

Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero*

Concepción Maiztegui-Oñate

Lourdes Villardón-Gallego

Universidad de Deusto. España.

cmaizte@deusto.es

lourdes.villardon@deusto.es

Miguel Ángel Navarro Lashayas

ALBOAN. España.

ma.navarro@alboan.org

Rosa Santibáñez Gruber

Universidad de Deusto. España.

rosa.santibanez@deusto.es



Recibido: 6/1/2017

Aceptado: 12/4/2018

Publicado: 16/1/2019

Resumen

Este artículo examina la experiencia de un proyecto de educación intercultural en dos centros de educación primaria con presencia de alumnado extranjero muy poco significativa, numéricamente hablando. El objetivo del estudio es doble. En primer lugar, analizar el proceso de puesta en marcha de las actividades propuestas y en segundo lugar contribuir al debate teórico reflexionando sobre la noción de interculturalidad en el ámbito educativo desde un planteamiento de educación intercultural amplio, relacionado con la ciudadanía global y la educación para el desarrollo. Para el trabajo de campo se optó por un diseño metodológico cualitativo de índole exploratorio a partir de grupos de discusión (3 grupos) y cuadernos de registros del profesorado (10), que nos permitió analizar cuestiones teóricas de actualidad sobre el papel de la educación y constatar que, aunque el planteamiento intercultural se dirige tanto al alumnado autóctono como inmigrado, en general, se aprecia entre los docentes consultados una visión reducida de dicho concepto, identificando interculturalidad con población extranjera. Se distinguen tres visiones de interculturalidad: *a)* de tipo generalista; *b)* centrada en aspectos culturales, y *c)* enfoque de justicia social, que ofrece la oportunidad de profundizar en otros proyectos del centro como los relacionados con la educación en valores.

Palabras clave: educación intercultural; actitudes del profesorado; educación para el desarrollo

* Este artículo se ha realizado gracias a la colaboración de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto con ALBOAN y a la financiación de la Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo (PRO-2014K3/006) junto a la Diputación Foral de Bizkaia (SUBV/Coop/Sens/0014/2014).

Resum. *Cap a un enfocament de justícia social: la percepció del professorat sobre l'educació intercultural en contextos d'escassa presència d'alumnat estranger*

Aquest article examina l'experiència d'un projecte d'educació intercultural en dos centres d'educació primària amb presència d'alumnat estranger molt poc significativa, numèricament parlant. L'objectiu de l'estudi és doble. En primer lloc, analitzar el procés de posada en marxa de les activitats proposades i en segon lloc contribuir al debat teòric reflexionant sobre la noció d'interculturalitat en l'àmbit educatiu des d'un plantejament d'educació intercultural ampli, relacionat amb la ciutadania global i l'educació per al desenvolupament. Per al treball de camp es va optar per un disseny metodològic qualitatiu de tipus exploratori a partir de grups de discussió (3 grups) i quaderns de registres del professorat (10), que ens va permetre analitzar qüestions teòriques d'actualitat sobre el paper de l'educació i constatar que, tot i que el plantejament intercultural s'adreça tant a l'alumnat autòcton com immigrant, en general, s'aprecia entre els docents consultats una visió reduïda d'aquest concepte, identificant interculturalitat amb població estrangera. S'hi distingeixen tres visions de la interculturalitat: *a)* tipus generalista; *b)* centrada en aspectes culturals, i *c)* enfocament de justícia social, que ofereix l'oportunitat d'aprofundir en altres projectes del centre com els relacionats amb l'educació en valors.

Paraules clau: educació intercultural; actituds del professorat; educació per al desenvolupament

Abstract. *Towards a social justice approach: Teachers' perception of intercultural education in contexts with a scarce presence of foreign students*

This article examines the experience of an intercultural education project in two primary schools with a small number of foreign students. The objective of the study is twofold. Firstly, we analyze the process to implement the proposed activities. Secondly, we attempt to contribute to the theoretical debate by reflecting on the notion of interculturality in the education field from a broad intercultural education approach related to global citizenship and education for development. For the field work, a qualitative methodological design of an exploratory nature was used based on focus groups (3 groups) and the use of teachers' logbooks (10), which allowed us to analyze current theoretical questions about the role of education. The results reveal that although the intercultural approach addresses both native and immigrant students, in general, the teachers have a narrow view of the concept as they identify interculturality with foreign populations. Three views of interculturality are distinguished: *a)* a generalist type; *b)* a model focused on cultural aspects; and *c)* a model related to social justice, which provides the opportunity to delve deeper into other projects in the school setting such as those related to education in values.

Keywords: intercultural education; teachers' attitudes; education for development

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Propuesta metodológica |
| 2. Conceptualización: educación intercultural y educación para el desarrollo | 6. Resultados y discusión |
| 3. El profesorado y la educación intercultural | 7. A modo de conclusión |
| 4. Descripción del contexto | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Desde los años ochenta, la educación intercultural se ha considerado, sobre todo en Europa, una de las principales respuestas educativas a los procesos de globalización e interdependencia (Portera, 2011). En la actualidad, se enfrenta al reto de aplicarse a todos los contextos educativos y todos los miembros de la comunidad, más allá de los ámbitos con alta presencia de minorías étnicas (Osuna Delgado, 2012).

Como afirma Aguado Odina (2011), la educación intercultural considera la diversidad como la norma en cualquier grupo y pone el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. Aunque las políticas educativas han supuesto la referencia legal, el profesorado ha asumido un gran protagonismo en la puesta en marcha del cambio educativo. Por tanto, los estudios sobre la perspectiva de los docentes y sus prácticas interculturales han sido frecuentes desde los años noventa (Coronel y Gómez-Hurtado, 2015). Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que analizan la visión del profesorado y la implementación de un proyecto de educación intercultural en contextos de escasa diversidad cultural (García-Cano, Márquez Lepe y Agrela Romero, 2008).

Este artículo aborda la visión del profesorado de educación primaria de dos centros docentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV), donde la existencia de inmigrantes es muy poco significativa, numéricamente hablando. La puesta en marcha de un proyecto educativo, denominado Munduko Hiritarrok, con un planteamiento intercultural en el marco de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global, ha servido de hilo conductor de la investigación.

2. Conceptualización: educación intercultural y educación para el desarrollo

El enfoque intercultural se ha convertido en un eje crucial de las políticas educativas que intenta pensar espacios sociales híbridos, regidos por normas de negociación y creatividad conjunta (Aguado Odina, 2011). En el contexto europeo y nacional las primeras formulaciones de interculturalidad como propuesta de educación surgieron en relación con el impacto de la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas. De la misma forma, el sistema escolar español asumió el reto de la incorporación de este número creciente de estudiantes que, en un breve periodo de tiempo, pasaron de tener una presencia testimonial (1% del alumnado preuniversitario en el año 2001) a alcanzar un 10% en el curso 2008-2009, el de mayor presencia en las aulas. En el curso 2013-2014 —con una escolarización casi total en el tramo de la escolaridad obligatoria—, alrededor del 9% del alumnado escolarizado era de origen extranjero (Ministerio de Educación, 2015). En el caso de la CAPV, según datos del curso 2014-2015 (Luna, 2016), el 6,2% del alumnado de Educación Primaria es de origen extranjero, y en la Educación Secundaria Obligatoria el porcentaje sube al 8,2%. En este contexto, la interculturalidad

se ha asociado a una medida educativa diferencial destinada a atender a grupos étnicos y es, a menudo, negada en espacios considerados «homogéneos» por la escasa presencia de minorías étnicas (Osuna Delgado, 2012).

Sin embargo, los movimientos migratorios son solo una dimensión más de los procesos de diversidad y globalización, de forma que la interculturalidad afectaría a todas las dimensiones del proceso educativo (Terrén, 2007). La actual discusión teórica apuesta por un enfoque de tipo holista en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías de acción y pensamiento en educación (Aguado Odina, 2011; Bolívar, 2012). En su vertiente académica, alude a una tendencia reformadora que pretende educar para el pluralismo y el respeto, enfatizando los valores de cohesión social ligados a una visión de ciudadanía plural y democrática (Alegre y Subirats, 2007). Cabe destacar que este planteamiento se traduce en proyectos educativos cuyos objetivos y contenidos están ligados a cuestiones de equidad, reconocimiento y ciudadanía, aspectos que superan el mero intercambio cultural (Banks, 2007). En esta línea, se sitúa Olivencia (2013) al afirmar que la pedagogía intercultural e inclusiva es un primer paso en la lucha contra la desigualdad social y la transformación crítica de la realidad. El reto planteado pasa por promover una tendencia reformadora a largo plazo, que evite la opción compensatoria y afronte los retos de la complejidad enfatizando la interacción entre personas procedentes de entornos diversos. En definitiva, este enfoque de educación intercultural implica un análisis crítico de los modelos pedagógicos existentes y alude a una conciencia de justicia social y de solidaridad.

Existe una amplia literatura que vincula el concepto de justicia social a tres acepciones distintas (Bolívar, 2012; Murillo y Hernández, 2011). La primera va ligada a una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades que garantizan la libertad. La segunda acepción define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad y el respeto cultural de todas y cada una de las personas. Es decir, una valoración de las diferencias culturales, sociales y personales. En tercer lugar, se entiende justicia social como la participación y representación de todas las personas, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos, en aquellos aspectos que afectan a su vida. De esta forma, la justicia social se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo (reconocimiento), a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos (representación) y a una distribución justa de los recursos sociales (redistribución). Desde esta visión, la justicia social y la interculturalidad, en palabras de Bolívar (2012), no refleja un *universalismo homogeneizador*, sino que «necesariamente tiene que dar cabida a diversos escenarios o contextos y diferentes culturas» (p. 11). Este artículo se basa en este enfoque de justicia social ligado al reconocimiento, la representación y la redistribución de recursos que aproxima la interculturalidad a otras concepciones educativas como la educación global, la educación inclusiva, la educación antirracista y la educación ciudadana (Escarbajal Frutos, 2011).

Portera (2011) destaca que la interculturalidad es la principal respuesta educativa para superar el etnocentrismo y el dogmatismo en un mundo global e interdependiente. Atendiendo a estas claves, la educación intercultural plantea, entre otros retos, la redefinición de los contenidos, de manera que permita comprender los fenómenos asociados a la globalización, reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad y promover una conciencia de ciudadanía global que dé paso a la participación social en alianza con otros actores como los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. Por eso, educar para la diversidad supone educar en el respeto, profundizar en proyectos democráticos y promover los derechos humanos (Osler, 2016). Así lo afirma la coordinadora nacional de ONG (CONGDE, 2012):

La globalización plantea un desafío al que la educación para el desarrollo debe responder desde la promoción de una conciencia de ciudadanía global. Esto significa que cada ciudadano/ciudadana, donde quiera que viva, forma parte de la ciudadanía global y necesita saber que es responsable, junto con sus conciudadanos/as, en la lucha contra la exclusión, que es la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia. (p. 2)

La educación para el desarrollo pone el acento en la educación intercultural, de manera que el conjunto de los sistemas educativos no solo acoja a todas las personas, sino que sea sensible a una realidad plural y acepte que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y debe incluirse dentro de las reivindicaciones de los derechos humanos como acciones sustanciales de estos procesos (Polygone, 2003). La misión de la educación sería contribuir a la formación de ciudadanos con un sentimiento de pertenencia a una comunidad amplia y al reconocimiento de la humanidad común más allá de las diferencias personales. De modo patente lo expresa la UNESCO (2015) al enfatizar la interdependencia política, económica, social y cultural y la interconexión entre el entorno local y el contexto global. Sin embargo, en ocasiones, puede darse una falta de acuerdo entre las perspectivas teóricas y la puesta en marcha de estos proyectos en los sistemas educativos. Como recuerdan Leeman y Ledoux (2005), los diseños prácticos y el desarrollo teórico parece que caminan por senderos diferentes.

3. El profesorado y la educación intercultural

El profesorado ha asumido la responsabilidad de la interculturalidad en la práctica cotidiana de los centros escolares (Alegre y Subirats, 2007). A pesar de que en su discurso reconoce el valor de la diversidad (Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito, 2008) y considera la educación intercultural como una alternativa para lograr una escuela solidaria (Leiva Olivencia, 2009), este profesorado interpreta e implementa los proyectos educativos en base a sus propias creencias y valores, lo que puede poner en cuestión las prácticas educativas. Por tanto, desde los años noventa uno de los temas recurrentes de la investigación ha sido conocer sus percepciones y analizar las prácticas educativas para

abordar la diversidad (Aguado Odina, 2011; Aguado Odina et al., 2008; González Faraco, Jiménez Vicioso y Pérez Moreno, 2011; Terrén, 2004).

Bajo esta lógica de entendimiento, diversas investigaciones han analizado las prácticas relacionadas con contenidos, recursos y estrategias que el profesorado ha desarrollado, especialmente en centros y aulas caracterizados por la diversidad cultural. Estas investigaciones cuestionan la organización de ciertas prácticas escolares cuando no promueven la imbricación de los proyectos en el currículum (Aguado Odina, 2011) y enfatizan algunas barreras en la gestión de la diversidad (Coronel y Gómez-Hurtado, 2015). En cuanto al discurso de los docentes, se constata una gran variedad de valoraciones sobre la aportación de la diversidad en el aula y en el centro (Leiva Olivencia, 2009). De forma general, se identifica la educación intercultural con la presencia de la población extranjera inmigrante (García-Cano et al., 2008). Esta visión restringida limita el reconocimiento de la educación intercultural en una sociedad con diversidades muy heterogéneas, donde el modo de educar la diversidad sería transversal a todos los conocimientos. En esta línea, la organización y las prácticas de aula cuestionarían el progreso hacia la interculturalidad, ya que requieren no solo plantear estrategias educativas sino sacar a la luz temas sociales que van más allá del sistema educativo (Escarbajal Frutos, 2011).

En una revisión bibliográfica de la literatura científica, Osuna (2012) agrupa el abanico de propuestas de gestión de la diversidad cultural en cuatro modelos que abarcan diversas interpretaciones y matices, ya que no se trata de modelos cerrados. El primero sería la «asimilación cultural», relacionado con la compensación educativa que pretende igualar las oportunidades educativas. El segundo, «valoración de las otras culturas», se relaciona con la promoción del pluralismo cultural y la valoración de la diversidad cultural. El tercer modelo, «educación bicultural», pretende que las personas no pierdan su identidad cultural, sino que adquieran competencias para manejarse en dos culturas diferentes. Por último, el cuarto modelo, el «enfoque sociocrítico», promueve una sociedad más justa. Basándose en el trabajo de García Castaño y su equipo (García Castaño, Fernández Echeverría, Rubio Gómez y Soto Páez, 2007), la autora afirma que este modelo se fundamenta en la construcción cognitiva del aprendizaje a partir de la experiencia del alumnado.

En el aula, en general, el profesorado busca soluciones pragmáticas a los dilemas de la clase. En Holanda, Leeman y Ledoux (2005) identifican cuatro visiones de interculturalidad entre el profesorado en ejercicio que afectan a las prácticas educativas. El primer lugar, señalan la denominada «culturalista», que enfatiza las diferencias culturales y conlleva una división entre grupos, normalmente denominados «ellos» y «nosotros». La segunda visión, denominada, «pluralismo étnico», comparte la propuesta de diversidad; pero en esta ocasión sin enfatizar la antítesis entre grupos, sino analizando las propias diferencias entre grupos bien sean mayoritarios o minoritarios. La tercera propuesta, «enfoque de igualdad de oportunidades», considera la educación intercultural como un medio para combatir desventajas de ciertos grupos minoritarios y combatir desigualdades educativas, no como una forma de educación para

todo el alumnado. Por último, la cuarta visión, «pluralismo genérico», que hace referencia a todo tipo de diversidad, en general, sin hacer referencias explícitas a relaciones entre grupos. Este enfoque se relaciona con la educación inclusiva en el sentido que el alumnado aprende a ver el mundo desde una perspectiva sociocultural (Leeman y Volman, 2001), así como con la implementación de la educación intercultural amplia, donde la «diversidad interna es entendida en plural, desde una concepción compleja y amplia, no reducida a diferencias de color, origen étnico o nacionalidad» (García-Cano et al., 2008, p. 153). El análisis de la visión del profesorado muestra que este trata de priorizar la convivencia y las buenas relaciones en el aula; por motivos prácticos elige un enfoque relacional que favorezca la cooperación y reduzca la violencia.

Son muy escasas las investigaciones que analizan la visión del profesorado y la implementación de un proyecto de educación intercultural en contextos de escasa diversidad cultural. El objetivo de esta investigación es precisamente analizar la puesta en marcha de un proyecto de interculturalidad para educación primaria relacionada con la ciudadanía global y la cooperación internacional. Se trata del proyecto llamado Munduko Hiritarrok, elaborado por una ONG de cooperación, ALBOAN, que se ha llevado a cabo en dos centros educativos concertados de educación primaria, situados en la CAPV y caracterizados por una escasa presencia de población extranjera.

En este caso, el equipo investigador se planteó las siguientes preguntas: ¿Qué sucede en los centros escolares a la hora de implementar este proyecto intercultural? ¿Qué adaptación didáctica y organizativa se requiere en la planificación escolar? El análisis de la construcción de significados sobre la educación intercultural es un enfoque que profundiza en la construcción del sentido y la noción de interculturalidad, dado que las estructuras del discurso representan estructuras de acción (Terrén, 2004). Para analizar la relación entre ambas estructuras se incluyó una tercera pregunta: ¿Cómo viven los docentes este proceso?

4. Descripción del contexto

En el ámbito de la CAPV, el tema de la educación intercultural ha aparecido ligado a la cuestión de la migración. Así, el Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Inmigrante (2003-2007), enmarcado en el I Plan Vasco de Inmigración, supuso un inicio en la atención educativa del alumnado de origen migrante. Este programa, así como el II Plan Vasco de Inmigración (2007-2010), se dirigía a los centros escolares que tuviesen un determinado porcentaje de población escolar de origen extranjero, y se centraba, sobre todo, en la figura del profesor/a de refuerzo lingüístico. Se creó también la figura de «animador intercultural», bajo la cual y dependiendo de cada persona se llevaban a cabo pequeños proyectos o acciones en los centros escolares. El Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante en la escuela inclusiva e intercultural (2012-2015) introdujo acciones para el desarrollo de competencias para la convivencia entre todo el alumnado, dedicando especial

atención a la educación en valores no racistas y valores éticos interculturales. También abrió la posibilidad de poner en marcha proyectos globales de centros desde la perspectiva intercultural, prioritariamente en los centros públicos de primaria y secundaria en contextos desfavorecidos. En 2016 el Gobierno Vasco presentó el II Plan de Atención Educativa al alumnado de origen inmigrante, en el marco de la escuela inclusiva e intercultural (Gobierno Vasco, 2016), enmarcado en el proyecto de educación intercultural para todos y todas, que emplaza a preparar al alumnado a convivir en un contexto de diversidad y pluralidad.

En varias comunidades autónomas las ONG han planteado proyectos relacionados con la diversidad. Conscientes de esta intensa vida asociativa, el Gobierno Vasco propuso establecer canales de coordinación entre los diferentes agentes locales y entidades sociales, especialmente en el marco de la Agencia Vasca de Cooperación para fomentar el enfoque intercultural (Gobierno Vasco, 2016). El proyecto que aquí se presenta, Munduko Hiritarrok, constituye uno de los productos de una de estas ONG. La elaboración y posterior publicación de Munduko Hiritarrok se llevó a cabo tras un proceso de reflexión y trabajo participativo iniciado por las dos entidades responsables de la elaboración del material: la Fundación Social Ignacio Ellacuría y la ONG de desarrollo ALBOAN. La propuesta teórica y de intervención de Munduko Hiritarrok se articula en torno a dos ejes vertebradores. El primero es el reconocimiento de que la diversidad no proviene de la pertenencia a grupos de diferentes culturas, sino que es fruto de la diversidad humana (UNESCO, 2015). Por tanto, la educación será una educación para todos, que aglutine la práctica intercultural en todas sus facetas (clase, género, cultura). El segundo eje es el concepto de ciudadanía global, orientada a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En consecuencia, la educación intercultural no será una estrategia para enseñar en el aula, sino un modo de educar en el respeto y la igualdad de oportunidades de forma transversal a todos los conocimientos. El planteamiento se relaciona con la denominada visión de la cooperación con la ciudadanía global, que se ha incorporado con fuerza en educación para el desarrollo.

Bajo el formato de una carpeta pedagógica, Munduko Hiritarrok presenta un conjunto de propuestas didácticas para educación primaria que permiten trabajar desde cada una de las materias curriculares la interculturalidad, a través de tres ejes vertebradores: *a*) empatía, la cual, desde una perspectiva intercultural, se convierte en un elemento imprescindible para el conocimiento del otro. Esta capacidad llevada a su máxima expresión permite darse cuenta de que, aunque en algunos aspectos seamos diferentes, pertenecemos a una misma realidad humana; *b*) valoración positiva de la diversidad, ya que se considera un elemento constitutivo de la realidad y enfatiza los beneficios y oportunidad que proporciona, y *c*) cooperación, puesto que compartir un objetivo común facilita que personas diferentes, cuyos caminos probablemente no se cruzarían en otras circunstancias, se alíen para conseguirlo. Este proceso genera una interdependencia positiva que facilita el conocimiento de otros grupos y el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios.

El trabajo de campo se realizó en dos centros concertados situados en municipios de escasa presencia migrante. En la distribución del alumnado extranjero en los centros educativos de la CAPV hay que tener en cuenta dos ejes importantes. El primero es la diferenciación entre escuelas públicas y concertadas; según datos del Gobierno Vasco (2016), el conjunto de centros concertados de la CAPV escolariza al 28% del alumnado de origen migrante y al 50,6% del alumnado nativo. El segundo es el modelo educativo en que se cursan los estudios, donde existen tres modelos distintos: el A, con la enseñanza en castellano y el euskera como asignatura; el B, que imparte la mitad de las asignaturas en euskera y la otra mitad en castellano, y el D, con todas las asignaturas en euskera. Los dos centros estudiados son concertados y de modelo D. Según las estadísticas del propio Gobierno Vasco (2016) tan solo el 9,8% del alumnado inmigrante se escolariza en educación primaria en el modelo D de un centro concertado. Hay que señalar que los dos centros escolares tienen una experiencia consolidada de colaboración con entidades sociales reflejada en la implementación de proyectos de educación para el desarrollo y ciudadanía global, así como en formación del profesorado. Por consiguiente, tanto los equipos directivos como los tutores, profesores y alumnado están familiarizados con la participación en propuestas educativas que se llevan a cabo tanto en tutorías, pastoral, festividades o en las clases.

5. Propuesta metodológica

5.1. *Objetivos y enfoque*

Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre interculturalidad y educación para el desarrollo en centros educativos. En este en concreto presentamos un análisis sobre la puesta en marcha de los materiales Munduko Hiritarrok. La meta que guía esta publicación es doble. En primer lugar, analizar los procesos de puesta en marcha de la educación intercultural en el marco de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global y, en segundo lugar, contribuir al debate teórico reflexionando sobre la noción de interculturalidad del profesorado consultado.

Se trata de un estudio descriptivo de índole exploratorio que utiliza una metodología cualitativa (grupos de discusión y cuadernos de registro) para analizar y contrastar la información recogida en los dos centros educativos. El diseño de tipo fenomenológico permite analizar los elementos de continuidad y los retos percibidos por el profesorado en la puesta en marcha del proyecto. Como se ha comentado, el trabajo de campo se llevó a cabo en dos centros escolares con escasa presencia de población de origen inmigrante, una de las características del denominado «contexto frío» de inmigración o de baja tensión intercultural (Terrén, 2001, p. 54), donde se ha realizado escaso trabajo de campo en el ámbito de la educación intercultural.

5.2. *Procedimiento*

El equipo de investigación contactó con la dirección y la coordinación de los centros educativos para informar de los objetivos y las características del estudio. A partir de este contacto, un grupo de profesores y profesoras accedió a colaborar en la experiencia de forma voluntaria. Si bien autores como García-Cano et al. (2008) han encontrado una escasa respuesta del profesorado que trabajaba en entornos con poca presencia de población de origen migrante para llevar a cabo proyectos de interculturalidad, en nuestro caso, la experiencia previa de colaboración entre la ONG, la universidad y los centros supuso un elemento clave para la puesta en marcha del proyecto.

Se consensó que el profesorado decidiera tanto las edades, como los grupos de clase y las actividades que considerasen más adecuados. Tal como señala Martínez Bonafé (2003), intervenir en una realidad con objeto de mejorarla requiere un buen conocimiento del discurso y del modo en que estos discursos conforman los imaginarios sociales (p. 61). En este caso, la decisión implicaba una opción que primaba la comprensión de las dinámicas de los centros y sus propuestas, por encima de una comparación de los grupos que llevaban a cabo las mismas propuestas. Así, el equipo de investigación, en colaboración con el profesorado de ambos centros escolares (tutores de etapa y coordinadores de ciclo), acordó las siguientes tareas concretas:

- Decidir las edades y los materiales para su aplicación.
- Realizar un seguimiento del proceso.
- Contrastar los resultados.

5.3. *Técnicas*

a) Grupo de discusión entre profesorado de diferentes centros/niveles

Con el objeto de analizar el desarrollo del proyecto y las percepciones del profesorado sobre los materiales educativos de Munduko Hiritarrok, se escogió la técnica de grupos de discusión. Esta técnica se consideró adecuada para los objetivos planteados por dos motivos. En primer lugar, es un procedimiento igualitario para debatir los procesos y, en segundo lugar, permite conducir grupalmente el discurso (Alonso, 1998). En definitiva, se trata de un espacio de debate donde la producción del discurso es igualitaria, y los participantes —profesores del centro escolar— se identifican por su rol social. En este caso, se llevaron a cabo tres grupos de discusión, dos en uno de los centros y uno en el otro centro escolar, lo que nos ha permitido confrontar opiniones y experiencias de los participantes de los dos centros y de los diferentes ciclos de primaria. En el grupo más pequeño participaron tres profesoras de Educación Primaria del mismo centro, mientras que en el otro centro tomaron parte un total de dieciséis personas, diez en los grupos de primer y segundo ciclo y seis en el grupo de tercer ciclo.

Los grupos se iniciaban con una pregunta general sobre la puesta en marcha del proyecto de educación intercultural que pretendía promover el discurs-

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión

Grupos de discusión	Personas participantes
GD1: Primer ciclo / segundo ciclo Centro A	3 profesoras tutoras
GD2: Primer ciclo / segundo ciclo Centro B	7 profesoras (4 tutoras, 2 coordinadoras de ciclo)
GD3: Tercer ciclo Centro B	6 profesores y profesoras

Fuente: elaboración propia.

so libre, y continuaban en un segundo momento ejecutando una dinámica focalizada, buscando obtener información de los procesos concretos generados para la organización de las actividades en el centro educativo y las posibles implicaciones para la vida del alumnado. Los ejes en que se centraron las preguntas fueron los siguientes: *a)* contexto: ¿Cómo se ha vivido el proceso?; *b)* aplicación: ¿Qué relación tiene el proyecto con la vida del centro? ¿Se puede aplicar en otros centros? ¿Qué recomendarías a otras personas que lo vayan a poner en marcha? (adaptaciones, orientaciones de futuro, necesidades), y *c)* posibles resultados: ¿Cómo se vincula el proyecto con la vida cotidiana de los estudiantes?

Todas las conversaciones tuvieron lugar en los propios centros escolares, fueron grabadas y transcritas, con el permiso expreso de los participantes.

b) Autoobservación del profesorado

Para profundizar en el proceso de puesta en marcha del proyecto, el profesorado completó unos cuadernos de registro de forma individual o en grupo pequeño, en función de la manera que hubiesen organizado las actividades. Un total de diez profesores y profesoras de los tres ciclos completaron estos cuadernos. Se proponía una reflexión sobre tres aspectos: preparación de las actividades, puesta en marcha (clima de aprendizaje, valoraciones y aprendizajes) y experiencia del profesorado (motivación e identificación de posibles dificultades).

5.4. Análisis de la información

Para el tratamiento y análisis de los datos, se optó por el análisis de contenido. A partir de un proceso flexible entre lo empírico y lo teórico se elaboró un libro de códigos y un sistema de categorías para el análisis tanto de los grupos de discusión como de los cuadernos de registro. Dada la perspectiva del estudio, se buscó analizar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente. El contenido manifiesto hace referencia a la puesta en marcha de las actividades educativas, los procesos de ambos centros y el papel de los elementos de diversidad recogidos en el proyecto. Con el fin de generar una reflexión más profunda sobre la diversidad y la educación intercultural se analiza el contenido latente que subyace a la puesta en acción de las actividades programadas.

6. Resultados y discusión

En este apartado se analiza la visión del profesorado sobre la puesta en marcha de los materiales y sobre la concepción de interculturalidad. Se ha organizado la información en relación con tres temáticas: *a)* la toma de decisiones y puesta en marcha; *b)* la valoración de la experiencia y *c)* el tratamiento de la interculturalidad.

a) La toma de decisiones y puesta en marcha del proyecto

El modelo de educación intercultural de referencia en los materiales Munduko Hiritarrok va más allá de un planteamiento de estrategias educativas o actividades puntuales. Por este motivo, se diseñó una estrategia que facilitase incorporar en el currículum de los tres ciclos de primaria actividades que despertasen la sensibilidad hacia la diferencia y la conciencia crítica sobre la construcción de la justicia social. En un primer momento, el profesorado de cada ciclo seleccionó las actividades que, en su opinión, se ajustaban mejor al contenido del currículum escolar de cada curso o que permitían profundizar en algunos de los temas considerados importantes para el alumnado por diferentes motivos (relaciones de grupo, trabajo en equipo, proximidad a los contenidos del temario). Por tanto, una primera reflexión surge del proceso de selección basado en la adecuación de los materiales al currículum y a los contenidos de las diversas materias o proyectos del curso. Este criterio de selección se ha repetido en los dos centros y en los distintos niveles, aunque no es el único. En algunas ocasiones, el interés del profesorado por innovar en su materia o por trabajar un tema nuevo ha sido un elemento de peso tanto en la selección de actividades como en la posterior valoración de la experiencia.

En general, se puede decir que la colaboración entre el profesorado ha sido una de las principales características del proceso. Hay que destacar la participación del equipo tutorial de ambos centros y de los coordinadores de ciclo como un factor relevante, ya que sus funciones les han permitido una primera identificación de temas y actividades sugerentes para el profesorado:

Quando elegí los materiales, consulté con el resto si les parecía adecuado porque quería que hubiera consenso. (GD1)

Esta forma de organización se ha considerado relevante y necesaria para identificar personas responsables en cada fase, que asuman el proyecto y lo impulsen entre sus compañeros:

El hecho del trabajo en cascada, que se impliquen diferentes personas de la estructura de cualquier colegio tiene que ser básico, [...] si no el tema no sale. (GD2)

El centro A había iniciado un proceso de trabajo por proyectos que supera la tradicional división de contenidos por asignaturas; por tanto, la selección y adaptación de las actividades de interculturalidad requería la coordinación entre

todo el equipo docente. No obstante, las tutorías también tomaron protagonismo como un espacio y un tiempo de encuentro y debate adecuado a los temas planteados. En este centro, el grupo de docentes coordinadores estaba compuesto por tres personas, un profesor/tutor de cada ciclo.

En el centro B se mantiene el trabajo por asignaturas, aunque la coordinación entre profesorado del curso o de la misma materia resultaba habitual, como explicaba una de las profesoras:

Cada vez existe menos individualismo en primaria, incluso en organización se intenta que cada asignatura la den por lo menos dos personas para que haya obligación de coordinarse. (GD2)

Parece que la coordinación no ha quedado en un nivel jerárquico, sino que se ha pasado a un eje horizontal donde el profesorado implicado en el ciclo analizó la propuesta y contrastó los aspectos más prácticos:

En la reunión de ciclo sí que vimos las posibilidades que había. (GD2)

Posteriormente, el profesorado encargado de la misma actividad daba su opinión y presentaba las sugerencias apropiadas para su puesta en marcha:

Entre nosotras hemos tenido que coordinar y dirigir un poquito cómo iba a ir la clase y cómo lo íbamos a trabajar. (GD3)

En ocasiones, como en las asignaturas de música y plástica, el trabajo trascendió al aula y se realizó de manera coordinada entre diferentes cursos y clases.

En la discusión grupal, además de la idoneidad de las actividades propuestas se comentaron las posibles adaptaciones de las actividades de Munduko Hiritarrok. Se identificaron tres tipos de adaptaciones: metodológicas, de estrategias de trabajo y de contenido. En primer lugar, las adaptaciones metodológicas, o de tipo técnico, estaban dirigidas a adaptar la tarea propuesta al desarrollo evolutivo del alumnado. Sería el caso, por ejemplo, de la incorporación de diccionarios para que pudiesen contestar a un ejercicio de sopa de letras o, en el primer ciclo, incorporar dibujos que facilitasen la lectura:

Me pareció que la forma de definirlo era un poco difícil para ellos, y lo que hice fue adecuarla y junto a cada definición me puse un dibujo que creía que les iba a resultar más fácil. (GD3)

En segundo lugar, se realizaron adaptaciones de las estrategias de trabajo en el aula. Esta modalidad buscaba potenciar el trabajo colaborativo, como por ejemplo en la realización de mandalas en grupos:

Se ha trabajado y se ha visto cómo lo que estoy haciendo no es mío, sino de todos. (GD3)

Estas estrategias se acordaron con la finalidad de aprender a trabajar juntos, al tiempo que se favorecía la experimentación del alumnado.

En tercer lugar, se llevaron a cabo adaptaciones del contenido de algunas actividades para ajustarlas a los conocimientos previos y a las experiencias del alumnado. Algunos docentes consideraban que, puesto que el alumnado de la clase no reflejaba una diversidad étnica o cultural, tenían que incidir en experiencias de diversidad o conflictos de convivencia que habían surgido en el aula. Estas experiencias comunes al grupo suponían una primera toma de contacto para hacer más fácil la vivencia de la diversidad, tal como explicaba una profesora:

Por qué este tema y no otro, pues porque en las convivencias se trató este tema, entonces creí que era bueno pues profundizar en el tema. (GD2)

En alguna ocasión este enfoque también buscaba fomentar el intercambio de ideas y promover el diálogo sobre la convivencia:

Se sacaron ideas de qué se podía hacer para solucionar un poco el problema e hicimos un cartel en clase con metodología para saber a partir de ahora cómo actuar. (GD3)

b) Valoración del profesorado

La puesta en marcha de la experiencia permitió identificar un aspecto relevante en la motivación del profesorado: el interés de los estudiantes. En los grupos de discusión se mencionó cómo el alumnado se había implicado y había estado interesado en las actividades propuestas. Esta motivación tiene un efecto bidireccional, ya que también había sido motivo de satisfacción del propio profesorado, el cual apreciaba el valor añadido de la actividad propuesta:

Me he sentido a gusto llevando a cabo la actividad. La actividad ha sido dinámica y los alumnos han estado motivados. Esto ha demostrado la valía de la actividad. (cuaderno de profesor)

Otro de los aspectos apreciados en los materiales fue su diseño, su flexibilidad y la capacidad para poder adaptarlos a grupos distintos y de edades diferentes. Los contenidos fueron bien valorados y considerados aplicables en todo tipo de centros (laicos y religiosos), así como en otro tipo de entornos educativos, como, por ejemplo, grupos de tiempo libre.

En otro orden de cosas, es interesante señalar la valoración que algunos profesores de tercer ciclo hicieron de la posibilidad de abordar ciertos temas de índole moral que no tienen oportunidad de comentar en sus disciplinas (ej., matemáticas o lenguaje). En este caso, la estrategia didáctica seleccionada había sido el aprendizaje basado en problemas. En concreto en el tema titulado «La experiencia de las migraciones». A partir de este tema se planteaba una serie de preguntas para que los estudiantes indagasen y pudiesen recoger información sobre distintos aspectos relacionados con las migraciones (la experiencia migratoria, los flujos, los duelos, etc.). Como las técnicas de recogida de información eran diversas, se incorporaron diferentes asignaturas. Por ejemplo,

en lengua realizaron entrevistas con personas que habían llevado a cabo proyectos migratorios; en matemáticas utilizaron análisis de datos secundarios para analizar flujos migratorios en el municipio. Este enfoque abrió la posibilidad de permitir, por un lado, al alumnado empatizar con personas cercanas y, por otro, a los docentes de incorporar debates sobre el tema de la diversidad y analizar de manera crítica ciertas temáticas de índole moral (la acogida, la pérdida, etc.). Si bien en los primeros ciclos estos temas se tratan de forma más coordinada por un pequeño grupo de profesores, en el último ciclo de primaria la especialización en materias es más marcada. Por este motivo, el profesorado del ciclo superior apreciaba la posibilidad de incorporar en sus asignaturas algunos temas relacionados con aspectos de ciudadanía global o interculturalidad como educación transformadora.

El profesorado señaló repetidamente un aspecto que dificulta o hace compleja la puesta en marcha de los proyectos: el tiempo. Las conversaciones permitieron identificar dos tipos de tiempo, el de preparación y el de clase. El primero, se refiere al tiempo del profesorado necesario para coordinarse y pensar cómo llevar a cabo de la mejor manera posible las actividades:

[...] entonces no haber tenido tiempo suficiente para juntarme con los otros dos paralelos para poder decir: venga, ¿cómo lo hacemos? (GD1)

Este reto es una de las dificultades mayores para llevar a cabo una propuesta de máximos que profundice en los temas de forma que no se corra el riesgo de convertirse en una actividad complementaria, de relleno en el programa del curso. Una profesora lo expresaba con estas palabras:

A mí me gustaría hacer una puntualización: el hecho de tener conocimiento de lo que se está trabajando desde las diferentes áreas para saber qué se puede incluir y no suponga una actividad más y se logre un enriquecimiento. Ese plus que hablábamos creo que es importante. (GD3)

En suma, los informantes coincidían, en términos generales, en valorar propuestas de centro integradas en el currículum.

Esta afirmación genérica tiene matices. Un tratamiento realista implicaría incorporar el proyecto en los centros, pero con un sentido de realidad que no lleve al abandono una vez iniciado o a no profundizar en los temas debido a los recursos requeridos:

Es importante programarse de antes, pensar voy a trabajar este tema porque me viene bien, o esta metodología no nos va; pues lo hacemos de esta otra manera. Es importante coger dos o tres frentes y no muchos, siempre que sea como para darle un punto de interculturalidad, no duplicar el trabajo; sino decir mira además con esto puedo evaluar criterios concretos del curso, tiene que ser con todo este rendimiento. Así, sí se puede hacer. (GD2)

Al respecto, López, Martínez y Saorín (2013) ponen de manifiesto que algunos centros concertados en Murcia también tienen un tratamiento de la

interculturalidad desde diferentes áreas. Situación que invita a futuros estudios en el tema de la integración de la diversidad en el currículo escolar.

Desde esta propuesta, algunas personas entrevistadas señalaban el tiempo como un requisito imprescindible, ya que no se trata solo de incorporar una actividad, sino de comprender los motivos de su selección y preparar con detalle las actividades. Esta idea se reflejaba en los cuadernos de campo del profesorado: «se necesita tiempo para la coordinación del profesorado», «gestionar el tiempo a veces resulta difícil», «comenzar con más tiempo», «dedicar tiempo a la búsqueda de información».

Junto al tiempo de preparación, el otro tipo de tiempo identificado como obstáculo es el tiempo en el aula. No obstante, parece que cuando el profesorado es capaz de ver el sentido de la actividad, es capaz de encontrar el tiempo en clase, gracias a que las propuestas son flexibles y se pueden trabajar desde diversas materias. En relación con este tema, se identificó uno de los riesgos más importantes para la utilización de este tipo de materiales: requieren ser integrados en la dinámica del centro para dejar de ser una posibilidad y pasar a ser una realidad que se conoce y se utiliza de manera regular en los diferentes ciclos.

Otro matiz del tiempo hace referencia a la cantidad que se requiere para abordar en profundidad los temas tratados. Este aspecto aparecía, especialmente, en el discurso de aquellos profesores y profesoras que iniciaban en clase un proceso de reflexión sobre temas como equidad, justicia social y derechos humanos, ya que percibían cierta dificultad para analizar el mensaje en profundidad con su alumnado. Por el contrario, la coordinación de las actividades con otros proyectos del centro, el proyecto educativo y la experiencia de trabajo del profesorado con otros materiales de la ONG, así como con temáticas relacionadas con la justicia global, constituyen, según el profesorado consultado, factores facilitadores para llevar a cabo adecuadamente el proceso:

Los proyectos que el centro está llevando a cabo tienen relación con la interculturalidad. (cuadernos del profesorado)

Estos comentarios reflejan el debate pendiente sobre el sentido del aprendizaje en relación con la vida cotidiana de los estudiantes, tanto en el centro como fuera del mismo (Barquín, 2015).

c) Enfoque de la interculturalidad

Este último apartado profundiza en las distintas maneras de concebir la educación intercultural que tiene el profesorado (figura 1). El estudio que aquí se presenta ha permitido constatar que, en general, el profesorado identificaba la interculturalidad con población extranjera en dos sentidos, bien relacionándolo con la enseñanza de contenidos destinados a compensar las necesidades percibidas en esta población, bien como un requisito para iniciar procesos de intercambio. Estos resultados son similares a otros estudios anteriores, que detectaban la diversidad como un problema individual, de personas migrantes,

Figura 1. Adaptación de los materiales de interculturalidad Munduko Hiritarrok y enfoques de la diversidad del profesorado



Fuente: elaboración propia.

más allá de un tema colectivo (Coronel y Gómez-Hurtado, 2015; García-Cano et al., 2008).

Tal como señalan Leeman y Ledoux (2005), la claridad conceptual respecto al término *educación intercultural* es un tema pendiente. Teóricamente está ligado a conceptos como igualdad, diversidad étnica o cultural, ciudadanía, a pesar de que, como se ha comentado, ha predominado una visión de la interculturalidad vinculada a los procesos migratorios (García-Cano et al., 2008). Del análisis de los grupos de discusión podemos identificar una u otra aproximación a la hora de poner en marcha las actividades en unas clases sin presencia de alumnado de origen extranjero. Estos enfoques resultan interesantes para entender el proceso de selección de actividades, adaptaciones y enfoques, aunque, tal como señalan Leeman y Ledoux (2005), las divisiones entre estas perspectivas son muy fluidas. Inspirados por el trabajo de estos autores, hemos identificado dos de los planteamientos en el tratamiento de la diversidad:

- Enfoque generalista, que enfatiza la diversidad en general sin especificar ningún grupo ni hacer referencia a relaciones interculturales/interétnicas.
- Enfoque de pluralismo cultural, que identifica diferencias y semejanzas entre grupos étnicos o culturales y propone una interacción entre los distintos grupos.
- A los dos mencionados, hemos añadido un tercer enfoque relacionado con la educación al desarrollo y ciudadanía global:
- Enfoque de justicia social relacionada con la visión de la ciudadanía global y el enfoque sociocrítico (Osuna Nevado, 2012).

La mayoría de los participantes consultados, especialmente los de los primeros ciclos, se acercaron a la interculturalidad desde un enfoque generalista que, en este caso, giraba en torno a todo tipo de diferencias en el grupo de clase. Así, especialmente en los primeros cursos de primaria, se centraron en este planteamiento de partida de los materiales educativos Munduko Hiritarrok que asume la diversidad generalista presente en cualquier grupo humano. De acuerdo con Leeman y Ledoux (2005), este enfoque se caracteriza por

trabajar la empatía con los sentimientos e ideas del resto del grupo. El trabajo de campo realizado recoge adaptaciones a las propuestas de los materiales para enfatizar tanto el desarrollo de la empatía como para desarrollar estrategias de colaboración y realizar las actividades en equipo. Estas propuestas están estrechamente vinculadas a la edad del alumnado, ya que se realizaban especialmente en los primeros ciclos de educación primaria.

El enfoque de pluralismo cultural tiene como punto de partida la variedad de aproximaciones hacia un mismo tema, o un evento o incluso una celebración que proponen diversos grupos étnicos o culturales. Este enfoque propone la convivencia y el intercambio de experiencias en proyectos comunes entre personas de culturas diversas. En esta aproximación se corre el riesgo de plantear celebraciones y encuentros destinados a compartir diferentes aspectos culturales desconectados de los planteamientos curriculares, lo que entraña el peligro de centrarse solo en la dimensión cultural del fenómeno migratorio (Barquín, 2015).

Se puede decir que seguramente el más extendido en el imaginario del profesorado ante unas aulas caracterizadas por un alumnado de origen local, es el enfoque generalista, que les permitiese tratar la diversidad:

Pensamos que los que tienen que ver más con su realidad son los más fáciles y los que tienen que ver más con las migraciones, nos parece que quedan muy lejos. (GD1)

El tercer enfoque, denominado justicia social, se caracteriza por una inquietud por los derechos humanos y la justicia social que corresponde al modelo más actual de educación para el desarrollo. El reto educativo es analizar los fenómenos asociados a la globalización y promover una conciencia de ciudadanía global que reafirme el vínculo entre derechos humanos, justicia y equidad (CONGDE, 2012). El planteamiento de la interculturalidad aparece bien a través de los objetivos de ciertas actividades planteadas o como una deriva en el desarrollo de otras actividades que ha dado lugar a un enfoque más amplio sobre derechos humanos, procesos de globalización, etc. Desde este punto de vista, las dimensiones de la justicia social se abordan en un sentido amplio (Bolívar, 2012), basado en el reconocimiento, el derecho a un trato equitativo, la redistribución y distribución justa de recursos, y la representación o apoyo para alcanzar los derechos humanos.

Desde este planteamiento, el profesorado consultado relacionaba la propuesta con otros proyectos en los que estaba implicado el centro, a veces en colaboración con ONG, como la propia ALBOAN. Y valoraba positivamente que la educación intercultural permitiese una continuación de la educación en valores y que fuese una oportunidad para profundizar en algunos de ellos, tales como tolerancia, respeto y aceptación de la diferencia, tal como plantean otros estudios recientes (García Cano et al., 2008).

Este último enfoque invita a una reflexión profunda sobre temas, a los que los estudiantes de los primeros niveles no están acostumbrados. Por tanto, requieren tiempo no solo de preparación, sino también de reflexión en el aula

para que el alumnado comprenda los argumentos, describa diversas situaciones elegidas (inmigración, derechos humanos) y analice los temas. Al ser el primer año de implementación de los materiales y no estar familiarizados con ellos, el tiempo requerido de preparación por parte del profesorado era mayor. Debía organizarse para conocerlos, planificar la puesta en marcha y, en definitiva, hacerlos propios.

7. A modo de conclusión

El análisis de la puesta en práctica del proyecto Munduko Hiritarrok en dos centros de educación primaria sin población de origen migrante nos ha permitido contrastar el concepto de interculturalidad desde la perspectiva del profesorado. La educación intercultural no parece un tema substancial en la actividad escolar de los centros escolares que han tomado parte en este estudio. Sin embargo, ambos tienen una historia de colaboración con entidades sociales que han supuesto un punto de partida para la adaptación y puesta en marcha del proyecto.

Este recorrido ha posibilitado identificar en la lógica discursiva del profesorado un marco amplio de educación intercultural, asociado a la justicia y equidad, que incorpora la democracia cultural como una de las reivindicaciones sustanciales de los derechos humanos. Especialmente, en los últimos ciclos, se ha visto reflejado un enfoque de interculturalidad denominado de justicia social que ha planteado unas propuestas de análisis y reflexión sobre cuestiones globales (por ejemplo, causas y consecuencias de las migraciones), para promover una sociedad más justa. Se trata de un enfoque concordante con una visión de justicia social más allá de la mera redistribución que incorpora la aceptación de reconocimiento y participación (Murillo y Hernández, 2011).

Esta concepción convive con otras más limitadas que asocian la interculturalidad con la llegada de población inmigrante extranjera a las aulas. En ellas, la presencia de la diversidad cultural se menciona como un requisito para facilitar las relaciones de intercambio y la comunicación.

Dado que en los centros estudiados había una escasa frecuencia de alumnado de origen extranjero, la implementación de las actividades de Munduko Hiritarrok, especialmente en los primeros ciclos de educación primaria, tuvo un planteamiento de la diversidad interna del aula, entendida esta en un sentido amplio. Esto significa que la diversidad no se reduce a diferencias de color, origen étnico o nacionalidad. Esta perspectiva ha permitido al profesorado trabajar la diversidad con el alumnado, desde un enfoque constructivista.

Hay que señalar que el trabajo de campo llevado a cabo en dos centros similares en cuanto a nivel socioeconómico y proyectos educativos supone una limitación de este trabajo. Tampoco se ha puesto en marcha la totalidad de la propuesta del proyecto Munduko Hiritarrok. Por tanto, no se ha podido validar el conjunto. Aun así, se ha podido conocer desde la perspectiva del profesorado la implementación de los materiales en entornos de escasa diversidad cultural y analizar los factores que favorecen y dificultan la aplicación de proyectos interculturales en contextos «culturalmente homogéneos».

Una de las principales conclusiones es la confirmación de la importancia de los equipos docentes comprometidos con el desarrollo de proyectos imbricados en el currículum y convencidos de la importancia de desarrollar el proyecto educativo del centro. Estos equipos logran superar la principal barrera detectada, el tiempo. Un tiempo que tiene diferentes acepciones, ya que supone no solo repensar la actividad docente, sino coordinar y replantear las actividades entre los equipos educativos para abordar la diversidad desde las diferentes áreas curriculares.

La lógica intercultural parte de ciertos supuestos (igualdad, justicia...) que no se pueden plantear por decreto, sino que requieren un planteamiento de tipo personal. Aunque muchos aspectos se pueden mejorar, en estos centros la apuesta del profesorado por la interculturalidad es un elemento esperanzador. El compromiso del centro y la formación del profesorado desde una mirada pedagógica transformadora son retos pendientes. Parece evidente que esta constatación supone un punto de partida para la reflexión y puesta en marcha de futuros proyectos educativos.

Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI. *Revista de Educación*, 7, 43-51.
- (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
- AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- ALEGRE, M. y SUBIRATS, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación con la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. ALEGRE J. SUBIRATS. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 11-52). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ALONSO, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Barcelona: Fundamentos.
- BANKS, J. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28.
- BARQUÍN, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educar*, 51(2), 443-464.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.671>>
- BOLÍVAR, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1, 9-45.
- CONGDE. (2012). *Educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid: Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España.
- CORONEL, J. y GÓMEZ-HURTADO, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 21(4), 400-420.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *SIPS. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.
- GARCÍA CASTAÑO, J., FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J., RUBIO GÓMEZ, M. y SOTO PÁEZ, M. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones

- sobre el «alumnado de nueva incorporación». En M. ALEGRE y J. SUBIRATS. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309-360). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA-CANO, M., MÁRQUEZ LEPE, E. y AGRELA ROMERO, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, 89, 147-167.
<<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v89n0.752>>
- GOBIERNO VASCO (2016). *II Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural, 2016-2020*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco.
- GONZÁLEZ FARACO, J., JIMÉNEZ VICIOSO, J. y PÉREZ MORENO, H. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3).
- LEEMAN, Y. y LEDOUX, G. (2005). Teachers on intercultural education». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575-589.
- LEEMAN, Y. y VOLMAN, M. (2001). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4), 367-379.
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
<<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>>
- LUNA, F. (2016). *El alumnado inmigrante en Euskadi: características y análisis de resultados*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela: memoria de una investigación. En J. MARTÍNEZ BONAFÉ. *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.
- MATENCIO LÓPEZ, R., MIRALLES MARTÍNEZ, P. y MOLINA SAORÍN, J. (2013). Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 257-274.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Estadísticas de enseñanza no universitaria. Datos de avance 2013-14*. Recuperado de <<http://www.educacionyfp.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>>.
- MURILLO, F. J. y HERNÁNDEZ, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- OSLER, A. (2016). *Human rights and schooling. An ethical framework for teaching for social justice*. Nueva York: Teachers Colleague Press. Columbia University.
- OSUNA NEVADO, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>>
- POLYGOE (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular*. Bilbao: Hegoa.
- PORTERA, A. (2011). Intercultural and semantic aspects and multicultural education: epistemology. En C. GRAN y A. PORTERA. *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 12-32). Nueva York: Routledge.

- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- (2007). Inmigración, diversidad cultural y educación. En M. ALEGRE y J. SUBIRATS. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 261-274). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. París: UNESCO.