

# INTERCULTURALIDAD, CONVIVENCIA Y CONFLICTO

*Enrique Javier Díez Gutiérrez*  
Universidad de León

## RESUMEN

Toda sociedad es mestiza. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es. Las migraciones son una constante a lo largo de toda la historia humana. En un mundo globalizado como el que vivimos, cada vez más, la diáspora constituye la norma. El encuentro entre culturas diversas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan. Este es el marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los "problemas" que "nosotros" les causamos a "ellos".

En este contexto la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico. La pretensión última de la educación intercultural es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza. Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de migrantes extranjeros o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. También implica comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social.

## ABSTRACT

Every society is mixed-raced. It is not something that we can believe or agree upon. Multiculturalism just exists in its own right. Migration has been a fact of life across time. In this global world where we live, diaspora has established itself more and more as the norm. The convergence of different cultures has triggered inevitable conflicts due to a wide range of diversity in values and traditions. However, the real conflict comes not so much from cultural differences as from economic differences, which in turn bring about social and political inequality. It is in this framework of power and oppression where we should analyse the conflicts of how to integrate foreign people and their children in educational institutions. We can no longer ignore the problem that we cause to immigrant groups. Within this context, interculturality is not only an educational problem, but also a socio-political concern. The ul-

itimate intention of intercultural education is to educate everyone, both men and women, to live in a multicultural, mixed-raced, society. Thus, it focuses not just on the children of immigrants or ethnic minorities, but also on the whole student-body, including every single pupil. This approach involves the reorganization of educational centres by implementing a new curriculum and more democratic and egalitarian educational practices through which everybody has access to a basic level of knowledge. This would include knowledge of the perspectives and experiences of stigmatised cultures, as well as experiences from women, working people and silenced minorities. It also implies a critical understanding of the world grounded on racism, sexism and classism in order to train people to actively thrive for social change and emancipation. This entails the need for a political pedagogy that implies that learning is part of students' struggle for social justice.

*“El reto del nuevo siglo XXI sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad”*

(Nash, 1999, 13).

## **1. TODA SOCIEDAD ES MESTIZA**

La realidad multicultural de nuestro pequeño planeta y de nuestras sociedades no es algo en lo que uno/a pueda creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es. Es una condición del modo de vida de la especie humana: vivimos en sociedades multiculturales. Como dice Gairín (1999, 83), todas las sociedades han sido multiculturales.

El fenómeno de la migración es un fenómeno esencialmente humano y una constante de la especie a lo largo de toda la historia. Buena parte de los estudiosos y estudiosas de este tema, han tomado conciencia de que, en un mundo globalizado como el que vivimos, cada vez más, la diáspora constituye la norma y que el nativo o la nativa que vive en su propia tierra es cada vez más la excepción.

“Migrar, dejar el territorio natal para residir temporal o permanentemente en otro, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas. La imagen de un pueblo, un territorio, tiene un profundo arraigo, pero es una imagen deformada. Siempre ha habido migraciones” (Besalú, 2002, 15).

Pero nos han enseñado a construir una visión diferencial de las personas extranjeras, como si fueran “otros” distintos a “nosotros”. El discurso de los medios de comunicación y del poder político ha alentado una dicotomía entre el grupo de los “nativos” y el grupo de los “foráneos”. Como si se pudieran establecer una idiosincrasia propia dentro de cada uno de esos grupos que los uniera y los identificara como un grupo homogéneo.

Por desgracia esta visión se ha ido construyendo, desde el ámbito del poder político y económico, a lo largo de los siglos. Cuando Europa se relacionó con ámbitos mayores que los de su vecindad geográfica no lo hizo desde el «contacto» o el «encuentro» (aunque así nos lo quieran presentar) sino desde la lógica de la dominación y el saqueo; y quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática de lo diferente, han configurado nuestra percepción del «otro», como inferior, con el que cabe la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo. Así nuestra cultura sólo se admira a sí misma y transforma el diálogo milenario y enriquecedor en un monólogo cultural en el que el «otro» sólo es visto como un «menor» a proteger o un peligro a conjurar. Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible.

## **2. NUEVAS FORMAS DE CONFLICTOS, NUEVAS FORMAS DE CONVIVENCIA**

El encuentro entre diversas culturas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres, como de hecho ha venido pasando históricamente al interior de las naciones, entre los diversos pueblos y grupos humanos que las configuran. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan.

Los medios de comunicación, los gobiernos, la Administración, es decir, el poder establecido tiende a analizar la relación con las personas extranjeras en términos de “problema”: los problemas que “ellos” nos causan a “nosotros”. Pero se tiende a ignorar sistemáticamente los “problemas” que “nosotros y nosotras” les causamos a “ellos y ellas”.

Ya en el preámbulo, la Ley de Calidad (LOCE) reflejaba esta visión sesgada al sostener que esa ley pretendía “ofrecer una respuesta a los problemas que plantea la inmigración”. Y, como dice Besalú (2002, 51), “si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no debería extrañarnos las dificultades que comporta su integración social”.

Sentimos “amenazada” nuestra identidad y cohesión (cuando ninguna sociedad ni Estado ha tenido nunca una cultura nacional unificada) por la presencia de personas extranjeras con valores culturales y religiosos diferentes a los de la sociedad de acogida, y percibidos por algunos/as como “incompatibles”.

Surgen así nuevas formas de conflictos que van desde la exclusión de las minorías que se perciben diferentes hasta el incremento del racismo y la intolerancia, pasando por el cuestionamiento de los valores democráticos y la aplicación de los derechos a todos y todas en igual medida.

Los partidos conservadores occidentales han hecho aparecer a los extranjeros y a las minorías como los responsables de una erosión de los estándares de la cultura nacional, al grito de “se está bajando el nivel”. Utilizando el descenso de las puntuaciones en pruebas de aptitud escolar como pruebas empíricas, se ha pintado un cuadro dantesco en el que aparecía un sistema escolar completamente desquiciado, con un fracaso escolar y un nivel de conflicto dramáticos. Los medios de comunicación contribuyeron difundiendo casos esporádicos de conflictos escolares como si esa fuera la tónica general de los centros educativos. Los políticos conservadores han comenzado una campaña sistemática de unión entre inmigración y delincuencia. Los periódicos y los telediarios representaron su parte insistiendo en “bandas de colombianos”, “mafias del este”, etc. De este modo, muchos ciudadanos y ciudadanas comenzaron a ver a los inmigrantes como un peligro y una amenaza.

Pero nos tenemos que plantear si el “gran problema” es la inmigración o es la estructura económica en la que situamos a las personas extranjeras pobres que llegan. Como dice Kenneth Galbraith (1992), son necesarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen. Por eso, el suministro de trabajadores/as extranjeros en las tareas para las que no hay ya disponibles trabajadores/as nativos ha sido algo aceptado y perfectamente organizado. Esto crea la necesidad de un reabastecimiento o de algo menos agradable: mantenerles en continuo y respetuoso sometimiento. Este sistema tiene otras claras ventajas: si resultan innecesarios/as, se les puede enviar a su país o, como es más frecuente, negarles la entrada. Y, sobre todo, estos trabajadores/as, al llegar de países y ocupaciones con ingresos muy inferiores, se quedan impresionados ante su nuevo bienestar relativo. No son, por tanto, tan exigentes en cuanto a salarios y otras condiciones como lo serían los trabajadores/as locales, y aplaca además sus exigencias el hecho de que, con algunas excepciones progresistas, no son ciudadanos que voten y que participen. Muchos/as proyectan volver a su patria en cuanto adquieran cierta capacidad financiera. Y algunos/as pueden haber entrado ‘ilegalmente’ en el país, lo que les impone un provechoso silencio.

Este es el marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los “problemas” que “nosotros” les causamos a “ellos”. Sólo en el marco de este contexto podemos analizar los “problemas” de la convivencia intercultural.

Los datos son preocupantes: la mitad de los escolares inmigrantes tiene problemas de aprendizaje e integración. Una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes consultados emplean sustantivos como “incapacidad”, “frustración” para describir cómo se enfrentan en sus aulas a una nueva realidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la falta de preparación de los docentes para afrontar la realidad multicultural. Según los estudios que se han hecho recientemente muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad. La cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y, en la mayoría de las ocasiones, de forma puntual, como fiesta, semanas multiculturales, lo que produce, en definitiva, una folclorización de la cultura extranjera. La solución que se ha planteado desde la Administración educativa, es enviar profesores/as de compensatoria a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor, para atender a estos escolares. Dicha solución no hace más que fomentar el problema y seguir la política del avestruz. Primero, porque esta política favorece guetos de población inmigrante en determinados barrios o colegios, lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora. Y finalmente, porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que el profesorado ordinario se lave las manos delegando sus responsabilidades a los expertos/as. El fracaso de esta política lo avalan las estadísticas de los alumnos y alumnas que siguen los estudios hasta la universidad. La presencia de alumnado extranjero y de minorías es menor según va avanzando en el ciclo educativo: mientras en infantil y primaria (de 3 a 12 años) existe más de un 5% de inmigrantes, en la ESO (de 12 a 16 años) hay un 3,6%, y en el Bachillerato, un 1,8% y raros los que llegan a la universidad.

Hassan Arabi, del Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el racismo y la xenofobia, afirma que en las aulas los alumnos y alumnas extranjeros de infantil no presentan muchos problemas “para” el profesorado, puesto que “no obligan casi ningún cambio en la actitud y el método del profesor o profesora”. Con los de primaria, los problemas que se plantean, se resuelven rápidamente debido a la edad y su capacidad de aprendizaje e integración en el grupo. Los problemas, según este experto, están en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO. Los alumnos y alumnas que llegan a España con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo, afirma. Dicho alumnado, en la mayoría de los casos, abandona sus estudios porque se ve incapaz de seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras, se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo lo que provoca una inseguridad y una autoestima muy baja.

Según una investigación realizada por Ana Baraja (1993), algunos profesores refuerzan positivamente a todos sus alumnos/as y sobre todo, a aquellos/as que más lo necesitan, usando para ello métodos adecuados para asegurarse de que todos obtienen reconocimiento académico. Sin embargo, la mayoría del profesorado, en cambio, elogia y dirige la atención positiva únicamente al alumnado de mayor rendimiento y al que no obstaculiza su rol de profesor/a, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen al alumnado que perciben como más problemático para criticar su conducta. En ocasiones, cuando estos alumnos/as desempeñan correctamente su tarea, el profesorado les suele reforzar en un tono irónico.

Actualmente se habla de que el racismo es cosa pasada, es decir, que vivimos en una 'era post-racista'. Vivimos en la tierra de la oportunidad, se afirma, y puesto que todo el mundo tiene libre acceso al bienestar material, aquellas personas (extranjeras, minorías) que no lo consigán, no será por culpa de los demás, sino de ellas mismas. De esta forma, ahora se remodifica la teoría del déficit o de la inferioridad conectándola a una forma social de la teoría darwinista de la supervivencia del más fuerte o del mejor preparado (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Cuando un estudiante extranjero o de minorías pisa la escuela, se da cuenta de la existencia de una cultura extraña en la cual no encaja. Sus vivencias raramente se tienen en cuenta cuando se les asignan actividades o tareas que tienen que llevar a cabo. Se les pide que aprendan una cultura ajena y que acaten unas reglas de conducta extrañas. ¿Es raro que a muchos estudiantes gitanos les moleste los intentos de asimilar información y valores que consideran improcedentes, de poca entidad o contrarios a los suyos propios? ¿Cuesta comprender por qué pierden el interés en los estudios, cuando el hecho de trabajar duro en la escuela saben que está condenado de antemano, pues nadie espera que sea posible que un gitano llegue a ser médico o abogado?

Cuando la cultura mayoritaria universaliza sus características como las 'formas adecuadas de ser' provoca una especie de rechazo de sí mismos entre los miembros de los grupos minoritarios, que tratan de internalizar los rasgos distintivos de esa cultura mayoritaria. Como plantean Kincheloe y Steinberg, (1999), la pedagogía de la idiosincrasia blanca enseña por igual a los blancos y a los no blancos cuáles han de ser los patrones adecuados. La idiosincrasia blanca tomó cuerpo en torno a la noción de racionalidad de la Ilustración europea. Esta noción lleva aparejada la construcción privilegiada de un sujeto blancotrascendental, de sexo masculino y racional; representa el orden, la racionalidad y el autocontrol (civilización), frente a la no idiosincrasia blanca que representa la irracionalidad y el desequilibrio emocional (salvajismo); prima la mente sobre el cuerpo, las formas intelectuales de saber sobre las experimentales y la abstracción mental sobre la pasión, las sensaciones corpo-

rales y el conocimiento táctil. En el siglo XX esta norma blanca de la racionalidad se hizo extensiva a la esfera económica, donde la filosofía del mercado libre y los valores de cambio se universalizaron como distintivos de la civilización y el desarrollo. Esta idiosincrasia blanca funciona como una norma invisible, incuestionada en las dos últimas décadas. No es étnica. Lo étnico, en este sentido, es todo aquello que supone una desviación extraña de esa norma: la música blanca es ‘normal’, la música negra es étnica. Como medida de todas las demás, la idiosincrasia blanca no está recogida en las ‘culturas del mundo’, no necesita introducción y, además, está ausente en la mayoría de los textos multiculturales. No hay duda de que es una de las ‘nadas’ más poderosas que podemos evocar. Queda además borrada en las escuelas por el recelo de mucho profesorado a hablar del racismo blanco y de los blancos como un grupo con categoría étnica. No se debe permitir por más tiempo que el poder blanco de la nada configure tácitamente la producción de conocimiento y el canon académico de la docencia occidental.

Actualmente existe un gran consenso en reconocer el decisivo papel que la educación debe desempeñar para evitar estos problemas y en adoptar esta nueva perspectiva educativa orientada a la consecución de dos objetivos generales: Favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios y desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo.

Desde esta perspectiva, desarrollar la Educación Intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más justo y solidario. No es un fin en sí misma sino un requisito para avanzar en el respeto a unos Derechos Humanos contruidos por todos/as y válidos para todos/as.

Pero puede resultar demasiado ingenuo ir tratando las condiciones educativas de la atención a la diversidad respecto a la interculturalidad sin resolver las relaciones de poder que se canalizan en el encuentro de dos o más culturas. Como dicen Sleeter y Grant (1988), una educación intercultural puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Sostienen que la sociedad debe ir más allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos y alumnas a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad. La enseñanza debe adoptar una postura antirracista y antisexista con el fin de superar los mensajes predominantes que los niños y niñas reciben por todas partes.

### 3. EDUCARNOS INTERCULTURALMENTE

*“Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. (...) Se reconoce la insuficiencia de las escuelas para los estudiantes de minorías culturales y étnicas, de origen no angloparlante y de las comunidades más perjudicadas de clase trabajadora (la lista puede aumentarse sin dificultad)”*

(Ainscow, 2001, 9).

La interculturalidad es “la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia” (Besalú, 2002, 31). Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta (Carbonell, 1998, 33-34). Y consiguientemente, qué políticas pedagógicas, qué organizaciones docentes, qué metodologías pueden concurrir al logro de soluciones justas y adecuadas.

En educación hay tres grandes perspectivas teórico-prácticas de cómo abordar la interculturalidad en la escuela: la educación compensatoria, la educación multicultural y la educación intercultural.

#### 3.1. LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Parte del deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Es decir, una cultura, la dominante -la europea-, asimila y genera un proceso de aculturación de las culturas minoritarias: gitana, árabes, etc. Se intenta que los componentes de las otras culturas se asimilen, se conformen, se adapten a la cultura “habitual”, a la cultura “normal” y se articulan medidas de compensación para poder hacerlo así.

La función de la escuela será así garantizar la transmisión de modelos culturales y sociales, definidos en relación con los valores sociales hegemónicos, a los que no queda más remedio que adaptarse. Desde esta óptica, la diversidad cultural se considera un problema, un obstáculo, que afecta tanto al alumnado minoritario, que deberán superar sus deficiencias, como a los autóctonos, que pueden ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben.



Se sustenta en la teoría del déficit cultural. Las personas destinatarias son quienes presentan la “carencia” y no se plantean acciones dirigidas a la comunidad educativa (Martín Rojo, 2003, 50). Se reduce a un “problema” de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos e hijas de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas. “El foco de atención se ha dirigido hacia la normalización de los individuos que se desvían de la norma en cualquier sentido mediante el “tratamiento” y/o la “cura” de su diferencia” (Vlachou, 1999, 237). Se incide en las incapacidades y no en las posibilidades del alumnado, con el fin de compensarlas.

El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y técnico, de un pretendido déficit en aquellas escuelas o aulas con alumnado diferente por el color de su piel, por su cultura o su país de origen o por el idioma que hablan. Se presenta como un problema técnico, estrictamente pedagógico, relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar, así como al modelo cultural (en el caso de árabes y gitanos) y al absentismo escolar (en el caso especialmente de las minorías gitanas). Este modelo se basa en la necesidad de un experto/a y se busca un modo de intervenir “específico” de tal especialista. Este modelo desarrolla un currículum paralelo basado en adaptaciones curriculares individuales.

Puesto que este tipo de política provoca altos índices de fracaso escolar entre el alumnado minoritario y desarraigo cultural y afectivo, que se atribuyen a la diferencia cultural y a una deficiente adaptación a la cultura escolar, se crean estructuras para compensar y corregir estos problemas: programas compensatorios y aulas especiales (de adaptación o de inmersión). Se plantea una finalidad preventiva (cuanto antes, mejor) e instrumental (aprendizaje de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, y de los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida en la escuela y el entorno).

No se duda en culpar del fracaso a aquellos y aquellas que se apartan de la “cultura común”. Los problemas se localizan en el propio estudiante que no es capaz de acceder a esa “cultura común” occidental, patriarcal, blanca. Aunque se olvida que en Occidente nunca ha existido una cultura común en la que todos los grupos sociales participen de forma igualitaria; de hecho, los grupos étnicos, de clase social y de género que caían fuera de la norma cultural dominante, eran relegados a una cultura del silencio (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Di Carlo (1994) señala que, a la vista de los resultados de este modelo, deberíamos tener claro lo que no debe ser la educación intercultural: la asimilación pura y simple del alumnado perteneciente a las minorías culturales en aras de una pretendida igualdad de oportunidades; la presentación de otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de las personas portadoras y recreadoras de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven realmente dichas personas; la introducción en el

currículum de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido, de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización; y la creación de clases especiales o itinerarios “de segunda” para escolarizar u orientar al alumnado de culturas minoritarias, con el pretexto de adaptarse a la diferencia.

### 3.2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En este modelo se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información, en las distintas materias del currículo, sobre la cultura y la historia de las minorías para facilitar la comprensión mutua. Por ejemplo, reconocer la contribución de otras culturas al pensamiento universal a través de obras literarias y de pensamiento distintas a las occidentales. Busca formar individuos competentes en dos culturas diferentes. El elemento fundamental es el lenguaje, a través de una educación bilingüe. Insiste en programas de educación bilingüe y bicultural. Abogan por la conservación del idioma y la cultura de las minorías, y por preparar al alumnado de minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Pero al final debe ser en el marco de los cánones de la cultura mayoritaria, por ej. “aulas de inmersión”.

Así hay un acercamiento entre culturas y visiones diferentes, pero no en condiciones de igualdad. Es un cierto reconocimiento de las culturas de origen, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, siempre teniendo como referencia la cultura de acogida como la referencia adecuada y correcta.

En este modelo multicultural la opresión y la desigualdad son prácticamente invisibles, y únicamente aparecen en el ámbito de las circunstancias personales y no como cuestiones sociales y estructurales que construimos colectiva y políticamente. Este multiculturalismo sirve al statu quo como una estructura inofensiva que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de varias subculturas. “Nos” induce a comprender cómo “ellos” celebran sus fiestas, sin plantear nunca problemas a la visión eurocéntrica.

Por eso algunos autores y autoras advierten de que “el riesgo es el de caer en el folclorismo pedagógico: los intentos de transmitir los elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.). Estas adiciones pueden concretarse tanto en asignaturas o programas específicos, como en lecciones o unidades puntuales o celebraciones y jornadas esporádicas” (Besalú, 2002, 65). Es el denominado “currículum del turista”, asentado en añadidos folclóricos y esporádicos de la cultura minoritaria al currículum, sin pasar de ahí. Las fiestas y actos ‘multiculturales’ consisten, en

ocasiones, en enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en ‘enseñar al marginado a serlo’. Bajo el axioma de que la diversidad enriquece, sólo la población autóctona se enriquecería de este ‘mercado exótico del trueque’ advierte Martín Rojo (2003, 54). La inclusión de información sobre africanos, latinos, indios y mujeres en un currículum, que tradicionalmente ha analizado las aportaciones de hombres blancos famosos, no cambia para nada la dinámica del poder y la orientación cognitiva del currículum. Añadir estas categorías, lo único que hace es sumar unos pocos hechos nuevos para que sean guardados en la memoria. “Tales ampliaciones pueden considerarse como un gesto simbólico que perpetúan las relaciones de poder del statu quo; tan sólo allanan el camino para una opresión más amable y tierna” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Se puede resumir la perspectiva de la educación multicultural, según Essomba (1999) como aquella que:

- Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.
- Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar los elementos organizativos y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.
- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).
- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

No obstante, hay que señalar que ha sido una adaptación positiva de este planteamiento el bilingüismo (lengua materna – lengua del país de acogida), pues la lengua materna como “estrategia” para mejorar la lengua de acogida, se ha demostrado muy efectiva, así como los programas en lenguas originarias y la superación de la enseñanza compensatoria.

### **3.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Partiendo de una realidad constatable como es la sociedad multicultural, frente a una visión de un Estado nacional homogéneo, la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico (Besalú, 2002). La pretensión última, desde este enfoque, es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza.

Esta visión de la interculturalidad se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia. Según ésta, cuando se analizan las diferencias en el seno de las sociedades europeas, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera “norma”, la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que todos y todas somos sujetos de una educación diferenciada, de una educación intercultural o cívica (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el *otro*, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indefectiblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de migrantes extranjeros o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54).

Esto supone que todas las culturas puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural.

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores: la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículum escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual implica no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra; una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión (Besalú, 2002, 49).

#### 4. ¿CÓMO ABORDAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

El gran problema es la no aceptación de la diferencia como elemento positivo y valioso. “Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad” (Besalú, 2002, 39). Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

Podemos proponer algunos de los principios fundamentales de la educación intercultural a partir de las propuestas de diversos autores y autoras (Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002; Martín Rojo, 2003).

- a. No se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.
- b. No tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- c. Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.
- d. La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del currículum. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- e. Se trata de enseñar a los ciudadanos futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
- f. No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potencia su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
- g. Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la

estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Las personas sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás.

- h. Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión.
- i. La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

No se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

La cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los y las pobres; desde las minorías culturales a los homosexuales, etc. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo (Besalú, 2002).

Desde este punto de vista, quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado migrante extranjero, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78). El currículum ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado.

Por eso no sirve introducir un nuevo capítulo en los Proyectos Educativos de Centro dedicado a lo intercultural, sino que es necesario analizar la realidad y pensar la educación del centro desde una nueva perspectiva de análisis: la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas y de la sociedad. Esto supone

enriquecer el análisis y aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales.

Por este motivo la construcción de currícula interculturales atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado extranjero en sus aulas. Porque vivimos ya desde hace muchos siglos en sociedades multiculturales y esencialmente diversas. Lo cual lleva a un replanteamiento del currículum escolar. Conlleva enseñar al alumnado a convivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos.

El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997).

Promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. Se propone un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

“Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o parálíticas...” (Besalú, 2002, 77). Implica al oprimido en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura predominante. El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva del excluido o del diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve nuestra propia construcción social como individuos (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la informa-

ción producida por grupos marginados. En las guías curriculares, libros de texto y otros materiales relativos a las ciencias sociales, uno se las ve y se las desea para encontrar en los temas sobre la etnia, la clase social o el género algo que haga referencia a conflictos sociales, a injusticia social o a una opresión de índole estructural. Los temas dominantes en estos materiales docentes generalmente preconizan la armonía social y el consenso cultural: todo el mundo se lleva bien, las decisiones se toman por el bien de todos y no hay nadie que disienta. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

También propone comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. El profesorado se convierte así en agente transformador que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. Para ello se utiliza una didáctica de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo. “Se trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia. “Los temas podrían girar en torno a la circunstancia raramente apreciada de que la disminución de los actos de discriminación entre finales de los años sesenta y principios de los ochenta (discriminación definida en este caso como un acto consciente, normalmente individual, de exclusión y segregación) ha influido muy poco en la reducción de la opresión (dinámica estructural que económica, política y psicológicamente inmoviliza a un grupo). La opresión en las sociedades democráticas actuales consiste en disposiciones políticas, educativas y sociales –por ejemplo, requisitos para la compra de inmuebles, condiciones para la obtención de créditos bancarios, el uso de pruebas normalizadas en educación, etc.- que construyen barreras que dificultan la acción de determinados grupos (étnicos, de clase social o género) para regir su propia vida” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 54).

La Educación Intercultural se convierte en una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos de un mundo cada vez más pequeño y más



global. La Educación Intercultural se convierte así en Educación para la Ciudadanía crítica global.

El núcleo central de la Educación Intercultural ha de ser la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana (Educación para la Ciudadanía). En este sentido la Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad Intercultural. Así, entiendo como base de la Educación Intercultural una Educación para la Ciudadanía que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales.

## 5. LA SITUACIÓN EN CASTILLA Y LEÓN

La investigación más reciente sobre educación intercultural demuestra que “la norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria, y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea del déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideología marginadoras” (Martín Rojo, 2003, 231). Esta misma autora reconoce que en la mayoría de los centros se encuentra arraigado el modelo de compensatoria en la práctica educativa. Que ni la legislación ni los centros han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Que es pequeñísimo el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato. Que los centros educativos constituyen comunidades monolingües, a pesar del multilingüismo de los estudiantes. Constata que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

Estas conclusiones de las investigaciones en este campo las podemos ver tanto en la normativa educativa actual como en la articulación concreta de los Planes de Atención a la Diversidad de nuestra Comunidad.

En la LOCE se inicia el apartado de Atención a la Diversidad incluyendo la migración dentro de la “atención al alumnado con necesidades educativas específicas”. Aunque nunca se ha llegado a saber muy bien qué implicaba este cambio de denominación (de especiales a específicas), mucho nos tememos que era la excusa para incluir al alumnado extranjero dentro de este epígrafe (necesidades educativas específicas, cap. VII, sec 2ª, art. 42). Ante lo que nos podemos preguntar: ¿las personas migrantes tienen necesidades educativas especiales por el hecho de ser extranjeros/as?

Las propuestas de actuación van en la línea de crear “programas específicos de aprendizaje” (en aulas específicas –art. 39-) para alumnado extranjero que desconozca la lengua y cultura española o con carencias de conocimientos básicos, en cualquier edad escolar. Y a los mayores de 15 años “con problemas de adaptación a la ESO” se les desvía hacia los “Programas de Iniciación Profesional”. De esta forma se les orientará cuanto antes al mercado laboral con escasa o nula cualificación, con lo que el sistema se asegura que este colectivo no compita con la población nacional por puestos cualificados. Separación, segregación, desviación parece ser la filosofía que preside la nueva “integración”.

Tras estos planteamientos del Ministerio se trasluce una visión de segregación demasiado clara. Si ya actualmente sólo el 18% de los niños y niñas inmigrantes africanos entre 12 y 16 años que residen en España cursa la ESO y, de ese porcentaje, sólo el 2% llega al bachillerato, con esta medida ¿no se les está destinando directamente a la “recogida de fresa” en vez de darles medios y oportunidades para que puedan acceder a la Universidad? Además, concentrará aún más a este alumnado en los centros públicos<sup>1</sup>, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para rechazarlos. Esto contribuirá a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos.

En el caso de la Comunidad de Castilla y León, el planteamiento es similar, pues la LOCE ha sido el marco en el que se enmarca el último Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León de la Junta de Castilla y León. Es cierto que, algunos de los principios y objetivos genéricos que propone el Plan Marco de Atención a la diversidad pueden ser enmarcados en un planteamiento de educación intercultural: “la integración socioeducativa de este alumnado en el ámbito escolar”, “medidas formativas que posibiliten la competencia educativa del profesorado en contextos multiculturales”, “potenciar la competencia intercultural del alumnado en general desarrollando actitudes y valores favorecedores de la convivencia con otras culturas, proporcionando experiencias de contacto directo con gentes de otras culturas, estableciendo contenidos curriculares que posibiliten el conocimiento de otras culturas y concediendo un papel fundamental al conocimiento de lenguas y culturas actuales”.

Pero buena parte de ellos apuntan hacia formas y estrategias específicas de compensación o, cuando más, de multiculturalidad: “Favorecer una rápida adaptación lingüística del alumnado extranjero al entorno escolar y social mediante la aplicación de medidas de adaptación lingüística y social”; “establecimiento de programas adaptados de aprendizajes básicos destinados a compensar los posibles desfases curriculares del alumnado en razón de su acusada diversidad

---

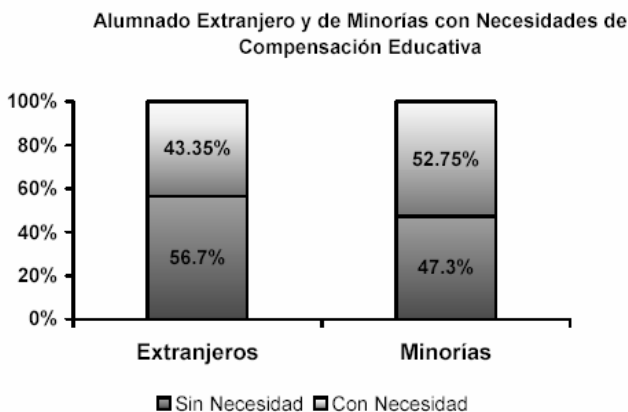
<sup>1</sup> En Castilla y León el 69,34% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, mientras que sólo un 30,66% lo está en centros privados. En cuanto al alumnado de minorías, el 75,01% está escolarizado en los centros públicos y el 24,99% en centros privados.

cultural”; “lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno”; etc.

Las medidas educativas concretas son las que nos permiten conocer realmente la filosofía que inspira los planteamientos de la Administración sobre la interculturalidad. Las analizaremos a continuación en función de las propuestas en el Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías que la Junta de Castilla y León ha diseñado como concreción del Plan Marco de Atención a la Diversidad.

### 5.1. EL PLAN DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO Y DE MINORÍAS

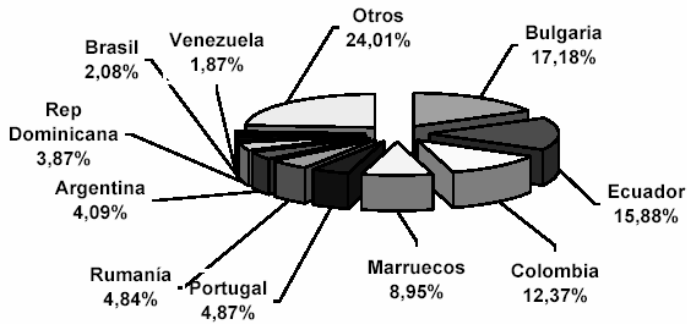
Los datos que nos ofrece la Administración en este plan afirman que el 46,48 % del alumnado con diversidad cultural (15.889) presenta algún tipo de necesidades educativas específicas, lo que, según la Administración, “convierte al alumnado extranjero y al alumnado de minorías culturales en una población de alto riesgo”.



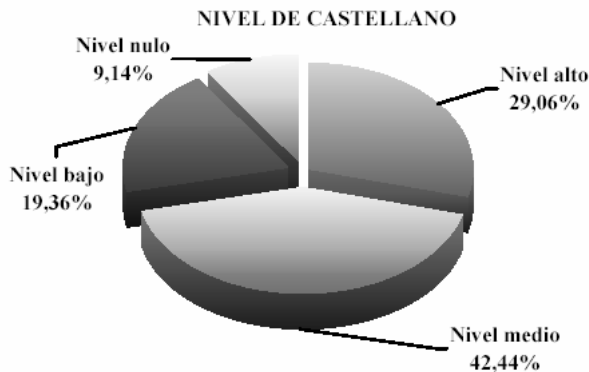
Específicamente presentan estas necesidades el 43,35 % del alumnado extranjero y el 52,75. % del alumnado de minorías. La Administración considera que el 63 % del alumnado de diversidad cultural que presenta algún tipo de necesidades educativas específicas precisa del apoyo específico del profesorado de apoyo de Educación Compensatoria.

A pesar de que el alumnado extranjero en Castilla y León procede de 106 países distintos (aunque diez países aportan el 76 % de todo el alumnado extranjero que llega a nuestra Comunidad: Bulgaria, Ecuador, Colombia, Marruecos, Portugal, Rumania, Argentina, República Dominicana, Brasil y Venezuela),

sólo el 9,14 % del alumnado extranjero se incorpora al sistema educativo sin conocimiento alguno del Castellano.

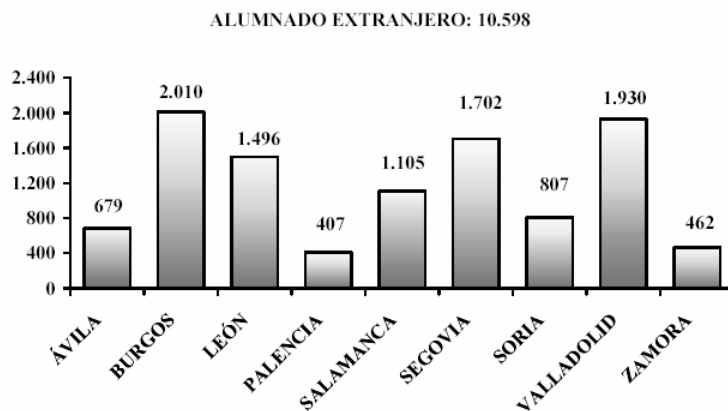


*Principales países de procedencia del alumnado extranjero (Fuente: Admón.)*



*Distribución porcentual del alumnado extranjero según su nivel de castellano (Fuente: Admón.)*

La distribución del alumnado extranjero es desigual en Castilla y León, según provincias, destacando (en cifras absolutas y en proporciones provinciales) las provincias de Burgos, Segovia, León y Valladolid. Aunque si nos fijamos en las proporciones de alumnado extranjero respecto al alumnado total regional, destacan las provincias de Segovia, Soria y Burgos.



En cuanto a las medidas de actuación que se proponen en este plan hacen referencia a refuerzos y apoyos de carácter general, desdobles de grupo y apoyo en el aula ordinaria por parte del profesorado en general y actuaciones por parte del profesorado de apoyo específico en aquellos centros en los que hay más de 25 alumnos con necesidades de compensación educativa. Son maestros de E. Primaria (222), profesores técnicos de Servicios a la Comunidad (25), profesorado de Centros Rurales de Innovación Educativa (33) y profesorado de Lengua y Cultura Portuguesa (19). Además hay que contar 89 profesores/as de apoyo de Educación Compensatoria en centros concertados.

Las medidas concretas que se proponen en este plan son:

1. Identificación y escolarización.
2. Medidas de integración inicial: Planes de acogida.
3. Medidas de Adaptación Lingüística y Social.
4. Otras medidas de atención educativa.
5. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural.
6. Medidas de coordinación.
7. Provisión de recursos.

Como podemos ver, prácticamente todas ellas están orientadas hacia “los otros”, desde la primera de ellas: puesto que supone que a quien hay que identificar y escolarizar es a “los otros”.

La segunda (planes de acogida pensados para “los otros” que vienen) y la cuarta medida (otras medidas) tienen en cuenta algunos aspectos que hacen referencia a todos/as. En los Planes de acogida se establece que “es importante que los centros que aún no tienen escolarización de alumnado con diversidad cultural desarrollen actuaciones previas de carácter preparatorio para propiciar un exitoso proceso de integración inicial en el futuro”. Pero se sigue viendo como algo que deberíamos hacer (“es importante”) para “ayudar a los otros” (“propiciar un exitoso proceso de integración inicial –de los otros- en el futuro”).

En las otras medidas se apuntan también “iniciativas que potencien una educación de carácter intercultural con todo el alumnado”, pidiendo a los equipos directivos, a las Comisiones de Coordinación Pedagógica, a los y las tutores, orientadores/as, etc., que establezcan condiciones estructurales que faciliten la aplicación de las medidas de atención a la diversidad reconocidas en sus respectivos proyectos educativos. Entre esas iniciativas está “una acción educativa intercultural que conjugue y armonice las medidas de carácter general, dirigidas a toda la población escolar del centro, con otras de carácter específico, centradas en determinados grupos de alumnos que presentan una acusada diversidad cultural”, la “profundización de la educación en valores, tanto por el profesorado en general, a través de aspectos vinculados al currículo, como por los tutores, a través de la oportuna acción tutorial, que inciden en una educación basada en el desarrollo de la igualdad de derechos entre todos los alumnos, la convivencia a partir del respeto mutuo y la consideración positiva de la diversidad”, el “propiciar el contacto directo entre culturas, promocionando encuentros, convivencias e intercambios entre alumnos de distintas culturas y países” (aunque hasta ahora ha sido mayoritario este intercambio con países europeos occidentales), el “apoyo a programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor, en colaboración con los diferentes países” o la “potenciación del asesoramiento pedagógico y curricular”. La dificultad de todas estas propuestas es su escasa articulación en medidas concretas y efectivas, que supongan un seguimiento y asesoramiento por parte de la inspección y de las unidades de programas y la dotación de recursos y medios para llevarlas a cabo. Se suelen quedar en “buenas intenciones” que dependen esencialmente de la buena disposición y voluntad de cada centro educativo o de algún profesorado con ánimo y entrega.

Pero el resto de las estrategias, que sí están concretamente organizadas y articuladas siguen el modelo esencialmente compensatorio y segregador.

Se les pide a los centros “asegurar una oferta suficiente de programas de Iniciación Profesional para el alumnado destinatario de este Plan” que, como ya hemos visto, suponen un planteamiento segregador y una vía de exclusión rápida del sistema educativo hacia el mercado de trabajo laboral en precario.

Las medidas de adaptación lingüística y social se plantean para que “se adapten los otros”. Se articulan en aulas externas a sus propios centros (aulas ALISO) para darles una respuesta “rápida y especializada”. Dos aulas por provincia. En la provincia de León se han puesto en la ciudad de León, aunque hay un número importantísimo de alumnado extranjero en el Bierzo. Pero esto ahorra recursos, pues con una sola profesora (a tiempo compartido) se cubren las dos aulas.

¿Por qué es mejor una respuesta externa, diferenciadora, rápida y especializada que una propuesta interna, integradora, reposada y global en un contexto “normalizado” y cotidiano como es el espacio habitual de clase? ¿Es que esto supone un reto para el profesorado? ¿Es que los especialistas tendrían que trabajar en equipo con el profesorado de aula y articular estrategias que sirvieran para todo el diverso alumnado que puebla nuestras aulas? ¿Es que esto centra el reto de adaptarse en el centro y en el profesorado y no en el alumnado?

Dice el documento de la Administración que “a través de las Aulas ALISO se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a determinados aspectos culturales y sociales fundamentales, que permitan la adecuada integración y convivencia con la población del lugar receptor”. ¿Integración en un contexto de aulas ALISO donde todas las personas que acuden son alumnado extranjero de diferentes nacionalidades? ¿Dónde la única referencia lingüística, cultura y social a la que supuestamente se tienen que “adaptar” es la profesora o el profesor “nativo”? ¿Es este el mejor contexto para que se “adapten” y conozcan la lengua, la cultura y las costumbres del país de acogida? ¿O es un medio rápido y eficaz de apartar y separar a las personas no homogéneas de nuestras clases? ¿Una forma de permitírnos que como profesores y profesoras sigamos “exponiendo el saber” a un grupo de alumnado del que hemos ido separando el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado extranjero, el alumnado de minorías, el alumnado con desventaja sociocultural, el alumnado...? ¿El problema es la diversidad, la diferencia, o nuestras formas de organizar el aprendizaje en las aulas? ¿El problema lo tenemos nosotros y nosotras como profesionales de la educación o ellos y ellas que son niños, niñas y adolescentes en proceso de aprendizaje?

Finalmente destacar que, dentro de esas “otras medidas de atención educativa adaptada” se incluye el “apoyo a iniciativas y proyectos de compensación educativa externa para la aplicación de medidas complementarias a cargo de entidades sin ánimo de lucro que desarrollan programas de compensación educativa externa, como refuerzo de las medidas desarrolladas habitualmente en los centros, y que se centran en una serie de líneas de trabajo desarrolladas fuera del horario escolar con estos alumnos”. Esta medida, que inicialmente puede parecer loable, es, si la analizamos en profundidad y con rigor, otra forma más de privatización encubierta de la educación pública. En vez de asumir esas medidas

desde la Administración Educativa pública y articularlas coordinadamente con los servicios culturales y educativos de las administraciones locales, por ejemplo, se “derivan” hacia “subcontratas” mediante las denominadas subvenciones: “se destinan, asimismo, subvenciones anuales para el desarrollo de programas complementarios de compensación educativa. En el curso 2003-2004 se han concedido 180.000 €”. Y las subvenciones se terminan, por lo que los profesionales que estén trabajando educativamente con estos niños y niñas tendrán contratos precarios y temporales, sin posibilidad de articular equipos estables y mantener programas con una coherencia temporal. Las subvenciones implican dependencia respecto a quienes las conceden, lo cual es una fuente de presión y parcialidad sobre la orientación de la labor educativa desarrollada. La escasez de las mismas, por la experiencia habitual de las mismas, implica contratos con sueldos bajísimos o becas que suponen una explotación laboral, un clima de descontento habitual en la dinámica de trabajo, una provisionalidad de los programas, que convierten a estas iniciativas, inicialmente voluntariosas y con mucha entrega, en experiencias antipedagógicas o, cuando menos, de simple “cuidado” y “guardería” de los niños y niñas. Los responsables de las mismas acaban estando más dedicados a conseguir nuevas subvenciones que puedan dar continuidad a lo iniciado, que a la calidad de la labor educativa que se realiza.

En definitiva, como decimos, ésta es una forma de progresiva “privatización” encubierta de un servicio público y un derecho social que, cada vez con mayor vigor, arraigo e indiferencia, va quedando en manos de “entidades privadas, se supone, sin ánimo de lucro”. El borrador del plan no aclara en ningún momento quiénes son las entidades beneficiarias de estas subvenciones, ni qué tipo de programas desarrollan, ni qué principios educativos proponen, ni la evaluación de su actividad, etc.

## 6. ALGUNAS PROPUESTAS DE ACCIÓN

*La cultura de la diversidad no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura escolar se ha de preñar de diversidad*

(López Melero, 2004).

La Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural, en términos de justicia e igualdad. Para realizar esto, es necesario un cambio radical de la concepción de la educación, que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo.



Como plantea Gairín (1999, 87), “la meta a conseguir está así más relacionada con educar en la diversidad que con educar para la diversidad. Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas. Desde esta perspectiva, hay que entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona. De hecho, el concepto de ‘integración’ -que habitualmente implica un enfoque individual del problema y centra la esperanza en el alumno-, deja paso al de ‘escuela inclusiva’ -que enfatiza en la escuela que ha de dar respuesta a todos los alumnos-. Bajo esta perspectiva, la atención a las necesidades educativas del alumnado supone una mejora global de la escuela”.

Esto supone aprender a “conocer el mundo desde sus márgenes”, esto es, a través de los ojos de las personas marginadas. Es lo que se ha denominado “descentrar el centro”. Las implicaciones pedagógicas de esta mutación son importantes: modificar los programas educativos actuales en busca de visiones policéntricas e interculturales; los libros de texto y materiales educativos existentes, por parte de las editoriales, dando cabida a textos de culturas diferentes y planteamientos didácticos distintos al eurocentrismo, enfatizando el influjo de corrientes orientales en el pensamiento occidental y el mestizaje lingüístico y artístico de cualquier cultura o creación, utilizando escalas de tiempo que engloben ciclos históricos con procesos ajenos a la tradición europea, utilizando proyecciones cartográficas que respondan más a la realidad, por ejemplo la de Peters, cuidando las ilustraciones, analizando la interdependencia entre distintos ambientes, económicos y culturales, rescatando puntos de vista normalmente no contemplados, los de las minorías, las mujeres, la memoria de la clase trabajadora, la experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc.

Para ello, la primera y más dura transformación es la de las creencias y valores del profesorado (Essomba, 1999, 12). Será necesario un trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos, y es imprescindible una formación interdisciplinar sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el debate público (Besalú, 2002, 10).

Propuestas globales de intervención como son las Escuelas de Aprendizaje Acelerado, desarrolladas en EE.UU., y que aquí vienen llamándose Comunidades de Aprendizaje, marcan claramente estas líneas de actuación, teniendo unos resultados extraordinarios en este sentido.

Pero la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado. Como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- BEN JELLOUN, T. (1998). *El racisme explicat a la nueva filla*. Barcelona: Empúries.
- CARBONELL, F. (1998). Minorities culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius. En Aznar, S., Buesa, S. Y Terradellas, M.R. (Coord.). *Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. Girona: Universitat de Girona.
- COLECTIVO IOÉ (1994). Intervención de Colectivo Ioé. En Carbonell, F. (Coord.). *Sobre interculturalitat 2*. Girona: Fundació Sergi.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORZO, J.L. (1999). Racismo cultural. *Educar(nos)*, 5, 12-14.
- CHAPPELL, A.L. (1994). A question of friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability and Society*, 9 (4), 419-434.
- DI CARLO, S. (1994). *Proposte per una educazione interculturale*. Nápoles: Tecnodid.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE-MEC.
- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A. y CORCHÓN, E. *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. I, 47-91). Granada: ED.INVEST y G.E.U.
- GIMENO, J. (1993). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (171-222). Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Cultura and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- JORDAN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDAN, J.A. (1999). El profesorado ante la ecuación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (65-73). Barcelona: Graó.
- KENNETH GALBRAITH, J. (1992). *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.

- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LOPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍN ROJO, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-D-CIDE.
- NASH, M. (1999). Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.
- PLANAS, N. (1999). Etnomatemáticas. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (123-131). Barcelona: Graó.
- SHIVA, V. (1993). *Monocultures of the Mind*. London: Zed Books.
- SLEETER, C.E. y GRANT, C.A. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.