

¿QUÉ HAY DE NUEVO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA? UN ANÁLISIS PEDAGÓGICO CRÍTICO

Juan J. Leiva Olivencia
Universidad de Málaga, España.

La necesidad de implementar acciones educativas interculturales ha sido y es una demanda pedagógica de primer orden en el marco la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en la escuela. Sin embargo, en los últimos años venimos asistiendo a un decaimiento teórico y práctico de la interculturalidad en la escuela como consecuencia de distintas situaciones sociales, culturales, económicas, y, por supuesto, pedagógicas. Dicho esto, este trabajo se plantea analizar qué hay de nuevo en materia de educación intercultural en la escuela española, y específicamente la andaluza. Así, pretendemos indagar en dos conceptos que consideramos claves para la explicación de cómo la interculturalidad ha pasado de ser un pujante y sólido constructor pedagógico en el contexto educativo, a convertirse en un factor educativo más en la nutrida confluencia de valores y estrategias didácticas que sigue estando presente en el escenario escolar con menos fuerza e interés que hace unos años. Así, partiendo del análisis de distintos trabajos nacionales e internacionales (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009; Leiva, 2012; Soriano, 2011 y 2013) vamos a indagar críticamente en los siguientes aspectos: a) *La minimización de lo cultural como factor pedagógico*, y b) *La rutinización de la interculturalidad y como moda pasajera*. A nuestro juicio, el problema reside en que este proceso de minimización y rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos elementos básicos: la crisis económica que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y la cultura emprendedora, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la interculturalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya algún tiempo que venimos estudiando el fenómeno de la interculturalidad como valor educativo y también como praxis para la mejora de la inclusión social y emocional de todos los agentes de la comunidad educativa. No obstante, hemos de coincidir en que pareciera que el discurso de la educación intercultural ha estado más vinculado a la presencia de estudiantes de origen inmigrante, la atención educativa en contextos de diversidad cultural y las prácticas denominadas interculturales como claves de enfatización positiva de la diferencia en todas sus dimensiones, especialmente la sociocultural.

La necesidad de interculturalizar el curriculum es una demanda pedagógica que se dan en diferentes contextos, no sólo en nuestro país, sino en la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en los diversos contextos y niveles formativos (Leiva, 2015). Así, para establecer procesos innovadores de organización escolar que atiendan a la cuestión de la interculturalización curricular, es necesario atender a varios factores o parámetros que pueden negar o dificultar esta necesidad (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009):

a) *La minimización de lo cultural como factor pedagógico.*

Esto significa que haya equipos docentes o agentes educativos (familias, etc...) que no contemplen la diversidad cultural como un elemento sociocultural de interés y relevancia para su tratamiento educativo, e incluso, la negación de la diversidad. En este sentido, este tipo de comportamientos o de actitudes son claramente perjudiciales no sólo para la población escolar de origen inmigrante y sus familias, sino también para el resto de la comunidad educativa. En efecto, esta minimización supone que a los más jóvenes les nieguen la posibilidad de tomar conciencia crítica y ética sobre las

problemáticas de toda índole que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida.

b) La rutinización de la interculturalidad y como moda pasajera.

Son muchos los centros escolares que todavía persisten en un enfoque romántico y/o folclorista de la diversidad cultural en las escuelas. Las fiestas denominadas interculturales, así como las actividades puntuales de exaltación de aspectos superficiales de determinadas culturas son un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural. El problema, a nuestro juicio, reside en que este proceso de rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, es cierto que asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos factores: la crisis económica que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la educación intercultural en la práctica escolar, con lo que se ha venido confundiendo o, mejor dicho, *fusionándose* con cualquier tipo de activismo pedagógico que supusiera una novedad en la vida de las escuelas, así como con educación para la paz y educación compensatoria.

c) La compasión como talante pedagógico ante la diversidad cultural.

El hecho de que algunos docentes y también familias muestren actitudes de compasión entendida como lástima y pena, y por tanto, el surgimiento de la caridad por ser diferente y, ante todo, por estar en circunstancias socioeconómicas desfavorables no ayuda en nada al cambio y a la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que promueva la dignidad, la alteridad, la justicia social, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado (Adams, Bell, y Griffin, 1997; Nieto y Bode, 2008; Sleeter, 2005). Esta compasión como talante pedagógico está presente en determinadas prácticas educativas de matiz compensatorio, donde se trata al alumnado culturalmente minoritario como un alumno no con dificultades escolares “normales”, sino como un alumno estigmatizado como de necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello puede ser la falta de oportunidades de aprendizaje en condiciones de inclusión cuando algunos docentes prefieren que sus “alumnos inmigrantes” permanezcan más tiempo en el aula ATAL mientras el resto de alumnos aprenden matemáticas, conocimiento del medio u otras materias en función de los niveles educativos existentes.

En todo caso, y sin menoscabo de las aportaciones positivas que para la práctica escolar ha supuesto el reconocimiento de la interculturalidad como propuesta pedagógica, quizás sea el momento de volver a repensar el sentido y la orientación educativa intercultural desde un prisma más esencialista, más humano y emocional. Eso no significa renunciar a los elementos contextuales y de desarrollo sociocultural de la educación intercultural, más bien al contrario, supone poner un nuevo acento en la dimensión emocional y personalizada de las relaciones interpersonales entre agentes educativos que, por un lado, son portadores de una diferencia cultural reconstituida, y, por otro, la necesaria búsqueda de espacios de encuentro basados en la idea de que la aproximación emocional siempre resulta más empática, impactante y efectiva que el mero acercamiento cognitivo a la diversidad cultural. Precisamente, en un trabajo reciente (Leiva, 2015), planteamos la idea de que cuando hablamos de educación intercultural resulta imprescindible ahondar en parámetros más humanistas e inclusivos en la relación educativa, y que la búsqueda de espacios de consenso y encuentro son mucho más positivos que el mero reconocimiento y visibilización de la diferencia en el espacio escolar.

2. LOS PROCESOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES EN LA ESCUELA

Para desarrollar la idea pedagógica de desarrollar una propuesta educativa intercultural donde podamos ir más allá del sentido cognitivista de la diversidad cultural, vamos a definir lo que consideramos que

son o pueden ser los *procesos educativos interculturales*. Serían el conjunto de acciones educativas de índole intercultural donde se valora lo común en las relaciones interpersonales, y, particularmente las emociones como factores de encuentro entre distintos agentes educativos. Se trataría de un sistema complejo de dinamización pedagógica en la que el énfasis está en las emociones, el desarrollo del talento y la creatividad por parte de todos los estudiantes, familias y docentes.

Más importante que la diferencia cultural está el hecho esencial de que todos somos seres humanos y que necesitamos el reconocimiento y aprovechamiento de nuestras personalidades e identidades como sujetos críticos, únicos e irrepetibles. Lo contrario sería promover un tipo de igualitarismo acrítico que no conduce al respeto de la propia esencia de individualidad de cada uno de nosotros. Y es que, ¿no somos portadores de cultura cada uno de nosotros y nosotras? ¿Acaso no podemos pensar y ser conscientes de los procesos sociales y culturales, y de globalización, en los que estamos inmersos? Estas preguntas nos hacen replantearnos que, quizás hemos estado durante mucho tiempo en un paradigma pedagógico más bien dogmático, en el que pensábamos que la simple visibilización de la diferencia era más que suficiente para desarrollar propuestas educativas interculturales. Y, es posible que ahora nos estemos parando a volver a mirar las esencias de quienes somos en la escuela, de qué somos como agentes activos y críticos de un sistema complejo, en permanente cambio y dinamismo social.

Así pues, los procesos educativos interculturales serían significados pedagógicos de innovación educativa y no estarían vinculados al desarrollo de acciones de tipo cognitivista, sino, sobre todo, de iniciativas y diseños didácticos imbricados en el desarrollo de una Educación Personalizada donde los docentes y, en general, toda la comunidad educativa, atendamos las necesidades personales de aprendizaje desde una perspectiva intercultural de todos los estudiantes, sean inmigrantes o autóctonos. Este enfoque supone una reconceptualización del valor educativo intercultural, en la medida en que son intervenciones de corte emocional, ético y procedimental, las que son de mayor interés para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en los escenarios educativos (López, 2014).

Plantea precisamente el profesor Beaudoin (2013) que se requiere una escuela para cada estudiante, porque cada estudiante es sujeto de un desarrollo cultural, cognitivo y emocional distinto. Es decir, aunque los estudiantes vivan y convivan en un contexto cultural común, las personas tenemos el talento y la creatividad de poder traducir de forma íntima e irrepetible los significados culturales, de tal forma que no podemos limitarnos a decir que un estudiante esté limitado por su cultural, o que esté absolutamente determinado por su cultural.

De alguna forma, hablar de procesos educativos interculturales implica la aceptación de que la hibridación cultural atraviesa a cada estudiante de una forma singular y única, y que cada estudiante construye sus identidades desde unas formas más bien transculturales que incluso nos permiten identificar el cuestionamiento de si todavía podemos hablar de interculturalidad o interculturalidades (Bash, 2014a). Más adelante retomaremos esta idea.

Siguiendo con la conceptualización de los procesos educativos interculturales, podemos plantear a continuación algunas ideas que circunscriben y contextualizan mejor esta propuesta pedagógica:

- a) Los procesos educativos interculturales son dinámicos e interactivos
- b) El valor pedagógico de los procesos educativos interculturales radica no tanto en la estructura de la diversidad cultural, sino en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su optimización como modos democráticos, críticos y dinámicos de autorrealización personal
- c) Los procesos educativos interculturales ponen el acento en el componente emocional y relacional de la educación.
- d) Los procesos educativos interculturales son un conjunto cambiante de acciones pedagógicas que acontecen en las escuelas, pero también son *acontecimientos internos*, esto es, depende de las individualidades de los distintos miembros de la comunidad educativa

- e) Para explicitar y ser conscientes de estos procesos educativos interculturales, es necesario educar para, desde y en la libertad. Educar no es domesticar, y no es posible ni deseable afrontar la educación intercultural desde parámetros de uniformización de comportamientos o de reconocimientos de identidades estancas en los estudiantes
- f) Los procesos educativos interculturales requieren una conjunción interdependiente de participaciones e innovaciones por parte de todos los agentes educativos, sin ningún tipo de excepción. Cada agente debe participar de forma activa para la mejora de la calidad de la educación y de la mejora de la convivencia escolar. El sentido de estos procesos es el desarrollo personal y éste es indisoluble de una mejoría de procesos experienciales de convivencia positiva.
- g) Estos procesos constituyen un eje vivo de una configuración pedagógica inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales
- h) Los procesos educativos interculturales requieren de la adopción práctica del aprendizaje de competencias interculturales. No son conceptos dicotómicos, si bien las competencias interculturales se plantean de forma más individual en la realidad escolar, mientras que los procesos educativos interculturales son más complejos, plurales, diversos y están sujetos a una multiplicidad de factores didácticos, de organización escolar, etc.

Por todo lo que venimos expresando, consideramos que poner el acento pedagógico en estos procesos rompe la disyuntiva entre aprender interculturalidad como valor, y comprender la interculturalidad como una praxis acrítica, frecuentemente asociada a la exaltación del folclore y a la valoración de un verbalismo pedagógico que no resulta adecuado ni efectivo para los protagonistas de la escuela: estudiantes, docentes y familias. En verdad, los procesos educativos interculturales conllevan una nueva reconstrucción de la pedagogía intercultural, y es que no se ve a la persona como sujeto poseedor de una cultura sin ningún tipo de escrutinio personal. Al contrario, se confía en que las personas son competentes para aprender y para poder impregnar los bagajes culturales desde una personalización de los hechos culturales. Además, son las emociones y no las culturas lo que construye de forma esencial al ser humano, y es que despojar a las culturas de las emociones resulta tan irrelevante que carecería de sentido de discutir sobre cómo afrontar, por ejemplo, la gestión de los conflictos de convivencia escolar sin atender al factor experiencial, vivencial, relacional o personal.

3. INTERCULTURALIDAD O INTERCULTURALIDADES EN EL ESPACIO ESCOLAR

Essomba (2014) pone el énfasis en la idea de que está naciendo un nuevo mundo donde el discurso y la práctica educativa intercultural es realmente necesaria e importante. Un mundo que se encuentra entre los anclajes del pasado y las incertidumbres de un futuro claramente imbuido por la globalización cultural, la conectividad y la sociedad del conocimiento. En este marco, vino a plantear una idea que después he estado madurando en torno a lo que puede estar ocurriendo hoy en la escuela.

Tras años de realizaciones de propuestas educativas interculturales, se denota una identificación a veces ciertamente desfasada y equivocada de que interculturalidad es educación compensatoria, o que únicamente se trata de dar respuestas lingüísticas a los estudiantes de origen inmigrante. Más bien al contrario, el planteamiento pedagógico-intercultural de Essomba (2014) me lleva a plantear si podíamos hablar de interculturalidad en la escuela, o más bien de interculturalidades en los espacios escolares. Es decir, somos conscientes de que la escuela es un espacio de interseccionalidad, donde lo nuevo confluye con lo viejo, y donde se suceden situaciones y comportamientos que están a caballo entre lo global y lo local. Ante esto, también debemos de ser conscientes de que cada persona adquiere una noción de ciudadanía y, así mismo, aprende disposiciones personales que, según Pérez (1999), suponen una construcción híbrida y compleja de las culturas presentes en la escuela (escolar, académica, crítica, social, vivencial).

Así, hablar de interculturalidades supone reconocer que todas los estudiantes, tanto inmigrantes como autóctonos, pueden reconstruir en sí mismos herramientas educativas de consenso, diálogo, respeto, empatía y auto-comprensión siempre y cuando se den las circunstancias pedagógicas propicias para ello.

No se trata, por tanto, de construir de manera colectiva y uniforme un único concepto de interculturalidad en la escuela, sino de aceptar que cada miembro de la comunidad educativa tiene un sentido propio, interno y personal de qué supone la diversidad cultural y cómo existen espacios comunes de entendimiento y trabajo educativo fructífero, especialmente a través de la empatía emocional y el desarrollo de la Educación Personalizada. Precisamente, esta idea ampliamente defendida por Calderero (2014) supone una interesante aportación al debate pedagógico sobre cómo hacer educación desde el respeto a la ética y estética pedagógica humanista y esencialista. No se trata de responder de forma estática a las problemáticas de la convivencia escolar, o a las dificultades que pueda suponer la interacción entre autóctonos e inmigrantes en un mismo entorno escolar, sino de responder de forma propositiva e inclusiva a las demandas emocionales, de reconocimiento humano y personal de cada uno de los estudiantes, esto es, adecuarnos a sus necesidades personales de aprendizaje e interacción positiva.

Esto que venimos planteando no es únicamente una problemática o preocupación por parte del sistema educativo de nuestro país, sino que se está abordando en todos los países de la Unión Europea (Catarci, 2014), porque Europa debe afrontar el reto de la inclusión y la calidad educativa desde parámetros pedagógicos coherentes y rigurosos.

Las interculturalidades son construcciones subjetivas de una pedagogía nueva donde lo importante está en el equilibrio entre lo colectivo y lo individual, entre la valoración de la diferencia y la búsqueda de espacios de encuentro, entre la necesidad de conocer y la pasión por compartir emociones positivas que nos hacen más humanos y más sensibles a la diferencia. ¿Por qué? Porque al sentir esa diferencia soy capaz de comprender mejor la esencia de la humanidad. Esta mirada es muy importante si queremos hacer de los espacios educativos multiculturales auténticos espacios educativos de interacción intercultural (Portera, 2014). Así, cada agente educativo debe hacer el esfuerzo de interiorizar la premisa básica de que todos somos distintos a la vez que todos somos iguales, y esto no supone una dicotomía insalvable, sino un impulso al necesario trabajo compartido y colaborativo de desarrollar iniciativas pedagógicas que pongan en valor lo diverso y lo común, lo estético y lo ético de las interculturalidades, lo cognitivo y lo emocional en un aprendizaje donde es más importante cómo se aprende que lo que se aprende. Donde es más relevante los dispositivos personales de aprendizaje que los propios contenidos curriculares, y es que, la propia construcción del concepto currículum se ve transformado por los fenómenos de interseccionalidad, hibridación cultural y necesidades personales de aprendizaje.

El currículum que se enseña en las escuelas denominadas *interculturales*, ya no sirve para exaltar folclore o maximizar diferencias culturales, todo lo contrario, debe servir o no será instrumento pedagógico de calidad si no promueve el componente relacional y emocional de los aprendizajes y los procesos de interiorización crítica sobre las preguntas clave de la educación de todos los tiempos: el qué, el para qué, el cómo, el por qué, el cuándo, el dónde.....El currículum del siglo XXI es un instrumento al servicio del aprendizaje personalizado y también a la construcción democrática de las interculturalidades.

4. CURRÍCULUM INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Este epígrafe lo hemos titulado *Curriculum Intercultural y Educación Personalizada*, porque no queremos correr el riesgo de que no se entienda los significados pedagógicos que subyacen en este trabajo en su conjunto. Y decimos esto porque hemos mencionado que las esencias de la Educación Intercultural se encuentran en el reconocimiento mutuo de emociones antes que en los propios marcos de referencia cultural. Ahora bien, eso no significa que no abogemos y, además, sin ningún tipo de ambages, que el fin de las iniciativas interculturales para la escuela es la mejora de la convivencia escolar. Otra cuestión es la subjetividad vital de cada estudiante, docente o familiar que vive la realidad de la diversidad

cultural en el espacio escolar. Es decir, las vivencias, experiencias, narraciones internas y subjetividades de los sujetos suelen ir por caminos, en ocasiones, muy distintos a las realidades objetivas que se viven en contextos educativos. Así, recuerdo al profesor Esteve que contaba que, en ocasiones, hay maestros que en clase lo pasan fatal, viven momentos agrídulces casi cada momento en el horario escolar, y que, sin embargo, esas clases o escenarios escolares no eran conscientes de la ansiedad de ciertos docentes o que el malestar docente no era tan visible como pareciera en los resultados educativos.

Dicho esto, estamos de acuerdo con Soriano (2011) cuando afirma que la interculturalidad se configura como una respuesta pedagógica que busca el bienestar y la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, y lo hace profundizando en el valor de la educación y en la educación como valor. Eso significa que no podemos obviar la multidireccionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que las pautas didácticas de corte intercultural deben basarse en el equilibrio en la valoración positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios emocionales, éticos y actitudinales de encuentro intercultural. Así, es el componente relacional lo que marca realmente la distancia entre observar o no una práctica educativa intercultural. Es decir, no se trata de emplear un cuento o una música del mundo, o de realizar una actividad sobre una cuestión de diversidad cultural, se trata de poner en valor las emociones, los valores, las competencias y, en definitiva, las esencias de la Educación Intercultural como baluartes de la construcción emergente de comunidades democráticas e interculturales en pleno siglo XXI (Escarbajal, 2015).

Dentro de este marco de pensamiento pedagógico, compartimos con Pérez (2012) que el conectivismo social, intelectual, científico y tecnológico ha complejizado las relaciones interpersonales en la escuela, así como las propias responsabilidades y funciones de la escuela como institución social privilegiada en la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del mañana. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural de estos años venideros va a estar más situada en el terreno de los procedimientos y las actitudes, que el campo de los contenidos. El currículum intercultural no solamente se refiere a la vertiente contrahegemónica de cómo los docentes pueden confeccionar y hacer currículum de forma acrítica y colaborativa, sino también a cómo afrontar el clima emocional y de convivencia que hay en su aula para poder sintonizar con el espacio de consenso necesario para que vislumbre el alumnado que la diversidad cultural no es algo ajeno a ellos, exótico o fuera del lugar del aula o la escuela. Al revés, supone todo un hito pedagógico de primer orden, y es que se debe partir de las experiencias y conocimientos previos de todos los estudiantes, así como de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, para conseguir ir generando un clima favorecedor de la cultura de la diversidad (López, 2004).

Pero, ¿cómo mejorar la convivencia escolar? Pues para mejorar la convivencia escolar cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe sentirse y ser reconocido de forma positiva. Debe haber bienestar, crecimiento y desarrollo personal para que la convivencia escolar adopte una perspectiva intercultural. Decimos esto porque a veces se plantea la convivencia escolar como una especie de micropolítica ajena a los sentimientos, emociones, intereses, motivaciones, demandas y necesidades personales de aprendizaje. Esto supone que las perspectivas organizacionales de la escuela han sido excesivamente rígidas en la comprensión ecológica de los contextos educativos, pero sin atender a las singularidades de cada miembro, de cada ser humano que vive y conviven diariamente en la diversidad cultural.

Por tanto, no estamos hablando de una *cirugía escolar*, lo que debe plantearse un docente o un equipo directivo, o una AMPA, o el Consejo Escolar, o cualquier otra instancia participativa escolar. Todo lo contrario, las pautas de intervención didáctica deben basarse en el constructo pedagógico de *procesos educativos interculturales* para que la articulación de medidas educativas actúe de dentro a fuera, de la escuela a la comunidad, y de fuera a dentro, esto es, de la comunidad a la escuela. Igualmente, estos procesos aconsejan que el currículum intercultural sea entendido en términos de una Educación Personalizada, es decir, un tipo o enfoque pedagógico focalizado en atender de forma ajustada a las necesidades personales de aprendizaje de cada estudiante, de cada docente y de cada madre o padre.

Esto pudiera francamente parecer utópico por su enorme dificultad, pero debemos mencionar que no es tanto lo objetivable o cuantificable en la convivencia escolar, como aquellos significados más bien implícitos u ocultos que se dan en la escuela y que pueden ser indicadores muy interesantes y relevantes de que la convivencia escolar está siendo generada desde la interculturalidad y la inclusión.

Por ejemplo, las familias inmigrantes y autóctonas son permeables en su relación educativa, y esto influye positivamente en los modelos educativos que ven sus hijos. Además, en clase se habla con libertad y sin prejuicios de las culturas de los compañeros y se es crítico tanto con la cultura de uno como de la del otro. Es decir, el pensamiento crítico, divergente y la creatividad son valores inherentes de esta Educación Personalizada que supone no anular la personalizada de cada estudiante de origen inmigrante, y es que, ante todo, el docente va a ver a un alumno más que a un inmigrante, y más que a un alumno, va a percatarse de que primero se es persona y luego viene el rol de alumno. Esto es, procesos de *humanización* de las relaciones educativas donde no están reñidos los avances en calidad educativa, las exigencias en los niveles de competencia curricular y el rendimiento académico, con la atención a la diversidad, la personalización de la educación, el aprovechamiento de la diversidad cultural y la construcción de una cultura de la diversidad en un enfoque de educación inclusiva (López, 2004)

A fin de cuentas la escuela es un lugar lleno de vida, es un espacio de vida. Un espacio donde se reproducen y también se producen nuevos significados de comprensión cultural. Y donde el intercambio, aprender a ser y a convivir, y el componente afectivo es si cabe más importante que la sempiterna dimensión cognitivista de los aprendizajes académicos. Por fortuna, como plantea Caldedero (2014), son muchos los docentes quienes comienzan a darse cuenta que dar clase en una escuela va mucho más allá de impartir una asignatura. Es un trabajo vocacional donde en la actualidad se gestiona convivencia, recursos, espacios, sentimientos, emociones, territorios, identidades... Es decir, el papel del docente es múltiple y adopta una posición más cercana a un *coach*, en el buen sentido del término. En efecto, tal y como viene recogido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015):

“Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo”.

Las pautas didácticas de interculturalidad en la escuela del siglo XXI deben infantizar el modelo de aprendizaje basado en problemas (*Problems Based Learning*), más que en meras explicaciones sobre los elementos conceptuales básicos de las diferentes culturales. Los estudiantes no van a convivir mejor con un estudiante chino porque conozca más elementos de la cultura china. Es un marco de referencia conceptual muy interesante, pero es insuficiente para los jóvenes de ahora. Resulta imprescindible ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos, simulaciones de cómo desarrollar competencias interculturales, de cómo abordar la diferencia cultural sin caer en ningún tipo de compases o razonamientos clasistas o en prejuicios (Bash, 2014b).

Desde el punto de vista del desarrollo curricular, resulta muy interesante las metodologías didácticas centradas en el trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, que se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio

de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Igualmente, debemos decir que uno de los hándicaps de la escuela española en relación al desarrollo práctico de la interculturalidad tiene que ver con lo estático de la estandarización de los parámetros curriculares de las propuestas pedagógicas de los libros de textos que suelen ser muy frecuentes y presentes en las aulas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, e incluso ya en Educación Infantil. Frente a esto, resulta muy interesante la siguiente cita:

“La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015)

Gundara (2014), en uno de sus últimos trabajos, aporta una idea de enorme trascendencia pedagógica en las escuelas del contexto europeo, y es que debemos abordar de forma emergente las cuestiones vinculadas con el terrorismo, la prevención de actitudes islamófobas, así como tratar en espacios escolares el desarrollo de debates pedagógicos sobre las interculturalidades y la globalización cultural. Esto, aunque parezca de enorme complejidad y dificultad, forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes, docentes y familias (Tupas, 2014). El mundo ha cambiado y está cambiando muy rápidamente, y la sostenibilidad de modelos pedagógicos inclusivos depende de la construcción diaria de una mentalidad favorable a la valoración positiva de la diferencia cultural de forma combinada con el establecimiento de valores universales, de educación para la sostenibilidad y el planteamiento pedagógico holístico.

Algunos objetivos que podemos plantear en la línea de interculturalizar el curriculum escolar, y que tengan también una dimensión de personalización de la educación intercultural la podemos encontrar ya en algunas propuestas pedagógicas para el desarrollo de la educación intercultural en la práctica cotidiana (Essomba, 2008; García y Goeneche, 2009; García y Moreno, 2012; Leiva, 2015):

- Promover iniciativas encaminadas a la apertura del centro a la comunidad y el entorno, implicando a otros sectores de la sociedad, dinamizando la vida cultural del centro en su contexto, y colaborando con asociaciones de acogida y ayuda al inmigrante.
- Diseñar actividades complementarias y extraescolares que mejoren la integración del alumnado inmigrante en la vida escolar
- Recopilar, utilizar, intercambiar y desarrollar materiales para educar en un contexto intercultural a través de la plataforma educativa online de los centros educativos.
- Profundizar en la autoformación y el intercambio de ideas como mecanismo de mejora de las prácticas educativas en relación a la interculturalidad.
- Integrar la educación intercultural en el resto de planes implantados en los centros educativos.
- Realizar una formación de tipo colaborativa, intercambiando ideas y experiencias sobre el trabajo en clase en el tema intercultural a través de los foros de la plataforma educativa de los centros escolares, lo cual permite el análisis y reflexión con repercusión en el aula.
- Promover la búsqueda de apoyos y asesoramientos externos de expertos, miembros de asociaciones de ayuda a la inmigración, ONGs y Grupos de Investigación de Universidades y que participen en el proceso formativo a través de herramientas de comunicación, tanto presencial como de manera virtual a través de las webs de los centros educativos.

- Educar en los valores de respeto, tolerancia y solidaridad dentro del ámbito de las relaciones humanas en los centros educativos.
- Acoger adecuadamente al alumnado extranjero, a veces, dándoles la seguridad y confianza con la que, a menudo, no llegan al aula.
- Crear espacios de encuentro con el fin de reflexionar sobre los fines de la educación intercultural.
- Promover el respeto por todas las culturas.
- Proporcionar medios y actuaciones adecuadas al alumnado que no conoce la cultura del país de origen.
- Promover una autoimagen y autoestima positiva en el alumnado inmigrante.
- Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los grupos minoritarios.

De todos estos objetivos, eminentemente dirigidos a la práctica intercultural a la escuela, es imprescindible destacar la necesidad de plantear la educación intercultural como un eje transversal en la diversidad de proyectos pedagógicos que muchos centros escolares desarrollan a la vez. Ahora bien, reconocer la posibilidad de trabajar interculturalidad conjuntamente con otras estrategias de desarrollo educativo como la educación para la paz, el desarrollo de las TIC en la escuela, el deporte escolar, educación compensatoria, etc; no implica aceptar que el desarrollo práctico de la interculturalidad, por sí sólo, no tenga suficiente calado pedagógico como para centrarse también de manera exclusiva en él. Es decir, es posible que muchos centros todavía se sientan “*confundidos*” con el desarrollo práctico intercultural al estar inmersos en una situación de pluralidad de proyectos y actuaciones educativas diferentes, y también son cada día más numerosos aquellos centros que se centran en la educación intercultural como su única fuente de reflexión y práctica educativa. Es lo que se puede definir como “*projectitis*”, si me permiten esta apreciación valorativa subjetiva. Es decir, que haya centros que trabajen en multitud de proyectos y caer en una situación real de activismo sin fundamentación pedagógica sería ni rigor en los procesos de evaluación y calidad, es algo que puede perjudicar a aquellos centros, profesionales, entidades y familias que sí quieren apostar de manera decidida por la interculturalidad como elemento pedagógico potente. No estamos menospreciando ni mucho menos otros temas, y otras preocupaciones educativas, obviamente legítimas y que no son incompatibles desde el punto de vista de la ética profesional. Lo que afirmamos es que la interculturalidad es un vehículo privilegiado para trabajar muchísimos valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación inclusiva que, ni que decir tiene, y tal como subraya Soriano (2007), requiere un alto grado de motivación y de compromiso pedagógico.

5. Conclusiones finales

Compartimos con Tarozzi (2014) la necesidad de incrementar la formación intercultural de todos los agentes educativos implicados en el desarrollo didáctico diario. Este autor plantea que todos y todas podemos ir construyendo de forma reflexiva y crítica un “*ethos intercultural*”, es decir, un mirada intrarelacional e interrelacional de comprensión emocional de las diferencias culturales que son propias de todas las personas, tanto nuestras como de los alumnos y familias con las que trabajamos. Sin duda alguna, esta idea indaga en la idea de elaborar en común las emociones en el contexto de la convivencia escolar como un factor de vinculación cultural, porque las emociones son cultura, forman parte de la cultura, y a su vez, la cultura influye en el desarrollo emocional y social de todas las personas en los escenarios educativos.

La convivencia escolar se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica democracia. Los estudiantes requieren y necesitan vivir democracia en las aulas y en las escuelas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y complejas (Escarbajal, 2015). Tal y como plantea Ormaechea (2014), las viejas recetas pedagógicas basadas en la mera uniformización curricular o en la

simple administración de un curriculum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural.

En definitiva, la interculturalidad en los espacios escolares no puede reducirse a una mera expresión romántica, ni tampoco a una visión *tremendista* o excesivamente *extensiva*, esto es, no se puede plantear la interculturalidad como una receta pedagógica que lo puede todo, pero que sí puede contribuir, sobre todo, a mejorar las actitudes y la propia predisposición de todos los miembros de la comunidad educativa para ir haciendo convivencia escolar.

Referencias

- Bash, L. (2014a). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education*, 25(2), 77-84.
- Bash, L. (2014b). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25 (3), 179-186.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante*. Madrid: Narcea.
- Calderero, J. F. (2014). *Educación no es domesticar*. Madrid: Sekotia.
- Bennett, J. M. Y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, (109-135). Yarmouth: Intercultural Press.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25 (2), 95-104.
- Escarbajal, A. (2015) *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización*. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Disponible en <https://sicoemalaga.wordpress.com/programa-sicoe-2014/>
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, R., García, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Gundara, J. S. (2014). Global and civilisational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, 25 (2), 114-127.
- Hammer, M.R., Bennett, M. J. Y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory, *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hernández, F. Y Marshall, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I'd like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice, *Journal of School Leadership*, 19 (3), 299-333.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015)
- Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education*, 25 (4), 334-335.
- Pérez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Portera, A. (2014). Intercultural counselling and education in the global world. *Intercultural Education*, 25 (2), 75-76.
- Soriano, E. (2007). "Convivir entre culturas. Un compromiso educativo". En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (99-126), Madrid: La Muralla.

- Soriano, E. (2011). “La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio”, En E. Soriano, *El valor de la educación en un mundo globalizado*, (69-92). Madrid: La Muralla.
- Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural Education*, 25 (2), 128-142.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education*, 25 (4), 243-254.