

## Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo

*Inclusion and coexistence to prevent racism, xenophobia and other forms of intolerance: one of the main challenges of our educational system*

García Medina, Raúl<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. (España) [rgmedina@ucm.es](mailto:rgmedina@ucm.es)

### Resumen

Es obvio que los episodios de intolerancia, odio y violencia que sufre el planeta sacuden también a la escuela, incapaz de aportar las soluciones que la sociedad reclama, -algo lógico si pensamos en sus propias dificultades para gestionar esos conflictos cuando se le presentan-. Romper este círculo implica que la sociedad asuma la necesidad de preservar y proteger al sistema educativo; tan solo los espacios de convivencia protegidos, en los que debería convertirse cada comunidad escolar, pueden afrontar el reto de formar ciudadanos capaces de encontrar soluciones a los problemas de convivencia que nos preocupan y acucian. Los espacios de convivencia escolares deben asumir el principio de inclusión educativa, la interculturalidad y la lucha expresa y decidida contra cualquier forma de intolerancia, como su principal objetivo y seña de identidad; deben preservar la equidad del proceso educativo evitando la segregación, etiquetado y estigmatización; deben asumir una perspectiva decididamente humanista, crítica y democrática a la hora de explorar y acceder al conocimiento; en definitiva, deben estar abiertas a la realidad y su análisis, pero protegidas de sus consecuencias indeseables.

### Abstract

It is obvious that the episodes of intolerance, hatred and violence that the planet suffers also shake the school, which is unable to provide the solutions that society demands, - a logical outcome if one thinks about the school's own difficulties at the time of managing those conflicts when they are presented within its boundaries -. Breaking this cycle would imply that society assumed the need to preserve and protect the educational system; only a space of protected coexistence that which every school community should aspire to become, can face the challenge of forming citizens that are capable of finding solutions to the problems of coexistence. The school spaces of coexistence must assume the principle of educational inclusion, interculturality and the manifest and determined struggle against any form of intolerance as its main objective and hallmark; they must preserve the equity of the educational process by avoiding segregation, labeling and stigmatization; they must assume a decidedly humanist, critical and democratic perspective when it comes to exploring and accessing knowledge; In short, they must be open to reality and its analysis, but protected from its undesirable consequences.

### Palabras clave

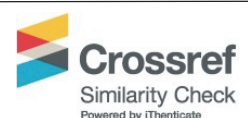
Educación inclusiva, educación intercultural, racismo, xenofobia, convivencia pacífica.

### Keywords

*Inclusive education, intercultural education, racism, xenophobia, peaceful coexistence.*

Recibido: 08-01-2018

Aceptado: 31-01-2018



## Introducción

Entender la situación en la que se encuentra nuestro sistema educativo en la actualidad para poder fijar sus retos, exige una primera mirada más amplia a la realidad, bastante convulsa, en la que se encuentra el planeta. Hay que reconocer que el modelo de convivencia que nos trasladan los medios de comunicación, Internet y las redes sociales, tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, no resulta, precisamente, inspirador.

En lo que va de siglo XXI, es imposible sustraerse a la sensación de que está rebrotando el racismo, la xenofobia y la intolerancia en nuestra sociedad. La llegada de refugiados, huyendo de la guerra en Siria, ha puesto a prueba los principios éticos sobre los que se asienta el proyecto europeo: vallas y concertinas en la frontera sur; endurecimiento de las leyes de extranjería en muchos países, incluida Alemania y países del norte de Europa; tratado con Turquía; incumplimiento de los cupos de acogida de refugiados; resurgimiento de partidos políticos abiertamente racistas y xenófobos, etc. Al mismo tiempo, la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos, no solo ha contribuido a azuzar el racismo latente en aquel país (recordemos el caso de Charlottesville), sino que ha revolucionado a la opinión pública internacional con su rechazo frontal a la migración y el anuncio de medidas injustas que atentan contra los derechos humanos: desde el muro con México hasta el cierre de fronteras para ciudadanos de algunos países islámicos, pasando por el más reciente anuncio de deportaciones de los llamados “*dreamers*”.

No parece que en nuestro país existan motivos para ser más optimista. Además de vivir impasibles en nuestras costas la tragedia en el Mediterráneo (cuatro años consecutivos superando los 3.000 fallecidos, más de 15.000 desde 2013), hay que recordar las devoluciones en caliente (“rechazo en frontera”, según su enunciado legal), por las que pesa una condena del Tribunal Internacional de Derechos Humanos, el escaso número de refugiados acogidos (muy inferior al compromiso contraído con Europa), la retirada de la atención sanitaria a los inmigrantes sin papeles o la constatación del trato inhumano en algunos Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE).

Es impensable que la institución escolar pueda permanecer ajena a la agitación en la que vivimos actualmente. Basta con citar cualquiera de los indicadores que abundan en torno a las circunstancias en las que se socializan las nuevas generaciones de estudiantes en las escuelas (los datos del teléfono contra el acoso escolar del Ministerio de Educación, por ejemplo), para percatarse de que la intolerancia y la violencia están más presentes en las aulas de lo que cabría imaginar. En efecto, como bien señala Julio Rogero, las violencias que es posible identificar en la sociedad, aunque a menor escala, son similares a las que se manifiestan en la escuela. Por lo que resulta fundamental “seguir analizando las violencias sociales que llegan a la escuela y ella hace suyas, porque van imponiendo formas de vida sometidas, traumatizadas y doloridas por nuevas formas de violencia invisibles, que se sitúan en el interior de la persona por la presión exterior, que llevan a muchos de nuestros alumnos y alumnas a sobrevivir con fuertes traumas por la violencia con la que los califica y etiqueta la escuela y la sociedad” (Rogero, 2017: 13). Como apunta el autor, el propio sistema educativo genera violencias invisibles vinculadas a la inequidad, la competitividad exacerbada o la segregación estigmatizadora, que solo pueden explicarse por la influencia y la presión que la sociedad ejerce sobre la institución escolar.

Todo parece indicar, que la influencia del clima social internacional y nacional sobre la escuela es un hecho irrefutable, lo que nos llevaría a admitir que la escuela no puede ser otra cosa que parte del problema, entre otras cosas de este brote de racismo y xenofobia que afecta al planeta. Sin embargo, pareciera que la propia sociedad se empeña en confiar en la educación como parte de la solución, más allá de toda esperanza lógica.

Desde luego, si existe un camino que lleve a la escuela a convertirse en parte de la solución, debería pasar por afrontar, al menos, los tres grandes retos que se señalan a continuación. El primero de ellos plantea la necesidad de que la escuela recupere una de sus principales funciones, en cuanto a la atención a la diversidad cultural, la prevención. Al volver a asumir esta tarea, la escuela debe transformarse en un espacio de convivencia inclusivo e intercultural, lo que permite entender y enmarcar el sentido de los dos retos restantes. En efecto, en consonancia con la construcción de esos espacios de convivencia, el segundo reto supone el compromiso de replantear las medidas de atención a la diversidad cultural para evitar la segregación y la estigmatización. Por fin, el tercero de los retos completa el marco de convivencia enunciado en el primero, proponiendo que las aulas puedan constituirse como espacios libres de racismo, xenofobia o cualquier otra forma de intolerancia. Es evidente, que estos retos están limitados al ámbito de la atención a la diversidad cultural en la escuela, aunque sería posible generalizar algunos de sus planteamientos cuando nos encontremos ante cualquier otro tipo de diversidad humana, presente en el sistema educativo.

## 1. La prevención, tarea propia de la educación; o de cómo transformar los centros educativos en espacios de convivencia inclusivos e interculturales

### 1.1. La escuela actual debe asumir el reto de enseñar en un contexto de convivencia, cooperación, solidaridad...

La escuela del siglo XXI ha de ser la escuela de la convivencia, por encima de cualquier otro desafío. Todo aprendizaje debe producirse en un entorno de convivencia, tolerancia y celebración de la diversidad humana, que es la condición esencial para orientar el conocimiento hacia su principal objetivo: el progreso hacia sociedades democráticas, participativas, humanistas y libres de intolerancia.

Para afrontar este reto es preciso transformar las escuelas en lo que Hannah Arendt (1974) denomina “esferas de acción pública”, en las que se promueva la cohesión social y se aprenda a vivir en comunidad. Admitir que la vida en comunidad ha de ser un objetivo educativo primordial implica una modificación de las condiciones, las estructuras, los procesos y los escenarios en los que tiene lugar la experiencia educativa, para hacerlos acogedores, tolerantes y accesibles para todos y todas. Lo primero que ha de verse afectado es el entramado de relaciones sociales que se establecen entre profesorado y alumnado, profesorado y familias y dentro de cada uno de estos colectivos. Sin embargo, no podemos perder de vista que sobre los profesionales de la educación recae la responsabilidad de buscar y establecer los cauces para que sea posible la participación del resto de colectivos, mostrando su propio compromiso con un modelo de funcionamiento democrático, respetuoso con la diversidad y centrado en el desarrollo humano (difícilmente podrá asumirse esto sin contar con colectivos docentes que trabajen cooperativamente). Por otra parte, priorizar la convivencia significa que cualquier sesión de aprendizaje, independientemente de la materia a impartir, debe estar presidida por el modelo de convivencia asumido por toda la comunidad educativa, de manera que también será necesario un profundo cambio en las metodologías de enseñanza.

Además de considerar estos y otros factores a la hora de enseñar a vivir en comunidad, también puede resultar de interés señalar algunas herramientas o estrategias que pueden contribuir a facilitar el camino en pos de una convivencia pacífica en nuestras instituciones escolares:

- Estrategias para superar el conflicto o los procesos traumáticos ocasionados por la violencia en todas sus expresiones; siempre que permitan hacerlo en conjunto, en comunidad, potenciando la solidaridad, la empatía y la capacidad para compartir el dolor.
- Estrategias y prácticas orientadas a sustituir la violencia por el ejercicio de la palabra.
- Programas de aprendizaje y herramientas para el ejercicio responsable de la ciudadanía (UNESCO, 2015).
- Programas de mediación escolar apoyada en la cooperación, las habilidades para el diálogo, el control de emociones y el afrontamiento de los conflictos de convivencia.
- Estrategias para incrementar la resiliencia: estimular las fortalezas de cada persona como estrategia para afrontar con garantías las situaciones adversas.
- Herramientas para la sensibilización frente a los discursos y delitos de odio: también deben permitir la autoevaluación, como medida para prevenir que podamos convertirnos en agentes ante situaciones de acoso o discriminación.
- Estrategias para el desarrollo de la educación emocional (formación de personas emocionalmente sanas y felices, capaces de afrontar los retos de la convivencia).

No obstante, cuando llega el momento de plantearse la introducción de algunas de las anteriores propuestas puede ser muy recomendable establecer prioridades, si lo que se quiere verdaderamente es incidir de manera positiva sobre la convivencia escolar. En este sentido, y en consonancia con lo que ya se ha apuntado, resulta esclarecedora la síntesis que presenta la profesora Díaz-Aguado (2011), tras varias décadas de investigación. En primer lugar, considera fundamental la adaptación del proceso educativo a la coyuntura social, polifacética y cambiante. Todo lo cual, es impensable sin la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y la implantación en el centro de una democracia participativa, de la que emanen las normas de convivencia. En segundo lugar, señala que se requiere un esfuerzo decidido para mejorar la eficacia en la lucha contra la exclusión; esfuerzo que debe estar basado en la corresponsabilidad y la distribución del protagonismo, sin perder de vista que el objetivo ha de ser siempre el progreso y el éxito académicos de todas las personas. Por último, apunta la necesidad de impulsar los valores, que se derivan de las dos propuestas anteriores, en la convivencia cotidiana y en la revisión de los roles que suele desempeñar el alumnado; de esta manera, se consigue la coherencia entre lo que se enseña y lo que se experimenta o se vive.

Acabamos de ver que Díaz-Aguado señala como uno de los principales retos la lucha contra la exclusión, por lo que parece lógico deducir que será más factible desarrollar un clima de convivencia constructivo y saludable cuando nos

encontramos en un entorno escolar comprometido con la atención a la diversidad del alumnado desde los principios y planteamientos de la educación inclusiva. No hay duda de que existe una clara continuidad y concordancia, que se evidencia de forma muy clara si tenemos en cuenta que “el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa” (Echeita y Ainscow, 2011: 29).

Abordaremos, por tanto, cómo puede contribuir la educación inclusiva a mejorar la convivencia en los centros educativos, en el siguiente apartado.

## **1.2. Las claves para avanzar hacia una educación inclusiva**

La educación inclusiva no solo está avalada por numerosas organizaciones internacionales -la UNESCO es una de las más activas y comprometidas en su implantación, como lo demuestra en la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2016)-, sino que también cuenta con multitud de evidencias científicas que demuestran sus efectos positivos en el aprendizaje de todo el alumnado. Aun así, Echeita y Ainscow (2011) señalan los obstáculos que todavía pueden encontrarse en muchas escuelas a la hora de adoptar una educación genuinamente inclusiva, entre otras cosas porque sigue existiendo una notable confusión cuando se considera que la educación inclusiva está destinada únicamente al alumnado con discapacidad. El propio Echeita (2017) reconoce que existen motivos tanto para ser optimistas, sobre todo la consideración de la educación inclusiva como un derecho en la legislación internacional y nacional, así como el compromiso de numerosos centros educativos al adoptar políticas y prácticas más inclusivas, como para preocuparse al comprobar la distancia que todavía existe entre los buenos propósitos y la realidad educativa. Y es que todavía es muy frecuente encontrar proyectos educativos incompletos y frágiles, que no atienden de manera equitativa a todo el alumnado, o comprobar que aún perviven interpretaciones de la inclusión que se circunscriben a la utilización de medidas o dispositivos eminentemente segregadores, para “atender a la diversidad” (no es extraño que esta expresión, usada de manera abusiva, haya terminado adquiriendo una connotación eufemística).

Por eso, es preciso insistir en que la “inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños” (Ainscow, 2004: 9).

Es evidente que cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización y precisar apoyos educativos, como apuntan Echeita y Cuevas (2011), y que estas dificultades son el resultado de su interacción con el currículo de la escuela. Es, por lo tanto, imprescindible la revisión y adaptación a la diversidad del currículo, de la metodología, del estilo de interacción educativa, de la organización y del funcionamiento del centro educativo. Y todo ello, a partir de un funcionamiento democrático que asegure el mayor consenso posible gracias al incremento de la participación y corresponsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente de la implicación activa del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje.

Atendiendo a estas consideraciones, podemos reconocer dos claves fundamentales en el proceso de implantación y consolidación de la educación inclusiva en nuestras escuelas; la primera de ellas es la transformación de los procesos educativos y las condiciones en las que se produce el aprendizaje. No cabe duda de que uno de los primeros objetivos debe ser el cambio en las metodologías que permita la incorporación de métodos suficientemente conocidos y avalados científicamente como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza por proyectos o la tutoría entre iguales, por citar algunos, que contribuyan a una interacción educativa más cercana, enriquecedora y humana, al tiempo que favorecen el incremento de la corresponsabilidad, de profesorado y alumnado, tanto en los procesos de aprendizaje como en la planificación, desarrollo y evaluación del currículo. Se enfatizan así la comunicación, el diálogo, la cooperación, las experiencias positivas en la resolución de conflictos, el empoderamiento y la democracia participativa como factores de protección del alumnado frente a discriminaciones por motivos de etnia, procedencia, sexo, orientación sexual, capacidad, etc.

En consonancia con la anterior, la segunda de las claves tiene que ver con la reconsideración de la organización tradicional de la escuela, avanzando en la construcción de lo que Stella Dadzie (2004) denomina “entorno físico y social de inclusión”. Porque no es posible entender un cambio en las metodologías si las infraestructuras, las aulas, el patio o los pasillos no facilitan el encuentro y la comunicación, si no están acondicionados para resultar acogedores, accesibles y albergar el intercambio de experiencias interactivas y enriquecedoras de aprendizaje. Únicamente en estos espacios, que facilitan el reconocimiento y el respeto al otro, es posible hacer realidad uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva, la consideración de la diversidad como un valor y el derecho fundamental a que se respeten las características personales, culturales y de cualquier otra índole. En consonancia, es preciso avanzar en la implicación de toda la comunidad educativa en la configuración de un clima de relación social y educativa cálido y confiable, con capacidad para acoger a todos los estudiantes y combatir la discriminación. Destaca

el papel del profesorado, que debe ser consecuente y activo en la eliminación de prácticas educativas intolerantes o que pongan en riesgo la equidad o el progreso de ciertos grupos de estudiantes, en virtud de características que les diferencian del resto (evitando, por ejemplo, medidas segregadoras). En cuanto al profesorado, Dadzie (2004) añade que es muy importante contar con profesionales pertenecientes a las mismas minorías étnicas que se encuentran escolarizadas en el centro, pues pueden aportar nuevas perspectivas sobre la cultura, relaciones sociales y políticas presentes en la localidad. Además, favorece la sensibilización de los compañeros y su comprensión de las relaciones multiculturales, aporta competencias muy valiosas para el centro, como el dominio de la lengua de los grupos minoritarios, y puede convertirse en interlocutor comprensivo y referente para los estudiantes de etnias minoritarias.

Por todo ello, el incremento de la participación del alumnado en sus escuelas y en la configuración del currículo es fundamental desde el punto de vista de la inclusión. El concepto de participación alude al derecho a sentirse parte del grupo y asumir responsabilidades compartidas, ya que “implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo en relación con la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo” (Booth, 2002: 25; citado por Echeita y Cuevas, 2011).

### 1.3. La educación intercultural: inclusión educativa y pluralidad cultural

Por definición, la educación intercultural coincide plenamente con los principios de la educación inclusiva, en su intento por “recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad: la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos” (Besalú, 2002: 242). Coincidencia que confirma Coelho (2006) cuando considera que los entornos escolares, comunidades de clase o currículos que atienden a la diversidad cultural son entornos inclusivos.

Es evidente que la escuela es uno de los primeros lugares en los que se nombran las diferencias (como recuerdan García Castaño y Granados, 1997), pero otra cosa es cómo la institución percibe, considera y juzga esa diferencia, poniendo de manifiesto la influencia, que aún perdura, de un origen marcado por principios empresariales que derivan en prácticas homogeneizadoras y selectivas. Concretamente, la diversidad cultural, como cualquier otra diversidad, supone un cuestionamiento de sus principios y funcionamiento que la escuela no acepta, o lo hace a regañadientes, amparada en las políticas y prácticas de asimilación que se han hecho resistentes en nuestra sociedad y que exigen a los migrantes, como condición *sine qua non*, el abandono de su identidad cultural y la adhesión incondicional a nuestra cultura.

Frente a esta perspectiva asimilacionista, o a un modelo multiculturalista más propio de países anglosajones, tan solo la educación intercultural demuestra su coherencia con los principios y planteamientos de la escuela inclusiva. La educación intercultural, en su compromiso con la construcción de una sociedad plural, cohesionada y democrática - basada en la convivencia y las aportaciones de todas las culturas en igualdad de condiciones-, aspira a potenciar la reflexión social y la autocritica de las propias formas culturales, para que toda persona pueda socializarse y construir su identidad personal en un entorno respetuoso y culturalmente diverso, que persiga la sensibilización del alumnado “hacia la inherente pluralidad del mundo” (Besalú, 2002).

De ahí, la importancia de desarrollar procesos educativos que persigan la sensibilización y contribuyan a la percepción de la pluralidad cultural como una gran oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje, al tiempo que promueven la prevención frente a la intolerancia y la discriminación por origen racial o étnico, manifestaciones que no se han conseguido mitigar ni en los modelos asimilacionistas ni en los multiculturales. Esta tarea de sensibilización ha de ser universal, para todas las personas y no únicamente para los migrantes extranjeros, ya que cada una de ellas es portadora de un patrimonio cultural propio y en constante construcción, lo que supone la ocasión más propicia para un aprendizaje éticamente orientado y cimentado en los derechos humanos.

Todo lo dicho coincide plenamente con los principios de la educación intercultural que proponen García Fernández y Goenechea (2009) o Besalú (2002), aunque los autores se extienden más en su definición y aquí, por razones de espacio, vamos a sintetizarlos en cuatro principios a los que se prestará mayor atención en adelante: renuncia a la selección y el etiquetado que desembocan en agrupamientos segregadores (buscar alternativas para el apoyo específico al alumnado que desconoce la lengua vehicular); compromiso, implicación y participación de toda la comunidad educativa en la resolución constructiva del conflicto cultural y la lucha contra la intolerancia; revisión del currículo para superar el etnocentrismo e incorporar las culturas presentes en la escuela; capacitación del profesorado para trabajar en contextos de diversidad cultural modificando sus metodologías de enseñanza.

Se ofrecen a continuación algunas consideraciones sobre la necesaria revisión del currículo, para abordar los tres principios restantes en los dos siguientes apartados.

El reconocimiento de la diversidad cultural tan solo es posible sobre la base de una reflexión profunda sobre lo que debe o no contener el currículo oficial. Muchos autores han señalado que la falta de representatividad cultural del currículo y su etnocentrismo generan desigualdad y dificultan la capacidad del alumnado para comprender el mundo. Connell (1997), por ejemplo, reivindica que para alcanzar la equidad educativa es preciso adoptar un “currículum contrahegemónico” en contraposición al currículo disciplinar basado en la organización jerárquica y la evaluación individual y competitiva. Según su principio de “justicia curricular” hay que reconstruir el currículo a partir de los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos planteando, por ejemplo, la economía desde la situación de los pobres y no de los ricos, los conflictos étnicos y territoriales desde la perspectiva de los indígenas, y así sucesivamente. Partiendo de esta base, habrá que ir incorporando paulatinamente a este currículo los intereses y atributos culturales de todas las personas.

En definitiva, el currículo debe reflejar con equilibrio, equidad y rigor todas las culturas a las que pertenezca la población escolarizada (evitando la folclorización, o mera adición de rasgos culturales estereotipados), ofrecer propuestas para la mejora del rendimiento escolar de los grupos étnicos minoritarios o de los inmigrantes, y fomentar la comprensión y la tolerancia entre grupos culturales desde una visión pluralista del mundo. Es fácil percatarse de que son los ciudadanos autóctonos, precisamente, los que más pueden beneficiarse de un currículo intercultural, puesto que les aporta una visión más completa y real del mundo y combate la ignorancia y el desconocimiento de las demás culturas, incluyendo las de los grupos minoritarios que conviven con ellos. Consecuentemente, contribuye a evitar la minusvaloración y el desprecio que se encuentran en el origen de las conductas racistas y xenófobas.

Además, hay que dotar al currículo de una perspectiva crítica, como defiende Banks (1995), incluyendo el conocimiento y las habilidades imprescindibles para que el alumnado pueda examinar críticamente las estructuras políticas y económicas, y las ideologías que las justifican. Es necesario, por tanto, recuperar el sentido de la transversalidad de manera que lo intercultural impregne todo el currículo, facilitando la comprensión de la realidad desde distintas ópticas socioculturales, en consonancia con los modos de construcción, principios y valores que integran los sistemas de conocimiento. A la hora de establecer criterios que permitan la selección de los contenidos conviene tener en cuenta algunas orientaciones como las siguientes: tomar como referencia los valores comunes deseables que permitan la construcción de visiones compartidas e ideales universales y que faciliten la comunicación intercultural; reformular los contenidos de todas las áreas de conocimiento para integrar coherentemente contenidos específicos de cada cultura; introducir contenidos que desarrollen el juicio crítico y la deliberación; y analizar los contenidos a la luz de las competencias interculturales que se pretendan desarrollar.

## **2. Replantear las medidas de atención a la diversidad cultural para evitar la segregación y la estigmatización**

Cada vez más estudios coinciden en su cuestionamiento de las medidas de atención a la diversidad que se aplican en nuestro sistema educativo. Es el caso de dos trabajos, que se refieren brevemente a continuación, y que nos permitirán comprender cuáles son las principales objeciones que se le hacen a estas medidas.

Cabe citar, en primer lugar, el análisis de los programas extraordinarios de atención a la diversidad que aporta el profesor Juan Manuel Escudero (2016) y algunos de sus colaboradores (González González, 2016). Aunque se reconoce la incidencia positiva que estos programas han tenido al ofrecer una segunda oportunidad a aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de abandonar la educación obligatoria (es el caso de los programas de diversificación curricular o los programas de cualificación profesional inicial), son también muchas las evidencias de que no son capaces de responder a las necesidades educativas del alumnado al que atienden. Son tres los principales problemas que se detectan en el análisis: en los procesos de aprendizaje que se derivan de la aplicación de estos programas, no se alteran los modelos tradicionales de enseñanza tan presentes aún en las aulas ordinarias; se trata de programas implantados por la administración, en cierta medida descontextualizados y alejados de la realidad, que los propios centros no llegan a considerar como suyos; por último, no se presta atención a las condiciones organizativas necesarias para desarrollarlos con garantías, ni suele abordarse una revisión del proyecto educativo para integrarlos en coherencia con la filosofía educativa del centro.

El segundo de los estudios mencionados responde al encargo que el Comité Español de UNICEF hizo a la Universidad Autónoma de Barcelona (Tarabini, 2017). En él se cuestionan estos programas o medidas de atención especial porque promueven la clasificación y estigmatización del alumnado problemático, en riesgo o excluido y, sin embargo, tienen muy poca o nula incidencia sobre la mejora de los resultados académicos.

Tomando en consideración estas críticas, se ofrecen a continuación algunos datos sobre las circunstancias en las que se encuentra la atención a la diversidad cultural en nuestro sistema educativo. Así, se constatan los pobres resultados obtenidos por el alumnado de origen extranjero en nuestro sistema educativo; se cuestiona, a continuación, la

idoneidad de las aulas lingüísticas, una de las medidas más habituales para atender al alumnado extranjero que desconoce la lengua empleada en la escuela; para terminar resaltando la necesidad de adoptar agrupamientos inclusivos que respeten la diversidad cultural, al tiempo que proporcionan oportunidades de éxito académico a todo el alumnado.

### 2.1. El fracaso educativo del alumnado inmigrante

Los datos de que disponemos, tanto en el ámbito internacional como nacional, muestran con rotundidad la mayor incidencia del fracaso escolar entre el colectivo de estudiantes migrantes con respecto al alumnado nativo. Por ejemplo, los datos de PISA 2009 (Instituto de Evaluación, 2010) muestran que el riesgo de fracaso escolar en la OCDE del alumnado autóctono es de un 16,8%, mientras que el de los inmigrantes de primera generación asciende al 36,4%.

En nuestro país las expectativas no son más halagüeñas, más bien al contrario, las diferencias entre alumnado nativo e inmigrante es aún mayor, cifrándose en un 17,1% para los primeros frente al 40,2% del segundo grupo, como señalan Rahona y Morales (2012). Por su parte, Pàmies cita numerosas investigaciones en las que se pone de manifiesto que “a pesar de tener una actitud más positiva hacia la escuela y unas aspiraciones más elevadas los jóvenes extranjeros obtienen peores resultados y que contrariamente a algunas ideas extendidas, su rendimiento y aspiraciones disminuyen con un mayor tiempo de estancia” (Pàmies, 2011: 443).

Algunos estudios señalan que la concurrencia de algunas características que visibilizan a este colectivo, haciéndolo más vulnerable a la discriminación, como puede ser la incidencia del género, de la condición socio-económica (Ponferrada, 2008) o del desconocimiento de la lengua de la escuela (Casares y Vila, 2009; Exteberría y Elosegui, 2010), suele incrementar el riesgo de fracaso académico.

Aunque no se corresponda con el perfil del alumnado inmigrante, si puede ser ilustrativo mencionar la situación del alumnado de etnia gitana, considerando que nos interesa analizar la respuesta del sistema educativo ante la diversidad cultural, con unas expectativas de éxito académico mucho menores. Pese a los avances registrados en los porcentajes de escolarización de esta población, según los datos disponibles sobre la finalización de los estudios obligatorios, un 60% de escolares gitanos no alcanzan el Graduado en ESO (Fundación Secretariado Gitano/CNIIIE, 2013). Nos encontramos, en este caso, ante los efectos de una discriminación histórica, asociadas a las condiciones de pobreza que afecta a gran parte de este colectivo, para lo que se han aplicado políticas educativas y sociales de un marcado carácter compensatorio. Pero, como afirman desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2001), las medidas compensatorias no consiguen igualar a este alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito académico. Al contrario, continúan sufriendo el mismo rechazo, sus condiciones socio-económicas no mejoran y se suma el fracaso escolar al conjunto de etiquetas estigmatizadoras y discriminatorias que los acompañan.

Es cierto que en el sistema educativo español se han venido implementando diferentes programas para paliar el absentismo, el abandono o el fracaso escolar, pero no es cometido de este artículo dar cuenta de todos ellos. Tan solo nos centraremos en una de las medidas más recientes, comenzada a aplicar en la primera década del presente siglo, precisamente porque da cuenta del escenario con que se encuentran los estudiantes inmigrantes al llegar a nuestro sistema educativo y representa un ejemplo de la perspectiva compensatoria tan frecuente en este tipo de programas. Nos referimos a las aulas específicas para estudiantes inmigrantes que desconocen la lengua de enseñanza utilizada en la escuela, de las que se ofrece un análisis a continuación.

### 2.2. Análisis de las características y funcionamiento de las aulas de apoyo lingüístico

En los últimos trece o catorce años, las diferentes administraciones educativas autonómicas han puesto en marcha programas para atender al alumnado extranjero que, en el momento de incorporarse al sistema educativo, desconocía la lengua empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos programas difieren en cuanto a su normativa reguladora, la constancia e intensidad de su aplicación o su consideración de la diversidad cultural, pero es habitual que todos incluyan la implantación de aulas específicas separadas, centradas en la enseñanza de la lengua vehicular (quizá sea en Cataluña donde mayores diferencias podemos encontrar en el funcionamiento e implantación de estas aulas). El propósito de estas aulas, cerradas y relativamente aisladas del funcionamiento cotidiano del centro educativo, supone anteponer el dominio de la lengua vehicular a la inclusión del alumnado alófono, justificando de esta manera su segregación temporal.

Desde el momento en que las primeras comunidades autónomas comenzaron a implantarlas, no han faltado análisis y estudios (en contraste con el escaso interés demostrado por algunas administraciones a la hora de realizar evaluaciones institucionales) que han señalado numerosos inconvenientes en su implantación y funcionamiento. Se presenta a continuación una síntesis de las principales críticas que ha recibido esta modalidad de apoyo lingüístico, tomando como referencia el trabajo de García Fernández y Moreno (2014):

- a) La segregación del alumnado en grupos homogéneos, según características cognitivas, étnicas, lingüísticas u otras, produce desigualdad, no favorece la cohesión social ni garantiza el aprendizaje. Estudios recientes, como el Proyecto INCLUD-ED (2011) o los ya citados al comienzo de este apartado, presentan evidencias concluyentes al respecto.
- b) Es un hecho que el sistema educativo se vio sorprendido por la creciente inmigración, a lo largo de la pasada década, lo que produjo una notable precipitación a la hora de implantar estos dispositivos, anteponiendo la urgencia a la planificación cuidadosa, basada en evidencias científicas, y al respeto a la diversidad cultural.
- c) Estas aulas no responden a las necesidades de socialización del alumnado alófono y ponen en riesgo su inclusión educativa (García Fernández et al., 2010 y 2011; Sánchez y García Medina, 2011).
- d) Se trata de medidas esencialmente compensatorias, que consideran el desconocimiento de la lengua vehicular como un déficit (en consonancia con la teoría del déficit de Bereiter y Engelman, 1966) que es preciso paliar o superar con un tratamiento especializado. Desde esta perspectiva se justifica la asimilación cultural, al tiempo que se ofrecen argumentos para que la mayoría del profesorado se desentienda de la educación del alumnado alófono, que pasan a considerarse responsabilidad exclusiva del profesorado presuntamente especializado (García Fernández et al., 2010 y 2011; García Medina, 2015).
- e) Desde la perspectiva de la enseñanza de una segunda lengua son muchas y variadas las objeciones, entre otras: se priva al alumnado alófono de una mayor interacción con el alumnado autóctono, olvidando que el alumnado tiene que familiarizarse con el universo cultural que circunda a la lengua; no proporcionan un dominio académico de la lengua vehicular, más formal y descontextualizado, que permita la incorporación con garantías al aula ordinaria (lo que exigiría al menos 5 años, como demuestra Cummins, 2001); responden a un modelo de bilingüismo sustractivo que no aprovecha el potencial de las lenguas maternas a la hora de aprender una segunda lengua -hipótesis de la interdependencia lingüística- (Cummins, 1979, 2001); no se garantiza una formación rigurosa del profesorado para la enseñanza de una segunda lengua, lo que contrasta con su consideración como dispositivo altamente especializado.

### **2.3. Agrupamientos y apoyos organizados según criterios inclusivos**

Frente a la discriminación y estigmatización que supone la segregación en aulas específicas, cobra especial relevancia la organización de agrupamientos inclusivos. Sin duda, el proyecto INCLUD-ED (2011), por su relevancia en el ámbito europeo, ha contribuido de manera significativa a demostrar que la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos genera desigualdades y no favorece el éxito académico. El estudio se centra en el análisis de tres de los más frecuentes agrupamientos del alumnado que se emplean en los centros educativos de buena parte de los países europeos.

En primer lugar, se examinaron los agrupamientos homogéneos, organizados en función de los niveles de desempeño del alumnado, llegando a la conclusión de que este tipo de agrupamiento disminuye el rendimiento académico del alumnado con menor nivel de aprendizaje. A continuación, se centraron en el análisis de los denominados “grupos mixtos”, compuestos por alumnado heterogéneo que se asigna a cada grupo tomando en consideración criterios arbitrarios, como puede ser el de edad cronológica (ampliamente utilizado en nuestro país). Esta modalidad no responde adecuadamente a las necesidades del alumnado cuando estas son muy diversas, incidiendo de forma negativa en las trayectorias académicas del alumnado perteneciente a colectivos vulnerables y/o minoritarios. Por último, los agrupamientos organizados según criterios de inclusión educativa, entendidos como aquellos que se basan en la reorganización efectiva de los recursos humanos existentes dentro del aula para atender a grupos heterogéneos de estudiantes, son los que proporcionan igualdad de oportunidades tanto para el éxito académico como para la inclusión social. Es decir, este tipo de agrupamiento contribuye a superar las desigualdades, fomenta la cohesión social y reduce los índices de fracaso escolar. De entre los diferentes formatos que pueden adoptar este tipo de agrupamientos, destacan los denominados “grupos interactivos”, que consisten en la división del alumnado de un aula en pequeños grupos heterogéneos que colaboran de forma dialógica, con el apoyo de un adulto (voluntario de la comunidad), en la resolución de actividades de aprendizaje.

Atendiendo a las evidencias científicas presentadas, se nos presenta el reto de establecer los agrupamientos que permitan al alumnado alófono el aprendizaje de la lengua vehicular –diferentes investigadores y expertos ponen de manifiesto la necesidad de un apoyo intensivo y específico-, al tiempo que se ve favorecida la inclusión en sus grupos de iguales, se garantiza el éxito académico (lo que implica que no se vea excluido de los procesos de aprendizaje iniciados en el aula a la que pertenece) y se promueve el mantenimiento y profundización en su propia cultura y su lengua de origen.

Sin duda, en las propuestas que aporta el proyecto INCLUD-ED y en las experiencias educativas que desarrollan las denominadas “comunidades de aprendizaje” (Elboj et al., 2006), se encuentra la materia prima para responder a este



reto, pero aún es necesario encontrar la forma más idónea de encajar las piezas para componer una respuesta completa y ajustada a las necesidades educativas de este alumnado; lo suficientemente flexible para que pueda funcionar en cada contexto concreto.

### 3. Aulas libres de racismo, xenofobia o cualquier otra forma de intolerancia

La alarma social que provoca la aparición de casos de acoso y violencia escolar, asociados a conductas racistas, xenófobas o a cualquier otra forma de intolerancia, urge a adoptar soluciones inmediatas que, en la mayoría de las ocasiones, pasan por el establecimiento de protocolos de actuación cuando se detectan estos casos. Poniéndonos en la mejor de las circunstancias, los protocolos pueden incluir directrices u orientaciones que permitan detectar conductas de acoso, intimidación, exclusión o discriminación antes de que desemboquen en agresiones físicas o cualquier otro tipo de violencia manifiesta, pero difícilmente tendrán alguna incidencia sobre las causas que se encuentran en el origen de estos conflictos.

Partiendo de esta premisa, no hay duda de que el reto para la educación se encuentra en la prevención, por supuesto, complementariamente a la utilización de este tipo de protocolos. Pero la prevención coincide con las tareas y responsabilidades que, por definición, deberían corresponderle a la escuela. Venimos insistiendo en estas páginas sobre la necesidad de que los centros educativos y sus aulas se transformen en espacios de convivencia inclusivos e interculturales, precisamente por su potencialidad preventiva. Vamos a especificar en este apartado algunas de las medidas concretas, derivadas de ese clima inclusivo de convivencia, que podrían adoptar los centros educativos para prevenir, específicamente, el racismo y la xenofobia.

#### 3.1. Visibilizar la diversidad cultural ayuda a prevenir e identificar el racismo y la xenofobia

La diversidad cultural está presente en nuestras escuelas, de eso no hay duda. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, durante el curso 2015-2016 el 8,4% del alumnado escolarizado era de origen extranjero; nótese, que en esta contabilización no se incluye a un importante número de menores nacidos ya en nuestro país, pero con culturas maternas distintas a la nuestra. Visibilizar la realidad del alumnado, en cuanto a su procedencia e identidad, no solo es una forma de ofrecer una imagen ajustada y tolerante de nuestro entorno, sino que es una responsabilidad que coincide plenamente con la vocación de la escuela hacia el conocimiento, instituido en base al establecimiento de diferencias y similitudes que, más allá de su funcionalidad conceptual, deben ser interpretadas desde un marco de referencia ético y humanista.

Por otra parte, hacer patente la diversidad cultural en nuestras aulas debe implicar la reivindicación del derecho de todo ser humano a una identidad cultural abierta y en proceso de construcción; una identidad que, como defiende Amin Maalouf (2009), será necesariamente “múltiple”, en virtud de la variedad de culturas que se entrecruzan, se enriquecen e interaccionan en los orígenes de la práctica totalidad de los seres humanos.

Al poner de manifiesto la diversidad cultural, también estamos poniendo sobre el tapete el cuestionamiento del racismo y la xenofobia, como ideologías, sentimientos y conductas incompatibles con el reconocimiento del derecho a la identidad cultural. Lo que no debe restar realismo a nuestro análisis de estos fenómenos que, en un mundo global y mediático como el nuestro, tienen un arraigo y un alcance que escapa a cualquier previsión.

Tomando en consideración esta advertencia, coincidimos con Besalú (2006), cuando evidencia que el profesorado está compuesto por ciudadanos de una sociedad en la que existe racismo y xenofobia, que también fueron educados e interiorizaron una cultura etnocéntrica que ahora tendrán que transmitir por encargo de esa misma sociedad. Es uno de los cauces por los que queda asegurada la pervivencia de estas ideologías en la institución escolar, aunque es poco probable que en la actualidad se manifieste el racismo clásico, de base biológica o genética y basado en el concepto acientífico de raza, con muy mala prensa y que poca gente admitiría abiertamente. En nuestra sociedad de la información y la publicidad, en la que tanto cuenta el valor de la imagen pública, es mucho más verosímil la subsistencia de un nuevo “racismo cultural o diferencialista”, más sutil e inconsciente, pero que no deja de considerar a las culturas como unidades cerradas y formas de vida incompatibles entre ellas, negando el valor de las relaciones entre miembros de culturas distintas.

Bajo uno u otro formato, el racismo no deja de estar presente en la escuela, cumpliendo con su cometido como mecanismo de perpetuación del poder de ciertos grupos sociales que, atribuyendo diferencias reales o imaginarias en función de criterios sesgados y subjetivos, terminan justificando un reparto desigual de privilegios. No es de extrañar que, tanto el Eurobarómetro como el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), señalen que el motivo de discriminación más extendido sea el relacionado con el origen racial o étnico. Tampoco lo es que la Tasa de Discriminación Percibida en la escuela fuera del 23,9% en el año 2011, atendiendo a los datos del Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y No Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico (2012) del

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Aunque las manifestaciones más frecuentes en los centros educativos fueron las burlas, los insultos o el acoso, este dato no deja de ser preocupante, pues implica que uno de cada cuatro estudiantes manifestó haber sufrido discriminación.

### **3.2. Reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural y antirracista**

Uno de los aspectos que resulta imprescindible a la hora de prevenir el racismo y la xenofobia es el replanteamiento de las metodologías de enseñanza, que son las encargadas de presidir y regular, en última instancia, la convivencia en las aulas. La modificación de los planteamientos metodológicos debe impulsar una interacción educativa que contribuya a generar factores de protección contra la discriminación, como pueden ser el incremento de la comunicación en las aulas, la implementación de actividades y experiencias que favorezcan la cooperación y el respeto a la diversidad, la potenciación de la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje o la provisión al alumnado de estrategias de detección y actuación frente a la intolerancia (informar y aprender a utilizar los canales de denuncia, establecer redes de apoyo a las que acudir en situaciones de riesgo, etc.)

Conviene detenerse, antes que nada, en la consideración de la comunicación por el papel decisivo que puede jugar como factor de protección. Precisamente, no hay que olvidar que en muchas ocasiones el alumnado migrante encontrará un importante obstáculo para su inclusión escolar en el idioma, como ya se explicó en anteriores apartados. Por eso, dar prioridad a la comunicación exige admitir el plurilingüismo presente en nuestras aulas, potenciándolo a través del reconocimiento de las diferentes lenguas y de la multialfabetización. Además de insistir en el aprendizaje formal de la lengua mayoritaria, es necesario conceder espacio y valor a las lenguas presentes en el aula promoviendo la utilización creativa de la lengua, como forma de expresión identitaria, y ayudando a incrementar la “conciencia lingüística”.

Cada vez es más patente que en entornos escolares lingüísticamente diversos los modelos monolingües son incapaces de atender el desarrollo de la “conciencia lingüística” de todo el alumnado. La alternativa pasa por fomentar la “multialfabetización”, más en consonancia con nuestra sociedad de la información y las redes sociales. No se trata de que la comunidad al completo deba dominar todas las lenguas o cualquier otro sistema de comunicación alternativo (Braille, lengua de signos, etc.) que se encuentren presentes en el aula, sino de naturalizar su empleo y reivindicar la comunicación como construcción de significado. Además, en nuestros días la alfabetización no puede considerarse tan solo como aprender a leer y escribir, es preciso reconocer el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que constituyen ya una parte significativa del capital cultural y lingüístico del alumnado. *The New London Group* (1996) establece la “multialfabetización” como uno de los objetivos estratégicos de la escuela, dada la multiplicidad de canales y medios de comunicación existentes, así como la presencia creciente del plurilingüismo y la diversidad cultural. Para alcanzar este objetivo es esencial promover el uso creativo y crítico de las TIC en los procesos de aprendizaje, de manera que el alumnado comience a utilizar el lenguaje y demás formas de significado como recursos dinámicos de representación que se verán obligados a rehacer y reconstruir continuamente, mientras trabajan con fines culturales diferentes. Nuestras escuelas ya no pueden ni deben renunciar a la riqueza y oportunidades que ofrecen la diversidad lingüística, los lenguajes universales de las matemáticas o la música, la expresividad y creatividad de los lenguajes corporal, artístico o dramático, los lenguajes visuales e icónicos, los sistemas alternativos de comunicación o los nuevos lenguajes tecnológicos digitales.

Por último, es importante resaltar que el replanteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de pasar por la adopción de una perspectiva antirracista, entendida como la acción decidida contra la intolerancia en las aulas. Los entornos multiculturales, como ya hemos argumentado, no se encuentran libres de la proliferación de conductas intolerantes que perpetúan la reproducción de las desigualdades amparadas en razones étnicas o culturales. Lo que evidencia la necesidad de implementar con decisión prácticas institucionales que reduzcan el prejuicio y la discriminación, promoviendo la equidad y desarrollando estrategias que permitan al alumnado desenvolverse en sociedades diversas según su composición étnica y cultural. Además, desde la perspectiva antirracista de la educación es preciso implicar a esa “bienintencionada mayoría silenciosa”, declaradamente contraria al racismo, pero que se inhibe al presenciar una agresión o discriminación racista. Esto únicamente es posible si se adopta un currículo explícitamente antirracista que debe contemplar, extrapolándolo de las tareas del sistema educativo que señala Alegret (1991): la erradicación de cualquier negligencia ante el racismo y la exigencia de una posición nítida que se refleje en los documentos institucionales; el diseño de estrategias globales que impliquen a la comunidad escolar en su conjunto; la priorización de objetivos afectivos que involucren a profesorado y alumnado, conjuntamente, en la acción antirracista; la promoción de análisis e investigaciones sobre las “lagunas culturales” que pueden encontrarse en los libros de texto y los materiales escolares, así como del papel que juegan los medios de comunicación en la diseminación del racismo y la xenofobia.

Tan solo, abundar en la idea que se acaba de señalar con respecto al reflejo que deben tener la interculturalidad y el antirracismo en los documentos institucionales. Si buscamos una modificación significativa de las prácticas educativas

y la convivencia en las aulas, a nadie se le escapa que hay que afrontar la revisión de los documentos programáticos del centro a partir de procesos de deliberación, reconstrucción y planificación en los que participe toda la comunidad educativa, solamente así es posible garantizar que un Proyecto Educativo de Centro (PEC) se convierta en un instrumento para impulsar la democracia y fomentar el compromiso de todos y todas con una educación verdaderamente inclusiva e intercultural.

No obstante, al margen de otros documentos como el Plan de Atención a la Diversidad o el Plan de Convivencia (todos ellos importantes y decisivos, por supuesto), conviene resaltar la importancia de que los centros educativos prevean la acogida del alumnado de nueva incorporación. Poniendo especial cuidado en los procesos de inclusión del alumnado extranjero, puesto que la incorporación a un entorno desconocido, regulado por normas de funcionamiento, convivencia y comunicación (incluso distinto idioma) muy diferentes, pueden implicar un riesgo alto de discriminación. En consecuencia, el centro escolar debe dotarse de un Plan de Acogida en el que se recojan medidas, procedimientos y actividades que, con la implicación y participación activa de toda la comunidad educativa, permitan su transformación en un entorno de convivencia cálido, afectivamente seguro, inclusivo y accesible para todos. Tan solo así, es posible un encuentro intercultural constructivo sobre la base del respeto a los derechos humanos.

#### 4. Conclusión

No es tarea fácil abordar los retos que se acaban de señalar, pero lo que resulta ciertamente imposible es hacerlo con la premura y la inmediatez que parecen perseguir, como principal objetivo, las administraciones públicas. Estos planteamientos requieren un cambio radical en la “cultura” de nuestros centros educativos, lo que da idea de la necesidad de proceder con cautela, meticulosidad y la convicción de obtener resultados sostenibles y duraderos. En definitiva, se requieren intervenciones que deberán ir desarrollándose y sedimentando poco a poco, siempre pensando en el largo plazo (¿acaso no es ese el objetivo del tan demandado y prometido “pacto por la educación”?)

Desde luego, no parece una tarea posible sin la implicación decidida de la administración pública. La cuestión, es que debería abandonar el intervencionismo y la excesiva regulación a la que nos tiene acostumbrados, aunque esto pueda sonar algo contradictorio (se entendería perfectamente en otros países de nuestro entorno, especialmente en los del norte de Europa y Canadá, por mencionar algunos). Los poderes públicos, como garantes del derecho a la educación y las condiciones de equidad y calidad de nuestro sistema educativo, deberían centrarse en proveerlo de los recursos y apoyos que precisa para desarrollar su labor, pero admitiendo una mayor autonomía pedagógica y de gestión a los profesionales y los centros educativos, especialmente a los centros públicos (los privados y concertados gozan de ella en mayor medida). Cada centro educativo, un auténtico ecosistema endémico, precisa de la protección y el sosiego para replantearse su propia identidad, precisamente desde la que construir espacios de convivencia inclusivos e interculturales; es decir, debe educar para la vida (Morin, 2016) dentro de un espacio social protegido.

No cabe duda de que se requiere que existan unos objetivos claramente fijados y que la administración vele por su cumplimiento, pero hay mucha distancia entre eso y la práctica habitual de diseñar formas de organización y gestión universales -mucho menos, dispositivos marcadamente segregadores y estigmatizadores-, totalmente alejadas de la realidad de cada centro, que tienden a entorpecer la labor educativa de los profesionales a la hora de adaptar la enseñanza a las necesidades educativas del alumnado, limitando además la participación de la comunidad educativa. La prevención del racismo, la xenofobia, la intolerancia en general, y la configuración de espacios de convivencia inclusivos requieren de un compromiso local que la administración parece muy lejos de conseguir asegurar; conviene confiar y delegar cierta responsabilidad en los colectivos que están directamente implicados en dicha configuración.

No por ello van a faltar retos y compromisos para la administración, como el de asegurar la formación permanente del profesorado para que se convierta en agente clave en la prevención (asumiendo su responsabilidad como mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje), pueda ampliar su competencia intercultural, se encuentre capacitado para desarrollar procesos de investigación-acción a partir de la reflexión sobre su propia práctica educativa, adquiera estrategias para movilizar a la comunidad educativa, así como para coordinar y dinamizar la comunicación, el diálogo, la colaboración y el funcionamiento democrático de la institución.

Otro de sus retos debería relacionarse con la dotación de recursos para que los centros puedan implantar de manera efectiva la educación en valores, entendiéndolo como un plan didáctico estratégico que debe tener reflejo en toda interacción o actividad educativa que se desarrolle en el centro y, por supuesto, en el enfoque con que se presenta el conocimiento al alumnado. Esto implicaría que en todas las materias (ámbitos de conocimiento, antes que asignaturas) se otorgue mayor importancia a los valores, a la motivación y a la predisposición hacia el aprendizaje, como base del conocimiento sensible y compartido, para introducir paulatinamente, y con un mayor respeto a los ritmos de maduración y construcción de la autoestima e identidad personal, otro tipo de contenidos basados en hechos, conceptos, leyes, etc.

Por otra parte, no hay que olvidar que la educación en valores demanda también un cambio en las metodologías de enseñanza para acercarlas a una perspectiva afectivo-social que implique la toma de conciencia, la reflexión y la acción. Lo interesante de este enfoque, parafraseando al Colectivo Amani (2009), es que permite conjugar el desarrollo de valores y de actitudes, al tiempo que permite la adquisición de contenidos en una misma experiencia de aprendizaje.

Sería difícil encontrar mejor colofón a estas páginas, que el recuerdo de uno de los principales objetivos de la educación en valores: el desarrollo de la capacidad para adoptar otras perspectivas (empatía) y la asunción de los derechos humanos como referente y criterio moral a la hora de tomar nuestras propias decisiones. El compromiso con este objetivo es uno de los ingredientes imprescindibles para configurar el marco de convivencia en el que cobra sentido la prevención del racismo, la intolerancia o cualquier tipo de discriminación.

## 5. Referencias

- Ainscow, Mel. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegret, Juan Luis. (1991). *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Arendt, Hannah. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Asociación Enseñantes con Gitanos (2013). La asociación y la Educación para superar desigualdades. En Asociación de Enseñantes con Gitanos, *Planteamiento inicial*. Recuperado de <http://aecgit.pangea.org/>
- Banks, James A. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan, pp. 3-24.
- Bereiter, Carl. & Engelman, J. (1966). *Teaching disadvantage children in the Preschool*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, Xavier. (2006). Herramientas antirracistas en la escuela. *Revista Educarnos*, nº 35, 14.
- Casares Ramón y Vila, Ignasi. (2009): La acogida de alumnado inmigrante en Catalunya. *Página Abierta*, 202, mayo-junio de 2009. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/ramcas0609.html>
- Coelho, Elizabeth. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Colectivo Amani (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: La Catarata.
- Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo para la promoción de la igualdad de trato y no discriminación de las personas por el origen racial o étnico (2011). *Estudio anual sobre la discriminación por el origen racial o étnico: la percepción de las potenciales víctimas, 2011*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Cummins, James. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49: 2, 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, James. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Dadzie, Stella. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: MEC/Morata.
- Díaz-Aguado, Teresa. (2001). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. En Federación de Enseñanza de CCOO, *Convivencia escolar: un enfoque práctico* (pág. 81). Madrid: FE-CCOO.
- Echeita, Gerardo. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, Gerardo y Cuevas, Isabel. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó/MEC.
- Elboj, Carmen.; Puigdemívol, Ignasi; Soler, Marta.: Valls, Rosa. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Escudero, Juan Manuel (Comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Etxeberria, Félix y Elosegui, Kristina (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: FSG/CNIE. Recuperado de <http://www.gitanos.org/upload/34/60/EstudioSecundaria.pdf>
- García Castaño, F.J. y Granados (1997). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Fernández, José A.; Sánchez, P.; Moreno, Isidro, y Goenechea, Cristina. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493
- García Fernández et al. (2011). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Informe de investigación. En F.J. García Castaño y S. Carrasco (Coords.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE.
- García Fernández, José A. y Moreno, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- García Medina, Raúl. (2015). Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo lingüístico agotado. En F.J. García Castaño, A. Megías y J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.
- González González, M. (2016). Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. (págs. 115-133). Valencia: Nau Llibres.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE-Creade.
- Instituto de Evaluación (2010). PISA 2009. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informeespanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Maalouf, Amin. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Morin, Edgar. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Pàmies, Jordi. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 443-448. Granada: Instituto de Migraciones.
- Ponferrada, Maribel. (2008). Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/31.htm>
- Rahona, Marta y Morales, Susana. (2012). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI
- Rogero, Jesús. (2017). Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. *Revista CONVIVES*, 20, 5-14.
- Sánchez, Primitivo y García Medina, Raúl. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23 (1), 129-139.
- Tarabini, Aina. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité español.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, (1), 60-92 Recuperado de [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies\\_New%2BLondon%2BGroup.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf)
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. París: Documentos UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>