

La creciente multiculturalidad de las aulas ha incrementado el número de prácticas educativas centradas en la diversidad cultural. Por ello, y sirviéndonos de 31 artículos escritos por docentes no universitarios que narran estas prácticas, hemos investigado sus características mediante una metodología cualitativa de análisis de contenido y la utilización de un sistema de categorización. Los resultados obtenidos muestran una comunidad educativa que comprende la necesidad de atender a todo el alumnado y de lograr mejores resultados, no sólo académicos, sino también de integración cultural. A pesar de ello, estas experiencias siguen marcadas por aspectos como la sensibilización y la compensación, alejados aún a los valores interculturales más significativos.

PALABRAS CLAVE: *Educación Intercultural; Prácticas inclusivas; Atención a la diversidad; Análisis de contenido.*

MONOGRAFÍA

El tratamiento de la diversidad cultural en las experiencias publicadas por docentes no universitarios

pp. 45-57

Diego A. Martín Fernández*

Universidad de Huelva

45

Introducción

El reconocimiento de la pluralidad cultural ha dado origen a conceptos como multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad. García-Castaño y otros (2011:3) exponen que la *multiculturalidad* es “la condición de diversidad de todas las sociedades”, constituyendo un término descriptivo que designa el hecho de la existencia de varias culturas, en un espacio concreto, pero no definidas por su relación (Touraine, 2001). Por otro lado, el *multiculturalismo*, respuesta normativa a la multiculturalidad, supone un movimiento ideológico, sociocultural

y/o político que busca el reconocimiento de las diferencias culturales a partir de los principios de igualdad y diferencia (Giménez, 2012), pero sin promover la interacción cultural.

Como alternativa al multiculturalismo aparecen los modelos *interculturales*, que promueven el respeto de la diversidad desde la convivencia y la influencia recíproca. Giménez (2012:57) diferencia así a ambos modelos: “si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas”. Por lo tanto, desde la *interculturalidad* se reflexiona sobre la diversidad cultural y sus

* Diego Armando Martín Fernández. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo-e: diegoarmando.martin87@gmail.com. Teléfono: 959 219228.

✉ Artículo recibido el 3 de diciembre de 2013 y aceptado el 21 de enero de 2014.

posibilidades enriquecedoras, evitando los estereotipos, buscando espacios de intercambio e interacción positiva y entendiendo la convivencia en la diversidad como algo “ineludible y necesario” (Leiva, 2010).

En este sentido, la escuela, inseparable del contexto sociocultural donde se encuentra (Bourdieu y Passeron, 1977), y reproductora de los aspectos sociales, económicos y culturales (Giroux, 1992), tiene la responsabilidad de dar respuesta a la multiculturalidad que la define, siendo uno de sus principales desafíos la inclusión de todo el alumnado. Esto ha inspirado la aparición de la Educación Intercultural (EI), enfoque educativo holístico dirigido tanto al colectivo inmigrante como al resto del alumnado y de la comunidad educativa (Bataellan y Coomans, 1995; UNESCO, 2007; Osuna, 2012). Partiendo del respeto y la valoración de la diversidad, la EI supone una reforma e innovación de los centros con el fin de convertirlos en lugares de relaciones interculturales integradores, participativos y de equidad, y en motor de un cambio social que traspase las fronteras escolares.

En contraposición a ella se encuentran las prácticas educativas etnocentristas, asimilacionistas y segregadoras (Banks, 2006; Sáez, 2006; Gil-Jaurena, 2008; Pozuelos, 2008), que a su vez suponen otros modelos sociopolíticos de tratamiento de la diversidad cultural (McCarthy, 1994; Siguán, 1998; Kincheloe y Steinberg, 1999; Muñoz, 2001; Jiménez, 2005; García-Castaño y otros, 2011), cuyo desarrollo dependerá tanto del profesorado y su perspectiva sobre la interculturalidad (Louzao, 2011; García-García y otros, 2012) como del resto de la comunidad.

Todo esto origina los *niveles de desarrollo práctico* expuestos por Pozuelos (2008), niveles que, dispuestos en forma de dial, se sitúan en posiciones blandas centradas en la sensibilización y la asimilación (*práctica puntual [efemérides]; jornadas; aplicación de material*), posiciones intermedias donde la tolerancia es su propósito (*inclusión de temas en el currículum; unidad didáctica ocasional*) y posiciones más complejas caracterizadas por la integración y la

transformación de la acción educativa de una comunidad que así lo ha decidido (*experiencia formativa y experimental; integración en el proyecto educativo y curricular*). Las prácticas blandas –*multiculturalidad folclórica*, (Lalueza, 2012)– fomentan un *currículum turístico* (Torres, 2008) basado en estereotipos y estampas superficiales que, como afirma Carbonell (2000), generan confusión, escondiendo los conflictos de poder existentes entre los grupos mayoritarios y minoritarios o, cuando no, sirven exclusivamente para apaciguar la conciencia (Portes y Salas, 2007). En las prácticas situadas en el punto intermedio, se añaden otras perspectivas culturales pero de forma breve y sin ánimo de transformar la práctica. En los niveles superiores de desarrollo, son impulsadas prácticas transformadoras y comprometidas que alcanzan a todo el centro escolar y al conjunto de la comunidad, donde el objetivo “no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio derivan” (Carbonell, 2002:68). Algunos proyectos sobre transformación escolar de orientación intercultural serían el Halton Project (Stoll y Fink, 1999) en Canadá, el Accelerated School Project (Levin, 1998) y las Democratic Schools (Apple y Beane, 1997) en Estados Unidos o el proyecto Improving the Quality of Education for all (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994) de ámbito internacional.

También es relevante hablar sobre cómo las escuelas acogen al alumnado extranjero recién llegado. La creación de Planes de Acogida donde se establece la implantación de *aulas especiales* como las Aulas Temporales de Atención Lingüísticas (ATAL) andaluzas, las Aulas de Enlace (AE) madrileñas y los Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) catalanas, es la “medida estrella”. Si bien existen importantes diferencias entre estos modelos, la no inclusión del alumnado en el aula de referencia ha generado un profundo debate debido a su carácter compensatorio y segregador (García-Castaño, Rubio y Bouchra, 2008; Torres, 2008).

En conclusión, saber distinguir las medidas promovidas por la EI permitirá no desarrollar actuaciones educativas que promuevan la segregación, la compensación y la sensibilización y asimilación cultural.

Metodología

El trabajo, puesto que supone una exploración de experiencias educativas narradas por docentes, ha seguido una metodología cualitativa de análisis de contenido fundamentada en un sistema de categorización, siendo sus palabras escritas y lo que estas describen los datos analizados (Taylor y Bogdan, 1986).

Con esta investigación hemos pretendido identificar en qué nivel de desarrollo práctico y de integración de la diversidad cultural se sitúan las experiencias interculturales publicadas por docentes no universitarios, para lo cual planteamos unos objetivos más concretos que orientasen el proceso de investigación:

- Explicar las razones expuestas por los docentes para abordar una de carácter intercultural.

- Sistematizar el proceso seguido para el desarrollo de la actividad educativa y conocer el carácter e impacto de las medidas interculturales adoptadas.

- Señalar los obstáculos y los facilitadores que exponen los docentes en la implantación de las experiencias.

- Analizar la valoración que los implicados hacen de la experiencia.

- Identificar si los autores perciben la sostenibilidad de sus proyectos interculturales como un elemento fundamental para el cambio social y la integración real de las diferentes realidades culturales.

Para ello analizamos 31 experiencias interculturales seleccionadas en base a los siguientes criterios:

- Que la autoría recayese en docentes no universitarios.

- Que aludieran a experiencias desarrolladas en centros educativos nacionales.

- Que la interculturalidad apareciera como descriptor clave.

- Que su aparición se encontrara entre los años 2000 y 2010.

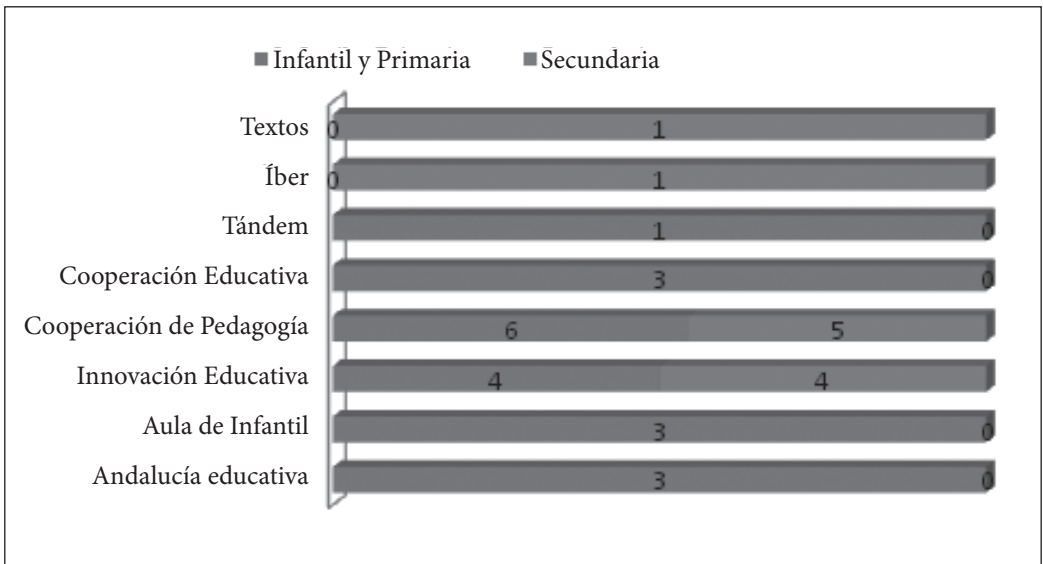


Gráfico 1. Revistas utilizadas y nivel educativo de las experiencias.

Centrar nuestro estudio en experiencias publicadas ha aportado beneficios de cara a la calidad del estudio. Por una parte, estos trabajos han sido evaluados y considerados significativos tras un proceso de revisión imparcial por parte de la editorial que las publicó. Por otro lado, la objetividad ha sido mayor al no existir influencia alguna del investigador. Igualmente ha permitido un amplio y variado acopio de iniciativas que nos ilustran lo que se realiza en las aulas, recogiendo voces de la práctica reflexionada (ver el gráfico 2).

Para el análisis de las experiencias diseñamos, tras una lectura de estas, una tabla de categorías provisional relacionada con los objetivos planteados. Tabla que ha ido evolucionando según las posibilidades del estudio hasta alcanzar su versión definitiva (enfoque

progresivo, Stake, 1998). La matriz resultante nos ha servido para clasificar los datos y evidencias identificadas conforme a un sistema de códigos. Con ello, hemos realizado el análisis de contenido o determinación sistemática del significado profundo del mensaje estudiado (Bardin, 1986; Pérez, 1994; McKernan, 1999).

Para alcanzar una credibilidad adecuada hemos recurrido a un grupo de expertos (tres docentes y tres egresados de un máster oficial de EI) al que se le explicó la tabla de categorías y los códigos. Seguidamente codificaron, individualmente, un mismo artículo. Tras comprobar que obtuvieron resultados semejantes (más del 80%), pudimos afirmar que el sistema planteado reunía suficientes indicios de fiabilidad dado su índice de consistencia (Miles y Huberman, 1994; Pérez, 1994) (ver la tabla 1 en la página siguiente).

48

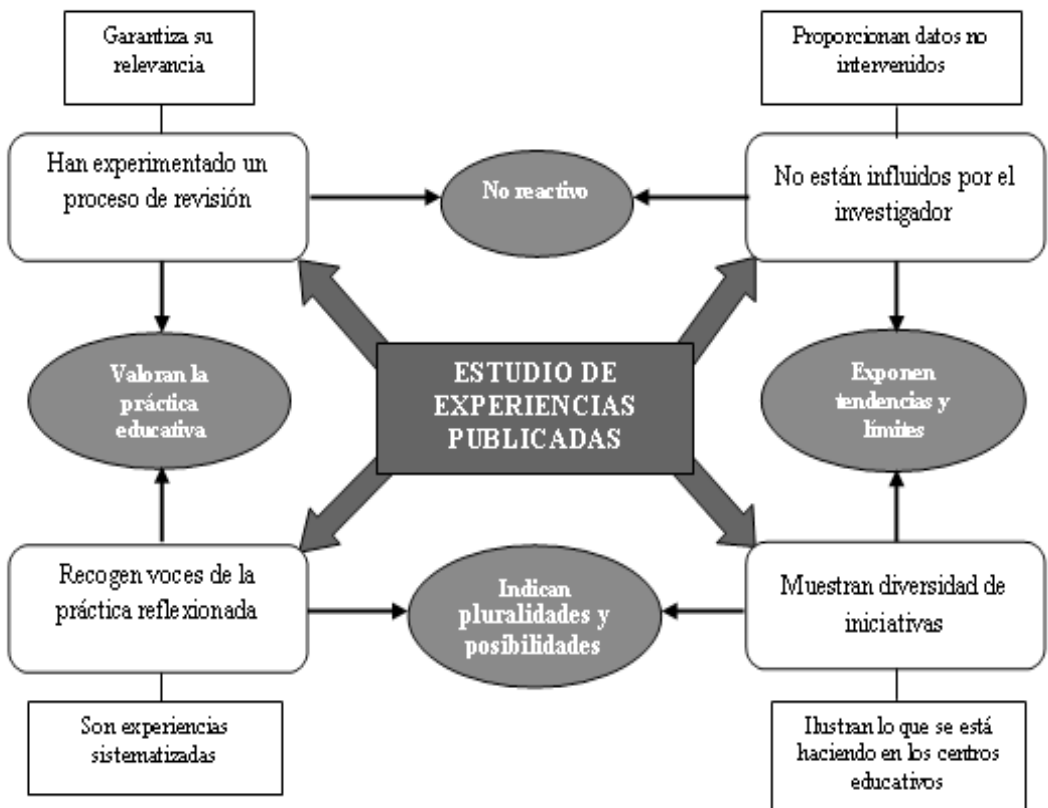


Gráfico 2. Justificación del estudio realizado.

CATEGORÍAS Y CÓDIGOS	PREGUNTAS	CONTENIDO	OBJETIVOS
Motivos y antecedentes (MOAN)	¿Por qué se inician estas experiencias? ¿Qué motivos las originan?	Analizaremos el origen de las experiencias y las circunstancias que promueven el esfuerzo educativo en esta dirección.	Explicar las razones expuestas para abordar una experiencia de carácter intercultural.
Dinámica educativa e Impacto (DIED)	¿Cómo se llevan a cabo las experiencias? ¿Qué medidas se ponen en marcha? ¿Cómo afecta y repercute en la comunidad educativa?	Estudiaremos la acción didáctica empleada y los aspectos que se han visto influidos por la experiencia.	Sistematizar el proceso seguido para el desarrollo de la actividad educativa y conocer el carácter e impacto de las medidas interculturales adoptadas.
Obstáculos y Facilitadores (OBS/FAC)	¿Cuáles son los factores que dificultan y/o facilitan el desarrollo de una experiencia intercultural?	Atenderemos las dificultades y los apoyos que han ido apareciendo en las distintas experiencias.	Señalar los obstáculos y los facilitadores que exponen los docentes en la implantación de las experiencias interculturales.
Logros, límites y satisfacción (LLS)	¿Qué beneficios aportan? ¿Qué se ha quedado en el camino? ¿Qué valoración se hace de la experiencia?	Indagaremos en los avances y progresos que conlleva realizar una experiencia intercultural.	Analizar la valoración que los implicados hacen de la experiencia.
Sostenibilidad de la experiencia (SOS)	¿La experiencia inter-cultural continúa en el tiempo?	Estudiaremos si las medidas interculturales se realizan únicamente en un momento concreto o si se prevé una continuación de estas.	Identificar si los proyectos interculturales se sostienen en el centro a lo largo del tiempo o no.

Tabla 1. Tabla de categorías final, problemas, preguntas y objetivos.

El análisis de los artículos lo efectuamos siguiendo un proceso de reducción, estudio y contrastación. En una primera fase, identificamos las unidades de análisis obtenidas de cada artículo. Seguidamente, una vez agrupadas por categorías, las estudiamos para ver la información que aportaban en función de la tabla elaborada

para este propósito y, por último, las contrastamos con otros estudios recogidos en nuestro marco teórico. El análisis de estas experiencias, debido a la dificultad de transcribir el volumen de artículos seleccionado, se realizó manualmente siguiendo la lógica empleada por programas de análisis cualitativo como ATLAS/TI.

Resultados

Al relacionar los artículos y los fragmentos (unidades de análisis) obtenidos según los códigos señalados, hemos alcanzado los siguientes resultados ordenados en función de las categorías elaboradas.

Razones expuestas por los docentes para originar las experiencias

Principalmente, las experiencias analizadas son impulsadas como respuesta ante la llegada de alumnado extranjero y/o de colectivos minoritarios a los centros educativos. Los docentes, ante esta nueva situación, comprenden la necesidad de adoptar medidas educativas diferentes y adecuadas a esta realidad, para lo que no se sienten formados. “Comienzan a afluir un gran número de inmigrantes llegados a la zona atraídos por el trabajo en los invernaderos. Empieza a plantearse la necesidad de dar una respuesta educativa a la nueva situación que nadie había previsto y para la que no se estaba preparado.” (Exp. 4:35).

En otras ocasiones menos numerosas, estas actividades se inician con sucesos trágicos que impactan en el tejido social y la opinión pública, sin mencionarse si existe diversidad cultural en las aulas: “El proyecto nace de una tragedia: la muerte de 37 inmigrantes ahogados en las playas de Rota el 23 de octubre de 2003. Para nosotros es un verdadero shock y nos impulsa a hacer algo.” (Exp. 27:34).

Además, existen otros casos donde el punto de partida de estos proyectos interculturales coincide con un día del calendario por ser un tanto especial (efemérides), transformándose en una práctica puntual, el nivel más bajo de desarrollo intercultural. “Aprovechando que se celebra el día contra el racismo y la xenofobia, y teniendo en cuenta que los colegios públicos de la localidad de Fuenlabrada tienen cada día más alumnos inmigrantes y gitanos, nos planteamos seriamente celebrar este día de un modo especial” (Exp. 7:68).

En definitiva, generalmente, los centros educativos impulsan estas experiencias motivados por la diversidad cultural de sus aulas y no por la necesidad de educar en los valores interculturales de respeto e integración, independientemente de que los centros sean multiculturales o no. La presión inmediata, sentimental y episódica señala el umbral de partida más repetido en los documentos analizados. El desafío está en aprovechar la ocasión para profundizar y avanzar en una dirección más compleja, estable y crítica.

El desarrollo de la experiencia y el carácter de las medidas implantadas

La docencia se caracteriza por su modo personal de desarrollo, pero cuando se trata de un proyecto colectivo como el intercultural, la colaboración ha de prevalecer, pues de otra forma el poder transformador de la interculturalidad se perdería. Son pocas las experiencias promovidas por un único docente: “Cuando en el grupo de 4º de ESO que ha elegido Plástica hay dos chicas inmigrantes ecuatorianas, encuentro el pretexto para trabajar en torno a la obra del pintor Osvaldo Guayasamín, natural de Ecuador.” (Exp. 26:39).

De cualquier modo, la colaboración no trae siempre consigo prácticas integradoras, prueba de ello son las muchas medidas implantadas caracterizadas por su bajo nivel de desarrollo práctico. Las aulas de acogida, necesitadas del consenso comunitario, e instauradas para atender al alumnado extranjero recién llegado con idioma diferente al autóctono fuera del grupo-clase, son una prueba de ello: “en este aula, el alumnado recibe cada día, en pequeño grupo, una atención más individualizada, mientras que el resto del horario permanece en su grupo de referencia junto a los compañeros de su edad.” (Exp. 21:32). Esta actuación, al separar al alumnado extranjero del autóctono, puede generar efectos negativos en las relaciones de estos. Como ocurre en otra experiencia, es preferible realizar la acogida en el aula de referencia: “El Plan de Escolari-

zación del alumnado inmigrante diseñado en la escuela Orokieta impulsa la inclusión del recién llegado en el aula, desde el primer momento, independientemente del modelo lingüístico.” (Exp. 24:29). En cuanto a los Planes de Acogida (PA), estas medidas buscan facilitar al alumnado recién llegado y a sus familias la adaptación al nuevo colegio. Los PA suelen formar parte del Proyecto Curricular del centro, incluyéndose en el Proyecto Educativo. “En nuestras manos está ayudarlos a que ese cambio no sea traumático. Lo hacemos con el PA. El nuevo alumno es recibido, junto con su familia, por un miembro del equipo directivo, que les proporciona una visión general del colegio y los informa de los servicios educativos y sociales del barrio.” (Exp. 23:29).

A continuación, y siguiendo los niveles de desarrollo práctico, se ha comprobado la aparición de medidas que van desde la sensibilización hasta la transformación escolar. Las acciones más sensibilizadoras –las más extendidas– abordan la diversidad cultural mediante efemérides: “aprovechando que el día 23 de marzo se celebra el día contra el racismo y la xenofobia, quisimos realizar una experiencia que nos llevara a todos a reflexionar sobre cómo vivimos hoy la integración de las diferentes culturas que ya conviven con nosotros”. (Exp. 7:68); o jornadas: “Nuestro colegio está desarrollando una serie de jornadas. Decidimos dedicarlas a tres países representativos dentro del amplio espectro de la inmigración.” (Exp. 2:41).

Dando un paso más allá se aprecian experiencias cuyo tratamiento de la diversidad cultural está orientado a la imprecisa y voluntarista transversalidad: “Cada miembro del grupo de trabajo constituido para este fin integra en su programación la interculturalidad como tema transversal fundamental” (Exp. 25:41); o a la ejecución de proyectos breves y unidades didácticas con poca repercusión: “Se montan distintas exposiciones de objetos representativos, monedas, trajes típicos, guías de viaje, libros del país. Otra de las exposiciones es de gastronomía (...). Por los pasillos se colocan mapas físicos y políticos que los alumnos completan con diferentes elementos.” (Exp. 2:42).

Afortunadamente, también constatamos indicios de que la interculturalidad parece madurar en las escuelas. En algunas experiencias, los maestros ven que “la llegada de alumnos extranjeros ha hecho patente la necesidad de adoptar nuevas respuestas organizativas que den respuesta a las importantes diferencias culturales con las que nos encontramos en las aulas” (Exp. 8:65). Es más, también comienzan a “entender que la realidad social nos lleva a plantearnos los objetivos educativos de una forma distinta” (Exp. 9:60).

Estos pasos incluso nos trasladan hasta ejemplos francamente comprometidos con la interculturalidad donde se modifican los proyectos educativos y curriculares. “Los pilares del nuevo Proyecto Educativo son: la diversidad de las personas, entendida en su globalidad, como valor y fuente de enriquecimiento y aprendizaje; la convivencia democrática de toda la comunidad; la calidad educativa basada en la equidad; la escuela laica, promotora de los derechos humanos universales y transculturales. (...) Además, contamos con un currículum intercultural.” (Exp. 24:30).

Las propuestas que muestran un carácter segregador, las que inciden en los rasgos superficiales del alumnado extranjero y aquellas que se limitan a una sola semana o días siguen siendo mayoritarias. Aún así, reconforta percibir la aparición de otras experiencias más ambiciosas y esperanzadoras, cercanas a las características innovadoras, comunitarias y transformadoras de la EI, en las que se reconoce e integra la diversidad cultural.

La EI en la práctica: ¡siempre aparecen problemas!

En todas las experiencias analizadas aparecen inconvenientes que dificultan su desarrollo. Uno de los principales obstáculos que encierra toda práctica intercultural es la barrera idiomática, mermando la necesaria comunicación entre escuela y familia. “La dificultad con el idioma la encontramos en las familias magrebíes y las procedentes de China. Y esto sí que supone,

en ocasiones, un problema para la comunicación y hace que se relacionen más entre ellas que con el resto.” (Exp. 6:22).

Ligada a esta dificultad encontramos la falta de implicación de los padres, provocando que muchas de las medidas planteadas no puedan realizarse. Además, se produce un desconocimiento del progreso de sus hijos y del lugar donde pasan muchas horas del día. Esto puede deberse a la barrera idiomática, al tipo de trabajo que desempeñan, a factores culturales, etc. De todos modos, buscar respuestas a este problema es una necesidad prioritaria. “A pesar de que la comunicación familia-escuela se articula en nuestro centro a través de distintos medios y de que la participación de los padres se fomenta de forma permanente, la realidad es que conseguir esta implicación sigue siendo un reto.” (Exp. 20:21).

También se menciona la falta de recursos económicos para abordar algunas de las experiencias planteadas. La búsqueda de financiación ocupa un preciado tiempo y trabajo que bien podría dedicarse al desarrollo del proyecto de contar con esos medios. Aunque la escasez de recursos económicos no es un asunto generalizado, sí que aparece, junto con la presión administrativa, en alguno de ellos: “El proyecto no está exento de dificultades: es imposible resumir los obstáculos de todo tipo (financiación, administrativos...) que encontramos” (Exp. 27:35).

Enseñar en la diversidad: factores que ayudan

Los facilitadores, por lo general, están relacionados con las medidas generadas para subsanar las dificultades. Los centros con escasos medios, intentan solucionar sus carencias con la ayuda de profesionales, asociaciones o servicios sociales: “Pedimos ayuda a personas de la misma nacionalidad que pueden traducir y podemos pedir colaboración a los equipos de mediación del distrito” (Exp. 6:22).

Por otro lado, otro aspecto positivo consiste en el apoyo que se consigue de la comunidad,

involucrándose en las actividades y proyectos escolares, gracias a la apertura de la escuela a la sociedad. “La escuela se abrió a la comunidad. El voluntariado entró en el colegio. Familiares, alumnado en prácticas de la universidad, ex alumnos que están en el instituto, profesoras de la universidad, etc., participan en grupos interactivos mejorando el aprendizaje de los niños y las niñas”. (Exp. 13:40).

Los centros escolares donde las familias y la comunidad no participan, ven mermadas las posibilidades de afrontar la diversidad de sus aulas. Mientras que aquellos con familiares implicados observan cómo la integración se multiplica, sintiendo que todos forman parte de un mismo proyecto y con intenciones compartidas.

Para finalizar, resulta clave mencionar como facilitador de las experiencias la existencia de un líder que coordina las actividades y propuestas realizadas. No obstante, hay que decir que este personaje, explícitamente, apenas se menciona en los artículos. “Para iniciar un proyecto de este tipo es necesario contar con un referente en el centro, alguien que sea el coordinador general de todas estas actuaciones. Puede ser un miembro del equipo directivo o alguien designado por ellos.” (Exp. 8:65).

De cualquier modo, es el “liderazgo compartido” el que parece, según diferentes estudios, que mejor resultado logra en las comunidades que acometen con decisión y creatividad proyectos contra la exclusión o segregación cultural (Wrigley, 2007; Sales, Fernández y Moliner, 2012).

La interculturalidad en la escuela: logros y satisfacción

Las experiencias más “blandas” logran, al menos, la necesaria sensibilización para que se remuevan viejos prejuicios y estereotipos: “Esta jornada sirvió básicamente para confirmarnos lo que inicialmente suponíamos: existen muchas ideas racistas en el pensamiento de nuestros alumnos y alumnas, desde los más pequeños hasta los mayores.” (Exp. 7:70).

En cuanto a las experiencias que se centran en la realización de programas para la adquisición del español por parte del alumnado inmigrante, se ha podido ver que la mayoría de ellas obtienen el objetivo propuesto pero poco más. La verdadera interculturalidad encierra ambiciones y expectativas más altas, aún así, hasta en estos casos los avances se certifican: “Quienes tutelan a sus hijos e hijas manifiestan verbalmente que se observa un avance considerable en la adquisición del español por parte del alumnado inmigrante.” (Exp. 3:35).

Además, los programas interculturales realizados, producen un aumento de la autoestima y de la motivación del alumnado, generando un ambiente escolar que facilita la inclusión e integración de todo el alumnado: “Los docentes observamos un aumento de la autoestima y de la seguridad en sí mismo que facilita la inclusión en el grupo clase.” (Exp. 21:33)

En las experiencias más integradoras, los logros repercuten en el alumnado, en los docentes y en la comunidad educativa. El centro educativo se transforma para continuar con una educación destinada a todo el alumnado, abriendo sus puertas al entorno. Por lo tanto, la EI consigue hacer partícipe al alumnado como personaje principal, pero también al profesorado, las familias, las asociaciones y los estamentos políticos, adquiriendo una nueva dimensión como efecto de su compromiso con una educación integral basada en la equidad. “Finalmente y como profesionales de la enseñanza hemos renovado nuestro compromiso por una educación integral y digna para todos y para todas.” (Exp. 1:42). “Lo que hemos trabajado en este Proyecto nos ha enriquecido mucho a todos: alumnado, familias y docentes.” (Exp. 17:93).

Como vemos, y en coincidencia con Louzao (2011), la EI posee un enorme potencial para influir positivamente en la comunidad educativa y promueve procesos innovadores que transforman la enseñanza: “Las prácticas educativas que se llevan a cabo en el colegio en el marco de comunidades de aprendizaje provocan que con un 70% de alumnado inmigrante aumente el éxito escolar” (Exp. 13:40).

La satisfacción se produce cuando se consiguen los objetivos propuestos. Al obtenerse, docentes, familias y alumnos se sienten satisfechos por la actividad realizada, animándose a proseguir con las experiencias. Esta es una afirmación bastante repetida: “Este profesorado, al final de la experiencia, coincidió en que esta había sido globalmente positiva y que sentían satisfacción al observar que la integración del alumnado dentro del grupo había sido muy efectiva.” (Exp. 3:36). “Los padres muestran gran satisfacción, ya que comprueban que sus hijos e hijas acceden a un apoyo en su aprendizaje que, en la mayoría de los casos, ellos no pueden ofrecer por desconocimiento del idioma” (Exp. 13:43).

El viejo prejuicio que describe al alumnado inmigrante como un factor negativo para el éxito escolar se ve, en muchos casos, desechado. Un buen manejo de la diversidad cultural, como hemos visto, puede servir de incentivo para la mejora de la enseñanza y la innovación.

Sostenibilidad: ¡y ahora qué hacemos!

Para que estas prácticas se transformen en una oportunidad real de espacio intercultural y, por lo tanto, de EI efectiva, debe permanecer en el tiempo. A lo largo de los 31 relatos, se ha comprobado que son pocos los que, de una manera explícita, nos hablan de que las medidas interculturales llevadas a cabo continúan: “La valoración que hacemos del proyecto es satisfactoria, aunque no sería razonable quedarnos aquí. Aún queda un largo camino. Nuestro primer año ha sido sólo una actividad de sensibilización. En este nuevo curso queremos hacer partícipes a las familias...” (Exp. 25:41).

Pero sabemos que, en demasiadas ocasiones, el alcance es más corto de lo deseado, iniciándose un proceso de desgaste tras la euforia de la experiencia que hace que mucho de lo vivido caiga en el olvido: “Aunque la experiencia sólo se prolonga durante dos semanas, el mural del mapamundi queda expuesto durante todo el curso en el aula.” (Exp. 28:24).

La carente sostenibilidad de las experiencias provoca que la interculturalidad se tome como algo anecdótico o pasajero. De este modo, el cambio social que persigue la EI no se produce, por lo que llamar experiencias interculturales a experiencias que se centran durante días en la diversidad dista mucho del fin último de este modelo educativo. Es preciso idear propuestas progresivas que afiancen las experiencias, agiten las ideas y borren prejuicios y para eso resulta más importante la ilusión y la esperanza compartida que la promulgación de normas o cursos que simplemente actualizan los lenguajes y maquillan las prácticas. Y en ese reto las palabras de algunos docentes vienen cargadas de aliento y orientaciones de las que aprender.

Discusión y conclusiones

Es evidente que el tratamiento de la diversidad cultural es una realidad en las aulas escolares. Los docentes se han puesto a ello y, como principio orientador, podemos afirmar que sus experiencias son tan diversas como llenas de posibilidades.

En coincidencia con otros estudios (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008; Leiva, 2010), hemos constatado que el origen de las iniciativas se debe a la irrupción de una diversidad que reclama algún tipo de actuación o por motivos románticos y humanitarios, situaciones alejadas del principio de “planteamiento para todos” que aconsejan los estudios mejor avalados en EI.

Por otro lado, aunque hemos observado diferentes ejemplos con niveles de desarrollo distinto, las experiencias menos elaboradas son las más extendidas. El enfoque ocasional tiene más representatividad que el sostenido y sólidamente asentado. Esto demuestra que falta mucho por avanzar en la práctica cotidiana más allá de las actividades puntuales con escaso calado curricular y de la movilización de actitudes y valores de respeto. Pues prima la inserción incidental o anecdótica frente a los cambios educativos profundos, como son los curriculares y organizativos, los cuales admiten un enfoque más plural y representativo del con-

junto de la comunidad educativa. Tal y como afirma Gómez-Lara (2012:85), “con la modificación sólo de las actitudes no vale, y menos cuando estas descansan única y exclusivamente sobre la buena voluntad”.

En cuanto a la atención al alumnado extranjero, queda demostrado que la segregación y la integración se hallan igualmente implantadas. Son dos tendencias con representatividad semejante y que poseen tanto detractores como defensores, aunque el fin se encuentra en la inclusión sin caer en simplificaciones compensatorias (asimilacionismo) ni el paternalismo basado en el déficit. Lo que queda claro es que el proyecto intercultural tendrá una determinada repercusión en función de las medidas implementadas. Como en otros estudios (Leiva, 2010; Louzao, 2011; Lalueza, 2012), entendemos que las acciones más integradoras y relacionadas con la práctica y la comunidad son las que más posibilidades encierran, por lo que se debe hacer un esfuerzo en proponer medidas de este tipo. Además, es necesario que comprometan y calen en docentes, alumnos y familias, y, posteriormente, llevarlas al resto de la sociedad. En el estilo comunitario se encuentra la clave del éxito de la interculturalidad. La experiencia intercultural debe ser representativa de la comunidad y compartida por todos, aunque la participación de esta sea difícil de lograr.

Al igual que en otras investigaciones (Diez, 2012; Essomba, 2012), se ha observado la influencia negativa de la barrera idiomática en la realización de proyectos interculturales. Este hecho, unido a la menor implicación de las familias extranjeras, elemento coincidente con los estudios de Garreta (2008) y de García-García y otros (2012), apunta hacia una necesidad plausible de adaptación del centro a estos familiares y de buscar la forma de integrarlos en el sistema educativo. Aquí cobra importancia uno de los principales facilitadores encontrados, el apoyo de la comunidad para el desarrollo de las prácticas interculturales. Aún siendo un elemento positivo, los centros educativos deben cuidarse de la dependencia al voluntarismo, pues dejarlo todo en sus manos no pronostica un futuro sólido ni sostenible.

En definitiva, a pesar de que nuestros centros educativos están avanzando en la implantación de la EI, estos continúan adoptando actividades, medidas y actitudes más acordes al asimilacionismo y la sensibilización que a la verdadera inclusión e integración del alumnado extranjero. Las efemérides culturales, las jornadas interculturales y los proyectos puntuales, exponentes de ese *currículum turístico* (Torres, 2008) y *multiculturalidad folclórica* (Laluzza, 2012) del que hacíamos mención, siguen copando estas prácticas. Son mucho más minoritarios los proyectos ambiciosos que suponen una transformación constante del centro educativo y una sostenibilidad de la experiencia más allá del *boom* que supone la llegada de alumnado extranjero. Por ello, los docentes deben perder el miedo al cambio y a la innovación. Divulgar sus experiencias educativas suponen un importante paso. De ellas se puede aprender mucho. Las publicaciones y editoriales tienen aquí bastante que decir y ofertar.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton.
- APPLE, M. y BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BANKS, J. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Boston: Pearson Education.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BATELAAN, P. y COOMANS, F. (1995). *Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos*. Asociación Internacional para la Educación Intercultural. UNESCO y Consejo de Europa. En: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bases_internac.pdf (Consultado el 25 de noviembre de 2014).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de pedagogía*, 290, 90-94.
- CARBONELL, F. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- DIEZ, E. (Coord.) (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-15.
- ESSOMBA, M. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24 (2), 137-148.
- GARCÍA-CANO, M.; MÁRQUEZ, E. y AGRELA, B. (2008). Cuándo, porqué y para qué la educación intercultural. *Papers*, 89, 147-167. En: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n89/02102862n89p147.txt> (Consultado el 22 de noviembre de 2014).
- GARCÍA-CASTAÑO, F.; RUBIO, M. y BOUCHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA-CASTAÑO, F.; OLMOS, A.; RUBIOS, M. y CONTINI, P. (2011). *Sobre multiculturalismos y aspectos asociados*. Documento poligráfico inédito.
- GARCÍA-GARCÍA, M.; GARCÍA-CORONA, D.; BIENCINTO, C. y ASENSIO, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- GIL-JAURENA, I. (2008). *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Madrid: UNED. En: http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf (consultado el 20 de noviembre de 2014).
- GIMÉNEZ, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? En L. DÍE (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 48-65) Valencia: Ceimigra.

- GIROUX, H. (1992). Hacia una pedagogía en la política de la diferencia. En H. GIROUX y R. FLECHA (Coords.), *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 59-93) Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ-LARA, J. (2012). La educación de los chicos y chicas de familias inmigradas: el largo camino hacia la igualdad que aún no llega. En L. DÍE (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, pp. 82-103. Valencia: CeiMigra.
- JIMÉNEZ, R. (2005). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LALUEZA, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- LEVIN, H. (1998). Accelerated school: a decade of evolution. En A. HARGREAVES; M. LIEBERMAN; M. FULLAND y D. HOPKINS (Eds.), *International Handbook of Education Change* (pp. 807-830). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- LOUZAO, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23 (4), 575-588.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- MUÑOZ, A. (2001). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- OSUNA, C. (2012). En torno a la Educación Intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PORTES, P. y SALAS, S. (2007). El sueño demorado o por qué la educación multicultural no logra cerrar la brecha educativa. Un análisis histórico-cultural. *Cultura y Educación*, 19 (4), 365-377.
- POZUELOS, F. J. (2008). Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora. En A. JIMÉNEZ y R. CRUZ (Coords.), *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. Sevilla: ACCEM.
- SÁEZ, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- SALES, M.; FERNÁNDEZ, R. y MOLINER, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. (1998). Case Studies. En N. DENZIN y S. LINCOLN (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (86-109). Thousand Oaks, California: Sage.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- TOURAINÉ, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas atrevas de la democracia*. México: FCE.
- UNESCO (2007). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> (Consultado el 01 de diciembre de 2014).
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

ABSTRACT

The treatment of cultural diversity in the experiences published by non-university teachers.

The multiculturalism in our classrooms has generated a growth of educational practices focused on cultural diversity. For this reason, making use 31 articles written by non-university teachers where these experiences are narrated, it has been investigated how the Spanish teachers perform these "intercultural" practices. We have used a qualitative methodology based on content analysis and design of a system of categorization. The results of the study show that the educational community understands the need to attend all students and to achieve better academic results and a greater cultural integration. However, these experiences still have a lot of limitations to be considered intercultural practices because the multicultural awareness and the compensatory education are protagonists.

KEYWORDS: *Intercultural education; Inclusive practices; Attention to diversity; Content analysis.*

RÉSUMÉ

Le traitement de la diversité culturelle dans les expériences publiées par enseignement non universitaire.

Le multiculturalisme de plus en plus dans les écoles a augmenté expériences centrées sur la diversité. Nous avons consulté 31 articles qui parlent de ces pratiques qui ont été écrit par des enseignants. Nous avons utilisé une méthodologie d'analyse de contenu qualitative. Les résultats font état d'une communauté qui comprend la nécessité de servir tous les élèves, non seulement dans les milieux universitaires, mais aussi des aspects sociaux et culturels. Cependant, il reste beaucoup à atteindre une éducation interculturelle authentique.

MOTS CLÉ: *L'éducation interculturelle; La pratique inclusive; Attention à la diversité, L'analyse de contenu.*

