

## ¿CÓMO SE ATIENDE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS? LA PARTICIPACIÓN, MOTOR DE CONVIVENCIA

*Dr. Fidel Molina Luque*  
*Catedrático de Sociología (Universidad de Lleida)*

### LOS CENTROS EDUCATIVOS INTERCULTURALES<sup>1</sup>

Las dos tendencias preponderantes a la hora de abordar la temática de la incorporación de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas en el sistema educativo, se puede polarizar entre la asimilación o el multiculturalismo relativista. Pero es el planteamiento intercultural el que valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El concepto de interculturalidad es la pieza clave para posicionarse sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. La educación intercultural no es lo mismo que el multiculturalismo (la mera coexistencia de los grupos culturales diferentes), ya que aboga por una aceptación crítica de la diversidad cultural, a través de la negociación y el diálogo, reconociendo un planteamiento individual que tenga en cuenta también su contexto comunitario, como miembro de un colectivo. El sistema educativo debe ser adaptativo y transformador, considerando las diversas realidades socioculturales y económicas, en un marco de interacción comunicativa.

En esta línea, y aunque haya supuesto un avance en la escolarización y en el tratamiento de las minorías étnicas y culturales, la educación compensatoria<sup>2</sup> ha tenido una serie de limitaciones que no ha podido superar al no prescindir, en último término, de la ideología monocultural y en cierto modo, etnocéntrica:

---

<sup>1</sup> Esta ponencia está basada en gran parte del texto correspondiente al capítulo de Molina (2010) "La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes" del libro *Sociología de la Educación Secundaria* (Feito –coord-, en Ed. Graó- Ministerio de Educación, 2010).

<sup>2</sup> Para adentrarse en un desarrollo más completo del debate sobre la educación compensatoria Vid. Molina, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires, Lumen.

*“Poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia y de una comunidad, y el niño en tanto que miembro de una escuela. En ambos casos se espera que el niño, junto con sus padres, abandonen a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitirle tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales” (Bernstein, 1999: 460).*

Aunque los problemas de la sociedad no puedan solucionarse ni en el sistema educativo ni a través de él, sí que pueden abordarse y analizarse críticamente para mejorar la situación. Por todo ello es aún más sorprendente que se desarrollen políticas de educación compensatoria para superar (“compensar”) supuestos déficit de otros grupos culturales. Como indica Fernández Enguita (1999: 457), comentando la crítica de la educación compensatoria que realiza Bernstein, éste resalta que una de las cuestiones fundamentales radica en que se focaliza la visión de las carencias en las familias y en los niños de las clases menos favorecidas y, en cambio, no se piensa que la escuela tiene unas carencias evidentes respecto al “etiquetaje” que realiza de aquello que es deficiente y que no lo es, que es lo que se ha de transmitir y que no... Y hablamos de la escuela como institución de la sociedad donde se dirime este juego de poder para decidir cuáles son los contenidos, valores, normas y comportamientos que se han de educar en la escuela. En este sentido, se responsabiliza a la familia de las carencias y, en un orden lógico, decrecen las expectativas sobre las posibilidades de éxito de las personas de estos colectivos. Bernstein también critica la idea psicologicista que impera sobre la conceptualización y desarrollo de la educación compensatoria, en el sentido de no tener muy en cuenta las condiciones sociales ni los contextos de aprendizaje, centrándose básicamente en las etapas de crecimiento. Las diferencias de clase, según dicho autor, se enmarcan precisamente en dichos contextos sociales, dirigiéndose la atención no a la escuela y su contexto educativo, sino hacia la familia (y los hijos) señalando que les “falta algo” que se ha de compensar:

*“(...) De esta concepción se deriva que la escuela debe “compensar” lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios. (...) Una vez que el problema se plantea en estos términos es natural que se fabriquen expresiones tales como “deficiencia cultural”, “deficiencia lingüística”, etc. Y se puede esperar que estas etiquetas cumplan su triste destino.*

*Etiquetar a estos niños de “deficientes culturales” es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación” (Bernstein, 1999: 459).*

No obstante, la crítica contra la educación compensatoria, basada en un multiculturalismo radical, también encuentra detractores. Sobre todo por lo que puede representar con relación a una cierta *desmovilización*, al considerar que como el sistema educativo no puede hacer nada frente a las desigualdades de aprendizaje, debe abstenerse de trabajar por la igualdad.

En este sentido, hay tendencias que rescatan elementos de la estricta *práctica compensatoria* como propuestas didácticas fundamentales en las materias instrumentales. En cierta manera, autores como Giroux y Flecha (1992), y de algún modo Freire (1990), consolidan con sus argumentaciones experiencias educativas como las *comunidades de aprendizaje*, que no olvidan esa fundamentación en las materias instrumentales. Pensamos que dichos posicionamientos no son necesariamente contrarios al reconocimiento de dicha diversidad y a los planteamientos globales de la educación intercultural, que precisamente aboga por el enriquecimiento de las personas (que somos individualmente diferentes), contando con su participación activa.

De algún modo, las supuestas prácticas “compensatorias” necesarias para el éxito de la escolarización, deben reeditarse y replantearse en un marco educativo intercultural. En cierta manera, un ejemplo podrían ser los ya mencionados “Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo para prevenir el fracaso escolar” (PROA) que se dan en España. El Plan PROA es un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas y pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del

alumnado a través de un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Se desarrollan, así, en las Comunidades Autónomas, diversos programas dirigidos a la mejora del éxito escolar y la reducción del abandono escolar temprano<sup>3</sup>.

El concepto de interculturalidad es la pieza clave para posicionarse sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. La educación intercultural no es lo mismo que el multiculturalismo (la mera coexistencia de los grupos culturales diferentes), ya que aboga por una aceptación crítica de la diversidad cultural, a través de la negociación y el diálogo, reconociendo un planteamiento individual que tenga en cuenta también su contexto comunitario, como miembro de un colectivo. El sistema educativo debe ser adaptativo y transformador, considerando las diversas realidades socioculturales y económicas, en un marco de interacción comunicativa.

En este sentido, las diversas comunidades autónomas tienen diferentes medidas específicas para garantizar la escolarización y el éxito de todos y todas. Prácticamente en su totalidad (en mayor o menor grado) se enmarcan en planteamientos interculturales, aunque con algunos elementos que se pueden considerar de una cierta asimilación, sobre todo, cuando apartan a los alumnos del grupo-clase, que debe ser su grupo de referencia:

---

<sup>3</sup> Para profundizar más en los datos concretos de los PROA en las diversas Comunidades Autónomas vid. “Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010”, Ministerio de Educación.

Figura 1

Comunidad autónoma	Medida/s Específica/s	Denominación	Destinatarios	Duración	Otras Características:
Andalucía	Lingüística	Aulas Temporales de Adaptación lingüística	Alumnado de Primaria y Secundaria	Un curso escolar máximo. 10 horas semanales en Primaria y 15 en Secundaria	Compuestas por un máximo de 12 alumnos/as por clase.
Aragón	Lingüística	Aulas de Español para alumnado de origen inmigrante	Alumnado de Secundaria	Dos cursos escolares máximo. 8 horas semanales	Compuestas por un máximo de 12 alumnos/as por clase.
Asturias	Lingüística	Aulas Acogida de	Alumnado de 2º o 3º de Primaria o la ESO.	No determinado	Además existen aulas de inmersión lingüística para alumnado de Secundaria, con una duración máxima de 60 días lectivos, 20 h a la semana.
I. Baleares	Lingüística	Aulas Acogida de	Alumnado de Secundaria	Duración máxima: 9 meses. Con un mínimo de 6h/semana y máximo de 16h/semana.	Además existen talleres de lengua y cultura.
Canarias	No	X	X	X	X
Cantabria	No	X	X	X	X
Castilla -León	No	X	X	X	X
Castilla la Mancha	Lingüística	Grupos específicos de apoyo	No determinado	No determinado	X
Cataluña	Lingüística y Curricular	Aulas Acogida de	X	X	X
Comunidad Valenciana	Lingüística y Curricular	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)	Alumnado de nueva incorporación	Entre 3 y 6 meses, máximo un curso. 3h/día en Primaria y 4h/día en Secundaria	X
Extremadura	Lingüística y Curricular	Centros de Atención Educativa Preferente	No determinado	No determinado	Están ubicados en zonas de exclusión social.
Galicia	Lingüística y Curricular	Grupos de Adquisición y Grupos de Adaptación curricular	Alumnado de Primaria y Secundaria	Duración máxima de un trimestre el primero. El segundo no está	X

				determinado	
Madrid	Lingüística y Curricular	Aulas Acogida de	Alumnado de nueva incorporación	Duración máxima de 9 meses a lo largo de uno o dos cursos escolares.	Estará compuesta por un máximo de 12 alumnos y alumnas
Murcia	Lingüística	Aulas Acogida de	Alumnado de los 2 últimos ciclos de Primaria o de ESO	Un Curso escolar. 1er nivel: 15h Primaria y 21 Secundaria. 2º nivel: 12h Primaria y 18 Secundaria	Compuestas por un máximo de 15 alumnos/as por clase. Dos niveles diferenciados en las aulas.
Navarra	Lingüística y Curricular	Centros Educativos Especial Necesidad con	Alumnado de Primaria y Secundaria extranjero o procedente de minorías.	No determinado	X
País vasco	Lingüística y Curricular	Aulas Acogida Refuerzo idiomático de y	X	X	Sólo se crearán estas aulas en caso de extrema necesidad, ya que se trabaja la integración del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias como primera opción.
La Rioja	Lingüística	Aulas lingüística de	No determinado	Entre 3 y 6 meses.	Se hace especial hincapié en la educación intercultural.
Ceuta/Melilla	No	X	X	X	Existen los denominados centros de atención a menores a modo general.

Fuente: *Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2009. Foro para la Integración Social de los Inmigrantes* ("La integración del alumnado extranjero en la escuela", p. 24-25). Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

## LA PARTICIPACIÓN COMO MOTOR DE CONVIVENCIA: PROGRAMAS Y ORIENTACIONES PARA EL ÉXITO

La UNESCO ha recordado en más de una ocasión que la Educación es el medio más eficaz para prevenir el racismo y la intolerancia, y también una de las vías más idóneas en las políticas de inclusión. En este sentido se ha de reconocer que las políticas educativas y los modelos nacionales de incorporación enmarcan de una manera fundamental la práctica educativa de los centros, si bien podemos encontrar diversas experiencias (escolares y extraescolares) que destacan sobre otras por ser buenas prácticas que acaban siendo, sino extrapolables, indicios y orientaciones para adecuar a cada realidad y contexto. De hecho, los planes educativos de entorno, con la implicación de diversas entidades públicas y privadas, las familias, diversos profesionales de la educación y del trabajo social, voluntariado y diferentes instancias de la Administración (ayuntamientos, consejos comarcales, departamentos de educación, salud, trabajo, inmigración, etc.) suelen consolidar alternativas exitosas imbricando directamente niveles de infantil-primaria con secundaria.

En términos generales, y con relación a las políticas educativas y los modelos nacionales de incorporación en Europa, se dan diversos modelos de integración de las minorías étnicas y/o población inmigrante, como pueden ser el modelo alemán del “trabajador invitado”, el francés que ha ido ajustando la ideología de la asimilación a la demanda del derecho a la indiferencia, el británico de la “racial equality” y el holandés que también ha ido ajustándose desde la institucionalización de las minorías a la “ciudadanía activa” (Zanfrini, 2007). Alemania ha sido el ejemplo paradigmático de un modelo de incorporación inspirado en la exclusión/inclusión diferencial, que permite la inserción de los inmigrantes en algunas áreas (mercado de trabajo) pero no en otras (participación política, obtención de la ciudadanía, etc.), aunque en el debate público la idea de “comunidad de contribuyentes” está ganando a la de “comunidad de los pertenecientes”. Francia, por su parte, ha sido el ejemplo paradigmático de un modelo asimilacionista basado en la idea republicana de la ciudadanía individual y de la igualdad individual ante la ley; en la actualidad se dan otras orientaciones más neutras que la mera asimilación, como inserción, integración o el derecho a la indiferencia. Gran Bretaña, por el contrario, ha sido el paradigma del multiculturalismo que aunque sigue fuertemente enraizado se ve complementado



con normas antidiscriminatorias y debates sobre la conveniencia o no de políticas de dispersión residencial de las minorías. Holanda buscaba a través del fortalecimiento de la identificación de las minorías y su consolidación de la idea de pertenencia y de cohesión de grupo, la integración en una sociedad multicultural, pero los diversos problemas de integración no resueltos están provocando una revisión hacia políticas más asimilacionistas, si bien se abren ideas alternativas en la conceptualización de la identificación de dichas minorías y se habla de autóctonos y alóctonos, más que de extranjeros (vid Zanfrini, 2007: 45-61).

En relación, más concretamente, con las políticas educativas hay destacar que en Europa se dan básicamente dos modalidades de programas de medidas educativas: programas lingüísticos que se dirigen específicamente al colectivo de alumnos inmigrantes (centrándose en la enseñanza de la lengua de la escuela o en las lenguas de origen), y programas que engloban medidas diversas que van dirigidas al conjunto de la comunidad educativa (programas de interculturalidad, multiculturalidad o antirracistas). En Francia los programas suelen estar dirigidos concretamente a la población inmigrante, mientras que en Gran Bretaña o Holanda se tiende hacia una educación intercultural para lograr una transformación completa de la sociedad. En cierto modo, desde mediados de esta misma década, en Holanda las políticas educativas se están orientando hacia una asimilación cultural y lingüística; en el caso de la Gran Bretaña, se sigue apostando por un modelo de integración comunitario o multicultural, que obliga a los centros a revisar sus currículos para adaptarlos a la diversidad cultural y lingüística, aunque entre en contradicción con su política lingüística centrada en el monolingüismo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para profundizar más en estas cuestiones consultar “Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa” (Laura Mijares, Colección Materiales de Aula Intercultural, enero 2009: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=3241](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3241), 28/01/2010) y “La integración del alumnado extranjero en la escuela”, p. 11-16. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.



En el caso español nos remitimos al apartado anterior (figura 1), en el que se constata la tendencia general de la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas hacia un modelo intercultural con programas que engloban medidas diversas que van dirigidas al conjunto de la comunidad educativa y, aunque se ponga un especial énfasis en las cuestiones lingüísticas, éstas se subsumen en programas más globales de integración sociocultural. Ello no es óbice para recordar que se dan elementos y reorientaciones con ciertas tendencias a posturas más asimilacionistas y segregadoras, cuando se apartan a los alumnos del aula ordinaria y de su grupo de referencia, dificultándose con ello una socialización muy potente como es la de sus iguales que pueden jugar -y juegan- un papel fundamental en el aprendizaje de las lenguas vehiculares y del conocimiento e integración en el entorno. Esto se ha de tener en cuenta en todo el sistema educativo, porque si es claro en infantil y en primaria, no olvidemos que en secundaria los grupos de iguales son especialmente significativos en la socialización de los adolescentes<sup>5</sup>.

En este sentido, queremos destacar como una experiencia de éxito las denominadas “Comunidades de Aprendizaje” (CREA-UB), ya que es un programa que incide en el éxito escolar para todos y en la mejora de la convivencia y de la cohesión social. Este proyecto está abierto al voluntariado, los padres, las entidades del barrio, profesores ya jubilados, futuros docentes en prácticas, exalumnos, etc. La idea principal es atraer a las familias a la escuela para que conozcan como funciona y así se impliquen más en la educación escolar de sus hijos. Suele haber así mismo, experiencias de “escuela de padres”, mediante la cual se relacionan entre ellos, conocen el sistema educativo y unifican criterios de actuación a la hora de fomentar valores e inculcar hábitos. En la fase del proceso de transformación en “comunidades de aprendizajes” denominada “sueño” los alumnos, profesores, personal del centro y los padres pueden decir cómo les gustaría que fuera su centro educativo.

En relación con las minorías étnicas, podemos destacar como estudio de caso el del pueblo gitano, y para ello resaltar las propuestas para facilitar la inclusión social en el ámbito de la educación que se han realizado desde el Proyecto

---

<sup>5</sup> De ahí también la importancia de los programas de Mediación y Resolución de Conflictos que se llevan a cabo en centros de secundaria para desarrollar lo que se denomina “Mediación entre iguales”, que consiste en la intermediación entre los propios compañeros, que actúan como mediadores.

ROMAin<sup>6</sup>. En dicho proyecto se indica la importancia de mejorar el nivel de acceso y la finalización satisfactoria de la enseñanza secundaria. Se ha de incluir contenido e información de la historia, cultura y valores del pueblo gitano, así como incorporar la figura de los mediadores y mediadoras gitanos. Se debería dar apoyo específico a las familias en general (a todas, gitanas y no gitanas), sobre las técnicas educativas para sus hijos. El trabajo en red, con ONG's, ayuntamientos, consejos comarcales, etc., es un elemento que se ha de tener en cuenta en el sistema educativo. También se ha de destacar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado (de todo el sistema educativo) en cuestiones de educación intercultural.

Hay que destacar, por otra parte, la elaboración de diversos Planes Integrales para la promoción y participación del pueblo gitano en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. De los estudios y propuestas, recogemos aquellos aspectos en los que se han observado más progresos<sup>7</sup>:

- Incipiente asociacionismo.
- Creciente labor de las asociaciones gitanas a través de programas de intervención y mediación en algunos campos (tales como escolarización, formación o convivencia).
- Escolarización cada vez más regular y prolongada.
- Progresiva, pero lenta, incorporación a la enseñanza secundaria, si bien aún persisten muchos miedos en este paso.
- Incipiente acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Como podemos observar, el ámbito de la Educación en general y el de la escolarización en secundaria, en particular, aparecen como elementos fundamentales en los que se está progresando y en los que hay que seguir avanzando para potenciar dicha promoción integral del pueblo gitano.

---

<sup>6</sup> El proyecto Romain (*Roma in network*) es un proyecto europeo sobre las Políticas de inclusión social en Europa con el pueblo gitano. Se ha elaborado una Guía de Buenas prácticas para la inclusión social del pueblo gitano: [http://www.romainclusion.org/es/projecte\\_index.php](http://www.romainclusion.org/es/projecte_index.php) (28/01/2010).

<sup>7</sup> Recogemos los que se presentan en el "Plan Vasco para la promoción integral y participación social del pueblo gitano". Servicios Centrales de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 2005. Este plan ha sido pionero y, en cierto modo, puede servir de referencia, aunque ya existen otros planes similares en Andalucía, Cataluña, Madrid, etc.

## LAS TIC: MOTOR DE PARTICIPACIÓN

A la denominada “brecha digital” (digital divide), se le debe dar la vuelta como a un calcetín, para que se convierta en una verdadera oportunidad de participación y un motor de comunicación y convivencia. Los que más y mejor utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son precisamente los adolescentes y jóvenes en general, siendo los más habilidosos y proclives a su utilización; de ahí la importancia de que todos los estudiantes de primaria y secundaria se escolaricen, se alfabeticen y tengan las mismas oportunidades de utilización de las TIC. Se trata de aprovechar las condiciones que se dan en la nueva sociedad de cultura *prefigurativa* (Mead, 1971), en la que las generaciones más jóvenes representan un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas; a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos se puede potenciar una educación intercultural de todos. El sistema educativo, superando sus orígenes homogeneizadores, puede y debe ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global. La educación se ha de impregnar de esta realidad y, aunque no sea el único instrumento –ni seguramente el más importante ni el más decisivo-, puede ayudar a interpretar positivamente el mundo relacional de las personas. Es un buen antídoto contra el racismo, la xenofobia, el paternalismo y el etnocentrismo, y ha de comportar una actitud clara en defensa de la igualdad de oportunidades incorporando la diversidad.

Es cierto que el sistema educativo (y los centros educativos) se desarrolla en contextos culturales y sociales determinados, pero ello no ha de ser óbice para que pueda romper una dinámica reproductorista. El sistema educativo tiene históricamente un componente asimilacionista que ha marcado su inicio y su desarrollo, pero han surgido otros modelos alternativos que han ido modificando dichos orígenes. Siguiendo la analogía culinaria propuesta por Ferdman (vid Molina, 1998: 30-31), nos encontramos básicamente con tres modelos de sistema educativo:

- a) Modelo “puré”, basada en la asimilación por aculturación sobre una cultura básica y única
- b) Modelo “sopa juliana” o de vegetales, basada en la mera coexistencia de los diversos elementos culturales

c) Modelo “fondue”, como plato derivado de la selección de los mejores ingredientes de cada componente (resultado de diversas culturas coexistentes e interrelacionadas).

Esta analogía ilustra los diferentes modelos de integración que se han dado y se dan con relación al multiculturalismo y los sistemas educativos. De hecho, la mera *asimilación* como solución para integrar a los miembros de las minorías, se ha mostrado insuficiente y contraproducente a tenor del bajo rendimiento de dichos alumnos; en cambio, la diversidad cultural se ha de entender como un factor positivo de nuestra sociedad y un derecho inalienable de las personas. La educación intercultural se basa en la apertura del sistema educativo a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias. Los procesos educativos son largos y complejos, pero en la *educación de todas y todos* tienen derecho a participar todas las personas.

Se han de arbitrar elementos y sistemas de organización que permitan hacer compatible el respeto a la diferencia y una igualdad de oportunidades, el sentimiento de pertenencia a una cultura propia y el acceso a situaciones no marginales. El hecho de intentar encontrar un respeto a la diferencia cultural no ha de implicar en ningún caso el desmarcarse de una búsqueda clara de la igualdad educativa que pueda ofrecer, en este sentido, una igualdad de oportunidades real (Giroux y Flecha, 1992; Flecha y Gómez, 1995). Quienes pertenecen a las denominadas minorías culturales necesitan también una formación comprensiva (a pesar de que esté mediatizada por los valores de la cultura dominante) para facilitarles su propia supervivencia cultural y social, y no tanto para asimilarlos o aculturarlos, que es el objetivo inmediato de los programas compensatorios. Han de tener elementos de juicio y herramientas eficaces para poder comprender e interpretar la cultura dominante que les envuelve. Giroux tiene una visión crítica y ajustada sobre las necesidades imperiosas en una sociedad occidental que precisa una política cultural que se encamine hacia una educación que tenga en cuenta la diferencia cultural y actúe a favor de una verdadera igualdad educativa. Creemos que éstos son elementos fundamentales para establecer una verdadera Educación Intercultural que finalmente pueda ser viable y exitosa, aceptada y aceptable para todos.

La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad e igualdad (más allá de una *tolerancia* y una *comprensión* paternalistas), en una sociedad

plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación, y, lejos de un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación. El discurso intercultural ha de ser motor de integración real, si bien ésta puede ser, y de hecho lo es, compleja y contradictoria.

## **LOS PLANES DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN LOS CENTROS Y EN EL ENTORNO, Y LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE<sup>8</sup>**

Hemos de analizar las formas de participación e integración social y cultural de estas personas inmigrantes en las aulas, e identificar aquellas formas que fomenten su participación e integración activa. Es necesario que la población inmigrante participe activamente y tenga éxito escolar, debiendo ser la diversidad cultural un elemento integrador. La base para una ciudadanía participativa y para hacer frente a los efectos excluyentes de la actual sociedad de la información son la educación y la formación (Niessen y Schibel, 2004).

Ello no obstante, las políticas educativas en general se han ido limitando a las estructuras formales. Es fundamental el planteamiento y el trabajo en el aula, en la escuela, pero también en la comunidad (los llamados “planes de entorno”). En la sociedad de la información (y del conocimiento), cada vez más, los aprendizajes no dependen exclusivamente de lo que pasa en contextos escolares, sino también de lo que sucede en la comunidad.

El objetivo prioritario es la convivencia intercultural y, en este sentido, crear las condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades.

Los principios de actuación en el marco de un plan de convivencia intercultural pueden ser los siguientes<sup>9</sup>:

- el seguimiento y mejora constante de las actuaciones
- la coordinación y cooperación entre diferentes instituciones

---

<sup>8</sup> Este apartado lo desarrollamos también en el documento de la Ponencia “La interculturalidad de los centros educativos y la convivencia escolar” en el marco del Seminario sobre Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar (Albarracín, 2011).

<sup>9</sup> Nos basamos, en particular, en el plan anterior LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social) y los Planes de Entorno del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, que tiene una base común con otros planes autonómicos españoles, en general.

- -la descentralización (potenciación de la autonomía de los centros)
- -la participación y la corresponsabilización (comunidad escolar)

Entre los ámbitos de intervención y líneas de trabajo deben destacarse:

- -promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación y exclusión
- -fomentar la educación intercultural y la educación para la ciudadanía, basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas en un marco de diálogo y de convivencia

En este sentido, aparecen los denominados Planes Educativos de Entorno por la creciente pérdida de exclusividad de la escuela en los procesos de socialización y transmisión de saberes. Además de la familia y la escuela tienen cada vez más importancia otras agencias de socialización como los grupos de iguales, los medios de comunicación, Internet, la comunidad y otros profesionales de la educación (educación social), etc.

Se quiere dar una respuesta integrada y comunitaria a los cambios sociales más importantes que se están dando en este sentido:

- -la pérdida de la exclusividad en la transmisión del saber por parte de la escuela
- -la conciliación vida familiar y laboral en las familias (horarios, incorporación de la mujer al mundo laboral)
- -los movimientos migratorios
- -la crisis de las instituciones y de las estructuras de carácter autoritario, relativización de los valores, etc.

El Plan Educativo de Entorno es un trabajo en red que cuenta con el impulso y liderazgo de los ayuntamientos y el departamento de Educación, con la participación de las entidades cívicas del territorio. Se pretende educar para la ciudadanía a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia. El espacio del plan educativo de entorno es una zona educativa (0-18 años) definida con el conjunto de centros educativos y sus interrelaciones, la inspección educativa, los servicios educativos, los estamentos de las administraciones, local y autonómica, implicadas en la educación, así como todas las entidades y asociaciones del barrio o de la población que colaboran activamente.

Entre los ámbitos de actuación podemos destacar el familiar, la educación formal, la educación no formal (educación social: actividades extraescolares, culturales, deportivas y de ocio) e incluso de la educación informal (idea comunitaria de la educación).

En este sentido, queremos destacar como una experiencia de éxito las denominadas “Comunidades de Aprendizaje”<sup>10</sup> ya que es un programa que incide en el éxito escolar para todos y en la mejora de la convivencia y de la cohesión social. Este proyecto está abierto al voluntariado, los padres, las entidades del barrio, profesores ya jubilados, futuros docentes en prácticas, exalumnos, etc. La idea principal es atraer a las familias a la escuela para que conozcan como funciona y así se impliquen más en la educación escolar de sus hijos. Suele haber así mismo, experiencias de “escuela de padres”, mediante la cual se relacionan entre ellos, conocen el sistema educativo y unifican criterios de actuación a la hora de fomentar valores e inculcar hábitos. En la fase del proceso de transformación en “comunidades de aprendizajes” denominada “sueño” los alumnos, profesores, personal del centro y los padres pueden decir cómo les gustaría que fuera su centro educativo.

---

<sup>10</sup> Que están desarrollándose a nivel español a partir de la iniciativa y el apoyo del CREA de la Universidad de Barcelona.



## RECOMENDACIONES FINALES

El planteamiento verdaderamente intercultural valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. En este sentido, la interculturalidad aparece como elemento mediador que defiende los derechos humanos como universales y la igualdad a través de las diferencias. El planteamiento que se realiza es individual, pero teniendo en cuenta el contexto comunitario, como miembro de un colectivo y con la voluntad de una identidad proyecto que supere una identidad de resistencia (vid Castells, 1998). Por ello, las recomendaciones sugeridas en el marco de la educación son las siguientes:

- En la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil, primaria y secundaria se debe incluir teoría y práctica sobre educación intercultural. Debe cuidarse una preparación teórico-práctica de calidad en la formación inicial universitaria: tanto en el Grado de Magisterio como en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Tanto a través de temas y módulos en los créditos obligatorios, como en asignaturas optativas. En relación con la formación permanente, a través de cursos, asesoramientos, seminarios y talleres de sensibilización y de actualización de conocimientos y nuevas propuestas educativas (a través de los centros de formación, ICEs, etc.).
- Se ha de reforzar la autonomía de los centros facilitando el diseño, desarrollo y aplicación de Proyectos Educativos participados y participativos, del trabajo en red (diseño de un plan de desarrollo basado en las posibilidades reales de los centros, por proyectos). La autonomía de los centros debe ser una herramienta eficaz para el **trabajo en red** y para desarrollar **proyectos educativos participados y participativos**: hay que crear una estructura escolar apropiada.
- En este sentido, se debe valorar la importancia de la organización de los centros, los equipos directivos y la integración de un claustro consolidado de profesores.
- Metodológicamente tendría que apostarse por la interacción y el refuerzo en el aula, con apoyo de diversos profesionales (educadores, trabajadores sociales e incluso voluntarios). En último extremo si hicieran falta refuerzos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula ordinaria, tendrían que ser

temporales, manteniendo el grupo-clase (el aula ordinaria) como aula de referencia.

- En este sentido, se debe impulsar el trabajo cooperativo y el aprendizaje interactivo (interacción del alumnado, instrucción compleja, con grupos heterogéneos, etc.)
- La evaluación debe cumplir la doble misión formativa, valorativa del proceso, y también acreditativa. Se recomienda que en estadios intermedios se pueda establecer una evaluación contextualizada, teniendo en cuenta los procesos individuales de aprendizaje, a la espera de cerrar la evaluación acreditativa (“con notas”) en las fases últimas que necesariamente implican la obtención de una titulación y la posibilidad o no del acceso a una nueva etapa en el sistema educativo.
- Las personas y los grupos sociales se integran y se socializan en unos contextos en los que las interacciones facilitan y promocionan actitudes, valores y hábitos de manera explícita e implícita (vivenciada). Por ello, se recomiendan las alternativas que vayan más por afianzar, reforzar y ampliar modelos claramente inclusivos como los planes educativos de entorno o las comunidades de aprendizaje, o refuerzos y trabajo interactivo dentro de las propias aulas, más que las denominadas aulas de acogida. Las interacciones sociales con los “otros” tienen un efecto potente sobre los académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- Barth, F. (1969): *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Londres, G. Allen y Unwin.
- Bernstein, B. (1999): “Una crítica del concepto de la ‘educación compensatoria’”, en Fernández Enguita, M. (ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pp. 457-467.
- Blanco, C. (ed.) (2006): *Migraciones. Nuevas movilidades en un mundo en movimiento*. Barcelona, Anthropos.
- Cachón, L. (2007): “Diez notas sobre la inmigración en España”, en *Vanguardia Dossier*, núm. 22, p. 68-75.
- Cachón, L. (2009): *La “España inmigrante”: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona, Anthropos.
- Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.
- CIS (2009): *Estudio Sociopolítico de España*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Botton, L.; Puigvert, L.; Taleb, F. (2004): *El velo elegido*. Barcelona, El Roure.
- Feito, R. (coord.)(2010): *Sociología de la Educación Secundaria*. Barcelona, Ed. Graó- Ministerio de Educación.
- Fernández Enguita, M. (1997): “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación”, en Fernández Enguita, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, pp. 108-122.
- Ferrer, F. (dir), Castel, J.L. y Valiente, O. (2009): *Equitat, Excel·lència i Eficiència Educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona, Fundació Bofill.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona, El Roure.

- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós-MEC.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Informe sobre el desarrollo humano (2009): *Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. PNUD-ONU.
- Izquierdo, A. (2003): *Inmigración: mercado de trabajo y protección en España*. Madrid, CES.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (2003): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- Mead, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- Molina, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires, Lumen.
- Molina, F. (2005): “Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención”, en *Cultura y Educación (C&E)*, núm. 17 (3), p. 213-223.
- Molina, F. (ed) (2008): *Alternativas en Educación Intercultural*. Lleida, De París.
- Molina, F. y Giliberti, L. (2009): “A Cross National Comparison of Emerging Findings from Tresegy. Scientific Deliverable 22”. Proyecto Tresegy (Toward a social construction of an European youth: the experience of inclusion and exclusion in the public sphere among second generation migrated teenagers”) [Cit5-CT-2006-029105. IP: Luca Queirolo Palmas; IP UdL: Fidel Molina]. Proyecto de la CE, del 6º Programa Marco.
- Molina, F. y Casado, N. (2010): “Creating Europe with an Eye to Diversity: the Intercultural Kaleidoscope Seen from Lleida”, en Ciantar, A. y Peca, M. (ed): *Seven Good Ideas for Intercultural Dialogue in Europe*. Roma, EDUP, p. 80-89.
- Molina, F. (2010): “La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes”, en R. Feito (coord.): *Sociología de la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó- Ministerio de Educación.

- Molina, F. (2010): “La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas”, en *Ra Ximhai*. Vol. 6, núm. 1, 131-143.
- Solé, C.; Alcalde, R.; Pont, J.; Lurbe, K. y Parella, S. (2002): “El concepto de integración desde la sociología de las migraciones”, en *Migraciones*, nº 12, p. 9-41.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC.
- VVAA (2001): *Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – FETE-UGT.
- VVAA (2002): “Interculturalismo y Ciudadanía”, monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 315.
- VVAA (2008): “De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad”, monográfico de *Revista de Educación*. Nº 345.
- VVAA (2009): *Educación y ciudadanía e Inmigración*. Barcelona, Fundación Esplai.
- Zanfrini, L. (2007): *La convivencia interétnica*. Madrid, Alianza.

## ELEMENTOS PARA EL DEBATE:

Debatir los elementos fundamentales de esta ponencia: identificar y analizar situaciones y posturas más cercanas

- 1) al etnocentrismo y la asimilación;
- 2) al relativismo cultural y multiculturalismo,
- 3) a la comunicación intercultural.

Todo ello en diferentes situaciones que se dan en el centro educativo (en el aula, en el patio, en los despachos): entre los propios alumnos, entre los propios profesores, entre las familias y los profesores, entre los profesores y los alumnos, entre padres e hijos... las situaciones explícitas y las implícitas... las dificultades en la escolarización, particularmente en secundaria.

Y también en el currículum (currículum formal y currículum oculto).

Debatir sobre los modelos de las diferentes Comunidades Autónomas españolas (figura 1): ventajas e inconvenientes en relación con la mejor atención de la interculturalidad en los centros educativos.

Cuestiones:

- ¿Segregar para incluir?
- Ventajas e inconvenientes de las: aulas de acogida, comunidades de aprendizaje y aulas-puente/ acción especial... ¿con qué nos quedamos?