que marcarán los fundamentos de la nueva sociedad intercultural” (García, y Morón, 2010, 17).

Pero no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural. No, por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno (Levinson, Sutton y Winstead, 2009).

3. LA PRÁCTICA INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO SOCIAL

Como comentamos en el apartado anterior no se puede construir una sociedad intercultural trabajando sólo dentro del sistema educativo, bien es cierto que es el espacio idóneo, pero no debemos descuidar el terreno social, comunitario, si queremos fortalecer la inclusión de todos los ciudadanos y evitar la exclusión de los más desfavorecidos.

Por ello, en España contamos con el Segundo Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014), aprobado en Consejo de Ministros el 23 de septiembre de 2011, que responde a la nueva etapa migratoria en nuestro país, no centrada tanto en la acogida de los nuevos ciudadanos sino en fortalecer la cohesión social de toda la ciudadanía, destacando la imprescindible labor que realizan Ayuntamientos y ONG's que gracias a su trabajo y su responsabilidad se está construyendo un Estado cada vez más inclusivo o, al menos, eso parecía hasta que aparecieron las nuevas políticas sociales de 2012.

En este Segundo Plan encontramos cuatro principios que inspiran la acción estratégica a poner en marcha (104):

a) El principio de igualdad y no discriminación, que implica la equiparación de derechos y obligaciones de la población inmigrante y española, dentro del marco de los valores constitucionales básicos.

b) El principio de ciudadanía, que implica el reconocimiento de la plena participación cívica, social, económica, cultural y política de los ciudadanos y ciudadanas inmigrantes.

c) El principio de inclusión, que implica la creación de procesos que lleven a superar las desventajas sociales, económicas, personales y culturales y permitan que se esté en condiciones de gozar de los derechos sociales y ejercer la participación ciudadana superando el estatus de persona asistida y la estigmatización que conlleva la pobreza, la marginación y la exclusión.

d) El principio de interculturalidad, como mecanismo de interacción positiva entre las personas de distintos orígenes y culturas, dentro de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

Estos cuatro principios, fundamentados en la construcción de procesos de participación e inclusión, deberían tenerse en cuenta a la hora de trabajar la interculturalidad en los contextos sociales. Un ejemplo de una investigación sobre la importancia de trabajar la interculturalidad y la política social fuera del sistema educativo es el estudio de las respuestas socio-educativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia (Escarbajal Frutos, 2010). En dicha investigación fueron encuestados 75 profesionales sociales de un total de 150 censados; y se constató que el 57,6% de los Trabajadores Sociales están bastantes o muy implicados en la interculturalidad, mientras que en los Educadores Sociales la estadística es del 100%; pero ambos colectivos de profesionales son conscientes de que la gran mayoría de las respuestas que se ofrecen a los inmigrantes siguen siendo asistenciales, ignorando las posibilidades de trabajo educativo.

Del mismo modo, estos profesionales son conscientes de las carencias formativas que tienen al respecto, pues la mayoría critica que la Universidad se centre en cuestiones teóricas, dejando a un lado o con pocos créditos su formación práctica (54,6%), y sugieren aumentar su tiempo de formación universitaria a cuestiones legislativas y habilidades comunicativas, pues muchas veces quieren avanzar y se sienten limitados por el desconocimiento de las normativas y de sus habilidades comunicativas verbales y no verbales, pudiendo llegar a malentendidos interculturales (66,6%).

En esta investigación se les preguntó a los profesionales, para comprobar el grado de cumplimiento de trabajo intercultural, *a qué dedicas más tiempo en tu trabajo de atención a personas inmigrantes*. La mayoría de los profesionales que trabaja en la atención a personas inmigrantes, un 50,7%, dedica más tiempo en su labor a cuestiones burocrático-administrativas, lo que comúnmente se conoce como "papeleo"; seguido de un 25,3% que realiza funciones educativas. Y también encontramos un porcentaje considerable (18,7%) que realiza funciones de orientación para el empleo. En la siguiente tabla (Tabla 1), podemos apreciar que se están realizando labores educativas con este colectivo, pero que si tienen que priorizar necesidades y dedicar su labor en función de esas necesidades, comprobamos que las funciones educativas no son prioritarias para la mayoría de los profesionales que trabaja con inmigrantes, sobre todo para los trabajadores sociales. Sin embargo, debemos señalar que la mayoría de los profesionales que realizan funciones educativas con inmigrantes son educadores sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuestiones burocrático-administrativas	38	50,7	50,7	50,7
	Orientación para el empleo	14	18,7	18,7	69,3
	Funciones educativas	19	25,3	25,3	94,7
	Buscar alojamiento	3	4,0	4,0	98,7
	Otras	1	1,3	1,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Tabla 1 ¿A qué dedicas más tiempo en tu trabajo?

Según esos datos, no podemos aceptar que se diga que se trabaja la interculturalidad cumplimentando informes, con labores burocráticas. Si reducimos nuestra idea de interculturalidad a cuestiones burocráticas o administrativas poco a nada estamos haciendo por y para conseguirla. De ahí que sea necesario aumentar el porcentaje de tiempo dedicado a labores educativas para alcanzar derechos en igualdad de condiciones.

Otro ejemplo de la importancia de trabajar la interculturalidad en el contexto social y educativo es la investigación sobre el mediador intercultural en Canadá, Italia, Suecia y Portugal (Martínez Usarralde, 2008). La mediación intercultural, como sabemos, debe ser entendida como un proceso mediante el cual una persona actúa como intermediaria entre dos o más partes para facilitar la comunicación entre las mismas, para que lleguen a un acuerdo o para que busquen una solución a un conflicto (Touzard, 1981, 80; Málík, y Herraz, 2005, 18). En tal proceso no existen recetas, ni hay una respuesta única, ya que hay que contextualizar y responder a cada situación concreta. Sí podría haber un modelo de referencia para la acción, pero ésta siempre debe ser contextualizada y diseñada en función de las características particulares de cada situación (Escarbajal Frutos, 2010).

4. LA PRÁCTICA INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En el terreno educativo tenemos actualmente (parece que por poco tiempo) la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) inspirada en los principios de una educación de calidad para todos los alumnos, sin exclusión, y en todos los niveles, conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, prestando los apoyos necesarios. En su

Título II, Equidad en la Educación, la LOE establece los recursos precisos para lograr la *inclusión e integración* de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

Y más concretamente, en la Región de Murcia disponemos del Decreto 359/2009 por el que establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumno y nos recuerda que una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social. En su capítulo II titulado *Las medidas de atención a la diversidad* podemos encontrar las actuaciones generales, las medidas ordinarias, medidas específicas, los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial que los centros educativos pueden poner en marcha para favorecer el principio de inclusión. Para tener una visión más generalizada de la educación intercultural, según las Comunidades Autónomas, encontramos un análisis (Rodríguez Navarro y otros, 2011) de varias iniciativas, programas y medidas que se están llevando en nuestro país.

En los últimos años, encontramos algunas investigaciones en los centros educativos sobre la interculturalidad, como el estudio que analiza la integración de las familias inmigrantes en la escuela desde una vertiente socioeducativa (González Falcón, 2010); la diversidad cultural y el logro de los estudiantes en la educación obligatoria (Aguado, 2010); el estudio de la perspectiva docente sobre la práctica intercultural en primaria (Leiva, 2010); la investigación sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña (Palou, 2012); que con una muestra extensa de jóvenes de 14 a 18 años, en 47 centros de secundaria, concluye que la integración de este colectivo depende de factores como el clima local de recepción, el tipo de

			GÉNERO		Total
			MASCULINO	FEMENINO	
BULLYING VERBAL RACISTA (VÍCTIMA)	SI	Recuento	3	1	4
		% dentro de GÉNERO	10,0%	3,6%	6,9%
		% del total	5,2%	1,7%	6,9%
	NO	Recuento	27	27	54
		% dentro de GÉNERO	90,0%	96,4%	93,1%
		% del total	46,6%	46,6%	93,1%
Total	Recuento	30	28	58	
		% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	51,7%	48,3%	100,0%

Tabla 2 de contingencia BULLYING VERBAL RACISTA (VÍCTIMA) * GÉNERO

relaciones de amistad y las competencias personales que se ponen en juego; en Galicia encontramos el estudio sobre la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2011); en Málaga la investigación sobre la participación de las familias inmigrantes como indicador de la construcción de una escuela intercultural (Leiva y Escarbajal, 2011); el estudio sobre la reflexión de la acción educativa destacando la idea de diversidad como norma que nos ayuda a apreciar la singularidad de cada alumno (Mata y Ballesteros, 2012)...; y, a nivel más general, encontramos la investigación del análisis de las medidas de atención a la diversidad en la ESO (Arnaiz, Martínez, de Haro y Escarbajal, 2012) que, tras analizar 5 Centros de Enseñanza Secundaria, con una muestra de 1.967 alumnos en total, se llegó a la conclusión de que el término de atención a la diversidad no se entiende como una característica de toda la población, ni como un signo de riqueza; que para los Centros la diversidad son los alumnos problemáticos, los que necesitan apoyo, los marginales, los extranjeros...

5. NUESTRO ESTUDIO ACTUAL

El objetivo general de la investigación era conocer la opinión de los estudiantes de 2º, 3º y 4º de la ESO sobre la existencia de *bullying* racista para mejorar la convivencia intercultural y eliminar comentarios xenófobos; destacamos la variable *bullying* verbal racista para comprobar científicamente la existencia de racismo en las aulas de la ESO en los centros educativos (tabla 2). Es necesario aclarar que esta investigación sigue actualmente en curso (porque es a largo plazo), aunque ya tenemos datos significativos.

En esta investigación, participan alumnos de 2º, 3º y 4º de la ESO y utilizamos un cuestionario estandarizado al respecto (Ortega y Del Rey, 2000); el mismo se distribuyó en centros de la Región de Murcia, en diferentes aulas de secundaria. De momento, los datos arrojan que 93,1% de los alumnos no ha sufrido agresiones racistas, pero un 6,9% de los encuestados sí que los ha sufrido, por lo que podemos creer que éstos son los alumnos extranjeros que han podido tener alguna dificultad de adaptación o incluso puede ser que todavía tengan dificultades para adaptarse al nuevo entorno que les rodea. Igualmente, se observa en el estudio que el *bullying* es más frecuente en chicos (10%) que en chicas (3,6%) (gráfico 1). Esto puede ser porque hay más alumnos extranjeros que alumnas y, por tanto, el *bullying* racista en el género masculino se produce en más ocasiones.

En el análisis del *bullying* racista, percibimos que en 2º de ESO (15,8%) y en 3º (4,2%) hay alumnos que lo sufren, y destacamos con satisfacción que en 4º de ESO nadie sufre este tipo de acoso escolar (tabla 3; grafico 2). Esto se debe a que en los primeros niveles

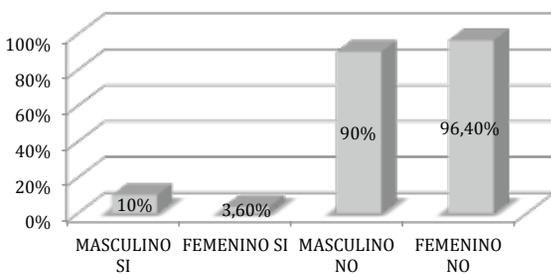


Gráfico 1. Bullying verbal racista (víctima) * género

			NIVEL EDUCATIVO			Total
			2º ESO	3º ESO	4º ESO	
BULLYING VERBAL RACISTA (VÍCTIMA)	SI	Recuento	3	1	0	4
		% dentro de NIVEL EDUCATIVO	15,8%	4,2%	,0%	6,9%
	NO	Recuento	16	23	15	54
		% dentro de NIVEL EDUCATIVO	84,2%	95,8%	100,0%	93,1%
Total		Recuento	19	24	15	58
		% dentro de NIVEL EDUCATIVO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	32,8%	41,4%	25,9%	100,0%

Tabla 3 de contingencia BULLYING VERBAL RACISTA (VÍCTIMA) * NIVEL EDUCATIVO

de la ESO los alumnos extranjeros sufren dificultades de adaptación e inclusión y podríamos aventurar a comentar que, tras aplicar en los primeros cursos de la ESO las políticas de inclusión y a las medidas organizativas y metodológicas de atención a la diversidad que la Región de Murcia ofrece a sus centros, los alumnos extranjeros dejaron de sufrir racismo y exclusión en sus aulas. Para concluirlo con mayor contundencia deberemos esperar a profundizar en la investigación.

No obstante las limitaciones del estudio, lo que parece evidente es que debemos de trabajar la educación intercultural a edades tempranas para evitar el racismo y la exclusión en los primeros años de la ESO.

6. CONCLUSIONES

Escribe Núñez (2002, 31) que el desafío de lo social pasa hoy por la encrucijada de una sociedad atomizada en diversidad cultural que va aumentando paulatinamente porque se la ha reducido a una racionalidad instrumental. La gran paradoja es la presencia de una economía cada vez más mundializada junto a una creciente fragmentación cultural. Efectivamente, y como señala Grant (2009, 38), si la esencia de la globalización es la conectividad, entonces debe recordarse que ésta es difícil de lograr a menos que las personas se respeten y acepten la cultura y la historia ajenas y no se discriminen entre sí. La tensión siempre presente entre los procesos globalizadores y la necesidad de considerar localmente los problemas de una sociedad, hace obligada, a nuestro entender, la preocupación sobre el modo de conseguir una sociedad plural y justa. Así, de forma sumaria, podemos indicar que una sociedad plural requiere inexcusablemente la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros, la autonomía, el aprovechamiento y el control de sus recursos naturales y la participación de los pueblos en la construcción del espacio nacional e internacional.

Nosotros creemos que la multiculturalidad sólo es plausible y beneficiosa cuando se produce como consecuencia de la diversidad pluralista que emana del ejercicio de la libertad. Una sociedad democrática es lo menos parecido a una sociedad homogénea, pero no puede convertirse en una federación de 'tribus' en la que cada una establezca sus propias normas de comportamiento y su relación con el resto de 'tribus', por mucho que dialoguen entre sí. Es preciso el establecimiento de valores comunes, pero siempre desde la libertad. Por eso apostamos por la interculturalidad.

Que una sociedad sea *justa* requiere, como mínimo, la promoción y el desarrollo de las prácticas participativas en la democracia y aprovechar el desarrollo del conocimiento para la mejora económica y cultural de los pueblos, a través del acceso al trabajo, a la educación, a la información y el respeto activo de la diversidad cultural y lingüística. Porque es la incapacidad para vincular igualdad y diversidad el auténtico meollo de la cuestión en la resolución de los problemas derivados de la pluralidad sociocultural, es igualmente la que genera la creación de mundos separados cuando no irreconciliables en el seno de una misma sociedad. Junto a los demás dispositivos, es ahí donde las propuestas canalizadas por la educación intercultural, tanto dentro como fuera de la institución escolar, aparecen como un mecanismo capacitador y reductor de

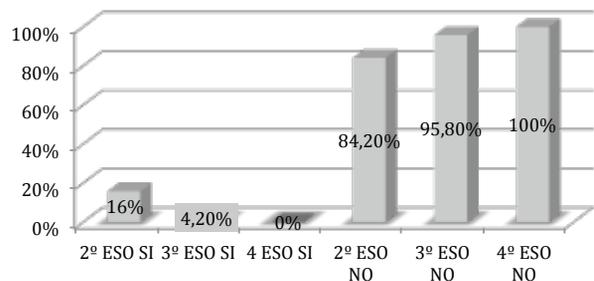


Gráfico 2. Bullying verbal racista (víctima) * nivel educativo

los preconceptos que facilitan no la convivencia y la cooperación, sino el amargo e innecesario enfrentamiento entre colectivos social y culturalmente diversos. Y precisamente esto es lo que se desprende de la investigación que tenemos en marcha y de las demás investigaciones que hemos señalado en este artículo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Arellano, A. (2005). Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos. En Arellano, A. (coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 79-92). Madrid: Anthropos.
- Arnaiz, Martínez, de Haro y Escarbajal (2012). *Journal of Research in Special Educational Needs* (en prensa).
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 03/11/2009).
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- García, A. y Morón, J.A. (2010). Hacia una nueva pedagogía intercultural. En M. T. Terrón y J.A. Morón, *Diversidad cultural y atención socioeducativa. Una visión desde diferentes prismas* (pp. 15-30). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- García, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999). Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 27-40.
- Garzón, B. (2011). Reaccionar para avanzar. En Sanpedro, J.L., et al. (eds.), *Reacciona*. (pp. 45-60). Madrid: Aguilar.
- González Falcón, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4 (2), 105-116.
- Grange, T. (2007). La dimensione interculturale nelle pratiche educative. In Grange, T. y Nuzzaci, A. (a cura di), *Interculturalità e processi formativi* (pp. 35-49). Roma: Armando Edizioni.
- Grant, C.A. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En Soriano, E. (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 25-51). Madrid: La Muralla
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En Arellano, A. (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Leiva, J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 389-416.
- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006)
- Levison, B. A.U.; Sutton, M.; Winstead, T. (2009) Education Policy as a practice of Power. Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martínez Usarralde, M.J. (2008). Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador intercultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal. *Revista de Educación*, 345, 353-376.
- Málik, B. Y Herraz, M. (2005). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mata, P., Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Núñez, V. (2002) (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). *Proyecto Andalucía Anti-violencia Escolar*. ANDAVE. Universidad de Córdoba.
- Palou, B. (2012). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195.
- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014) <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/integracionretorno>.
- Rodríguez Navarro, H. Y otros (2011). La educación

- intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP* 14 (1), 101-112.
- Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En García, A. (Dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M., Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona: Herder.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. París: Conferencia General de la UNESCO.

