

UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA ANTE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga

RESUMEN

Nuestras escuelas, al igual que las del resto de países comunitarios, están experimentando una profunda transformación por la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias, como resultado de las nuevas tendencias migratorias de carácter internacional. De hecho, nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Por su parte, y centrándonos en el ámbito educativo, es evidente la existencia de aulas multiculturales y del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias culturales diversas en espacios educativos comunes. Inevitablemente, han surgido conflictos fruto de esta nueva situación socioeducativa, que afecta de manera decisiva en el quehacer educativo. Comprender su naturaleza constituye un camino complejo, pues implica diferentes claves sociales y culturales, y, por supuesto, educativas. De ahí, la importancia de aproximarnos desde una perspectiva reflexiva al reto que se nos plantea ahora, la comprensión de una educación en contextos interculturales para precisamente posibilitar la construcción de la interculturalidad y la consecución de una escuela intercultural.

Palabras clave: Cambios sociales. Diversidad cultural. Contextos educativos interculturales. Escuela intercultural.

ABSTRACT

Our schools, as those of the rest of the European Union are going through a radical transformation due to the growing presence of students from other cultures and origins. In fact, our country in the last decades (from being a

country whose citizens used to emigrate) has become a host country where immigrants have arrived. In the educational field this has meant multicultural classrooms with new conflicts and challenges. It is imperative to understand education in intercultural contexts to make intercultural schools possible.

Key words: Social changes. Cultural diversity. Intercultural educational contexts. Intercultural school.

Los cambios sociales que progresivamente se están produciendo en nuestra sociedad están modificando la fisonomía de los contextos educativos. En efecto, si bien es cierto que nuestra tierra ha sido siempre plural y heterogénea, el creciente fenómeno de la inmigración está configurando los nuevos escenarios sociales, culturales, y también educativos.

De hecho, en los últimos años, nuestras escuelas están acogiendo, cada vez en un mayor número, a alumnos de diversas procedencias. Los últimos datos que nos ofrece el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación (1) hablan por sí solos: en el curso escolar 1992/1993, el alumnado extranjero (2) se situaba en 43 845 alumnos, mientras que el curso 2002/2003, son ya 303 827 los que están escolarizados en el sistema educativo español, representando un 4,43% de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. Si bien este porcentaje no es tan significativo como en otros países de nuestro entorno europeo, sí es relevante la rapidez en el crecimiento del número de alumnos de origen inmigrante que están llegando a nuestro sistema educativo.

Centrándonos en nuestro país, Feria (2002: 84) destaca que existen diferencias significativas en función de las distintas comunidades autónomas, ya que “no existe una sola inmigración ni todos los procesos migratorios son iguales. Mientras que en Cataluña el fenómeno tiene un carácter estructural, ya que cuenta con una de las estructuras migratorias más antiguas y complejas del Estado español, Andalucía es la puerta de entrada del norte de África, Madrid es la provincia de acogida por excelencia de ciudadanos latinoamericanos, Baleares tiene un enorme asentamiento turístico...”.

En verdad, en estos momentos la educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo. Ciertamente, nuestra tierra ha pasado en las últimas décadas de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares, etnias, costumbres, lenguas y religiones. Esta situación, sin lugar a dudas, tiene una especial relevancia e influencia en el contexto educativo, ya que profundiza en la evidencia de una situación

de diversidad del alumnado a todos los niveles (social, cultural, lingüístico, religioso...), que podemos englobar dentro de lo que se ha venido en denominar *multiculturalidad* en la escuela, esto es, la descripción fiel y objetiva de la existencia de una pluralidad de alumnos de diversas procedencias culturales en espacios educativos comunes (Bartolomé, 1997).

En este marco, podemos hablar de multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural, aunque lógicamente aspiramos a la interculturalidad. En este sentido, podemos decir que lo *intercultural* hace referencia a una dinámica específica que rompe el cerco del etnocentrismo cultural (Aguado, 2003), y que en el ámbito educativo se entiende como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar (Bartolomé, 2002).

Actualmente se habla de educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los *Otros* como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar —caracterizada por múltiples influencias—, promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria (Aguado, 2003). Pero, ¿cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural? En realidad, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que nos sea funcional y valiosa —desde una vertiente eminentemente práctica—, pero, desde nuestro punto de vista, podemos destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera educación intercultural:

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica (Jordán, 1994).

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante (Aguado, 1991). Esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que afecten a todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión en la acción educativa práctica.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales —como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad— en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental, siendo necesario que modulen la práctica educativa de la vida escolar de aquellos centros donde la diversidad cultural es el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa.

Así pues, y atendiendo a esas claves anteriormente mencionadas, podemos señalar que el surgimiento de la concepción de las denominadas *escuelas interculturales* (Juliano, 1993) —entendiéndolas en el marco de una tendencia cada vez más emergente en la práctica educativa que trata de afrontar la diversidad cultural de los contextos socioculturales actuales mediante proyectos y actuaciones concretas que contemplen la diferencia cultural como valor educativo positivo—, es una realidad que cada vez tiene más fuerza y dinamismo en la educación del presente y también seguramente del futuro.

Además, hay que señalar que el propio concepto de educación intercultural, entendido como propuesta de acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo, nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de una educación en contextos educativos plurales.

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la educación intercultural, la cual se encuentra inserta en todo un complejo y acelerado cambio de nuestro contexto socioeducativo, lo que está influyendo de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas. Ciertamente, son múltiples las influencias y presiones del cambio social que están determinando cambios relevantes en la comprensión de la escuela como espacio ecológico y dinámico dentro de una educación cada vez más compleja y cambiante (Esteve, 2003a), y, desde luego, como mencionamos al inicio de este escrito, el cambio

que mayor importancia ha adquirido en los últimos años ha sido la creciente presencia de alumnos de otras culturas y procedencias; de ahí la preocupación y los esfuerzos de la educación para dar respuesta a este nuevo escenario socio-cultural donde la diversidad del alumnado a todos los niveles, condiciona el establecimiento de estrategias y prácticas educativas adecuadas en un enfoque educativo inclusivo, basado en principios tales como la diferencia como valor, la solidaridad, la confianza y el aprendizaje cooperativo (López Melero, 2004).

Esta nueva situación ha propiciado la emergencia de nuevas realidades más plurales y heterogéneas en la escuela, con la consecuencia de una mayor conflictividad, no tanto por la aparición de esta nueva realidad, sino por la escasez y deficiencias en las estrategias y propuestas de respuesta ante este nuevo escenario educativo (Esteve, 2003*b*). En efecto, podemos señalar que los conflictos que se dan actualmente en la escuela no sólo son fruto de la misma, sino fundamentalmente de la propia sociedad en la que está inserta (Ortega y otros, 2003). No obstante, las condiciones y la propia cultura institucional y académica de la escuela determina tanto la aparición y el desarrollo de los conflictos como su gestión y resolución; de ahí la importancia de atender a las diferentes claves educativas que nos pueden ayudar a explicar y a entender la propia naturaleza de los conflictos escolares en contextos interculturales, que tienen una vertiente tanto escolar como fundamentalmente social.

En esta línea, hay que señalar que la exclusión social y la intolerancia (3) son dos problemas graves de nuestra sociedad (Díaz-Aguado, 1997), y en verdad “el desafío intercultural de los años 90, orientado a luchar contra la exclusión, recuerda en este sentido al desafío compensatorio de los años 60, orientado en torno a la igualdad de oportunidades. Ambos comparten un objetivo muy ambicioso: construir una sociedad más justa a través de la educación” (Ibíd.: 6). En este punto es necesario abordar “las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales; en interacción con otras variables significativas —edad, género, clase social, características individuales— y debe atenderse tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales” (Aguado, 1997: 25).

Por ello, hay que centrarse en todas aquellas claves que permitan reconocer y aceptar la diversidad cultural de la escuela actual, y defender la igualdad de oportunidades —de acceso, desarrollo y progreso— en los contextos educativos, “superando los modelos de déficit que etiquetan en función del grado de ajuste a un patrón definido en función del grupo cultural dominante” (Ibíd.: 25).

Una de estas claves la encontramos en las estrategias de gestión y regulación de conflictos que emplean los docentes, que son agentes principales de este nuevo

escenario educativo intercultural, así como en el conocimiento de sus percepciones y actitudes ante el conflicto como motor de cambio y progreso en la educación.

En efecto, tal y como señala Calvo (2003), el profesor es protagonista en la creación de un ambiente y un clima global en la escuela favorecedor de las actitudes cooperativas y solidarias tan necesarias e imprescindibles para la educación intercultural. De hecho, un aspecto importante a la hora de planificar y ejecutar la gestión y regulación de los conflictos interculturales, no es sólo la necesaria capacidad y competencia del docente en esta materia, sino que es preciso que sea el primero en internalizar y asumir esas actitudes y valores solidarios interculturales en contextos de diversidad, para afrontar con garantías de éxito sus prácticas educativas en una comunidad educativa multicultural (Del Campo, 1999). Para ello es necesario que la concepción de educación en la que se sustente el docente sea una educación inclusiva, de lo cual se deriva, además, la importancia de atender a una formación intercultural del profesorado, tanto en el período de formación inicial como en las acciones formativas de educación permanente.

En verdad, gran parte de los problemas que puedan surgir en los contextos escolares multiculturales hacen referencia a las actitudes —de aceptación o indiferencia— que el profesorado tenga respecto a la educación intercultural, de tal manera que es necesario que éstos sean los mejores “artífices del arte y de la cultura del saber convivir en la diferencia” (Calvo, 2003: 242), premisas básicas e ineludibles de la interculturalidad.

Lógicamente, este tipo de planteamientos nos hacen proponer un tipo de profesor que desde luego no es un mero técnico o especialista que aplica el currículum, sino un profesional comprometido que vive la multiplicidad de significados, los sentimientos y las situaciones concretas del aula y la comunidad educativa intercultural, estando abierto y siendo flexible en sus respuestas ante los conflictos o dificultades surgidas.

Siguiendo los planteamientos de Pérez Gómez (1998), el profesor no puede controlar —pero sí regular— la cultura específica que se genera y se comparte en el aula, ni las propias expectativas que se abren a los alumnos, de ahí que cuando surjan los conflictos, resulte fundamental la competencia del docente a la hora de llevar a cabo diferentes estrategias de regulación de los mismos sin atender a la configuración de patrones fijos y cerrados, sino abiertos y en permanente cambio. Para ello debe sustentarse en una visión holística e inclusiva de la educación, así como en una consideración positiva del papel activo y comprometido de la escuela intercultural en la búsqueda de la mejora y el progreso social de todos los colectivos sociales, superando las visiones deterministas —y estructuralistas— de la escuela como legitimadora de las desigualdades y los

procesos de exclusión social, especialmente en el caso de los alumnos y de las familias inmigrantes y de culturas minoritarias.

Los conflictos que surgen en los contextos escolares multiculturales vienen configurados desde una multiplicidad de situaciones y acontecimientos que confluyen en un mismo punto: por un lado, el trascendental cambio que representa que nuestras aulas y escuelas pasen de ser culturalmente monoculturales a multiculturales y, por otro, la lentitud e ineficacia que cualquier cambio de gran envergadura plantea a la escuela tanto a nivel administrativo y organizativo como a nivel pedagógico (Esteve, 2003*b*). En realidad, las tensiones no vienen derivadas de la presencia cada vez más creciente de un alumnado de origen inmigrante, sino fundamentalmente de las carencias del propio sistema educativo (currículum hegemónico, prácticas organizativas rígidas, actitudes reduccionistas del papel de la escuela en la vida social y comunitaria de sus contextos...) para cambiar y adaptarse al dar una respuesta educativa a este nuevo escenario multicultural.

Por otra parte, una fuente significativa de conflictos se encuentra en los problemas de comunicación entre la escuela y las familias inmigrantes. En efecto, uno de los conflictos de mayor relevancia radica en el establecimiento de valores culturales compartidos —generalmente hegemónicos—, algo que en ocasiones implica tensiones ya que el alumnado de origen inmigrante se halla inmerso en un proceso de socialización divergente (Aguado, 2003). Ciertamente, el hijo de un inmigrante se encuentra dividido entre el proceso de transmisión cultural del grupo familiar y las influencias —currículum oculto— que recibe de la escuela y del grupo de pares (Esteve, 2003*b*). Además, otro aspecto importante hace referencia a que los alumnos inmigrantes, a la vez que aprenden matemáticas o conocimiento del medio, se dan cuenta de la valoración que se les tiene, la aceptación de su identidad cultural, y la equidad con que se les trata en el aula y en la vida diaria (Del Campo, 1999; Jordán, 1994). También los alumnos autóctonos se dan cuenta de la calidad de las relaciones del profesor con los alumnos de culturas minoritarias, con todos los alumnos, y de la propia autenticidad de sus actitudes.

Todo ello, por tanto, nos ilustra de manera sucinta aspectos importantes que configuran la realidad de la educación en contextos interculturales, ya que de lo que se trata ahora es de trazar caminos donde sean valiosos y efectivos los planteamientos de este tipo de educación respetuosa con la diversidad cultural, y a la vez impulsora en el establecimiento de nuevos marcos de convivencia escolar, favorables de considerar la diversidad cultural como un hecho enriquecedor y positivo para el trabajo educativo en la escuela, y su repercusión, utilidad e influencia en la promoción de una ciudadanía intercultural, donde lo diferente sea visto como algo positivo y necesario para un desarrollo más justo y equilibrado de la vida social y comunitaria.

En este punto, compartimos con Jordán (1994; 1999) que la inclusión —o no— de los alumnos minoritarios va a depender fundamentalmente de que el profesorado, en el marco de una escuela comprometida con la interculturalidad como factor de calidad y equidad educativa, tome conciencia de la importancia de su influencia en su alumnado, tanto como ser humano como profesional, con sus valores y sus actitudes, y con un serio y riguroso compromiso en la educación desarrollada en contextos de diversidad.

No obstante, habría que señalar que tal como afirma Carbonell (2002: 64), este complejo tema no sólo requiere de un esfuerzo en el ámbito educativo, porque “los problemas de convivencia multicultural no son sólo un problema educativo, son un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social”. Realmente, una educación que se precie de intercultural debe tener en cuenta las necesidades educativas de toda la población escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En Jiménez Fernández, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid, Dykinson.
- (1997). Educación Multicultural: una propuesta. *Comunidad Educativa*, 247, pp. 23-26.
- (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.
- (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid. Narcea.
- CALVO, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid, Popular.
- CARBONELL, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Kikiriki*, 65, pp. 63-68.
- CIDE (2003). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1992-2003). *Boletín Cide de Temas Educativos*, 12, diciembre, 2003.
- DEL CAMPO, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación, en ESSOMBA, M. A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Grao, pp. 47-53.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1997). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. Un desafío para la investigación en los años noventa. *Comunidad Educativa*, 247, pp. 6-12.
- ESTEVE, J. M. (2003a). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

- (2003*b*). *Problemas del profesorado en contextos interculturales*. Documento policopiado del Curso sobre Interculturalidad organizado por el Centro de Profesorado de Málaga (Noviembre de 2003).
- FERIA, A. (2002). Mapa de la población inmigrada escolarizada. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 83-87.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- JULIANO, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). *Conflictos en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

NOTAS

- 1 Datos que recogemos del Boletín del CIDE, publicado en el número 12 del mes de diciembre de 2003, titulado *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1992-2003)*, y que puede obtenerse en la página web de este organismo del Ministerio de Educación: www.mecd.es
- 2 Se considera alumno extranjero a aquél que no posee la nacionalidad española. No obstante, en muchas publicaciones e investigaciones se emplea indistintamente el término extranjero, inmigrante o alumno culturalmente minoritario, ya que la literatura científica en educación intercultural se caracteriza por el empleo plural de denominaciones, asumiendo que existen diferentes connotaciones según el término que se utilice. En nuestro trabajo, empleamos fundamentalmente el término de alumno de origen inmigrante o culturalmente minoritario, tal y como lo hacen autores tan reconocidos en el ámbito de la educación intercultural de nuestro país como Jordán (1992, 1994, 1996, 1999, 2001), Bartolomé (1997*a*, 1999, 2002, 2003) y Aguado (2003).
- 3 Dos aspectos definitorios de nuestra sociedad que nos hacen sumergirnos en la naturaleza social de los conflictos que se dan en los contextos educativos interculturales.

