

ARTÍCULO ORIGINAL

# Educación Intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano

**María Louzao Suárez**

*louzaomaria@uniovi.es*

Orientadora del IES Emilio Alarcos (Gijón)  
Profesora Asociada en la Universidad de Oviedo

**RESUMEN:** Como profesionales preocupados por la formación de la ciudadanía y, a la vista del evidente fracaso que se puede apreciar en lo realizado en materia de educación intercultural (los últimos acontecimientos socio-políticos en nuestro contexto más o menos cercano así lo evidencian), consideramos de primera necesidad retomar de manera urgente la educación intercultural como un aspecto fundamental del currículo escolar. Como parte de un proyecto de investigación más amplio, empezamos nuestra revisión acercándonos, desde nuestra propia perspectiva, a lo que entendemos por dicha educación y a los aspectos fundamentales que, desde la acción práctica, podrían ser coherentes para poner en marcha en nuestros centros educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural, Formación para la Ciudadanía, Investigación Educativa.

## **Intercultural Education: from quantitative urgency to democratic demand. Guidelines for research and action in the Asturian educational context**

**ABSTRACT:** As professionals concerned about the formation of citizenship and, in view of the obvious failure that can be seen in what has been done in the field of intercultural education (the latest socio-political events in our more or less close context as evidenced), we consider first necessity to urgently resume intercultural education as a fundamental aspect of the school curriculum. As part of a broader research project, we began our reflection by approaching, from our own perspective, what we understand by that education and the fundamental aspects that, from practical action, could be coherent to implement in our schools.

**KEYWORDS:** Intercultural Education, Citizenship Education, Educational Research.

---

Fecha de recepción 02/11/2018 · Fecha de aceptación 18/03/2019

Dirección de contacto:  
 María Louzao Suárez  
 Facultad del Profesorado y Educación  
 Universidad de Oviedo  
 C/ Aniceto Sela, s/n  
 33005 OVIEDO

## 1. INTRODUCCIÓN

Es evidente desde hace tiempo que nuestras escuelas son cada vez más diversas y que la situación socio-política actual lleva tiempo poniendo nuevamente la atención sobre la educación intercultural. Las últimas estadísticas oficiales ponen de manifiesto que hay escolarizados en nuestras escuelas estatales algo más de un 8% de alumnado procedente de otros países (en nuestro contexto concreto, Asturias no sería una de las comunidades con mayor porcentaje de alumnado extranjero pero actualmente casi el 4% del total escolarizado tiene este origen). A nivel social y escolar ello se traduce en que cada vez es más notoria la presencia en nuestros entornos de la diversidad socio-cultural: segundas generaciones de familias extranjeras migrantes, la llegada, más o menos anunciada y todavía esperada, de familias y alumnado refugiado, los conflictos sociales en el seno de países europeos con el auge de propuestas políticas abiertamente xenófobas y racistas, la ausencia de políticas lingüísticas que fomenten las lenguas maternas de nuestro alumnado, así como el largo camino aún por recorrer en materia de educación inclusiva, son algunos ejemplos ilustrativos de que la necesidad de una educación intercultural, lejos de haber disminuido, es cada vez más acuciante. Hemos de pensar de nuevo sobre ella en la sociedad y en las escuelas.

A lo largo de la última década y media, la radiografía del colectivo inmigrante/extranjero escolarizado está bien perfilada aunque, al igual que el contexto social, ha empezado a cambiar. Una parte de dicho alumnado ha dejado de llegar a nuestros centros escolares a través de un proceso migratorio, naciendo ya en la sociedad de acogida. Otra parte de este colectivo, procedente de la inmigración, se ha ido asentando, pues es frecuente que, con independencia del éxito/fracaso que la familia esté viviendo con respecto al proyecto migratorio, ésta es consciente de las oportunidades que en la nueva sociedad de acogida se

les brindan a sus hijos e hijas en materia educativa y social, en muchos casos inexistentes o inalcanzables en sus lugares de origen. A algunos de nuestros centros escolares ha llegado alumnado refugiado, con un proceso migratorio evidentemente muy diferente al vivido por los otros jóvenes; igualmente tenemos escolarizados menores no acompañados que ya están o acaban de llegar a España, sin más recursos que el apoyo institucional (en las condiciones en las que ya sabemos que se organizan)... Si bien es evidente el reto que supuso en un primer momento la llegada de alumnado extranjero en cantidades importantes durante los años pasados, la situación que tenemos actualmente no es un reto menor.

Y no sólo eso; la situación socio-política actual, con el auge reactivado de políticas abiertamente racistas y xenófobas en Europa, la mala gestión de la crisis de los refugiados y el rechazo de una parte de la ciudadanía a su acogida; el debate emergente de los nacionalismos; el escaso éxito de las políticas de integración de las segundas generaciones de extranjeros en algunos países europeos, con los consecuentes disturbios sociales aparecidos; las propuestas del nuevo presidente de EE.UU. con la población inmigrante residente en su país desde hace décadas y su afán por construir un muro como estrategia antiinmigración, los recientes disturbios raciales en Madrid..., parecen aludir necesariamente a la emergencia por retomar lo que estamos haciendo en materia de educación intercultural y en formación de la ciudadanía. Si atendemos a lo puramente escolar, aunque entendiendo que no se puede desvincular de lo social, nos encontramos con: a) los reincidentes datos del fracaso escolar que afectan en mayor grado a la población extranjera con respecto a la autóctona; b) los conflictos interculturales en el seno familiar, proyectados en el desarrollo personal de nuestro alumnado que no se siente ni de aquí ni de allí; c) la ausencia de estrategias de fomento del plurilingüismo en las aulas, mantenida normalmente por la creencia de que las lenguas maternas de nuestro alumnado interfieren negativamente en el aprendizaje de la lengua de la escuela, aunque es evidente que no se mantiene el mismo criterio *según cuál sea la lengua materna de nuestro alumnado*; d) la lejanía de las propuestas reales de atención a la diversidad con respecto a un proyecto educativo verdaderamente inclusivo (las medidas compensatorias siguen estando dirigidas, en su mayor parte, a alumnado que pertenece a entornos socia-

les en situación de riesgo y/o de origen extranjero).

## 2. ABORDAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PROFESIÓN DOCENTE

Como profesionales de la educación en contextos socio-culturales diversos, hace tiempo que iniciamos un proceso de formación en la acción para tratar de abordar la educación intercultural: véanse nuestras investigaciones previas (Louzao y González, 2007; Louzao y González, 2009; Louzao, 2009, 2010, 2011; Louzao y Duránte, 2012; Romero y Louzao, 2017). El contacto directo en todas las etapas educativas con el colectivo de alumnos y alumnas inmigrantes, procedentes de distintas partes del mundo, con distintas necesidades socio-educativas, nos ha puesto en una situación de observadores participantes privilegiados. Nuestro trabajo a lo largo de estos años desde un Departamento de Orientación, en las distintas etapas educativas, en centros donde se llevaron a cabo proyectos innovadores en materia de educación intercultural, así como la realización de otros proyectos de investigación y formación complementarios, nos dan la oportunidad de ser un eslabón más a la hora de intentar revalorizar la educación intercultural que actualmente nos hace falta.

Asturias es un contexto privilegiado, además, para poner en marcha un proceso de reflexión y acción sobre esta cuestión, pues es sede de un colectivo de profesorado ampliamente involucrado en la dinamización de la educación intercultural desde hace mucho tiempo, el *Colectivo Eleuterio Quintanilla*, referencia para todos aquellos profesionales que, con respecto a esta cuestión, hemos intentado incluir alguna experiencia de innovación educativa en las aulas y centros en los que hemos trabajado.

### 2.1. Qué entendemos por educación intercultural

Existen numerosas definiciones de lo que es la educación intercultural, integradas en distintos modelos que responden a diferentes perspectivas de análisis de la realidad. Véanse, entre otras muchas opciones, las elaboradas por Bartolomé

(1997), Gil (2002); Aguado (1991); Banks (2007); Muñoz (2001). Acercarse, pues, a la *Educación Intercultural* supone, en primer lugar, dejar constancia de la pluralidad de enfoques y propuestas existentes. Dada la dispersión que existe, se puede afirmar que no hay una única definición satisfactoria. Se habla, por ejemplo, de educación intercultural, antirracista, multicultural, bicultural, pluralista, multiétnica, etc. Esta variedad provoca que, en ocasiones, un mismo vocablo indique cosas diferentes según contextos y/o autores o que dos o más términos signifiquen lo mismo, según los contextos y/o autores. Quizá sea interesante, dada la tendencia a utilizar indistintamente o como sinónimos ambos términos, señalar la diferencia entre educación intercultural y educación multicultural (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 1996, 2000), pues ello va a determinar nuestro punto de mira y las propuestas que haremos en materia intercultural.

En el contexto educativo, se suele utilizar el término educación multicultural para hacer referencia a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que la educación intercultural se refiere a una intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes. De cualquier manera, en algunos países se intercambian las consideraciones de los dos términos, con lo cual puede decirse que es bastante arbitraria la utilización de uno u otro. No obstante, en nuestra opinión, aceptar que la sociedad es multicultural se nos antoja, actualmente, insuficiente. Nuestro contexto real es aquél en el que entendemos hay que conjugar una ciudadanía colectiva con las propias identidades interculturales, no únicamente reconocer estas últimas como existentes y presentes. Acercarnos a una educación intercultural supone reconocer que hay que ir más allá de aceptar la existencia de diferentes culturas conviviendo simultáneamente en los espacios públicos pues:

“[...]la educación basada en la comprensión individual de las culturas no erradica el racismo, ya que éste no está basado sólo en malentendidos culturales e imágenes negativas de las culturas minoritarias” (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 1996, 2000).

Compartimos con Touraine (2001), que el mero contacto entre culturas no implica, necesariamente, algo más que eso. La interculturalidad implica la relación/interacción entre los grupos, pero ésta no necesariamente se da en sentido po-

sitivo; tampoco puede darse únicamente desde una de las partes, no puede ser asimétrica, por lo que ha de integrar el reconocimiento de la identidad cultural de todos los pueblos que entran en interacción (Marín, 2013). Por otra parte, es evidente que la educación intercultural ni fue ayer, ni es ninguna novedad (Besalú y Vila, 2007). La escuela es en realidad un contexto de interacción entre diferentes culturas; la atención a otras minorías es igualmente muy anterior en el tiempo a la llegada del alumnado inmigrante, como lo demuestra el trabajo realizado a lo largo de décadas en favor del éxito escolar del alumnado gitano (véanse al respecto todas las investigaciones realizadas por De Abajo y Carrasco, 2004).

Teniendo en cuenta las reflexiones previas, así como la revisión bibliográfica al respecto, entendemos por educación intercultural el *modelo socio-político de convivencia y de formación para la ciudadanía cuya finalidad principal es la transformación social para el pleno desarrollo del ser humano, visibilizando las barreras que perpetúan la desigualdad y la injusticia social, actuando contra ellas y creando las condiciones para la participación ciudadana en el espacio público, a través de un proceso educativo y de formación que dote a las personas de los conocimientos, actitudes y habilidades personales necesarias para participar con garantías y reconocimiento en dicho espacio público.*

## 2.2. Lo que ya sabemos: estado actual del tema

La justificación previa de la necesidad de una educación intercultural se fundamenta en todo aquello que sabemos que falta por hacer o que es preciso modificar. En primer lugar, aceptar que la sociedad es multicultural se antoja insuficiente. Nuestro contexto actual es aquél en el que hay que conjugar una ciudadanía colectiva con las propias identidades interculturales, no únicamente reconocer estas últimas como existentes y presentes. En este contexto, es evidente que la función tradicional de la escuela de formar una ciudadanía política y culturalmente homogénea no sirve ya (Bolívar, 2004). Como dijimos, compartimos con Touraine (2001) que el mero contacto entre culturas no implica, necesariamente, algo más que eso. Esto significa que el tipo de socialización política de la escuela tradicional es cuando menos conflictiva con la propia idea de

democracia y es inviable en las sociedades actuales, cada vez más diferenciadas y multiculturales, cada vez más alejadas del prototipo de un estado nacional con una población culturalmente homogénea (Banks, 2014; Romero y Luis, 2008). Tanto la propia organización escolar como el currículum, inmersos en políticas neoliberales de la formación y el conocimiento, son ahora mismo incapaces de abordar una educación para la ciudadanía intercultural. Siguiendo a Pérez Tapias (citado en Bolívar, 2004: 21), hablaríamos de ciudadanía intercultural como la:

“ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez, conlleva la asunción compartida, desde las distintas tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia”.

Desde nuestro punto de vista, la formación para una ciudadanía socialmente pluralista que debería llevar a cabo la escuela no habría de buscarse en el terreno antropológico o en el de supuestas idiosincrasias históricas esencializadas, sino en el ámbito político, el de la ciudadanía democrática, en ese espacio cívico que hemos de habitar todas las personas, cualquiera que sea nuestra identidad, y que hemos de ayudar a construir y reconstruir sobre la base de los derechos humanos y las reglas democráticas definidas en el marco constitucional de convivencia (Romero y Luis, 2008). Palabras también de Habermas (citado en Bolívar, 2004: 32) cuando plantea que la identidad de una nación no debería construirse sobre diferencias étnicas o culturales, sino a través del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación por sus miembros:

“La noción de ciudadanía no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas; lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política”.

Partiendo de esta idea y aterrizando en la cuestión de la educación intercultural, coherentemente con la discusión precedente y con la definición adoptada en el apartado anterior, optamos (pues es amplia la variedad de formas de entenderla y es amplio el abanico de definiciones...) por una *perspectiva intercultural crítica*, lo que supone, en palabras de Walsh (2010), avanzar mucho más allá de reconocer la diferencia y plantearla como un valor, pues en la “nueva lógica multicultural del capitalismo global”, sigue mencionando la autora, el multiculturalismo se convierte en una estrategia de dominación, pues no se busca la creación de sociedades más igualitarias y equitativas, sino controlar las opciones de poder de los grupos minoritarios, ahora que están visibles. En términos semejantes se había manifestado ya Bauman (2003) cuando se refería a que, en el contexto actual de modernidad fluida, el multiculturalismo es la mejor estrategia para reducir y controlar a las minorías étnicas.

En definitiva, compartimos con la ya citada Walsh (2009) que cualquier proyecto sociopolítico que no persiga una transformación de la sociedad existente y su reconstrucción, no puede ser considerado como intercultural. Adoptar una perspectiva intercultural crítica implica reconocer el dinamismo del concepto como una herramienta de transformación en sí misma, y que tiene en cuenta al conjunto de la ciudadanía y no únicamente a los grupos minoritarios. Ha de ser un *proyecto político global* de la sociedad, en palabras de la autora, cuya finalidad principal sea la de reconstruir constantemente esa sociedad, cuyo funcionamiento actual sigue perpetuando la desigualdad, la discriminación y la dominación de unos grupos culturales sobre otros. La educación intercultural ha de promover el diálogo, el respeto y la convivencia intercultural pero siempre con la inclusión de los excluidos, superando la homogeneización cultural o la idea de superioridad de una cultura sobre otra (Bartolomé y Marín, 2005). El esfuerzo ha de seguir centrándose pues, en demandar nuevas políticas que hagan hincapié y propicien una educación universal, común y diversa... Una revolución, como sabemos, aún pendiente (Echeíta y Ainscow, 2011).

### 3. PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN

Es habitual oír en nuestros centros educativos, al menos en la experiencia de quien escribe,

que ya no necesitamos medidas de educación intercultural porque no tenemos prácticamente alumnado inmigrante (aunque sea extranjero) y que la sociedad ya es abiertamente plural. Asumir que la asimilación es la estrategia que parece haber triunfado (entre otras opciones posibles) es asumir que se ha instaurado progresivamente en el ambiente escolar y ha dejado de ser una preocupación (y, especialmente, una urgencia). Por supuesto, el hecho de que el perfil del alumnado extranjero haya cambiado va unido a la desaparición de ciertas necesidades que estaban presentes en los centros cuando este colectivo llegó a ellos por primera vez. Pero es igualmente cierto que están surgiendo nuevas necesidades. Si a ello unimos la escasa evaluación de lo hecho en materia de educación intercultural, es fácil caer en la cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer en este ámbito.

Fruto de la experiencia y del trabajo diario realizado en el centro escolar a lo largo de la última década y a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, la idea que vamos a mantener hace referencia a que la situación en materia de educación intercultural ha cambiado y que la respuesta que debe dar nuestra escuela también. Para contextos más homogéneos culturalmente y con escasas experiencias previas de acoger alumnado extranjero, como el de nuestros centros educativos, el incremento exponencial de alumnado y población extranjera y/o inmigrante, consecuencia de la globalización (Jiménez, 2012), supuso un reto importantísimo, demandó la puesta en marcha de medidas educativas que buscaran el éxito escolar más allá de la escolarización y exigió un importante proceso de adaptación y de formación que culminó con experiencias más o menos interesantes. En Asturias, la creación de las Aulas de Inmersión Lingüística o la creación en los centros de las figuras de los tutores de acogida son algunos ejemplos de ellas.

Las necesidades socio-educativas detectadas en aquel entonces a consecuencia del proyecto migratorio fueron muy variadas: personales, sociales, curriculares, comunicativo-lingüísticas, económicas..., y enfrentaron a la escuela al reto de asumir que la mera escolarización no era garantía de éxito escolar viviéndose, en parte, esta situación como una nueva posibilidad de transformar la escuela. La escuela se convirtió, sin lugar a dudas, en un cauce fundamental para lograr la inclusión social y educativa tanto del alumnado como de sus familias (Louzao y Gon-

zález, 2007). Se hizo el esfuerzo de entender la educación intercultural en un sentido amplio, pues si bien era imprescindible abordar las necesidades específicas del alumnado extranjero, también se entendió que lo era trabajar con una comunidad educativa y social próxima muy homogénea culturalmente.

Más de una década después, muchas de estas circunstancias iniciales han ido cambiando; ha descendido el número de alumnado extranjero que migra (hay un descenso global de unos 70.000 alumnos y alumnas, según las últimas estadísticas del MEC) o está próximo a llegar alumnado extranjero cuyo proyecto migratorio tiene otras causas y características, al mismo tiempo que en nuestras escuelas tenemos escolarizado a alumnado extranjero (cabría valorar también la validez de esta denominación) que nace ya en la sociedad de acogida, con todo lo que ello comporta de diferente en cuanto a la aculturación y la escolarización. Es precisamente, a nuestro entender, este cambio paulatino en el perfil del alumnado extranjero el que va provocando, a medida que “desaparece”, cierto letargo a la hora de considerar la educación intercultural como importante; situaciones iniciales que demandaron acción con urgencia y supusieron una importante dificultad para abordar por parte del profesorado, fueron haciéndose menos visibles (el alumnado se ha ido integrando, fue aprendiendo la lengua de la escuela, se fue asimilando culturalmente). La “normalidad” que se fue instaurando de nuevo sólo se altera si vuelve a escolarizarse por primera vez algún alumno o alumna con lengua materna distinta de la de la escuela o tenuemente a la luz de los últimos acontecimientos socio-políticos que sacuden Europa.

Es evidente, no obstante, que el trabajo que se ha ido haciendo ha dado sus frutos y que muchas de estas necesidades se han ido solventando; otras han ido desapareciendo porque estaban vinculadas a un proyecto migratorio que ahora no se da. Pero poco más podemos sacar en conclusión, salvo la idea de que la asimilación ha sido la estrategia predominante y, a la vista de los recientes acontecimientos, que lo hecho en materia de educación intercultural se antoja escaso e ineficaz. En la experiencia de quien escribe, no sólo debemos reflexionar acerca de propuestas más inclusivas que las *Aulas de Inmersión Lingüística*, por ejemplo, sino también sobre la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad socio-cultural, la ausencia en los proyectos educati-

vos y en las programaciones didácticas de contenidos genuinamente interculturales, el fracaso escolar que afecta en mayor proporción al alumnado extranjero que al autóctono, la proliferación (todavía) de medidas de atención a la diversidad de carácter compensatorio, etc. Es, pues, este un momento para la reflexión en la práctica y desde la práctica (Schön, 1992) y, en este sentido, nuestros puntos de partida/hipótesis estarían relacionados, en primer lugar, con el hecho de que *la educación intercultural sigue siendo muy necesaria pero es imprescindible reorientar su aplicación en los centros educativos, atendiendo a las necesidades detectadas actualmente, así como seguir promoviendo la formación del profesorado en este campo y el incremento de recursos personales y materiales pedagógicamente innovadores*. En segundo lugar, *con entender la valoración del estudio de las actitudes interculturales del alumnado de Educación Secundaria como un elemento imprescindible sobre el que fundamentar la necesidad de impregnar el currículo de proyectos educativos interculturales para la futura ciudadanía*. En tercer lugar, *con que la puesta en marcha de proyectos educativos interculturales de éxito serán un factor favorecedor del éxito escolar, no sólo del alumnado extranjero sino del conjunto del alumnado*.

Lo que ya sabemos, pues, es que para avanzar hacia una educación intercultural genuina, es necesario:

- **Repensar y transformar la función política tradicional de la escuela.** La función educadora de la escuela en el terreno socio-político ha de disponer de un currículum y una organización escolar que visibilice todas aquellas barreras (cualquiera que sea la forma en la que éstas se manifiesten) que siguen perpetuando la desigualdad, al mismo tiempo que la propia escuela se transforma y modifica su propia contribución a perpetuar esa desigualdad. Es indispensable renovar y poner énfasis en la responsabilidad de la escuela pública, que no es sino la de “crear” público o ciudadanos y ciudadanas (Bolívar, 2004). La educación, la inclusión, es un derecho (Echeíta y Aisncow, 2011), por lo que hay que reclamar la no neutralidad como espacio público que tiene aquélla, priorizando los recursos para aquellos colectivos que se encuentran en mayor riesgo de vulnerabilidad, sea cual sea su origen. Esto supone entender que la educación intercultural no se puede reducir a la atención al alumnado extranjero ni que la labor de la escuela sea únicamente la

de poner en marcha medidas organizativas dirigidas a reducir el fracaso escolar de los recién llegados y favorecer su asimilación (Besalú, 2008).

- Desembocando en el currículum y atendiendo a lo anterior, se insiste en la necesidad de trabajar con el alumnado actitudes y valores como elementos esenciales para una formación cívica. Siendo ello necesario, nos parece, sin embargo, una cuestión del todo insuficiente. Es **necesario volver a definir qué contenidos son relevantes** para una formación de la ciudadanía, en este caso desde una perspectiva intercultural. Ello nos lleva a proponer la *organización del currículum en torno a problemas sociales relevantes* (Romero y Luis, 2008). En esta misma línea podemos tomar como referencia a Banks (2014:6) cuando dice que “students also need to develop the knowledge, attitudes, and skills required to function within their nation-stated, their regions, as well in a global world society (...) Worldwide migration is increasing diversity in most nations around the world and is forcing nations to rethink citizenship and citizenship education”.

Podría aprovecharse la oportunidad que, en este sentido, ofrecen las leyes educativas de manera explícita para trabajarlos y las propuestas curriculares incluidas en los decretos y los contenidos para cada una de las áreas curriculares, avanzando más allá de una perspectiva folclórica (Torres, 2011) que, aunque en educación intercultural puede abrir caminos, limita otros muchos. Como punto de partida, se puede recurrir a las propuestas de Besalú (2002, 2010) y del Colectivo Amani (2015).

- Ello habría de hacerse en el marco de nuestra ley actual, ley segregadora que presenta “un riesgo sustancial para la equidad de nuestro sistema educativo y que no supone una mejora, como tratan de evidenciar, en términos de eficiencia y calidad” (Tarabini y Montes, 2015:1). Todo aquello a lo que nos referimos como **atención a la diversidad** ha de ser seriamente repensado, medidas tan comúnmente utilizadas en la escolarización de nuestro alumnado extranjero e inmigrante y que no están siendo suficientes a la vista de los datos que tenemos sobre la tasa de éxito escolar del alumnado extranjero (Huguet y Navarro, 2006; Jiménez, Sánchez, García y Cotrina, 2011). A pesar de que no vamos a abordar aquí las cuestiones del fracaso y abandono escolar, sí puede ser pertinente recordar lo que ya se sabe

sobre el tema. A saber, y en primer lugar, que éste afecta en mayor medida al alumnado extranjero (Jiménez et al., 2011; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Huguet y Navarro, 2006). En segundo lugar, y según el *Informe Nesse* (Nesse, 2011, citado en Pascual y Amer, 2013, pp. 141 y ss.), que debe buscarse en la interacción de los factores individuales y los factores institucionales la responsabilidad del éxito/fracaso escolar del alumnado, entendiendo que el abandono escolar es un proceso largo que se gesta, evidentemente, antes de empezar la escuela.

El propio *Informe* incluye toda una serie de medidas que deberían orientar las políticas educativas y sociales, y que están en consonancia con estrategias concretas para la acción, que generan una genuina educación intercultural, tales como: hacer presente y valorar la diversidad lingüística de nuestro alumnado, así como apoyarlo en el aprendizaje de la lengua de la escuela cuando su lengua materna es distinta a ella; medidas dirigidas a destinar prioritariamente los recursos al alumnado con mayores necesidades o en mayor situación de riesgo, medidas que frecuentemente vemos como necesarias en el caso del alumnado extranjero o de minorías étnicas, evitando una segregación temprana del alumnado (todavía siguen vigentes los grupos de compensatoria, las aulas lingüísticas externas al aula ordinaria, los itinerarios retomados con la LOMCE del alumnado de Secundaria, la organización de algunos itinerarios bilingües...); el trabajo con las familias; intervenciones educativas en aras de favorecer su éxito escolar (tutorías y apoyo individualizado, metodologías personalizadas...), que pasamos a analizar a continuación.

- (Re)plantearse la **metodología de trabajo** (Díaz-Aguado, 2003). Una educación intercultural supone *enseñar otros contenidos y también enseñarlos de otra manera*. Tenemos ya un amplio abanico de proyectos de innovación cuya filosofía educativa es mucho más coherente con una educación intercultural genuina (Flecha y Puigvert, 2002; Batllé, 2008). Supone también *someter a revisión crítica el papel de las nuevas tecnologías*, considerando que no aportan nada nuevo a la innovación educativa a menos que se conviertan en un instrumento liberalizador del alumnado y compensador de las desigualdades. Los recursos y materiales didácticos para utilizar, en principio podrían ser potencialmente valiosos si: por un lado, ofrecen una visión de la diversidad libre de prejuicios y estereotipos, están al

alcance de todo el alumnado e incluyen temáticas socialmente relevantes; por otro lado, si incitan a cuestionar los discursos hegemónicos acerca del devenir histórico y social de la ciudadanía; finalmente, si estos recursos y materiales promueven que el alumnado exprese sus puntos de vista (sus explicaciones acerca de lo que ocurre y por qué ocurre) y considere la posibilidad de modificarlos y/o sustituirlos. Por ejemplo: la prensa, la literatura, la música, el arte, el cine..., entendidos como recursos que no buscan (o al menos no sólo) entretener sino formar, y con los que habrá que realizar un trabajo sistemático y serio. No queremos tampoco dejar pasar la oportunidad de llamar la atención acerca de que *un enfoque intercultural crítico ha de contrarrestar la hegemonía del libro de texto como transmisor de información y organizador de muchas prácticas educativas*. Al menos, en lo que se refiere a ser coherente con los contenidos que el currículo establece que hay que trabajar (y que sorprendentemente a veces no están incluidos en el libro de texto o se presentan desde una única perspectiva...).

- Fomentar la **participación** como elemento indispensable en una organización que ha de funcionar democráticamente (De Alba, García Pérez y Santisteban, 2012; Novella et al., 2014); a participar se aprende participando y la escuela, cualquiera que sea la etapa educativa, parece el contexto idóneo para trabajarla. El alumnado, representado especialmente en las voces que han estado silenciadas, ha de ser un eje fundamental en esa participación (Susinos, 2012). Las familias también juegan un papel esencial; por una parte, a la hora de hacer presente su diversidad y tomar conciencia de la complejidad de abordar nuevas situaciones en sus dinámicas internas: reunificación familiar, conflictos intergeneracionales, reconstitución familiar (nuevos progenitores/as, hermanos/as, resto de familiares...). Por otra, como agente de socialización del alumnado y como protagonista de un proceso de aculturación que también ha de hacer en la nueva sociedad de acogida y que repercute en sus hijos e hijas.

Esta participación ha de extenderse al contexto social más o menos inmediato, que dota de recursos específicos, que interviene en la socialización de nuestro alumnado, que puede complementar la acción educadora de la institución (Martínez y Pérez, 2006; San Fabián, 2005).

- Finalmente, es preciso **hacer visible nuestro propio universo simbólico**. Analizar la de-

nominación de “alumnado de incorporación tardía”, “inmigrante”, “extranjero”... y valorar su idoneidad cuando se trata de denominar el *ser* y el *estar*. La clasificación del alumnado, por cuanto la ordenación en categorías simplifica la realidad al mismo tiempo que favorece la aparición de estereotipos y prejuicios entre el profesorado, no es una propuesta avalada si queremos poner en marcha una educación intercultural genuina. Nuestro propio trabajo diario nos ha permitido observar que, con estas clasificaciones, incluso se favorece la inseguridad y la confusión de la identidad en los propios niños y niñas, adolescentes, contribuyendo a que sean “doblemente extranjeros” (“ni de aquí ni de allí”). Es una realidad también que una parte del profesorado condiciona las expectativas que tiene sobre su alumnado de acuerdo a dichos prejuicios y estereotipos, que se van fortaleciendo a lo largo del tiempo y que se van haciendo muy resistentes al cambio, especialmente cuando las condiciones en las que llevamos a cabo nuestra práctica profesional son cada vez más difíciles.

Para ir concluyendo, sería interesante también analizar las ideas que, sobre la cultura y las supuestas formas de vida, achacamos al alumnado extranjero y a sus familias, siendo esto en muchos casos lo que consolida los estereotipos y los prejuicios a los que antes hacíamos referencia. Reconocer que tenemos ideas erróneas acerca de los lugares de origen de nuestro alumnado extranjero y asumir como necesario al menos cierto relativismo cultural nos acercaría un poco más a una educación intercultural crítica más coherente. Y, consecuentemente, analizar nuestras prácticas, nuestro modelo pedagógico como docentes, en cualquiera de las etapas, nuestro conocimiento acerca del desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes pero en el sentido de lo que puede aquél dar de sí (no hacer referencia continuamente a lo que les falta); la potencialidad de la comunicación y la tremenda importancia de compensar y/o enriquecer, dependiendo en cada caso, el capital afectivo que necesita cada uno de ellos y ellas y la influencia que ejercemos en la escuela como agentes de socialización..., son puntos fuertes para reconsiderar y para revalorizar en el ámbito de la educación intercultural.



#### 4. CONCLUSIONES

Para concluir parece inevitable sugerir las aportaciones que la investigación educativa podría seguir suministrando en el camino hacia una educación intercultural genuina. En primer lugar, asumir que la asimilación es la estrategia que seguramente está predominando en los centros escolares nos parece, cuando menos, una postura conformista y alejada de los principios de la educación intercultural (Besalú, 2008). Que ciertas situaciones que demandaron urgencia ahora no se den, no limita la importancia de revitalizar la educación intercultural en aras de una sociedad que está perdiendo calidad democrática muy rápidamente. No parece descabellado señalar que, la ausencia de variables interculturales reales en las programaciones didácticas y en los proyectos educativos de centro, limita también la formación de la ciudadanía que ha de prepararse para convivir en un contexto pluricultural, quedando reducida en muchos casos la educación intercultural a las medidas organizativas (frecuentemente de carácter compensatorio) para favorecer el éxito escolar del alumnado extranjero. En segundo lugar, analizar lo que se ha hecho en materia de educación intercultural desde una posición privilegiada como es la de ser observadores participantes en el contexto que se investiga, puede ofrecernos claves relevantes para la mejora de la práctica y la transformación socio-educativa. Hay que ser conscientes de que muchas de las medidas que aún hoy seguimos aplicando en materia de educación intercultural deberían someterse a revisión y valorar su verdadera contribución al éxito escolar del alumnado extranjero y, en general, de todo el alumnado en particular. Adoptar una perspectiva amplia de lo que es la educación intercultural supone ir mucho más allá, implicando a toda la comunidad educativa y social; supone asumir, en primer lugar, que es cierto que la mera escolarización del alumnado no lleva implícito el éxito escolar pero también, en segundo lugar, que la experiencia teórico-práctica en el terreno nos dice que todas las medidas que pongamos en funcionamiento para favorecer la integración socio-educativa del alumnado inmigrante o extranjero beneficia a todo el conjunto del alumnado (Louzao y Durántez, 2012).

Disponemos, asimismo, de información clave realizada en otros contextos, especialmente el anglosajón, acerca de cómo se está produciendo la integración de las segundas generaciones de inmigrantes (véanse los estudios al respecto de

Portes y Rivas, 2011; Portes et al., 2009), que nos pueden aportar luz a las situaciones en las que desempeñamos nuestra labor profesional. Es de esperar que encontremos similitudes en nuestro contexto, así como en otros contextos con necesidades similares. En nuestro ámbito, además de las aportaciones basadas en el estudio de las investigaciones anteriores de Rodríguez (2010a, 2010b), disponemos también de otros estudios sobre actitudes del alumnado inmigrante (Rodríguez, 2015) que pueden servirnos como punto de referencia para el análisis de las que manifiestan nuestro alumnado, además de la información previa de la que ya disponíamos en otras investigaciones realizadas anteriormente (Louzao y González (2007); Louzao y González (2009); Louzao (2009, 2010, 2011); Louzao y Durántez (2012); Romero y Louzao (2017)).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M<sup>a</sup>.T. (1991): La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M<sup>a</sup>.C. Jiménez (coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Banks, J.A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (2014). Global migration, diversity and citizenship education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino (coord.). *Identidad (es) y ciudadanía intercultural. Desafíos para la educación*. Río de Janeiro: Consejo de Cultura en Brasil. Publicación Multimedia.
- Batlle, R. (2008). El ApS, una metodología para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Escuela (Monográfico)*, 4-5.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Besalú, X. (2002). Un currículum intercultural. En X. Besalú: *Diversidad cultural y educación* (pp. 73-114). Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2008). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, Biblioteca Básica para el Profesorado.

- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y educación*. 1-21 de marzo de 2010. Disponible en: <https://aulaintercultural.org>
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 5-38.
- Colectivo Amani (2015). *El aprendizaje intercultural: nuevos retos, nuevas propuestas*. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org>
- Colectivo Eleuterio Quintanilla (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa.
- Colectivo Eleuterio Quintanilla (2000). Educación Intercultural: Por la diversidad cultural y la igualdad social. *Trabajadores de la Enseñanza*, suplemento enero.
- De Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. Síntesis del libro: J. E. Abajo y S. Carrasco (eds.) y Equipo de investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano: *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE, Colección Mujeres en la educación.
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santisteban Fernández, A. (eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, 2 vols.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, 22, 59-89.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa", Colección Estudios Sociales, nº 29.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Gil Jaurena, I. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Madrid: UNED (trabajo de investigación inédito).
- Jiménez Gómez, R.A. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad y emigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 5 (1), 139-156.
- Jiménez Gómez, R.A., Sánchez Núñez, C.A., García García, M. y Cotrina García, M. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar. En F.J. García y N. Kressova. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 133-147). Granada: Instituto de Migraciones.
- Huguet, A. y Navarro, J. (2006). Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, 17-22.
- Louzao Suárez, M. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral inédita.
- Louzao Suárez, M. (2010). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23 (4), 575-588.
- Louzao Suárez, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 5 (1), 87-100.
- Louzao, M. y González, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de caso. VV.AA.: *Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005*. Madrid: MEC.
- Louzao, M. y González, X.A. (2009). Investigación sobre les actitúes interculturales del alumnáu asturianu d'Educación Primaria. Un estudio de casu. *Lletres Asturianas*, 100, 107-126.
- Louzao Suárez, M. y Durántez Pascual, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. *Contextos Educativos*, 15, 183-195.
- Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29). Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n29.2013>
- Martínez, R.A. y Pérez, H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 231-246.

- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Encounters on Education, 1*, 81-106.
- Novella, A.Mª, Llena, A., Noguera, E. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica, 17*, 137-156.
- Portes, A. et al. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: theoretical overview and recent evidence. *J Ethn Migr Stud, 35* (7), 1.077-1.104.  
doi:10.1080/13691830903006127
- Portes, A. y Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *Future of children, 21* (1), 219-246.
- Rodríguez, R.Mª. (2010a). Éxito escolar de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 329-355.
- Rodríguez, R.Mª. (2010b). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación, 19*, 97-118.
- Rodríguez, R.Mª. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23* (127). doi: 10.14507/epaa.v23.2161
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación, 4* (2), 121-142.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XII*, 270 (123).
- San Fabián, J.L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En S. Antúnez et al: *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. Presentación. *Revista de Educación, Monográfico sobre las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa, 359*, -23.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa, 23*, 1-20.
- Torres, X. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.