



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Estudio del Rendimiento Escolar en el Alumnado
Inmigrante y de Origen Extranjero en la Educación
Secundaria de la Región de Murcia

D. Juan Navarro Barba

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ALUMNADO
INMIGRANTE Y DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA**

DOCTORANDO
JUAN NAVARRO BARBA

DIRECTORES
PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS

MURCIA, 2015

Agradecimientos

Quisiera dedicar la finalización de esta Tesis Doctoral a todas aquellas personas que me han acompañado y facilitado su apoyo, consejo y ánimo a lo largo de este proceso, sin las cuales no hubiera sido posible lograr este objetivo.

En primer lugar agradecer a mi directora de tesis, Pilar Arnaiz no sólo por ofrecerme sus valiosos conocimientos y experiencia profesional, sino también por animarme y alentarme en cada una de las fases de la investigación; ella fue la que me comprometió a hacer el doctorado y a hacer la investigación de una de las áreas educativas en las que tanto habíamos trabajado.

También quiero tener una mención especial en esta experiencia investigadora al profesor Andrés Escarbajal, cotutor de la Tesis, cuya colaboración ha sido primordial para el trabajo; su asesoramiento y conocimiento científico de la interculturalidad han supuesto un gran enriquecimiento, debate y reflexión, lo que nos ha permitido disfrutar del trabajo y concluir en las reflexiones.

A mi familia, especialmente a mi esposa Teresa, que también fue una de las promotoras, me ha apoyado y motivado continuamente en todo momento; su generosidad, una vez más es inmensa, sacrificándose por mi beneficio y promoción profesional.

Un recuerdo especial para mi madre, Carmen, que desde niño y a lo largo de toda mi vida hizo de la educación mi principal objetivo, que deseaba el mejor rango para su hijo, te ofrezco este título.

A mis compañeros de trabajo con los que he compartido tantas experiencias en la búsqueda de la inclusión y respuestas educativas para el alumnado de origen inmigrante, mencionar a Francisco Javier Soto y Elena Ladrón de Guevara por su colaboración y apoyo en el trabajo de investigación de la Tesis.

A todas las personas, profesionales de la educación y amigos, con los que he compartido debates, experiencias y reflexiones sobre el papel de la educación en la promoción personal, social y profesional de los alumnos, pero especialmente de aquellos que se encuentran en desventaja social. Nombrar a José Cuello García por su gran colaboración.

No me quiero olvidar de todos mis jefes a los que tanto tiempo he dedicado en explicarles la importancia de la interculturalidad para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, de todos y para todos; la importancia de la educación como elemento corrector de sus necesidades y sus destinos. A unos felicitarlos por su compromiso y a otros desearles que la vida sea justa con ellos.

También quiero dedicar un recuerdo a todos los anónimos, a esos trabajadores y voluntarios que desde el silencio dedican su trabajo y esfuerzo en la promoción de un mundo intercultural, en la igualdad de oportunidades, la lucha contra el racismo y la discriminación.

Quisiera terminar agradeciendo la oportunidad que me ha ofrecido la Universidad de Murcia en el doctorado, las aportaciones de sus magníficos profesionales y el trabajo de la Tesis, que me ha permitido valorar la experiencia profesional de mi trabajo con el alumnado inmigrante, llegar a conclusiones que en unos casos corroboran las intuiciones que teníamos y en otros abren campos de análisis e intervención.

Índice General

INTRODUCCIÓN GENERAL	13
I. MARCO TEÓRICO.....	21
INTRODUCCIÓN	21
1. GLOBALIZACIÓN, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.....	25
1.1. Globalización e inmigración	25
1. 2. Aproximación al significado de la multiculturalidad	29
1.2.1. Los principales modelos multiculturales.....	31
1.2.1.1. El modelo francés	31
1.2.1.2. El modelo británico	33
1.2.1.3. El modelo alemán	35
1.2.1.4. El modelo holandés	37
1.2.1.5. El modelo canadiense	38
1.2.1.6. El modelo norteamericano	39
1.2.1.7. ¿Existe un modelo español?.....	41
1.2.2. Los límites de los modelos multiculturales	43
1.3. Aproximación al significado de la interculturalidad	46
2. INMIGRACIÓN Y RACISMO.....	55
2.1. Sobre la integración	55
2.2. La difícil integración	59
2.3. Racismo biológico y racismo cultural.....	68
2.3.1. El racismo biológico.....	69
2.3.2. El racismo cultural	70
2.3.3. Los prejuicios y estereotipos como bases del racismo	74
3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	77
3.1. La importancia de la educación en el contexto actual	78

3.2. De la educación multicultural a la educación intercultural.....	82
3.3. La educación intercultural como camino hacia la inclusión	91
3.4. Inclusión y escuela	98
3.4.1. La inclusión como principio educativo.....	100
3.4.2. La competencia lingüística como factor de inclusión.....	103
4. SOBRE EL MARCO LEGISLATIVO PARA LA INTERCULTURALIDAD	107
4.1. Calidad y equidad en el sistema educativo.....	107
4.2. Normativa específica sobre los alumnos de origen inmigrante	111
5. EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ALUMNADO INMIGRANTE Y DE ORIGEN EXTRANJERO	119
5.1. El éxito educativo de los hijos de inmigrantes.....	122
5.2. Acogida, convivencia y curriculum intercultural.....	125
5.3. Cómo debe actuar el sistema educativo para fomentar la interculturalidad.....	136
5.3.1. Los principales modelos de educación multicultural.....	138
5.3.2. Algunas pautas de actuación para mejorar el rendimiento escolar	141
5.4. Los docentes y el compromiso con la interculturalidad.....	150
5.4.1. Algunos apuntes sobre la situación en los centros educativos	153
5.4.2. Mirando al futuro sin olvidar el presente.....	156
5.5. La formación de docentes para fomentar la interculturalidad.....	160
5.5.1. La formación universitaria	162
5.5.2. La formación continua.....	166
5.6. La relación escuela-comunidad	168
II. ESTUDIO EMPÍRICO.....	179
INTRODUCCIÓN.....	179
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	181
2. METODOLOGÍA	183
2.1. Participantes.....	183

2.2. Diseño de investigación.....	183
2.3. Variables	184
2.4. Instrumento.....	184
2.5. Procedimiento	187
2.6. Proceso de análisis de datos	188
3. RESULTADOS.....	189
4. DISCUSIÓN	245
5. CONCLUSIONES	255
6. REFLEXIONES FINALES	267
REFERENCIAS	277

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 1º de la ESO .	207
Tabla 2. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 1º de la ESO.....	208
Tabla 3. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la UE en 1º de la ESO.....	210
Tabla 4. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE, en 1º de la ESO.....	211
Tabla 5. Rendimiento académico de los alumnos de origen asiático en 1º de la ESO.....	213
Tabla 6. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 4º de la ESO	214
Tabla 7. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 4º de la ESO.....	216
Tabla 8. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la UE en 4º de la ESO.....	218
Tabla 9. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE en 4º de la ESO.....	220
Tabla 10. Rendimiento académico de los alumnos de origen asiático en 4º de la ESO.....	222
Tabla 11. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 2º de Bachiller	224
Tabla 12. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 2º de Bachiller.....	226
Tabla 13. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la Unión Europea en 2º de Bachiller	227
Tabla 14. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea en 2º de Bachiller	229
Tabla 15. Centros educativos de mayor promoción de alumnado de origen inmigrante.....	231
Tabla 16. Distribución del alumnado en las distintas enseñanzas en una muestra de centros. Curso 2010/2011	241
Tabla 17. Medidas educativas específicas de apoyo. Cursos 2007/2011	242
Tabla 18. Comparativa entre dos centros con diferentes medidas educativas específicas.....	243

Figuras

Figura 1. Alumnado extranjero España / Murcia en la ESO. Cursos 2007-2008 a 2012-2013....	190
Figura 2. Distribución de alumnado de origen inmigrante en 1º ESO escolarizado en centros educativos de la Región de Murcia, por municipios. Curso 2007/2008.....	190
Figura 3. Evolución del alumnado de origen inmigrante por cursos	191
Figura 4. Número de centros públicos y privados concertados	193
Figura 5. Distribución del alumnado de origen inmigrante en centros públicos y privados concertados	193
Figura 6. Distribución del alumnado de origen inmigrante, por género, en centros públicos y privados concertados.....	195
Figura 7. Distribución del alumnado de origen inmigrante de “primera” y “segunda” generación	195
Figura 8. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2008/2009	197
Figura 9. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2009/2010.....	197
Figura 10. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2010/2011	198
Figura 11. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2011/2012	199
Figura 12. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2012/2013	200
Figura 13. Abandono escolar, por curso, de los alumnos de origen inmigrante.....	201
Figura 14. Evolución del abandono por sexo y curso escolar.....	201
Figura 15. Evolución del abandono por sexo y curso escolar.....	202
Figura 16. Idoneidad del alumnado de origen inmigrante	203
Figura 17. Tasas de idoneidad del alumnado de origen inmigrante.....	204
Figura 18. Alumnado de origen inmigrante por área geográfica de procedencia. Curso 2007/2008.	206
Figura 19. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2007/2008	207
Figura 20. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de África. Curso 2007/2008	208
Figura 21. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2007/2008	209

Figura 22. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea. Curso 2007/2008.....	211
Figura 23. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de Asia. Curso 2007/2008	212
Figura 24. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2010/2011.....	214
Figura 25. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de África. Curso 2010/2011.....	216
Figura 26. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2010/2011.....	218
Figura 27. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea. Curso 2010/2011	220
Figura 28. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de Asia. Curso 2010/2011	221
Figura 29. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2012/2013.....	223
Figura 30. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de África. Curso 2012/2013.....	225
Figura 31. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2012/2013.....	227
Figura 32. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la UE. Curso 2012/2013	229
Figura 33. Datos comparados entre alumnado autóctono y alumnado de origen inmigrante	232
Figura 34. Promoción del alumnado de origen inmigrante, por generaciones	233
Figura 35. Comparativa entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante aprobados en lengua y matemáticas	234
Figura 36. Comparativa aprobados en lengua y matemáticas entre alumnos de origen inmigrante de “primera” y “segunda generación”	236
Figura 37. Alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante que titulan.....	238
Figura 38. Alumnos de origen e inmigrante, por generación, que titulan.....	238
Figura 39. Comparativa titulados en la ESO. Curso 2010/2011	239
Figura 40. Comparativa sobre idoneidad en la ESO. Curso 2010/2011	240

INTRODUCCIÓN GENERAL

El trabajo que aquí presentamos aborda el estudio del rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante escolarizado en los centros educativos de secundaria, públicos y concertados, durante el curso 2007/2008 en la Región de Murcia (599 alumnos), y su evolución a lo largo de la Educación Secundaria hasta el curso 2012/2013.

La Región de Murcia que había sido, como el resto de España, tierra de emigrantes, se convierte a partir de los años noventa en lugar de acogida de inmigrantes, lo que va a provocar una verdadera revolución en las aulas ya que fue numerosa la llegada de alumnado inmigrante, sin olvidar la diversidad ya existente en las mismas (alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado gitano, población desfavorecida socialmente...). La heterogeneidad de los grupos, el desconocimiento de la lengua de acogida, la variación de la matrícula escolar a lo largo de todo el curso, los distintos ritmos de aprendizaje, la convivencia de distintas culturas, las nuevas expectativas respecto a la educación..., obligaban más que nunca, ante este nuevo fenómeno intensivo y acelerado de inmigración, a repensar la educación.

El sistema educativo generó respuestas a las necesidades planteadas, especialmente a partir del curso 1999/2000 con las transferencias educativas: se contextualiza el desarrollo normativo estatal y autonómico, se implementan medidas organizativas para la acogida, enseñanza de español, compensación educativa, programas de refuerzo escolar, convivencia intercultural; se hace un esfuerzo en la escolarización y servicios complementarios; se intensifica la formación y asesoramiento del profesorado en la enseñanza del español, metodologías de educación intercultural, elaboración de materiales; y la actualización y adecuación de los currículum.

A partir del curso 2007/2008 la desaceleración de la economía y su posterior crisis económica va a afectar al proceso migratorio puesto que es escasa la llegada de inmigrante, y a la vez que se inicia un proceso de retorno a sus países de origen o nuevos mercados de trabajo, especialmente en el caso de la población sudamericana. No obstante, se mantiene un pequeño incremento del alumnado inmigrante. Se asiste también a la

promoción de los hijos de inmigrantes nacidos en España, los denominados “segunda generación”, aunque en realidad serán legalmente españoles.

Por todo ello, el estudio se inicia en el curso 2007/2008 porque es el primero en el que la Consejería de Educación tiene sistematizados informáticamente todos los datos del alumnado, a través del Programa PLUMIER, que contiene las bases de datos de alumnos, centros y recursos. Ello va a permitir hacer una explotación, a través del Servicio de Estadística y extraer la muestra total de los 599 alumnos de origen inmigrante que hay en ese curso en 100 centros de educación secundaria. Así, se analizan los datos académicos de lengua y matemáticas, país de origen, abandono escolar, promoción educativa, género, idoneidad curso y edad, así como su evolución a lo largo de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria. Por el Número de Identidad de Extrajero vamos a diferenciar los nacidos en su país de origen y en España. Paralelamente se coge un grupo de control de 663 alumnos españoles, de cinco de los centros estudiados, en el mismo periodo.

La multiculturalidad llegada a España es singular por ser un fenómeno muy reciente, por su intensidad y celeridad, y por las características singulares de nuestro país frente a otros modelos europeos, como el francés, alemán, holandés o británico. De ahí la necesidad de valorarlo, después de más de una década, para conocer si se está avanzando hacia un modelo etnocentrista, multiculturalista o intercultural. Los centros educativos son auténticos laboratorios de convivencia multicultural y la gestión que se haga o se derive de ello va a condicionar el desarrollo de procesos de exclusión o inclusión en las sociedades presentes y futuras.

Las familias del alumnado de origen inmigrante estudiado son mayoritariamente provenientes de Hispanoamérica y África (91%), Asia y Europa no comunitaria (4%), lo que se denomina “inmigración económica”. Quizá vinieron a trabajar pero se quedaron ante las expectativas de una vida mejor para ellos y sus hijos, y hoy sus hijos son ciudadanos españoles. Cabe preguntarse si se ha dado un proceso de inclusión y participan, en igualdad de condiciones, de pleno derecho y ejercicio de sus derechos y deberes. De ahí la oportunidad del objetivo de este estudio al analizar el rendimiento educativo de una promoción de alumnado inmigrante a su paso por la Educación Secundaria.

A pesar de que el Informe PISA (2012) indica que el sistema educativo español da mejores indicadores de equidad que otros países, también pone en evidencia los peores resultados del alumnado de origen inmigrante. Los resultados del estudio y el análisis de datos concluyen que el porcentaje de titulados en la ESO en el curso 2010/11 en España era del 74,3%, en la Región de Murcia el 72%, el grupo de control de autóctonos españoles el 64% y el de alumnos de origen inmigrante 28%. A estos datos hay que añadir el hecho de que los resultados de los alumnos con origen inmigrante de “segunda generación” obtienen peores resultados que los que llegaron tardíamente desde sus países de origen, a pesar de su desconocimiento de la lengua de acogida, su desfase escolar, su precaria escolarización anterior y su choque cultural.

Hay que considerar que en este reciente proceso migratorio se han dado acontecimientos de gran repercusión como: una gran crisis económica que está haciendo cambiar muchos de los parámetros que teníamos establecidos. El fenómeno se produce en un periodo desarrollista que absorbía toda la mano de obra y que veía gratamente al inmigrante, que venía a ocupar yacimientos de trabajo no queridos por los españoles. En los últimos tiempos con la gran tasa de paro se ve al inmigrante como un competidor en el trabajo y en las prestaciones sociales, lo que también les ha hecho víctimas de los recortes sociales y sanitarios. El terrorismo internacional, el yihadismo, etc., alimentan los movimientos racistas y xenófobos, que propician actitudes y políticas discriminatorias.

Que el éxito escolar de alumnado de origen inmigrante estudiado sea un 55% menor que el del alumnado español autóctono de sus mismos centros, y que además los resultados de los hijos de inmigrantes nacidos en España tengan peor rendimiento, debe ser objeto de profundas reflexiones sobre el papel de la educación y la interculturalidad en la sociedad actual. En Francia y otros países europeos hemos podido ver algunas de las consecuencias de los fracasos de la integración en “segundas generaciones”, habrá que profundizar en el análisis y hacer propuestas de mejora.

Sería necesario que se tuvieran en cuenta los datos del alumnado de origen inmigrante, que supone en España en torno al 10%. Habría que aprovechar estos momentos de desarrollo normativo en educación, elaboración de los Decretos de Currículum, pruebas de diagnóstico, planes de mejora..., para planificar actuaciones de

calidad y equidad que dieran verdaderas respuestas a las necesidades socioeducativas con las que se están encontrando, es momento de compromiso.

Ante esta circunstancia, el trabajo que se presenta tiene la finalidad de abundar sobre los fenómenos indicados y está estructurado en dos partes estrechamente unidas entre sí: el marco teórico y el estudio empírico.

En el *marco teórico* se expone, en un *primer apartado*, los efectos de la globalización en los procesos migratorios, analizando la multiculturalidad presente en la sociedad actual y las distintas respuestas que al respecto se han generado, desde la asimilación hasta la interculturalidad; se describen los distintos modelos culturales tipo, cuestionándonos al final si hay un modelo español. Se concluye que la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas que caminan hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes.

En un *segundo apartado* se analiza la migración como un derecho de la persona y el conflicto que se está produciendo en el siglo XXI derivado de los prejuicios del racismo. Así, se está produciendo un nuevo tipo de conflicto en el siglo XXI que tiene que ver con los nuevos excluidos de la globalización, y no sólo referido a los países del llamado ‘tercer mundo’, sino también a las bolsas de marginación que han aparecido en las grandes ciudades. En todo caso, en este apartado se insiste en dos aspectos. Primero, que el racismo es una construcción social a partir de la historia, la tradición y la ideología, que adopta formas diferentes en contextos diversos, y que debe y puede ser deconstruida. Y, segundo, que tanto el racismo biológico como el cultural tienen consecuencias en el ámbito educativo: el racismo biológico justifica una jerarquía natural, una subordinación de unos grupos humanos a otros; igual debía ocurrir en la sociedad, que debía darse una jerarquía; la educación tendría el papel de formar según las ‘aptitudes naturales’; por su parte, el racismo cultural, basado en las diferencias, justifica la segregación en las aulas.

El *apartado tercero* se dedica a destacar la importancia de la educación en el contexto de una sociedad multicultural, al constituirse en una vía para promover la igualdad y los derechos humanos, desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Por ello,

se considera la educación como un derecho humano inalienable frente a las voces que siguen proclamando su carácter utilitarista. Educar pensando en el mercado de trabajo es un riesgo para la humanidad, necesitada de formación en valores ‘olvidados’ como la solidaridad y el respeto por todas las culturas. Así, hoy más que nunca, frente a la incertidumbre, la crisis de valores y de orientaciones vitales, es necesario reconocer el valor de la educación y pedir a la pedagogía que no sólo se dedique a teorizar sobre la mejor manera de educar, sino que haga propuestas metodológicas y didácticas para la práctica escolar. En cualquier caso, tras los fracasos de los modelos compensatorios, segregacionistas, asimilacionistas y multiculturales, aunque sea por descarte, no queda más remedio que apostar por el modelo de educación intercultural, un modelo participativo, inclusivo y necesario.

En el *apartado cuarto* se lleva a cabo una revisión del marco legislativo español, comunitario e internacional más destacado respecto a los derechos y recomendaciones que se establecen para el alumnado inmigrante. Se constata que los principios que sustentan las políticas educativas tanto en el ámbito nacional como el local, son diversos y pueden generar modelos más o menos equitativos. No obstante, los sistemas democráticos siguen contemplando la necesidad de garantizar la oportunidad de acceso a la educación sin discriminación y la posibilidad de permanecer en ella y recibirla con un nivel de calidad semejante para todos.

En el *quinto y último apartado* se aborda el rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero, aspecto central de la investigación. A menudo se han tratado como sinónimos los conceptos de “inmigrante” y “extranjero”, y evidentemente no son lo mismo, ni la percepción social es la misma, ni los autóctonos reciben igual al extranjero que al inmigrante..., pero es un discurso que se aclara a lo largo de este apartado. Lo que quizá haya que aclarar todavía es que “inmigrante” y “extranjero” no son categorías educativas; las capacidades de los alumnos no están determinadas por su origen o cultura de pertenencia. Siendo esto obvio, hay que seguir insistiendo porque aún funcionan algunos estereotipos (y prejuicios) sobre la temática, estereotipos y prejuicios que traspasan el ámbito conceptual para pasar al terreno de las políticas diseñadas específicamente para “los alumnos inmigrantes”. Lo que se está queriendo manifestar es que la inmigración no es un problema escolar. Otra cosa es que las condiciones de vida,

laborales, sociales, etc., de las familias inmigrantes repercutan negativamente en el rendimiento escolar de los hijos.

Por ello, si se quiere que los hijos de inmigrantes puedan conseguir el éxito escolar será necesario que, además de la escuela, se pongan en marcha mecanismos para reforzar la protección social, apoyar a las familias y conectar la educación escolar con la extraescolar comunitaria. Una verdadera educación democrática e inclusiva debe promover el ejercicio tanto de la ciudadanía universal como de la ciudadanía adscrita al contexto en donde se desarrolla la vida de las personas entre lo global y lo local.

Por último, el *estudio empírico* se centra en los alumnos de origen inmigrante escolarizados en primero de educación secundaria en el curso 2007-2008, de todos los Centros Educativos de Secundaria de la Región de Murcia, para realizar un seguimiento de sus calificaciones académicas en matemáticas y lengua, y conocer cómo es su promoción educativa hasta llegar a 2º de Bachiller en el curso 2012-2013. Tras el planteamiento de la investigación y la formulación de los objetivos, se presenta la metodología empleada en dicha investigación. La exposición de los resultados en relación a los objetivos específicos formulados, su discusión, el establecimiento de las conclusiones, de una serie de reflexiones finales y de las referencias bibliográficas que fundamentan este trabajo culminan esta tesis doctoral.

I. MARCO TEÓRICO

I. MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

*Nuestras sociedades son y serán siempre
híbridas y heterogéneas.*

(Josep Ramoneda)

En la Grecia clásica se llamaba *bárbaros* a quienes no conocían la lengua griega, pero el término se extendió a todo extranjero, a sus capacidades intelectuales y a otros aspectos personales y sociales. Pero igualmente discriminados estaban los *metecos*, “los que vienen a establecerse entre nosotros”. Actualmente hay “extranjeros” en todas partes, y este hecho exige afinar conceptos para comprender las características de las migraciones y su evolución (Horgan, 2012). Así, la gran paradoja del mundo actual, dice Morin (2010), es que “opone una era planetaria que quiere homogeneizarlo todo a un proceso de balcanización que hace que la confusión sea total” (p. 19).

Además, se ha de tener en cuenta que, entrados ya más de una década en el siglo XXI, la existencia humana parece estar habitada por diversos tipos de incertidumbres anunciados en su día por Morin (2000):

- a) Incertidumbre histórica.- Se acaba la idea del progreso lineal de la historia. El futuro es incierto y nadie puede asegurar el mito occidental del progreso.
- b) Incertidumbre cognoscitiva.- Hoy se es consciente de que cualquier conocimiento está sujeto al error y a la ilusión, y que no es una foto de la realidad, sino una construcción que los sujetos hacen a partir de los datos de la experiencia.
- c) Incertidumbre sobre la realidad.- No se es capaz de conocer la realidad, sino que se conoce la idea que se tiene de ella; por lo tanto, se debe intentar

comprender el mundo desde la subjetividad, ya que se ha demostrado que no se tiene seguridad absoluta en las verdades objetivas.

- d) Incertidumbre de acción.- Las acciones que se emprenden están sujetas siempre al riesgo porque no se tiene control sobre ellas una vez puestas en marcha.

Y una de las mayores consecuencias de esta situación de incertidumbre es la pérdida de la confianza en el otro, en el encuentro con el ‘diferente’; también fundamentalmente, comenta Todorov (2008), por el histórico *miedo a los bárbaros*, ese miedo que las sociedades autodefinidas como avanzadas y cultas siempre han tenido de quienes no formaban parte de su cultura, como se decía anteriormente en el caso de la Grecia clásica. El resultado es que las culturas se encierran en sí mismas, en el grupo que creen que representa mejor su identidad, en una postura totalmente defensiva y única estrategia ante la sociedad compleja en la que se vive (Portera, 2006a). Entonces aparece lo que Bauman (2003) ha calificado como *comunidad gueto*, una comunidad que se autoaisla. Y esta situación es la que se puede encontrar, cada vez más, en las grandes urbes. Sin embargo, debería haber una apertura al otro, porque esta actitud de apertura ha hecho progresar a la Humanidad.

Efectivamente, el esplendor de Atenas habría sido imposible sin las aportaciones de Babilonia y Egipto. De la misma manera, se habría perdido la herencia de Atenas sin las traducciones y versiones realizadas por los grandes pensadores árabes y judíos, como Averroes, Avicena o Maimónides... (Arnaiz y Escarbajal Frutos, 2011). Por eso escribe Todorov (2008) que no es lo mismo hablar de civilización que de civilizaciones; cambia el significado del término si se pone en plural, porque las civilizaciones “corresponden ya no a una categoría moral e intelectual atemporal, sino a elaboraciones históricas que aparecen y desaparecen” (p. 145). También distingue Todorov entre cultura y civilización. Para él la cultura es un conjunto de formas de vida colectiva que son moralmente neutras, que son indiferentes y se limita a identificar un segmento del mundo inscrito en la historia; por el contrario, la civilización sí contiene juicios morales absolutos.

Por tanto, una cultura sería “la suma de los modelos culturales puestos en escena por un pueblo para responder a las necesidades naturales: nutrición, procreación, protección, vivir en grupo, etc.” (Balboni, 2007, p. 142). Y la característica de una cultura dinámica es la porosidad, fruto de un proceso histórico de encuentros y desencuentros que han producido estratificaciones y marcas reconocibles en el arte, el pensamiento, las creencias y los modos de vida. Por eso se dice Demetrio y Favaro, (2009) que la cultura es como un mapa en el que vienen impresas las claves para poder circular por la vida, un mapa que dirige el pensamiento y la acción y que se enriquece continuamente con nuevas aportaciones. Ello no obvia que gran parte de las relaciones entre culturas haya sido (y sea) asimétrica, inserta en relaciones de poder más o menos explícitas, sobre todo cuando una de las culturas es inmigrante. En cualquier caso, sea cual fuere la definición de cultura que se adopte, no se debe olvidar que esa conceptualización no puede encasillar a las personas o colectivos, categorizarlos ni mucho menos estereotiparlos como si estuviesen esencialmente definidos (Osuna, 2012). Así que se debe tener muy presente que la cultura es un producto plural construido sobre un suelo común; el mundo es heterogéneo, pluricultural, multilingüe, y negar esta realidad es dar la espalda al progreso, a la construcción de una sociedad democrática e intercultural (Zubero, 2010).

En este escenario, la interculturalidad supone una mirada distinta a las relaciones entre personas de distintas culturas. La interculturalidad propone una mirada nueva sobre fenómenos pasados y actuales; esto obliga a repensar muchas realidades históricas que no merecieron, en su momento, ser analizadas o que fueron estudiadas desde el etnocentrismo (Rodrigo Alsina, 2009). La interculturalidad es un concepto relacional y, como tal, puede servir para establecer puentes entre culturas, disciplinas y teorías; por lo que la interculturalidad se ha convertido en asunto del máximo interés para todos; no sólo porque la diversidad sociocultural es un hecho incontestable que ha generado nuevos marcos de relación, sino también porque representa una vía a explorar para establecer nuevos parámetros de convivencia.

De este modo, la interculturalidad se convierte en un modo de vida esencial que la ciudadanía debe construir como eje transformador de la sociedad; es pasar del yo y del tu cultural al nosotros intercultural (Rodríguez, Palomero y Palomero, 2006). Para ello se debe trabajar en el sentido de que exista un cambio de mentalidad de todos los agentes

sociales, culturales, políticos y educativos haciendo realidad procesos de mejora intercultural en los centros educativos y en la sociedad. Sin las familias, sin los medios de comunicación, sin la comunidad local, la interculturalidad será un espejismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende que se hayan depositado muchas expectativas sobre la capacidad de la educación para resolver los problemas sociales que pudieran resultar de la convivencia pluricultural: “El origen de la cultura y la educación es la diversidad, la naturaleza de la cultura y la educación es la complejidad y, por último, la finalidad de la cultura y la educación es la inclusión” (Guédez, 2005, p. 219). Con la globalización, la educación se ha convertido en espacio de encuentro surcado por las miradas de lo diferente y diverso (Arellano, 2005). Desde la educación será posible establecer el diálogo entre las personas de diversas culturas; de hecho, se puede comprobar cómo han aumentado los estudios e investigaciones sobre la interculturalidad para buscar, entre otras cuestiones, las habilidades necesarias para tener éxito en las relaciones pluriculturales (Perry y Southwell, 2011).

Y, en este sentido, si la educación quiere cumplir con este objetivo, debe tener claro cuál es el concepto de cultura, de persona y de interculturalidad que debe manejar. Si se está convencido de que el fin último de la educación es la formación integral de la persona, para ello es indispensable el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a todas las personas, al tiempo que se deben usar enfoques individualizadores que permitan conformar la propia identidad dentro del respeto a la diversidad y a la diferencia (García, Sáez y Escarbajal de Haro, 1999). Desde el punto de vista de esta investigación, éste debe ser uno de los grandes objetivos de la educación intercultural. Por eso se estudia el rendimiento del alumnado inmigrante y de origen extranjero para coadyuvar a este gran objetivo.

1. GLOBALIZACIÓN, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Sostiene Beck (2008) que, por primera vez en la historia, la humanidad está viviendo un presente común, que no está basado en un pasado común ni garantiza un futuro común. A ello se suma que la idea de nación surgida en el siglo XVIII presupone no el poder de un monarca con derecho divino, sino el de un conjunto de ciudadanos que hablan la misma lengua y tienen las mismas tradiciones y religión. Esto daría lugar a los Estados-nación. Sin embargo, esta concepción ya no se mantiene en la actualidad, pues las poblaciones se van mezclando (en realidad, lo han venido haciendo desde tiempos inmemoriales); las migraciones han sido una constante en la historia, aunque normalmente al hablar de ellas se obvian sus principales causas (Grant, 2009). Y entre los factores causantes, naturalmente, está la globalización y la ideología neoliberal que impera en el mundo.

1.1. GLOBALIZACIÓN E INMIGRACIÓN

La globalización ha tenido consecuencias positivas, como la ampliación de horizontes, el acceso al conocimiento y los productos de la ciencia y la tecnología, el aumento de las oportunidades, la posibilidad de compartir ideas y buscar soluciones globales a problemas comunes...; pero también en el “debe” hay que mencionar las consecuencias negativas en los aspectos sociales, económicos, medio ambiente, justicia social, jerarquización entre países, migraciones incontroladas, bolsas de excluidos, racismo y xenofobia, incumplimiento de los derechos humanos... (Carvalho da Silva, 2008; De Lucas, 2004). La globalización ha propiciado, a juicio del propio Banco Mundial (2000), la explotación de personas provenientes de países en desarrollo y alterado sus formas de vida, destruyendo las tradiciones locales y homogeneizando la cultura (Kellner, 2005).

Por eso algunos autores (Suárez-Orozco y Sattín, 2007) han escrito que “la emigración es la cara humana de la globalización” (p. 58). La globalización exige que el

capital humano se desplace y se acumule en contextos definidos, con lo que ha amplificado las intensas transformaciones operadas en la sociedad occidental en los últimos cincuenta años, comprimiendo el espacio y el tiempo a niveles sin precedentes. Esta situación ha dado lugar, entre otras cosas y en relación a la inmigración, a (Milán, 2007):

- a) El desarrollo de imágenes estereotipadas de las culturas que traen los inmigrantes, generando climas de intolerancia y discriminación.
- b) La tentación de que los ciudadanos se encierren en los parámetros de su cultura para ‘defenderse’ de las influencias de las culturas extranjeras.
- c) La falta de apertura a los otros, con respuestas que la historia ha enseñando que han resultado catastróficas.
- d) Y la aparición de grupos, cada vez más numerosos, que pregonan el odio al otro, al extranjero.

Por su parte, Olivé (2010) afirma que las consecuencias más destacadas de la globalización han sido (son):

- a) Los Estados-nación se han transformado, han cedido poder y soberanía frente a las instancias internacionales, sobre todo de economía.
- b) Las grandes empresas transnacionales asedian los recursos naturales de los países pobres y anulan la capacidad de sus ciudadanos para explorar racional y sosteniblemente esos recursos.
- c) Esas mismas empresas dificultan la creación de sistemas educativos sólidos, alientan la fuga de capitales y amenazan seriamente la capacidad de producir conocimiento, sobre todo en lo referente a investigación y desarrollo.
- d) Igualmente, las grandes empresas transnacionales controlan los medios de comunicación, incluso el ciberespacio y, por tanto, los contenidos que se difunden, extendiendo la ideología neoliberal por todo el mundo.

- e) La cultura se está hibridando, al tiempo que se reafirman las identidades como ‘defensa’ ante los procesos de asimilación. Las sociedades desarrolladas se han transformado en sociedades multiculturales.
- f) Han surgido nuevos colectivos sociales y políticos, y se ha revalorizado el papel de algunos tradicionales: pueblos indígenas, grupos de inmigrantes, movimientos ecologistas... Grupos que, además, se organizan de manera internacional.
- g) No obstante estos cambios, el pensamiento teórico-práctico en ciencias sociales y humanas no ha sido capaz de elaborar rigurosos análisis sobre categorías, conceptos, teorías y modelos para comprender la situación, para ofrecer un marco adecuado como guía para la acción.

Quizá por eso escribió Núñez (2002) que “el desafío de lo social pasa por la encrucijada de una sociedad atomizada en diversidad cultural que va aumentando paulatinamente porque se la ha reducido a una racionalidad instrumental” (p. 31). La gran paradoja es la presencia de una economía cada vez más mundializada junto a una creciente fragmentación cultural. Efectivamente, y como señala Grant (2009), “si la esencia de la globalización es la conectividad, entonces debe recordarse que ésta es difícil de lograr a menos que las personas se respeten y acepten la cultura y la historia ajenas y no se discriminen entre sí” (p. 38). La tensión siempre presente entre los procesos globalizadores, y la necesidad de considerar localmente los problemas de una sociedad, conllevan la preocupación sobre el modo de conseguir una sociedad plural y justa.

Así, de forma sumaria, se puede indicar que una sociedad *plural* requiere inexcusablemente la satisfacción de las necesidades básicas de sus miembros, la autonomía, el aprovechamiento y el control de sus recursos naturales y la participación de los pueblos en la construcción del espacio nacional e internacional. La buena gestión de la situación de pluriculturalidad estriba en no integrar a los extranjeros mediante la asimilación a la cultura mayoritaria, sino en respetar a las minorías e integrarlas al marco legal de cada país de manera democrática (Todorov, 2008). Que una sociedad sea *justa* requiere, como mínimo, la promoción y el desarrollo de las prácticas participativas en la democracia y aprovechar el desarrollo del conocimiento para la mejora económica y

cultural de los pueblos, a través del acceso al trabajo, a la educación, a la información y el respeto activo de la diversidad cultural y lingüística. Porque es la incapacidad para vincular igualdad y diversidad el auténtico meollo de la cuestión en la resolución de los problemas derivados de la pluralidad sociocultural, es igualmente la que genera la creación de mundos separados cuando no irreconciliables en el seno de una misma sociedad. Junto a los demás dispositivos, es ahí donde las propuestas canalizadas por la educación intercultural, tanto dentro como fuera de la institución escolar, aparecen como un mecanismo capacitador y reductor de las situaciones que facilitan no la convivencia y la cooperación, sino el amargo e innecesario enfrentamiento entre colectivos social y culturalmente diversos.

Es necesaria, por tanto, una nueva generación de derechos humanos que responda a los cambios resultantes de la mundialización, y la globalización, derechos que garanticen la educación a lo largo de toda la vida, la educación para una ciudadanía intercultural, la construcción de identidades múltiples y una nueva concepción de la solidaridad; pero teniendo en cuenta que incluso los propios derechos humanos son productos culturales, por lo que se habrá de atender a su concepción dinámica cuando se piense en ellos, mirando siempre que atiendan al principio de dignidad de todo ser humano. Derechos que tengan en cuenta las desigualdades reales en la distribución del poder y el acceso a las necesidades básicas, aspectos que impiden una vida digna a la mayoría (Ambrosini, 2008; Herrera, 2005).

Como expresó Gerd Bauman (2001), la situación de pluriculturalidad debe ser aprovechada como “una nueva forma de entendimiento de la cultura como un proceso dialéctico y discursivo” (p. 121). En consecuencia, y de acuerdo con Olivé (2010), hoy, con una sociedad global, es una obviedad afirmar que todos los países del mundo son, de alguna manera, pluriculturales. Al fin y al cabo, la cultura de cada país es el resultado de la suma de las diversas culturas que han habitado ese país a lo largo de la historia. Y en ese estadio parece que pocos discuten que cualquier proyecto que se diseñe, sea o no educativo, debe ser multicultural, con la participación de todos los grupos culturales de un territorio. De ahí se debería pasar al diseño y desarrollo de proyectos interculturales, pero del deseo a la praxis hay una gran distancia, pero una distancia que merece la pena

recorrer desde la educación, porque, como bien escriben García, García y Moreno (2012): “La cohesión social futura se juega hoy en los espacios escolares multiculturales” (p. 40).

1. 2. APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA MULTICULTURALIDAD

El término *multiculturalismo* surgió en países como Canadá y Australia y se fue extendiendo a Gran Bretaña y USA (Meer y Modood, 2012). A este respecto, cabe recordar el discurso del que fuera primer ministro de Canadá Pierre Eliot Trudeau (1971): “...una política del multiculturalismo en un marco bilingüe es básicamente el apoyo consciente de la libertad individual de elección...” (pp. 8545- 8546). Estas políticas integraron a los inmigrantes rápidamente facilitando la asimilación. Por ello, en esos países el multiculturalismo significó la introducción de términos, en la escuela y en el curriculum, como ‘lengua materna’, religiones, comida *halal*, vestimenta...

Dicho lo anterior, en general, se entiende por *multiculturalidad* una situación social en la que coexisten culturas diferentes en un mismo espacio físico, respetándose pero sin interactuar entre ellas. Así, la multiculturalidad acepta la existencia de varias culturas en un mismo contexto y tiempo; están unidas temporal y espacialmente pero se puede dar al mismo tiempo la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos, barrios aislados que forman algo parecido a un archipiélago sociocultural (Portera, 2009).

Por su parte, el término *multiculturalismo* puede presentar diferentes significados en lugares diversos (Kymlicka, 1996; Meer y Modood, 2012), como se verá cuando se exponga su traducción práctica en algunos países concretos. De este modo, mientras en algunos países (anglosajones, sobre todo) se identifica el multiculturalismo con la multiculturalidad, en otros (Francia, Alemania, Italia, España, Grecia...) se enarbola el concepto de interculturalidad frente a la anterior concepción, fundamentalmente porque, cuando la multiculturalidad conlleva actitudes de multiculturalismo, se pueden crear guetos y discriminaciones entre las poblaciones pluriculturales. Se abundará sobre lo expresado a continuación.

Es innegable que todos los países buscan la integración, pero pocos parecen ser conscientes de que es un concepto trampa, muy utilizado políticamente, pero como mínimo es un concepto ambiguo en el plano semántico porque puede ser entendida de cuatro modos (Portera, 2010):

- a) Integración monista.- El grupo culturalmente mayoritario no deja espacio a la diversidad, asimilando las diferencias y englobándola en el propio sistema.
- b) Integración dualista o pluralista.- Dos o más grupos culturales viven en el respeto recíproco, pero evitando al mismo tiempo el contacto por miedo a perder la propia identidad.
- c) Integración como fusión.- Es la postura típica del *melting pot* norteamericano: en una gran marmita se “cuecen” todas las culturas para conseguir un “guiso” común. Pero esa gran “solución” ha resultado ser más utópica que real.
- d) E integración interactiva.- Grupos culturales diversos buscan no sólo convivir en armonía, sino que interactúan entre ellos, intercambian ideas, sentimientos, valores, significados...

Pues bien, la integración dualista o pluralista es la que está en la base de la multiculturalidad, que no es lo mismo que el multiculturalismo, a juicio de Amorós (2011):

La multiculturalidad hace referencia al hecho sociológico de que diferentes culturas coexistan en el mismo ámbito geográfico. Así que por *multiculturalidad* se entiende una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada uno de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes. Sin embargo, cuando usamos el término multiculturalismo estamos denotando una tesis normativa acerca del modo en que deberían coexistir las diferentes culturas y...cómo tendrían que gestionarse políticamente tales diferencias (p. 15).

De modo que el multiculturalismo no sólo reconoce las diferencias, sino que también tiene una clara concepción legal y normativa de la manera en que éstas deben relacionarse: de ninguna, porque tiene una concepción estática de la cultura. La

multiculturalidad es “una pluralidad reunida de estilos de hacer, de pensar y de decir” (Delgado, 2005, p. 62); es la coexistencia de culturas que puede ir acompañada de una política de multiculturalismo que reconoce la diferencia pero no hace nada para que ese reconocimiento no suponga la negación de ningún grupo (Osuna, 2012).

Pero el multiculturalismo no tiene en cuenta que una cultura se mueve y cambia, las normas por las que se rige tiene variadas procedencias dado el grado de relaciones pluriculturales de un mundo globalizado, lo que conlleva continuas revisiones de la tradición cultural. El problema de esta aproximación nace de considerar las culturas de una forma rígida y estática. Como escribe Ramoneda (2008), el multiculturalismo ha sido un desastre teórico y práctico porque ha pretendido (pretende) que cada persona lleve su identidad marcada a hierro desde el día en que nace. En el ámbito educativo, en muchos casos se corre el riesgo de limitar la intervención educativa a presentaciones exóticas y folklóricas que inevitablemente llevan a anclar cada vez más a los individuos a sus presuntas “culturas de origen”; hacia formas y estándares conductuales a veces superados hasta en el país de origen (Portera, 2009).

De todas formas, diferencias o matices al margen, lo más usual es que se utilicen indistintamente los dos términos (multiculturalidad y multiculturalismo) como sinónimos.

1.2.1. Los principales modelos multiculturales

Como parece lógico, la situación de pluriculturalidad ha dado lugar a variadas respuestas en función de las características contextuales. Entre las diversas respuestas, a continuación se va a hacer un recorrido por los diversos modelos multiculturales más conocidos a nivel mundial.

1.2.1.1. El modelo francés

El asimilacionismo francés está basado en la premisa de que los inmigrantes que llegan a Francia deben asumir los valores y la cultura de la República, medida que ha hecho que millones de inmigrantes ‘se integren’ en el país vecino mediante la combinación entre una posición paritaria en el plano jurídico y político y la asimilación

cultural (Escarbajal Frutos, 2009; Portera, 2010). De este modo, actualmente el 26,6% de la población francesa es de origen inmigrante; de ellos, el 34% son de procedencia europea, un 30% tienen origen magrebí, hay un 14% de asiáticos y un 11% de subsaharianos; tres generaciones de inmigrantes y siguen recibiendo cerca de 200.000 al año (Mora, 2013), lo que acarrea algunos problemas de convivencia que aprovecha la extrema derecha para atizar el odio al extranjero.

En Francia las políticas multiculturales crearon guetos y la violencia tuvo acto de presencia en esos guetos, con lo que el proceso asimilador forzoso de las diferencias socioculturales terminó estallando. Los disturbios de los *banlieu* de París comenzaron en 2005 (después se han dado otros brotes) con la muerte de dos adolescentes (Zyed Benna, de 17 años, y Bouna Traeré, de 15) al quedar electrocutados cuando se refugiaron en un transformador huyendo de la policía. Sarkozy, entonces ministro de interior, llamó “chusma” a los habitantes de aquellos barrios para justificar el conflicto. Sin embargo, este hecho no fue el causante directo de las revueltas, sino la gota que colmó el vaso de la situación existente: la marginación de los jóvenes descendientes de la inmigración, la discriminación laboral de los hijos y nietos de los trabajadores llegados a Francia, fundamentalmente desde África, que viene a constatar el fracaso del modelo de integración francés. Los perfiles de algunos de los que fueron detenidos señalan que casi todos habían nacido en Francia; eran chicos que nunca habían visto a sus padres trabajar, que no habían conocido más vida que la del desempleo y la delincuencia, que carecían de modelos positivos de referencia, jóvenes que carecen de identidad y que no se sienten tratados como ciudadanos franceses ni tampoco tienen nada que ver con el mundo de sus abuelos ni de sus padres.

Y, en este sentido, resaltar como hecho significativo que un estudio llevado a cabo por el Instituto Montaigne, dirigido por Gilles Kepel (2011) revela que las candidaturas a ofertas de empleo de personas con apellido típicamente francés recibieron cinco veces más respuestas que las presentadas por personas de apellido árabe, aunque los currículos fuesen idénticos; también aparece en el estudio otros problemas de integración no menores referidos a las tasas de escolarización, rentas mínimas, etc. Por tanto, el modelo francés de integración exige el pago de un alto precio en cuanto a la libertad personal, ya

que trata de borrar por todos los medios las diferencias culturales sin ofrecer a cambio la igualdad y cohesión nacional que propugna (Legrain, 2008).

Pero las políticas pueden cambiar por circunstancias coyunturales; y así, el 14 de diciembre de 2014 los diarios recogían la propuesta del presidente francés Hollande para impulsar una nueva ley de extranjería que suponga el reconocimiento del derecho de ciudadanía para los inmigrantes, pero también deberes inexcusables. Además, Hollande hizo un discurso en defensa de la aportación de los inmigrantes a Francia y enfatizó la necesidad de mejorar y favorecer los sistemas de integración. El futuro mostrará hasta dónde llega la reforma pretendida por el presidente francés actual.

1.2.1.2. El modelo británico

En la otra orilla del modelo francés se encuentra el británico, el del multiculturalismo, donde se refuerza la identidad de las distintas comunidades. En el Reino Unido se da el pluralismo desigual. La idea que subyace es que los inmigrantes llegan para quedarse y, por tanto, tienen derecho a desarrollar su identidad cultural en su nueva residencia. Así, un estudio publicado por Manning and Roy (2010) señala que el 43% de los inmigrantes de “primera generación” residentes en el reino Unido se sienten británicos, dato que se eleva hasta el 98% entre los inmigrantes de “segunda generación”. Pero, también tiene su lado negativo, porque en el Reino Unido se entiende la multiculturalidad como coexistencia de una cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas. Los británicos diferencian claramente entre autóctonos e inmigrantes. Las diferencias culturales son vistas como normales, porque no buscan la asimilación, pero reconocer las diferencias no es respetar al inmigrante como ciudadano con los mismos derechos que los británicos autóctonos. Visto así, el multiculturalismo británico es una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros.

Como se ha señalado, en el Reino Unido la idea era respetar las culturas que traían los inmigrantes, pero esta actitud, a juicio de Martínez y Tuts (2010) tuvo como consecuencia una doble moral: por una parte, es verdad que no hubo injerencia en las costumbres y tradiciones de los inmigrantes en la esfera privada; pero, por otra parte, se

les exigía que se adaptasen a la sociedad británica en el ámbito público. Lo que primaba en el fondo es la tradicional actitud de segregación hacia los extranjeros. Por eso advirtió Vertovec (1996) que detrás del multiculturalismo pueden aparecer los rasgos del nuevo racismo, del racismo sin ‘raza’, y de una retórica de la exclusión. Una vez rechazado el racismo clásico, puede aparecer otro tipo de racismo basado en la identidad cultural (Rodrigo Alsina, 1996): “No hay diferenciación porque haya diferencias, sino que se dan las diferencias porque hay diferenciación” (García Amilburu, 2008, p. 87). Muchos piensan que es esto precisamente lo que ha contribuido también a la formación de guetos en los que tampoco han faltado las revueltas, como las ocurridas en 2001 en el norte de Inglaterra.

Así es, el multiculturalismo de Gran Bretaña también estalló en episodios violentos cuando en el verano de 2011 algunas ciudades inglesas reproducían las revueltas francesas de los *banlieu* de París, con lo que parecía demostrarse que tampoco el modelo anglosajón de integración era una buena alternativa si no conllevaba la reducción de las diferencias sociales. Londres, la capital de los Juegos Olímpicos de 2012, se convirtió en una ciudad sin ley, comenzando por el pluricultural barrio de Tottenham, donde el paro y el tráfico de drogas son moneda común, caldo de cultivo para el estallido social si se da alguna circunstancia que prenda la llama. Así ocurrió tras la muerte a balazos de Mark Duggan, de la comunidad afrocaribeña, en un poco esclarecido enfrentamiento con la policía. La mezcla de racismo, paro juvenil, tráfico de drogas, ausencia de expectativas, recortes presupuestarios en política social, e incluso el oportunismo de los *hooligan* de turno, hicieron que todo el país se convirtiera en un polvorín. De lo que se trataba, como ocurrió en otras partes del mundo, era de un desafío a un sistema que hace que la crisis económica repercuta en los socialmente más débiles (Ramos, 2011).

Y, frente a quienes aprovecharon estos conflictos para arremeter contra las dificultades de integrar a tantos extranjeros, entre los que estaba el propio primer ministro Cameron, hay que explicar que, de los 60 millones de habitantes que tiene Gran Bretaña, el 92% son blancos, un 1,8 % indios, un 1,3% pakistaníes, un 1% afrocaribeños, un 0,5% bengalíes, un 0,4 % chinos... Es decir, las estadísticas no respaldan los argumentos de que los extranjeros están invadiendo el país, ni que exploten los servicios sociales, porque

los extranjeros contribuyen con el 8,7% a los ingresos del Estado, más de lo que reciben (Ramos, 2011). Pero no importa, porque formaciones políticas populistas y/o xenófobas, enarbolando banderas racistas, consiguieron el 25% de los votos en las últimas elecciones municipales. Cuando se preguntó a los votantes de estas formaciones por qué las votaban, la respuesta fue simple: porque los extranjeros quitan los puestos de trabajo (Oppenheimer, 2013).

Por tanto, la causas y consecuencias de todos estos estallidos de violencia son siempre semejantes: falta de respuesta a situaciones de marginación y exclusión social, ausencia de expectativas entre los jóvenes, racismo, xenofobia, achicamiento del Estado de bienestar... y el camino parece ponerse tortuoso para los inmigrantes, porque el Reino Unido ha estrechado el canal de admisión. A partir del 1 de enero de 2014 tanto los extranjeros de origen no comunitario como los comunitarios tendrán que esperar tres meses para poder acceder a las prestaciones sociales británicas. Pasado ese tiempo sin prestaciones, tendrán que someterse al “examen de tolerancia” (aunque los ingleses, siempre con eufemismos, le llaman “test de residencia”); se ha instaurado un examen de ciudadanía británica que deberán aprobar los 140.000 aspirantes anuales a obtener el pasaporte británico. El examen incluye preguntas de idioma, costumbres y estructura política del país. Entre los afectados hay más de 30.000 españoles que cada año llegan al Reino Unido buscando oportunidades laborales. Naturalmente, los inmigrantes altamente cualificados tienen las puertas abiertas, salvo que lleguen de países del Sur, que con ellos existe el recelo típico del racismo institucional. De modo que los británicos residentes en España disfrutan de prestaciones sociales, sobre todo médicas, pero los españoles son considerados como “inmigrantes del Sur” que tienen pocas ganas de trabajar. Lo dicho: prejuicio y racismo institucional.

1.2.1.3. El modelo alemán

Junto al francés y el británico se encuentra el modelo alemán, que se basa fundamentalmente en considerar al inmigrante no cualificado como una fuerza de trabajo coyuntural y temporal. Es el denominado modelo de *gastarbeiter* o del “trabajador invitado”, en alusión a los obreros que reactivaron la economía alemana en los años

sesenta y setenta. Tampoco está exento de problemas. La percepción de temporalidad genera no pocas tensiones y, desde luego, no propicia la integración. Para los inmigrantes cualificados hay cursos de integración que terminan con un examen en el que se pregunta por el significado del “milagro alemán”, que se nombre a los padres del automóvil, que escriban el nombre de varios Estados federados... El problema es que ese examen haría millones de apátridas, porque son millones los alemanes que no sabrían contestarlo correctamente. Además, el examen alemán, que consta de 100 preguntas, no es más que un requisito, pues se tiene que contestar bien al menos el 50% de las preguntas y el aspirante debe justificar una residencia de más de 8 años en Alemania, hablar bien alemán, jurar fidelidad al país y reconocer su Constitución. Todo eso o estar casado con una alemana.

Así que, en Alemania no se puede hablar en puridad ni de asimilación ni de segregación; se garantizan ciertos derechos, pero se mantiene separada a la población inmigrante de la población autóctona (Portera, 2006). De hecho, según una encuesta de la Fundación Friedrich Ebert (Gómez, 2013) se concluye que la xenofobia está profundamente anclada en la sociedad alemana. El 39% de los alemanes del Este son xenófobos; mientras la tasa baja hasta el 22% en el Oeste; un 9% tiene una visión ultraderechista, pero en el Este esa visión se eleva hasta el 16%.

De este modo, el 26 de marzo de 2014, los diarios nacionales e internacionales llevaban en sus portadas la noticia de que Alemania planeaba expulsar a los inmigrantes comunitarios que no lograsen empleo en seis meses. El objetivo, se decía, era evitar lo que se llamó “inmigración de la pobreza”. De esta forma se limitaba la libre circulación de personas dentro de la Unión Europea, aunque los alemanes enarbolaron el argumento de que el país teutón atrae a personas ociosas por su magnífico y generoso sistema de protección social. Sin embargo, y como se ha visto en el caso del Reino Unido, a los inmigrantes altamente cualificados no se les pone ninguna traba; a esos inmigrantes Alemania sí los quiere porque los necesita para seguir siendo el país más influyente de Europa; de hecho, Alemania necesitará, según sus propios cálculos, 6 millones de trabajadores cualificados en los próximos años. De ahí que Alemania sea actualmente el primer foco de atracción de inmigrantes de Europa y el segundo del mundo (tras Estados Unidos). En 2010 era el octavo país del mundo receptor de inmigrantes.

1.2.1.4. El modelo holandés

Por su parte, el modelo holandés de integración, asimilacionista como el francés, con el añadido de un examen de ciudadanía a los inmigrantes aspirantes a “integrarse”, también está en crisis, porque la población autóctona tiene cada vez menos trato con la inmigrante, y los requisitos para entrar y quedarse en el país se endurecen. El Gobierno holandés reconoce que los inmigrantes tienen más difícil el acceso al empleo y que presentan cada vez mayores índices de fracaso escolar, pero insiste en que la integración se favorece a través del idioma y la asunción de normas y valores holandeses. El examen que hace a los ‘aspirantes a inmigrante’ es un claro ejemplo de ello. Después de estar recibiendo inmigración durante cuarenta años ahora se habla de integración y, para ello, apelan a un examen. Holanda fue el primer país del mundo en exigir un examen de lengua y cultura nacionales a inmigrantes. ¡Y qué examen! Es obligatorio a partir de los 17 años y se dice que está pensado para las parejas femeninas de los inmigrantes que se quieren instalar en el país, las llamadas “novias de importación” (una cuarta parte del total de inmigrantes aceptados), chicas adolescentes que, por ejemplo, deben visionar un video con una boda gay y una playa con nudistas para dar su opinión sobre lo visto. Además, el examen consta de una centena de preguntas sobre cuál es la capital de Holanda, quién es el presidente del Gobierno... La mayoría de los examinados procede de Turquía y Marruecos, y están exentos del examen los inmigrantes procedentes de Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda y Australia, así como los que lleguen de las antiguas colonias holandesas de Surinán o Aruba. El matiz importante es que, mientras el examen se pide para obtener la nacionalidad en España, Alemania o Inglaterra, en Holanda se pide para poder entrar al país como inmigrante. Pero puede ocurrir como en el caso francés: cuanto más saben del país de acogida los inmigrantes, cuanto más formados estén y cuanto más integrados se sientan, más se irritan por las escasas oportunidades de ascenso social.

En realidad, los exámenes se han convertido en otra ‘prueba de ciudadanía’ (Löwenheim y Gazit, 2009; Van Houdt y Schinkel, 2011); y lo que es evidente con estos exámenes es que a los inmigrantes se les está exigiendo antes de recibir: deben pagar impuestos (claro), amoldarse a las reglas de convivencia del país receptor, sufrir procesos de aculturación, etc., para que se les permita vivir en una tierra diferente a la suya.

Obligaciones que no van acompañadas de disfrute de derechos de ciudadanía (Bolívar, 2006).

1.2.1.5. El modelo canadiense

En cuanto al modelo canadiense, es conocido que Canadá se pone como ejemplo paradigmático de sociedad multicultural, sobre todo por las respuestas que ha venido dando a esta situación a lo largo de su historia. En general, los canadienses aceptan el pluralismo cultural como positivo, y consideran que su modelo es el mejor porque allí se ha demostrado que promueve la convivencia, la ciudadanía y la pertenencia a un país (Tropel, 2011). Efectivamente, las leyes canadienses hablan del respeto a individuos y comunidades “de todos los orígenes”, sin mencionar exclusivamente a los inmigrantes como colectivo ni sobrevalorar una cultura sobre las demás; al contrario que el modelo multicultural británico, como se vio anteriormente. No obstante, el informe *The current state of multiculturalism in Canada and research Themes on Canadian multiculturalism 2008-2010* (Pozzo, 2012) ya hablaba de dos tendencias en la valoración social de la situación multicultural: los que lo ven como positivo para la integración social y quienes argumentan que ha producido guetos en el país, enfatizando las diferencias más que fomentando la integración. Esta segunda visión queda reforzada por las prospecciones estadísticas, que auguran en un futuro próximo el aumento de la guetización en las grandes urbes del país.

La política canadiense sobre inmigración siempre ha valorado el mosaico cultural como positivo por lo que supone de respeto a las características de cada grupo inmigrante, incluida la lengua y los descendientes de los inmigrantes. Se sienten orgullosos de diferenciarse en esto de Estados Unidos y su *melting pot*. Y cuando se dice que el mismo modelo multicultural tiene el Reino Unido, la respuesta canadiense es que el mosaico inglés es vertical, mientras el suyo es horizontal. Por esta razón se dice que el modelo multicultural más conocido y aplaudido es el canadiense, que tiene su paradigma en Toronto, la ciudad con mayor diversidad étnica del mundo y una de las cinco mejores ciudades del mundo para vivir, según *The Economist*. Cada año llegan 70.000 inmigrantes

y refugiados que se integran sin problemas; no en vano, el lema de Toronto es: “La diversidad es nuestra fuerza”. Pero, hay matices a ese modelo multicultural.

En Toronto (Ontario, la provincia más poblada de Canadá), se cortó de raíz una polémica que duraba ya dos años: no se permitirían arbitrajes familiares (separaciones matrimoniales, custodia de hijos, herencias), basados en la ley islámica o *sharía*. El asunto había disgustado a los canadienses, que opinaban que la medida de los arbitrajes familiares fue un error basado en el “miedo al islam”, y consideraban que la *sharía* era un desafío a la Constitución del país y un atentado contra los derechos de las mujeres. La polémica canadiense plantea los límites del modelo multicultural y sirve de precedente para Europa. Se debe recordar que estos arbitrajes para judíos y cristianos fue un sistema que se puso en marcha en 1991 para aliviar el atasco judicial y resolver los conflictos familiares fuera de los tribunales. La ley de Arbitraje fue una victoria de una sociedad multicultural, el sistema adoptado por Canadá en 1971 para contrarrestar el nacionalismo de Québec e integrar mejor a los inmigrantes. Pero, lo que parecía un buen sistema para judíos y cristianos no lo fue tanto para los musulmanes.

El debate sobre los arbitrajes, para Homa Arjomand, coordinadora de la Campaña Internacional contra la *sharía* en Canadá, cuestiona el modelo porque, según ella, cumplió sus objetivos en un momento determinado, pero ahora es una barrera, porque respeta más las culturas y las creencias que a los individuos cuando, por ejemplo, a una chica de 13 años se la puede sacar de la escuela para casarla con una persona de avanzada edad porque la cultura en la que vive lo permite (Calvo, 2005). De modo que no es oro todo lo que reluce en Toronto, porque la ausencia de tensiones sociales no es lo mismo que la auténtica integración. En 1981 había en Toronto seis barrios con lo que se llamaba *índice de aislamiento* (cuando más del 30% de sus habitantes eran inmigrantes de la misma cultura), pero en 2001 ya eran 250 barrios los que tenían esa característica. El debate está permanentemente abierto: ¿Es mejor este modelo o el *melting pot* de Estados Unidos?.

1.2.1.6. El modelo norteamericano

En Estados Unidos hay oficialmente 54 millones de inmigrantes, el 17% de la población total y, de ellos, más de 25 millones tienen derecho a voto. Esta es la razón,

dicen los republicanos, de que el presidente Obama propusiera medidas mucho más benevolentes que las actuales para la inmigración, frente a las decisiones del propio Congreso: quienes acrediten vivir en América más de cinco años, quienes tengan hijos ciudadanos americanos o sean residentes ‘legales’, quienes se registren y pasen un control de antecedentes y estén dispuestos a pagar sus impuestos..., se podrán quedar en el país de manera oficial. Se pararán las deportaciones previstas para más de 4 millones de inmigrantes considerados como “ilegales” (Monge, 2014). ¿Por qué el presidente Obama propone las medidas anteriores? Quizá por la fuerza que está adquiriendo el colectivo de los *dreamers*, reconocido como el movimiento de derechos civiles más importante de Estados Unidos en la actualidad. Efectivamente, los “soñadores” defienden los derechos de los 12 millones de personas indocumentadas que viven en el país; muchos de ellos son jóvenes que nacieron en Estados Unidos, de padres inmigrantes, sí, pero ellos no se consideran inmigrantes, tienen el inglés como su primera lengua y asistieron a colegios donde se les inculcó que vivían en el país de la democracia y las oportunidades. Para el presidente Obama la razón de esta propuesta es histórica y de orden democrático y justicia social para 12 millones de inmigrantes que viven en la semiclandestinidad, aunque se estima que ‘sólo’ 5 millones se podrían beneficiar de esta medida, sobre todo los *dreamers*, a través del programa Acción Diferida (Pereda, 2014).

Se debe recordar al respecto que el *melting pot* o *crisol de culturas*, es un modelo que dice apostar por el mestizaje, para que la heterogeneidad (típica de USA, donde, como es sabido, no existe un modelo autóctono reconocido al que asimilar a los nuevos inmigrantes, pues es un país construido por inmigrantes de todo el mundo), se convierta gradualmente en la homogeneidad que da la fusión de culturas “cocidas en una gran olla común”. La primera referencia conocida del término es de 1908, contenida en el libro *The Melting Pot*, de Zangwill, aunque ese crisol de culturas tuvo efectos desde la llegada de los primeros inmigrantes. El siguiente paso fue el multiculturalismo, entre los años 60 y 70; ya no se trataba de fusión de culturas, sino de mosaico de culturas, de reconocer la diversidad, la coexistencia de culturas (Sánchez-Vallejo, 2010). La contrapartida es la pérdida de identidad cultural de las minorías, porque, al límite, se intenta que todas las personas que quieran integrarse en Estados Unidos adopten el *American way of life*, el modo de vida norteamericano, como si éste fuese su modelo cultural oficial.

Pero no faltan tampoco los partidarios, cada vez en mayor número, de “mantener la pureza cultural” de Estados Unidos frente a los inmigrantes. A este respecto, cabría preguntarles si de verdad existe esa cultura pura norteamericana y, si existe, que explicaran en qué consiste: ¿quizá la cultura del hombre, blanco occidental?, ¿Y qué pasa con los de cultura afroamericana, oriental, con los llamados despectivamente “hispanos...”, que llevan generaciones en Estados Unidos?, ¿No deben ser considerados norteamericanos? Hoy la multiculturalidad ha adquirido en Estados Unidos un significado no sólo descriptivo de una situación, sino prescriptivo, porque valora positivamente la separación entre culturas y, al mismo tiempo, la sumisión del individuo a las tradiciones del grupo (Todorov, 2008).

Sin embargo, esta concepción de la multiculturalidad es paradójica porque en el fondo está obligando a todo individuo a ser monocultural, ceñirse a su cultura como una isla entre otras culturas. Es lo que ha llamado Sen (2007) *monoculturalismo plural*. Tal opción debe rechazarse, porque condenan al individuo a quedarse encerrado en su cultura. Efectivamente, uno de los peligros que entraña este multiculturalismo es que puede dar primacía a los derechos colectivos frente a los individuales, y que el respeto por las diferencias culturales y religiosas pueda desembocar en que se defina a las personas exclusivamente por su origen cultural o religioso (Legrain, 2008). También el multiculturalismo, al dejar que las personas se integren a su aire, en lugar de conducir a una armoniosa situación de mestizaje cultural, lleva a la segregación y al aislamiento, haciendo que los inmigrantes formen comunidades cerradas, muchas veces resentidas y potencialmente hostiles. Así que, si por lo general la diversidad puede ser buena, demasiada puede no serlo tanto.

1.2.1.7. ¿Existe un modelo español?

En el caso de España no se puede afirmar que haya un modelo claramente definido. Nuestro país incorporó en poco más de 10 años (2000-2010) a 5 millones de inmigrantes (el 12% de la población española). De este modo, se encontró con una situación de pluriculturalidad para la que no estaba preparado; entonces la mirada se dirigió hacia los modelos de los países que tenían dilatada tradición de inmigración, sobre

todo hacia los modelos asimilacionista de Francia y el modelo multicultural del Reino Unido, pero ninguno ha funcionado en nuestro país, fundamentalmente porque el inmigrante necesita referentes identitarios próximos (familia y grupo) para situarse en un nuevo contexto y, a partir de ahí, incorporar nuevos hábitos y seguir construyendo identidades complejas (Martínez y Tuts, 2010). Esto, evidentemente, no lo propician ni el modelo francés ni el británico.

Una investigación auspiciada por el Instituto Universitario Ortega y Gasset y la Universidad de Princeton (Portes y Aparicio, 2013) realizada a una muestra de 6.900 adolescentes de centros públicos y concertados, entre sus conclusiones afirma que el 50% de los escolares hijos de inmigrantes declararon sentirse españoles. La mayoría, además, continúa con sus estudios y aspira, como los autóctonos, a llegar a la Universidad, aunque todavía muy pocos lo consiguen. En la presentación del estudio, Rosa Aparicio, una de las autoras, declaró que la integración es lenta pero favorable. La sociedad española ha acogido bien a la población inmigrante.

Sin embargo, hay otras voces que no son tan optimistas sobre la situación en nuestro país. Así, García Borrego (2011), sociólogo experto en migraciones, afirma que las notas que consiguen los alumnos hijos de inmigrantes son inferiores a las de los alumnos hijos de españoles, como también es mucho menor el nivel de ingresos de los padres y sus posibilidades para acceder a bienes y consumo, y, por supuesto, tienen muchas dificultades para hacer una carrera universitaria, más aún en tiempos de crisis económica. Por ejemplo, los hijos de inmigrantes marroquíes, la segunda comunidad de inmigrantes más importante de España, tras los rumanos, son los que menos se identifican con nuestro país, los que peores notas sacan de media y los que menos continúan en el sistema educativo.

Tampoco España está exenta de actitudes racistas; “no se han producido grandes estallidos de violencia o conflictos” (Agudo, 2013, p. 1), pero hay episodios que desmienten esta afirmación; como el de Salt (Girona), donde murió un menor magrebí, en 2011, que escalaba por una cañería, al caer al vacío huyendo de la policía; la protesta se convirtió en violencia callejera con quema de coches y mobiliario urbano. Por eso el optimismo debe ser moderado; los hijos de inmigrantes tienen muchas más dificultades para la movilidad vertical, en todos los sentidos, que los autóctonos, sobre todo si

proceden de familias marroquíes. Sin olvidar que España también prepara una normativa para hacer un examen a los extranjeros que quieran establecerse aquí.

Efectivamente, el borrador del anteproyecto de la Ley de Reforma Integral de los Registros establece que los extranjeros deberán superar un examen que permita acreditar un grado suficiente de conocimiento del idioma español y de su integración en la sociedad española para adquirir la nacionalidad. Esta es la Ley, pero, ¿cuál es la realidad? El diario digital Público recogía el 20 de febrero de 2014 la siguiente noticia: la Audiencia Nacional denegó en 2014 la nacionalidad a una ciudadana marroquí, ¡con residencia legal en España desde 1996!, después de responder una pregunta del cuestionario sobre los países que tenían frontera con España y respondiera que eran “Almería y Jonquera”. La sentencia decía textualmente: “Se desprende con claridad la ignorancia sobre aspectos básicos de la realidad española de la recurrente, quien responde con acierto algunas preguntas pero ignora otras cuestiones esenciales sobre el marco de convivencia político e institucional español”. Lo sangrante es que la misma sentencia reconoce el arraigo de esa mujer, que habla correctamente “la lengua española” pero que, a pesar de ello, “no es suficiente para colmar el requisito del necesario grado de integración”. Lo que sigue en la sentencia haría millones de españoles desarraigados: “Carece de conocimientos básicos de la realidad política española, no sabe qué es la Constitución ni las comunidades autónomas, ni para qué sirven las elecciones, la seguridad social o la declaración de la renta”. Además de aprobar el examen, el comportamiento del extranjero deberá ser ejemplar, pues podrá perder la nacionalidad española por “razones imperativas de orden público o de seguridad o interés nacional”. Aquí cabe todo.

1.2.2. Los límites de los modelos multiculturales

Los modelos anteriores refuerzan la idea de que el multiculturalismo, tal como se entendía desde algunos sectores como modelo de integración, no es la mejor opción para la inclusión; los caleidoscopios culturales no son la solución a largo plazo; como escribe Merino (2009), si bien los modelos multiculturales significaron en la segunda mitad del siglo pasado un avance frente al asimilacionismo, pronto se revelaron como sistemas que ponían la identidad del grupo por encima de la identidad y libertad de las personas. De

ahí, según este autor, la incoherencia entre su eje conceptual y su sistema de actuación. Por eso, para que las grietas en las actuales sociedades multiculturales no vuelvan a aparecer, sería necesario que la sociedad apostase por unos valores comunes, asumidos por todos los grupos culturales, que sirvan para aglutinar; el siguiente paso será proporcionar los espacios, los mecanismos, los procesos necesarios para la construcción de una sociedad intercultural (Escarbajal Frutos, 2009).

Por otra parte, sostenía Kymlicka (1996) que si por multiculturalidad se entiende un término que engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidos del núcleo social dominante (feministas, homosexuales, grupos de cultura alternativa, ateos, etc.), entonces todo Estado es pluricultural, por muy homogéneo que sea étnicamente. Por eso la pluriculturalidad es un fenómeno que ha de incorporarse con normalidad en todos los espacios sociales, fundamentalmente educativos, formales y no formales, porque no se puede pretender crear climas interculturales si no hay la misma actitud dentro y fuera de las instituciones educativas. Y hacen falta proyectos político-sociales en la misma línea.

En cualquier caso, y a pesar de lo expuesto, hay ocasiones en las que el concepto de multiculturalidad se utiliza de forma incorrecta, tal y como advierte Touraine, porque este concepto se encuentra muy viciado, dándose acepciones que no se corresponden con el hecho pluricultural, más bien al contrario, están más cerca de lo monocultural y la xenofobia. Las razones que esgrime Alain Touraine (2001) para explicarlo son las siguientes:

- a) Identificación de la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos.
- b) Concepción de lo multicultural como el derecho inalienable que tiene toda cultura a la diferencia.
- c) Multiculturalidad igual a mera coexistencia de culturas.
- d) Se asimila el fenómeno multicultural con el rechazo de otras culturas.

Y, en esa línea, sugirió Juliano (1998) que hay hechos y actitudes que han permitido el deslizamiento de la multiculturalidad hacia concepciones que permiten identificarlo como base ideológica al capitalismo globalizador, como por ejemplo:

- a) Poner excesivo énfasis en lo que la cultura tiene de diferente, dejando de lado lo que une con los demás, y subrayando lo específico en detrimento de lo universal.
- b) Uniformar cada cultura, las autóctonas y las foráneas, como si careciesen de contradicciones y divergencias internas, de modo que sacraliza una modalidad como si fuera la única y exclusiva.
- c) Y presuponer como objetivo básico de todo inmigrante la preservación íntegra de su “todo cultural”, que es lo que le habilitaría para su ineludible retorno al seno de la cultura de la que procede; un aspecto que, cada vez más, se percibe como un auténtico mito.

Por tanto, el concepto de multiculturalidad, al ser usado de manera diferente en distintos contextos (incluso en el mismo) ha generado no pocos malentendidos y polémicas, lo que, entre otras consecuencias, hace que se deba estar permanentemente redefiniéndolo, para que el lector o el interlocutor sepa en cada momento a qué se está refiriendo quien lo utiliza.

Interesante es también el análisis que hace Zizek (2010) del multiculturalismo, asimilándolo al imperialismo del siglo XIX. Para este autor el multiculturalismo trata todas y cada una de las culturas locales de la misma manera que el antiguo colonizador trataba a sus colonos y colonizados: se respetan sus costumbres “hasta lo tolerable”, pero quedan sometidos a la metrópolis. El multiculturalismo sería así una forma inconfesada, invertida, del antiguo racismo, pues mantiene las distancias entre culturas y todas están sometidas a la que se considera hegemónica (Mora, 2013). De esta manera, el respeto del multiculturalista hacia el otro no es sino la afirmación de la propia superioridad.

El multiculturalismo es la nueva ideología sustitutiva del capitalismo, dice Zizek (2010). Puesto que el capitalismo ya no puede ser derribado, y está aquí para quedarse, las críticas sociales se vuelven hacia aspectos culturales, y no económicos. El precio de esta

despolitización de la economía, según este autor, es que la propia política queda despolitizada; la lucha política queda relegada a batallas culturales por el reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia con las diferencias. Por eso sostiene Zizek que la tolerancia del multiculturalista está atrapada en un círculo vicioso que, simultáneamente, concede *demasiado* y *demasiado poco* a la especificidad cultural del Otro. Tolera al Otro mientras ese Otro no penetre en su realidad, en su espacio. Es lo mismo que escribió Giroux (1992): “El multiculturalismo ata a la diferencia dentro de un horizonte de una falsa igualdad y de una noción despolitizada de consenso” (p.43).

En definitiva, la multiculturalidad sólo es plausible y beneficiosa cuando se produce como consecuencia de la diversidad pluralista que emana del ejercicio de la libertad. Una sociedad democrática es lo menos parecido a una sociedad homogénea, pero no puede convertirse en una federación de ‘tribus’ en la que cada una establezca sus propias normas de comportamiento y su relación con el resto de ‘tribus’, por mucho que dialoguen entre sí. Es preciso el establecimiento de valores comunes, pero siempre desde la libertad.

1.3. APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA INTERCULTURALIDAD

En un contexto de diversidad el primer principio es precisamente ese: la diversidad en sí misma. Esto es lo que niega el multiculturalismo, que no pide a los ciudadanos que acepten vivir en diversidad, sino sólo coexistir en la diversidad. Se debe tener muy claro que la multiculturalidad no tiene que ser aceptada como una situación inamovible, sino como una situación coyuntural de tránsito hacia la interculturalidad (Balboni, 2007). Y, como bien expresan Meer y Modood (2012), la multiculturalidad es probable que sea esencialista, no liberal y poco preocupada por la unidad, pero continúa dando legitimidad a la separación de grupos identitarios, con lo que sus políticas, por lo general, no son operativas a nivel nacional. Lo multicultural todavía ignora las sensibilidades de las minorías en términos sociales, culturales y políticos (May, Modood y Squires, 2004).

Se ha visto anteriormente que el multiculturalismo se convierte en un asimilacionismo perverso, transversal, en función del grupo de origen o en una coraza

para defenderse y atacar a las culturas deferentes (Pamuk, 2006). Hoy cualquier cultura está expuesta a la discusión porque la globalización ha hecho que se abandonen las pautas socioculturales tradicionales. Todo se interrelaciona y todo se transforma. Ya Todorov afirmó que toda cultura implica inevitablemente una cierta dinámica intercultural, aunque lo sea en un grado menor, en el mero establecimiento de contactos derivados del hecho de compartir espacios y/o tiempos. Lo resumía de la siguiente forma: “Una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (Todorov, 1988, p. 22). La interculturalidad reconoce las identidades y, al mismo tiempo, promociona la unidad en torno a intereses comunes. Por lo tanto, el multiculturalismo tiende a preservar un patrimonio cultural y la interculturalidad permite a las culturas intercambiar, modificar y evolucionar (Sze & Powell, 2004). Un ejemplo es Australia, donde se ha incluido la interculturalidad como una capacidad general en su plan de estudios nacional (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2010).

A este tenor, sostiene Portera (2009) que el concepto *intercultural* actualmente se emplea tan a menudo (incluso de manera impropia) en tantos sectores diferentes que se pierden las huellas tanto de su origen como de su potencial transformador. Dice este autor italiano de obligada referencia que la voz *intercultural* se halla: a) en el *lenguaje cotidiano*, especialmente en los medios de comunicación cuando se tratan temas de la actualidad; en la prensa, “intercultural” se asocia a veces a los riesgos de la convivencia étnica y cultural); b) en el sector *económico*, en el cual se encuentra sobre todo el concepto de *competencia intercultural*, vista como cualificación básica para el personal, especialmente directivos y gestores; o bien asociada a los conceptos de habilidad en el trabajo de equipo, cooperación, etc. (especialmente las grandes empresas ofrecen cursos de *management intercultural*, con el fin de optimizar los objetivos de la empresa que opera en contextos internacionales o que tienen muchos trabajadores de diverso origen cultural); y c) el concepto de *interculturalidad*, además de la pedagogía, ha hecho mella en las *ciencias cercanas*, como sociología, etnología, psicología, filosofía, ciencias políticas, ciencias de la comunicación, pero también derecho, teología, economía (faltan todavía las ciencias naturales y técnicas, aunque existe ya algún ejemplo en ingeniería donde se forma a través de “competencias interculturales”)..., por lo que su uso no siempre está en consonancia con su significado.

Y, en este sentido, se debe tener en cuenta lo que dice Bañón (2009): que se ha de reconocer la fuerza que tiene el adjetivo “intercultural”, pero sin olvidar también que, en muchas ocasiones, la aparición de ese adjetivo no hace que se hable directamente de interculturalidad como algo que es, sino como un *desideratum*, como un llegar a ser; decir convivencia intercultural, por ejemplo, no es decir interculturalidad. El de interculturalidad es un concepto abierto, multidimensional y siempre vigente; una respuesta colectiva y holística a los desafíos de la sociedad plural, un compromiso con la creación de un mundo diferente, más igualitario, justo, pacífico y sustentable, basado en los principios de solidaridad y ayuda mutua (Carvalho da Silva, 2008). La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente, por eso, el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción y defensa de éstos. De este modo, Leiva (2014) definió la interculturalidad como:

Un principio (...) por el que se promueve una enfatización positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios de encuentro para pasar de una mera coexistencia a una convivencia fructífera y donde el conflicto se concibe como algo absolutamente necesario para el conocimiento de las personas y los colectivos (p. 156).

Al hablar de interculturalidad se habla de interacción, intercambio, apertura, reciprocidad y solidaridad horizontal, al tiempo que se reconoce los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas de todas las culturas, con el único límite del que puedan establecer las leyes democráticas de un país. Por eso la interculturalidad está estrechamente relacionada con el ejercicio de la ciudadanía activa y la democracia deliberativa, tanto en la sociedad como dentro de las instituciones educativas (Cifuentes, 2014). La concepción de interculturalidad ligada al de ciudadanía supone considerar a cada ciudadano como miembro activo de una ciudad, que convive en un territorio determinado y contribuye a su bienestar y al de toda la ciudad. El Estado democrático está formado por ciudadanos de distintas etnias y culturas desde la base de un “contrato social”, que diría Rousseau, y el sentimiento de pertenencia a un Estado, a una ciudad es imprescindible (Cortina, 2006; Tezanos, 2002).

Queda claro entonces que la interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes (Hammer, 2004; Zapata-Barrero, 2013a). La interculturalidad, además de facilitar el intercambio cultural, “desarrolla sociedades cohesionadas con el desarrollo de un sistema de valores compartidos, pues las identidades personales van más allá de la nación o la etnia” (Booth, 2003, p. 432); y hace hincapié en la protección de los derechos individuales y sociales (Meer y Modood, 2012).

De este modo, la interculturalidad incluye dimensiones cotidianas, a veces personales, que tienen mucho que ver con la alteridad y las desigualdades sociales, pero también dimensiones políticas de reconocimiento e igualdad (Rizo, 2013). De ahí que el espacio público generador de interculturalidad debe tener estas características mínimas (Bouchard, 2011; Gagnon y Iacovino, 2007):

- a) Debe ser un espacio público identitario con derechos constitucionales.
- b) El espacio público debe ser considerado como una identidad compartida por otros ciudadanos.
- c) El espacio público debe ser compartido a través de la participación, la interacción y el debate.
- d) El espacio público no es de la cultura mayoritaria, todos pueden participar en su evolución.

Y, en esta línea, la propuesta de Maalouf (2008) es sencilla en su formulación: cuanto más se impregne un inmigrante de la cultura de acogida, más podrá impregnar a la cultura de acogida de la que él trae, y viceversa: cuanto más perciba un inmigrante que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura de acogida. La palabra clave sigue siendo *reciprocidad*:

Si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío..., entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos; paralelamente, si este país me respeta, si reconoce lo que yo le apporto, si me considera con mis singularidades como parte

de él, entonces tiene derecho a cuestionar algunos aspectos de mi cultura... (p. 51).

Además, ceñir la interculturalidad a la inmigración es restringir su potencial transformativo (Soto, 2006). La interculturalidad tampoco puede ser analizada sin tener en cuenta las relaciones de poder existentes en la sociedad, las desigualdades sociales y la tradicional visión de la superioridad de unas culturas sobre otras. Por eso la interculturalidad supone “un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía” (Osuna, 2012, p. 44). Y, dice Viaña (2009) que seguirá siendo una utopía mientras mantenga su noción conservadora y no apueste de verdad por la emancipación. Así, para algún autor (de Torres, 2013), hay tres principios irrenunciables para alcanzar la interculturalidad:

- a) Un fuerte compromiso con la igualdad de oportunidades, derechos y deberes, frente a la discriminación y la exclusión.
- b) Poner en valor la diversidad y sus ventajas sin esconder los posibles conflictos que toda convivencia humana generan, pero reforzando siempre los valores democráticos y los derechos individuales.
- c) Y dar máxima importancia al valor de la interacción como condición ineludible para responder a los retos de la sociedad compleja.

Y así expresa su visión sobre la interculturalidad Torres (2013):

Apostar por la interculturalidad exige estimular el debate y el diálogo escuchando todas las opiniones (excepto las claramente antidemocráticas); defender y transmitir unas ideas y unos principios claros y comprensibles; hacer mucha pedagogía para explicar los objetivos que persiguen las políticas que se impulsan; tener muchas complicidades y consensos tanto políticos como sociales; definir claramente cuál es el marco general en el que se definen estas políticas y las líneas rojas que no se pueden cruzar; dar a conocer realidades poco mediáticas pero que son claves para desmontar prejuicios y falsas percepciones; no esconder realidades por complejas o polémicas que sean y actuar para solucionarlas sin camuflarlas (p. 76).

Por consiguiente, sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación intercultural es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos ni recelos los rasgos culturales o religiosos diferenciales de los colectivos de inmigrantes y promueva, al mismo tiempo, los derechos humanos individuales de los miembros de esos colectivos (Zamora, 2008). Como dice De Lucas (2009), hay que repetir, por mucho que canse, que la interculturalidad como proyecto no es el resultado de la presencia de la inmigración, sino una condición de gestión democrática de la sociedad plural. Al respecto, señala Etxeberria (2004) que la pluriculturalidad es una expresión de la condición humana y no una elección; no cabe concebirla como un problema sino como una situación, una realidad que cabe gestionar bajo los parámetros de una sociedad denominada democrática e inclusiva.

Así que, entre los términos *multiculturalidad* e *interculturalidad* hay diferencias profundas, tanto a nivel epistemológico como semántico y operativo (Demetrio y Favaro, 2009). Para Rizo (2013), las diferencias básicas entre los dos conceptos se resumen en:

El tránsito de la coexistencia numérica a la convivencia y el diálogo; el tránsito de la presencia en un mismo espacio geográfico al establecimiento de un contacto que va más allá del reconocimiento de las diferencias; el tránsito del cierre y el choque cultural a la apertura y la negociación de sentidos (p. 31).

La multiculturalidad es un concepto descriptivo de la realidad que evoca la constatación de una situación de hecho, más sociológico que pedagógico, que en principio no contiene juicios de valor sobre la convivencia entre personas y grupos pertenecientes a diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo; por eso se dice que es un concepto estático. Sin embargo, la interculturalidad es un concepto dinámico, prescriptivo, político y ético que encuentra sentido en el intercambio recíproco, por lo que interroga a la pedagogía sobre la manera de desarrollarlo (Pizzi, 2008).

Pero quizá la distinción más nítida sea la que establecen Grange y Nuzzaci (2007) cuando hablan de la multiculturalidad como de un hecho, una situación o un dato, y de la interculturalidad como un proyecto vital. Por eso escribe Laparra (2005) que “la interculturalidad es sin duda el discurso dominante entre los estudiosos del fenómeno migratorio, es el discurso más políticamente correcto, coherente con los valores

democráticos de la tolerancia y el respeto a las minorías” (pp. 37-38). De esta forma, no sólo son diferentes las definiciones de multiculturalidad e interculturalidad, sino que esas concepciones conllevan tipos diferentes de modelos sociales y educativos (Demetrio y Favaro, 2009).

Se debe tener en cuenta que el comportamiento se adquiere a través del refuerzo de estímulos y la capacidad de aprendizaje del sujeto a través de la experiencia, pero ello tiene que ver más con la cultura de pertenencia que con la herencia biológica. En el ámbito intercultural, el comportamiento estará condicionado por (Sibhatu, 2004; Tortolini, 2003):

- a) El binomio identidad-alteridad.- La construcción de la identidad personal se nutre del sentimiento de pertenencia que se desarrolla en el interior de un grupo humano, que le da un carácter reconocible y distintivo. Pero en una sociedad pluricultural, el foco se amplía hacia otros grupos culturales, en relaciones que pueden (o no) reforzar el círculo de pertenencia al propio grupo. Lógicamente, ello dependerá del tipo de relaciones que se establezcan con los demás grupos sociales y de si la identidad de partida es o no la del grupo mayoritario. Naturalmente, el ambiente escolar es un espacio privilegiado para desarrollar identidades complejas.
- b) La interacción cultural.- Se refiere a la comunicación intercultural, a sus formas, sus ventajas y dificultades. Es exigible la reciprocidad en educación, tanto referida a los alumnos como al propio docente, porque no se puede hablar en puridad de interacción intercultural cuando hay un solo canal comunicativo, ya que normalmente el que utiliza el docente es el de la cultura mayoritaria y, consciente o inconscientemente, es más homogeneizador que pluricultural.
- c) La convivencia intercultural.- La interculturalidad puede también definirse como respuesta positiva a los procesos de convivencia constructiva en evolución. Por eso, pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad significa promover el intercambio cultural y la convivencia democrática.

- d) La dialéctica intercultural.- Con ella se refuerzan los valores solidarios, las representaciones de los otros, el conocimiento sobre otras culturas y se ayuda a estructurar los comportamientos y actitudes de los alumnos. Tener conocimiento de los problemas derivados de la convivencia multicultural significa el primer paso para poder afrontarlos positivamente en torno a valores transculturales. Es verdad que nunca se va a evitar las diferencias (tampoco se pretende), pero se debe actuar dialéctica y democráticamente ante su presencia.
- e) Y la práctica pedagógico-didáctica.- La inmigración ha interpelado a la pedagogía sobre el tipo de teorías y prácticas que propone ante la situación de pluriculturalidad (en realidad, ya existía la sociedad pluricultural, pero los procesos migratorios han “activado” esta situación). La práctica pedagógico-didáctica no sólo debe ser desarrollada en los centros educativos, sino también en los espacios extraescolares a través de educadores sociales. Por eso, tanto las instituciones educativas como los espacios comunitarios extraescolares no deben contentarse con propiciar el conocimiento de los otros, sino trabajar para el intercambio cultural.

En definitiva, y como expresa Iglesias (2014), la interculturalidad es el modelo más apropiado para la transformación social, por lo que se convierte en un reto educativo estratégico para la construcción de una sociedad cohesionada, solidaria y democrática. No obstante, conviene recordar (y advertir) que la vía de la interculturalidad es como una obra en construcción en la que de vez en cuando hay que cambiar de perspectiva, aunque se tengan claros los fundamentos. Y así, se ha visto cómo en los últimos años se ha pasado de la multiculturalidad como problema a la interculturalidad como valor. La interculturalidad busca la libertad de todo ser humano en relación a la sociabilidad y la responsabilidad: reclama un esfuerzo conjunto de todos, no sólo para aprender a convivir, sino para recrear la experiencia de la valoración recíproca y del mutuo desarrollo. Por eso, “en la base de la educación intercultural se encuentra la alteridad y la capacidad de construir relaciones auténticas y significativas” (Grange, 2007, pp. 36-40). Pero, en todo caso, y de acuerdo con Abdallah-Preteille (2001), la interculturalidad podría ser mejor

comprendida y aplicada si en lugar de estar tan pendientes y preocupados por las diferencias culturales intergrupales se hiciera por las interindividuales.

También se dice que ya está bien de teorizar sobre la interculturalidad, que hay que pasar a la acción, pero se olvida que, desde modelos de actuación sociocríticos, teoría y práctica van íntimamente unidas y son dialécticamente construidas. No hay, pues, como se decía en el pasado, un tiempo para la teoría y otro para la práctica. Sin embargo, detrás de las palabras rimbombantes (y a menudo huecas), detrás de los conceptos manidos y los miles de escritos sobre las bondades de la interculturalidad, a poco que se rasque en la primera capa de la sociedad, lo que parece primar es un ambiente que criminaliza a los inmigrantes y que se decanta por una cultura nacional, única y homogénea, eso sí, tolerante con las minorías (Besalú, 2011).

2. INMIGRACIÓN Y RACISMO

*No podrán sobrevivir aquellas culturas
que pretendan excluir a las demás.*

(Mahatma Gandhi).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 13, reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país, así como el derecho de regresar al de origen, pero, como explica Sotelo (2005), es un derecho truncado por el que tiene cada país a autorizar la entrada de extranjeros en las condiciones que determine. La salida es libre, pero no así la entrada a otro país. La emigración es, por tanto, un derecho que cada Estado se reserva. Y, apelando a ese derecho manipula el lenguaje empleando términos inadecuados para definir a las personas inmigrantes: “ilegales”, “sin papeles”, “extranjeros con doble nacionalidad”, “inmigrantes de segunda generación”... y situarlos así alejados de los derechos de ciudadanía. Pero no hay personas ilegales, sino acciones ilegales, como no hay inmigrantes de segunda generación: los hijos de inmigrantes son eso, hijos de inmigrantes, pero ellos ya no son inmigrantes ni de segunda ni de tercera generación, porque esos jóvenes no han emigrado de ninguna parte. Mantener la condición de inmigrante para los hijos es etiquetarlos y catalogarlos como colectivos marginados, porque el imaginario colectivo asimila inmigrante a persona con escasos recursos económicos.

2.1. SOBRE LA INTEGRACIÓN

Se está produciendo un nuevo tipo de conflicto en el siglo XXI que tiene que ver con los nuevos excluidos de la globalización, y no sólo referido a los países del llamado ‘tercer mundo’, sino también a las bolsas de marginación que han aparecido en las grandes ciudades. Los disturbios que tuvieron lugar en 2005 en barrios periféricos de muchas ciudades francesas, aunque la repercusión mayor fueron los de los *banlieu* de París (habría que aclarar que, en realidad *banlieu* se debía traducir por suburbio, que en

castellano tiene una acepción más dura que “barrio periférico”, pues en el primero la connotación es de pobreza y marginación), son interpretados desde diversos puntos de vista muy diferentes.

Por una parte, Beck (2005) sostiene que, frente a los que afirman que los disturbios eran consecuencia de jóvenes de la “tercera generación” que no se habían integrado, él cree más bien todo lo contrario: son los que se integraron, los que fueron asimilados, quienes enarbolaron la violencia para hacerse oír. Los jóvenes de los disturbios, cuando eran entrevistados, manifestaban las mismas apetencias, intereses, gustos, aficiones, etc. que los demás jóvenes franceses, incluso los mismos valores, pero se sentían marginados. Las causas, pues, había que buscarlas en el binomio asimilación cultural-marginación social, afirma Beck. No son jóvenes que resisten desde sus culturas de origen, sino jóvenes con pasaporte francés, que han pasado por el sistema escolar francés, pero que han sido marginados en guetos, sin expectativas ni horizontes despejados. De este modo, la paradoja que se da en Francia es que una escasa integración de la generación de los padres y abuelos desactivó los problemas y conflictos sociales, mientras que una “completa integración” de los hijos y los nietos ha dado lugar al conflicto. Los padres y abuelos sabían muy bien qué dejaban atrás y ‘aceptaban’ discriminaciones porque, a pesar de todo, ascendían socialmente. Los hijos y nietos no piensan así: se sienten franceses y no quieren que se les discrimine. No hablan tanto de derecho al trabajo como de derechos humanos y dignidad. Por tanto, la violencia de los jóvenes hijos y nietos de inmigrantes no es consecuencia de la radicalización de la cultura musulmana (aunque hayan aumentado los procesos de islamización en los *banlieu*), como interesadamente se ha dicho, sino de la desculturación de esos jóvenes. No es la cultura de sus padres y abuelos la que han heredado, ni su religión, sino una reconstrucción a partir de sus experiencias en Francia.

Pero, por otra parte, Gascón (2014) afirma que entre esos jóvenes hay poca identificación con la cultura francesa y, como muestra, señala el propio nombre que se dieron los alborotadores: “Indígenas de la República”, porque, según declaraban, se encuentran en una situación neocolonial en su propio país; un país que, explican, se opone a la cultura de sus antepasados. Hay, por tanto, y según esta autora, un desapego identitario y rechazan los valores de la República Francesa. Sin embargo, la misma autora

reconoce que los barrios en donde aparecieron los conflictos son espacios alejados de los equipamientos sociales básicos, son barrios dormitorio, con muchos desempleados sin recursos, ni tejido social, sin horizontes, con altas cuotas de fracaso escolar... Lo que quiere decir que quizá esta situación explique más las revueltas que el desapego cultural hacia *lo francés*. E igualmente alude a una macroencuesta en la que se concluía que las dificultades para la integración de hijos de inmigrantes en Francia tienen mucho que ver con las condiciones socioeconómicas y menos con la distancia cultural.

También se debe considerar que no todos los inmigrantes tienen los mismos recursos y posibilidades al llegar a un país desconocido. No tendrán problemas (o tendrán menos) aquellos inmigrantes que cuenten con apoyo social, dispongan de los elementos de equilibrio afectivo para no sufrir los cambios culturales, lleguen a un país cuya situación económica posibilite la pronta inserción laboral, tengan adecuados mecanismos de defensa psicológicos... (González, 2007). Aquí se entraría en lo que se ha llamado *síndrome de Ulises*, el estrés de aculturación: aparición de sentimientos de ansiedad, pérdida de referentes culturales propios, alteración de normas y valores, confusión en la identidad, sentimientos de marginación... (Achotegui, 2002, 2008; Demetrio y Favaro, 2009; Moro, 2001).

Por tanto, dado que se constata cómo los políticos están más preocupados por qué decir y cómo decirlo que por qué hacer y cómo argumentarlo, en la temática sobre la inmigración se puede encontrar una economía del discurso que se asienta en los siguientes factores contextuales (Zapata-Barrero, 2013b):

- a) Presencia de partidos y/o discursos claramente racistas.- Como cada uno es libre de elaborar y distribuir su propio discurso, encontramos a políticos que justifican discursivamente medidas xenófobas y racistas.
- b) La lógica de los medios y el mercado de las noticias.- No hace falta explicar cómo los medios de comunicación conforman las noticias según su ideario o siguiendo pautas impuestas desde la política. Así, si se centran en lo negativo de una noticia sobre inmigración, están lanzando al mercado percepciones negativas que pronto se convierten en actitudes negativas hacia los inmigrantes. En ese sentido, la inmigración generó alarma social por la

amplificación de algunas informaciones de los medios de comunicación, al relacionarla con el aumento de la delincuencia y la pérdida de identidad, a nivel social, y con la bajada de calidad en los centros, a nivel educativo (Díez, 2014; Olmos, 2010; Van Dijk, 2009).

- c) La situación económica y la esperanza de las poblaciones.- En época de crisis el inmigrante se convierte en la diana de muchas acusaciones, infundadas, pero que van calando entre la ciudadanía.
- d) Las élites políticas y las negociaciones políticas.- Gran responsabilidad tienen los líderes políticos a la hora de referirse a la inmigración, así como de “negociar” este tema entre partidos. Ambas cosas son de una gran influencia para los ciudadanos.
- e) El sistema educativo.- Como la educación es, entre otras cosas, un instrumento de socialización e integración social, parece evidente que la manera que tenga el sistema educativo de responder a la inmigración va a ser determinante para la inclusión de las personas que llegan de otros lugares.
- f) Y el marco estructural y legal.- Todo lo anterior está fuertemente determinado por el contexto y el marco legal que lo regula.

Por todo ello, si hay un reto en las sociedades actuales, más allá de la superación de la crisis económica, es gestionar democráticamente la pluriculturalidad y la diversidad. Efectivamente, para garantizar la cohesión social, que no la integración, y menos el asimilacionismo, se debe adquirir el compromiso de luchar contra las desigualdades (Pinyol, 2013). Teniendo además en cuenta una obviedad: que las diferencias, aun siendo positivas, pueden degenerar en problemas y conflictos.

En cualquier caso, lo que se debe resaltar es que la consecuencia de utilizar la propia cultura como modelo aplicable en todas las situaciones y a todos los grupos culturales es que se coloca a las demás culturas en situación de inferioridad y se legitima el adoctrinamiento porque aparece el “deber ayudar a los inferiores” a desarrollarse, inculcándoles las “verdades y las bondades” del pensamiento científico racional de Occidente (Pizzi, 2008). Pero esta actitud no sólo se da entre culturas externas, sino que

también se da internamente, cuando se valora la cultura oficial y se minusvalora las culturas subalternas (el ejemplo de la cultura gitana en España).

La historia ha mostrado que se ha ignorado a las minorías, y, cuando no se ha hecho, no ha sido en beneficio para ellas, porque el daño ha sido mucho mayor que el beneficio. Como escribe Lochak (2012):

Encontramos pocos ejemplos en la historia de la humanidad de minorías que no se hayan mantenido en un estatus de inferioridad: marginadas, discriminadas, asimiladas por la fuerza, perseguidas y, en ocasiones eliminadas físicamente. Y, si bien en algunos espacios y tiempos concretos han tenido una buena consideración, la constitución de los Estados-nación contribuyó a empeorar su situación, ya que esos Estados consideraron su fortaleza en función de la cohesión y homogeneización de su sociedad, excluyendo a las minorías (p. 10).

Hoy no se puede ignorar que el mundo es una constelación de minorías, que la democracia exige respeto y trato justo para los grupos minoritarios y que se debe concebir el futuro a partir de una visión distinta de la tradicional, aunque esté sustentada ésta en milenios de historia humana. En un mundo globalizado el contexto se ha transformado y la diversidad cultural es un hecho innegable que debe servir para afianzar la convivencia, más allá de la cuantía de las minorías de cada país; hay libertad de elegir la propia identidad, practicar la religión que se desee, hablar el idioma de tu cultura...; al menos teóricamente se defienden políticas de respeto a la diversidad (Lochak, 2012).

Afortunadamente, en el terreno educativo, en los últimos años la actitud está cambiando y la pedagogía se va liberando de cadenas ideológicas tradicionales y reconstruyendo una nueva epistemología más autónoma y repensada en clave intercultural (De Santis, 2004).

2.2. LA DIFÍCIL INTEGRACIÓN

El Comité Económico y Social de la Unión Europea (2002) proclamaba en un dictamen que la integración (entonces no se hablaba de inclusión) de inmigrantes debía ser cívica, fundada en la progresiva equiparación de derechos con la población autóctona

(también, naturalmente, en deberes) así como en el acceso y uso a bienes y servicios. Por tanto, en la base de una buena 'integración' estaría la creación de cauces para la participación en condiciones de igualdad con la población receptora (Gorski, 2009). Al respecto, el Índice de Progreso Social evalúa la capacidad que tienen los distintos Estados de satisfacer las necesidades sociales de sus ciudadanos y, en relación a la tolerancia hacia la inmigración, el estudio realizado en 2014 (Stern, Wares & Orzell, 2014) concluye que Irlanda y España son los países más tolerantes de Europa, mientras que a nivel mundial lo son Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Pero, ¿cómo se instalan los inmigrantes en el país receptor? Pues Bolzman (2002, en Sánchez, Amador, Cárdenas y Rodríguez, 2011) presentó en su día una tipología sobre los diferentes tipos de inserción social de inmigrantes en base a la combinación de cuatro dimensiones:

- a) Relación entre los derechos culturales y el resto de derechos.- Desde esta dimensión se pueden dar dos tipos de inserción: la no aceptación de los inmigrantes porque se supone que la cultura que traen es una barrera para la propia inserción social, con lo que sólo se considerarían integrados los que aceptasen la cultura autóctona del país receptor; o la postura opuesta, al considerar que la igualdad de tratamiento cultural, la aceptación de cualquier cultura, debe implicar la igualdad de derechos.
- b) Relación entre derechos políticos y nacionalidad.- Una postura entiende, en general, desde esta dimensión, que los extranjeros no deberían tener los mismos derechos políticos que los autóctonos; sin embargo, otro sector de la población tiene la actitud contraria y cree que todos, población receptora y emigrantes, deben tener los mismos derechos.
- c) Derechos socioeconómicos.- Como en los casos anteriores, hay dos tipos de posturas: los que creen que los bienes sociales deben ser restrictivos para los extranjeros y quienes piensan lo contrario.
- d) Y acceso a los derechos civiles.- Aquí se sostiene que los Estados, al ser soberanos, están legitimados para establecer límites al ejercicio de las libertades fundamentales de los extranjeros. En contra de esta postura, otros

creen que hay derechos humanos que no pueden ser restringidos por ningún Estado, por muy soberano que sea éste.

De este modo, y en función de los derechos reconocidos, o no, a los inmigrantes, habría ocho tipos de inserción, en un gradiente que abarca desde la segregación y/o exclusión, en el escalón más bajo y negativo, hasta la ciudadanía pluricultural, en el vértice de la inserción positiva.

Por su parte, el Colectivo IOÉ (2009), en una investigación cualitativa realizada sobre el tema, extrajo conclusiones que llevaron a interpretar cuatro posiciones básicas que explicarían las formas de instalación de los inmigrantes:

- a) Inserción subalterna.- Se da en las sociedades donde prima una cultura mayoritaria y los inmigrantes son asimilados por ésta. Se debe respetar la cultura del país de acogida, las normas de todo orden establecido y normalmente los trabajos desarrollados por los inmigrantes suelen ser de baja o nula especialización. El sentimiento y la actitud que se espera de los inmigrantes es de agradecimiento por haberles permitido la llegada. Esta inserción subalterna puede ser asumida por los inmigrantes o inducida por prácticas y discursos. Naturalmente, en ambos casos los intereses de los autóctonos priman sobre los intereses de los inmigrantes.
- b) Repliegue defensivo.- Frente a las normas y la cultura mayoritaria, los inmigrantes se auto-recluyen en espacios concretos en los que prima la *grupalidad adscriptiva*. En esos espacios se recrea el ambiente y las tradiciones del país de origen. Suelen ser inmigrantes “sin papeles” o menos cualificados (también se da, por ejemplo, entre los extranjeros que vienen a pasar los últimos años de su vida en España o que tienen aquí una segunda residencia, o en comunidades específicas como los chinos).
- c) Integración igualitaria.- Se respeta la diversidad, la sociedad de acogida es multicultural y lo que prima es el libre mercado, con lo que formalmente los inmigrantes tienen las mismas oportunidades, derechos y deberes que los autóctonos. El pago de impuestos equipara a los inmigrantes con los autóctonos en la ciudadanía fiscal. Los discursos sobre la inmigración son

realizados en positivo: cualquiera puede progresar si individualmente lo merece.

- d) Y proyección instituyente.- Se da en las sociedades transculturales, en las que prima la comunidad o adscripción electiva, donde se reconoce la interculturalidad porque se entiende que la diversidad cultural es enriquecedora para todos. Normalmente, la actitud de estos inmigrantes es la de participar en la vida social y política del país de acogida desde posiciones críticas, con perspectivas de un mundo globalizado que explota a una gran parte del planeta en beneficio de los países ricos.

En general, se ha demostrado (Retortillo, 2009) que los inmigrantes que interaccionan con la sociedad de acogida experimentan procesos de integración-inclusión más sólidos que los que se encierran en sus patrones culturales de referencia. Del mismo modo, se ha puesto de manifiesto que aquellos inmigrantes que tienen mayor nivel educativo se relacionan más y mejor con los autóctonos y su cultura, y son igualmente más aceptados por los grupos culturales de acogida. No obstante, Perea y López (2008) afirman que a mayor nivel cultural y formación, los inmigrantes se sienten peor en un subempleo o empleos que tienen poco o nada que ver con su formación, con lo que ello puede acarrear de dificultad para la inclusión social.

Sea cual fuere el tipo de asentamiento, es importante tomar consciencia de que se debe aceptar la diversidad como realidad y hay que aprender a gestionarla a nivel social, estatal, económico y educativo (Nikolau y Kanavouras, 2006). La intolerancia es uno de los mayores problemas del mundo actual, un problema de dimensiones políticas e ideológicas, pero también éticas y sociales. Se basa en los estereotipos y prejuicios y va vinculada a sentimientos que excluyen, rechazan o conciben como inferior al diferente. La intolerancia, pues, puede llegar a manifestarse como heterofobia, como rechazo a lo diferente. Al respecto, Ibarra (2008) entiende la intolerancia como:

Toda actitud, forma de expresión o de comportamiento que denigra, viola o vulnera la dignidad humana y los derechos fundamentales de la persona, e incluso que simplemente invita a negarlos. Implica una disposición mental de donde brotan conductas o actitudes políticas, económicas, culturales y sociales que

perjudican a personas, grupos sociales y culturas diferentes, dificultando o impidiendo las relaciones humanas (p. 4).

Entre el dogmatismo de la intolerancia y el relativismo condescendiente debe haber algún punto intermedio. La idea central del relativismo es que hay verdades distintas para comunidades distintas, con lo que la tolerancia dirá qué se debe aceptar, que las cosas pueden percibirse y hacerse al menos de dos maneras distintas, sin que ninguna deje de ser ética, pero el problema de este tipo de tolerancia es el dilema moral que se plantea si las costumbres de una cultura atentan contra derechos universales. El relativismo puede dar lugar a la perversión si se acepta que cada cultura tiene todo el derecho a funcionar con sus esquemas morales de la manera que estime más conveniente (Blackburn, 2002).

Se debe tener en cuenta que los grupos humanos han sido socializados en diferentes normas y categorías axiológicas, algunas de las cuales no llegan a ser apprehendidas de manera consciente. Este proceso es más significativo entre los inmigrantes, porque el choque cultural no sólo se da a niveles lingüísticos, laborales o legales, sino también a niveles axiológicos y mentales. Tienen que empezar a codificar y decodificar desde el principio, pasando por unos filtros mentales diferentes a los que traían de sus lugares de origen. A los niños se les socializa más fácilmente porque no tienen afianzados otros valores previos, pero los adultos no llegan con *tabula rasa*, traen una cultura que está presente en los procesos de asimilación, integración, segregación, etc.; “tienen que filtrar todos los elementos culturales nuevos y ajustarlos a las bases culturales que poseen” (García Martínez, Escarbajal Frutos y Escarbajal de Haro, 2007, pp. 73-74). Tampoco es suficiente con el diseño de estrategias generales de integración sino que hará falta construir una considerable cantidad de *pequeños procesos de integración* (Laparra y Martínez, 2003) en cada pueblo y en cada barrio para resolver aquellos conflictos donde quiera que puedan darse. Mediante ello, será posible hacer frente a la gran diversidad de situaciones (más o menos agudas) de conflicto que puedan presentarse. Y la solución va mucho más allá de la tolerancia, entendida como (Ibarra, 2008):

El respeto, aceptación y aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan

el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica (p. 19).

La tolerancia se aplica a personas y grupos que son considerados como ‘diferentes’ para utilizar un lenguaje políticamente correcto y proclamar así las virtudes de los tolerantes, pero, a juicio de Delgado (2005), esta actitud puede encerrar no pocas dosis de racismo porque puede señalar a los grupos xenófobos al diferenciarse de éstos los tolerantes, pero no a quienes se comportan como superiores y “toleran” a los considerados inferiores, lo que descalifica automáticamente al tolerado. Para ilustrarlo, Delgado (2005, p. 33) rescata parte del discurso de Mirabeau a la Asamblea Francesa el 22 de agosto de 1789:

No vengo a predicar la tolerancia. La más ilimitada libertad de religión es en mi opinión un derecho tan sagrado que la palabra tolerancia que querría expresarlo me parece de alguna manera tiránica en sí misma, ya que la existencia de la autoridad que tiene el poder de tolerar atenta a la libertad de pensar por el hecho mismo de que tolera y, de la misma manera, podrías no tolerar.

En su *Declaración sobre la tolerancia*, la UNESCO (1995) proclamaba que, además del respeto, la aceptación y el encuentro con otras culturas, la tolerancia es una exigencia ética, política y jurídica, por lo que requiere un aprendizaje activo para hacer realidad el respeto por los derechos humanos, por el pluralismo, la democracia y el estado de derecho. Pero, la tolerancia tiene un problema: “supone que alguien que cree estar en un nivel superior acoge a otro que está situado en la base de la pirámide, es decir, la tolerancia estaría presidida por la verticalidad que jerarquiza la existencia humana” (Santos, 2005, pp. 363-378). La actitud de tolerancia vertical fue denunciada también en su día por Foucault (2001) cuando criticaba esa situación social que genera una atmósfera de poder que lo impregna todo en las relaciones humanas y penetra profundamente en todos los órdenes sociales. Es más, “en toda verticalización hay bastantes dosis de enajenación, porque la persona que se siente ‘abajo’ coloca su voluntad en manos de los que están ‘arriba’, es decir, se encuentra, demasiadas veces imperceptiblemente, alienada”

(Santos, 2006, pp. 81-82). La verticalidad imposibilita el diálogo real y la búsqueda, necesariamente colectiva, de la verdad, dificulta la inclusión positiva del otro.

Por ello, de acuerdo con Santos (2006) cuando se decanta por la horizontalidad, y la entiende como una situación psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual nadie pueda anular la libre expresión del otro. Naturalmente para que esto ocurra es ineludible la igualdad de derechos entre las personas de todas las culturas en el marco de estructuras políticas democráticas. En la horizontalidad, la relación entre las personas de diversas culturas, lejos de ser una relación de dependencia y dominio está basada en el auténtico interés por conocer y darse conocer al otro. Como dice Campillo (2009), “hay que acoger al extranjero con asombro y gratitud, porque nos ofrece otra manera de mirar el mundo” (p. 13). Los inmigrantes proporcionan una posición hermenéutica desde la que analizar el mundo (Horgan, 2012).

También Zizek (2010) se manifiesta en contra de los discursos a favor de la tolerancia, y aclara: “No es que esté a favor de la intolerancia, pero rechazo la idea de que problemas como el racismo o el sexismo puedan ser automáticamente traducidos a problemas de intolerancia” (p. 9). Así, la tolerancia, a juicio de Zizek, es a menudo hipócrita, en el sentido de que tolera al otro, pero a un otro muy reducido, muy limitado. Se respeta al otro en tanto que se habla de sus costumbres, su gastronomía, su folklore, pero ¿qué pasa cuando esas costumbres ordenan la ablación del clítoris o pegar a la mujer? Lo que se hace es seguir el juego de lo políticamente correcto, pero eso, según Zizek, no es más que un racismo invertido.

Por otra parte, denunciar la intolerancia y la tolerancia vertical no significa que se deba tolerarlo todo. Lo importante es que todos respeten las leyes democráticas de un país y respeten igualmente determinados valores que, para la buena convivencia, deben ser consensuados por todos los grupos culturales. No obstante, dice Todorov (2008) que es preciso matizar lo anterior, porque una cosa son los derechos y deberes de cada ciudadano y otra las características culturales de las personas, que son múltiples y cambiantes, y entre las que se encuentra como muy destacada la religión. Aún así este autor insiste en que la ley debe prevalecer sobre la costumbre cuando ambas se opongan.

Como se apuntaba anteriormente, Derrida, que en palabra de Campillo (2009) es uno de los filósofos que “han transformado de manera decisiva el panorama del pensamiento contemporáneo” (p.14), quizá sea una de las figuras que mejor encarna la situación del emigrante, estigmatizado por unos y por otros como un intruso en tierra ajena o, lo que es peor, como un “traidor a sus raíces”. Quizá por eso, o también por eso, es un autor que afronta con mucha lucidez el problema de la frontera, de todas las fronteras, tanto políticas como intelectuales. De él se debe aprender que la adaptación de los inmigrantes a la nueva situación vital no se hace de manera rápida y para siempre, sino que en muchos casos supone un largo camino que parece no tener final. Muchos inmigrantes, sobre todo los menores, no dejan nunca de sentirse como seres desarraigados, inestables y vulnerables (Bueno, 2006; Ocáriz, San Juan y Vergara, 2005).

Por tanto, para facilitar el proceso de acogida y adaptación debe entenderse el fenómeno migratorio de una forma más compleja, incluyendo información y conocimiento de los rasgos culturales y de funcionamiento de la sociedad receptora, aprendizaje del idioma y una orientación laboral que impida la irregularidad, opciones para acceder a viviendas dignas e información para un posible reagrupamiento familiar, así como aquella información imprescindible para una utilización adecuada de los servicios públicos de salud, educativos y sociales. De este modo, se allana el camino para que los inmigrantes puedan ejercer sus derechos.

Camino que es difícil porque, entre otras cosas, la diversidad cultural es concebida en Europa como “la presencia de minorías étnicas y/o culturales o el establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los ‘clásicos’ Estados-naciones de cuño europeo” (Dietz y Mateos, 2009, p. 49). Esa diversidad ha sido fundamental en la construcción del viejo continente, pero, el endurecimiento de las medidas de la Unión Europea contra los inmigrantes tiene mucho de amnesia, ingratitud y cierta dosis de ingenuidad (Soler, 2008); ingenuidad porque la historia demuestra que los muros legales o físicos no frenan a las personas cuando éstas tienen necesidad de emigrar; amnesia e ingratitud al no reconocer que Europa no sería lo que es hoy sin las aportaciones del, en otras épocas, llamado Nuevo Mundo. ¿Dónde estaría hoy Irlanda si la hambruna del siglo XIX no hubiese tenido una vía de escape en la emigración? Si entonces se hubiesen endurecidos las medidas contra los irlandeses ¿qué se habría pensado de esas medidas y

de los países que las hubieran propuesto? La memoria es flaca ¿Y si a los españoles les hubiesen cerrado las puertas México, Argentina o Venezuela hace menos de un siglo? Por tanto, el argumento de que las migraciones son un fenómeno reciente es totalmente falso, como lo es que siempre emigrar los mismos y desde los mismos países.

Por esa razón sostiene Ramoneda (2008) que la Europa que algún día hizo bandera de las libertades, de la ética humanística y de los derechos de las personas, tiene hoy una política de inmigración humillante para quienes buscan aquí nuevos horizontes; y esa política empieza a ser también humillante para los propios europeos. Parece que Europa vuelve a la cultura del colonialismo: ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda. Como coartada para justificar las trabas y barreras que Europa está poniendo a la inmigración se dice que son tiempos post-ideológicos en los que se impone el pragmatismo. Ramoneda cree lo contrario: se vive en uno de los periodos más ideologizados; la ‘revolución’ conservadora está triunfando en todo el mundo. El ejemplo de Estados Unidos frente a la inmigración debería valer para no repetirlo en la Unión Europea. USA se ha cansado de construir vallas, muros y leyes contra la inmigración del sur y los llamados ‘hispanos’ siguen llegando al país de las oportunidades. Téngase claro: la inmigración es uno de los ‘peajes’ que deben pagar los países ricos.

Llegados a este punto, cabría preguntar: ¿Cuándo se deja de ser inmigrante?, ¿hay realmente inmigrantes de segunda y tercera generación o ciudadanos hijos de inmigrantes? Son preguntas que se deben responder a medio plazo para acabar con el estigma en el que se ha convertido el concepto de inmigrante. Y una cuestión importante: ¿se ha preguntado a los inmigrantes para diseñar las políticas de integración? Es evidente que lo razonable en un primer momento es una base asistencialista, pues es la medida más urgente, que no la más importante, en esto no se insistirá nunca demasiado, pero ¿después de diez-quince años de acogida, se va a seguir ofreciendo a los inmigrantes las mismas medidas asistenciales? Un dato: en una investigación realizada en la Comunidad de Murcia (Escarbajal Frutos, 2009) se demostró que, tras un período de acogida y asistencialismo, los inmigrantes demandaban otras necesidades, pues las primarias ya estaban cubiertas (regulación, sanidad, trabajo, vivienda); y entre las necesidades más demandas primaban las culturales y educativas, cuestión altamente significativa para empezar a hablar de ciudadanía intercultural.

Hay que tenerlo claro, al menos en teoría: dejar de coexistir y empezar a convivir; dejar de considerar al inmigrante como mano de obra y empezar a considerarlo como ciudadano de pleno derecho. La universalidad tiene un postulado básico: hay derechos que son inherentes a la dignidad del ser humano y que nadie debería negar a nadie por ningún motivo. No puede haber una carta universal de derechos humanos y, al mismo tiempo, cartas particulares occidentales, orientales, cristianas, musulmanas, judías... (Maalouf, 2008). Por tanto, “no es la *diversidad cultural* la que hay que promover, el reto es promover una *cultura de la diversidad*, esto es, que la diversidad misma se convierte en una cultura pública y cívica en nuestras democracias actuales” (Zapata-Barrero, 2013a, p. 22). La cultura de la diversidad vincula tres principios básicos de comportamiento cívico (Zapata-Barrero, 2013b):

- a) Principio de reconocimiento y pluralismo.- No sólo se debe respetar la diversidad, sino que se debe caminar hacia el conocimiento mutuo.
- b) Principio de igualdad de tratamiento y oportunidades.- Se trata de ser imparciales en el tratamiento de la diversidad y tener en cuenta las desventajas de los desfavorecidos.
- c) Y principio de acción recíproca.- Además de diálogo intercultural, interacción y entrecruzamiento, compromiso con la diversidad.

2.3. RACISMO BIOLÓGICO Y RACISMO CULTURAL

El término *racismo* es relativamente reciente (la primera acepción del diccionario Larousse es de 1932), aunque la discriminación y las actitudes de rechazo del otro son muy antiguas, probablemente se remonten a las primitivas formas de organización humana. En general, se trata de sobrevalorar las características de un grupo humano que se compara con otro, al tiempo que se infravalora éste último. Recientemente se identifica el racismo con el etnocentrismo, pero, a juicio de Genovese (2003), es una postura exagerada. Por su parte, el grupo INTER, coordinado por Aguado (2007), definió el racismo como:

Un comportamiento social... que consiste en clasificar a las personas en grupos... sobre la base de diferencias reales o imaginarias... que se asocian a comportamientos (reales o imaginarios)... cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros...; este jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otros... y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima (pp. 22-23).

2.3.1. El racismo biológico

Desde la Biología, el racismo puede ser definido como un determinismo que atribuye al patrimonio genético de un grupo características intelectuales y morales, al tiempo que establece una valoración discriminatoria entre unos grupos y otros. Según esto, habría ‘razas’ humanas que presentan diferencias biológicas que podrían justificar el dominio sobre otras ‘razas’. Pero, lo que normalmente se entiende como ‘raza’ es simplemente un estereotipo cultural basado en la apariencia externa y el prejuicio, con lo que el racismo podría ser definido como la mezcla (improcedente) de elementos heterogéneos: físicos, mentales y anímicos. Sin embargo, científicos mundiales de reconocido prestigio (Cavalli-Sforza, Menozzi y Piazza, 1995) publicaron trabajos sobre el ADN en los que se niega toda base científica sobre el racismo. Y los avances actuales en el campo de la genética han hecho ver que no existe base científica para hablar de diferentes razas en la especie humana. La diversidad de ésta se basa en la combinación al azar de más de 20.000 genes. El color de la piel o la forma de los ojos nada dicen de la forma de ser de una persona, sus creencias, actitudes, ni (mucho menos) de sus capacidades.

A este respecto, Stephen Jay Gould (2007), divulgador científico ya fallecido, desmontó en un magnífico libro (*La falsa medida del hombre*) las teorías que políticos interesados (para legitimar su poder), y científicos aún más interesados han construido a lo largo de la historia sobre la supuesta superioridad de una ‘raza’ sobre otra (y de los hombres sobre las mujeres). Aún así, el racismo sigue vigente y se manifiesta muchas veces de forma cruel y violenta pero otras lo hace de forma sutil y sibilina; ni siquiera el exhaustivo conocimiento científico (que niega su existencia) ha conseguido que esta

categoría de ‘raza’ desaparezca del imaginario colectivo. Y es así porque, desde sus orígenes, el rol del racismo ha consistido en la negación de la capacidad de los humanos pertenecientes a ciertos grupos, como se ha expuesto, calificados como ‘razas’, para acceder a la toma de decisiones en materia social, política y económica y, valiéndose de esa atribución, legitimar su explotación en todas las facetas de la vida privada y pública. El poder así ejercido, se plasma fundamentalmente de tres maneras diferentes (García Martínez, 2009):

- a) Epistemológicamente: quien nombra, clasifica, define y evalúa a otros, se atribuye el poder del conocimiento.
- b) Sociopolíticamente: sólo si los racistas tiene el poder (material y/o simbólico), y la ocasión para actuar y someter a otros, pueden obrar de acuerdo con su lógica segregacionista.
- c) Y, simbólicamente: el ejercicio del racismo divide, sin solución de continuidad, a los grupos humanos y sociales, asignándolos inexorablemente a su diferencia y a su ‘inferioridad’.

Así, y a juicio de Wieviorka (1992), el racismo se convierte en “una construcción imaginaria que tiene el objetivo de legitimar el trato discriminatorio hacia ciertos grupos humanos considerados como inferiores, ya sea naturalizándolo, ya estigmatizándolo, ya haciendo ambas cosas al mismo tiempo” (p. 88). Pero téngase cuidado con los argumentos que se utilizan frente al racismo. Un ejemplo es el argumento de Todorov (2008) cuando afirma que, si se es antirracista porque la biología ha demostrado que todas las personas tienen un tronco común, ¿qué pasaría si la biología dijera ahora lo contrario?, ¿se estaría legitimado para esclavizar a las “razas inferiores”? Los avances de las ciencias positivas ayudan, pero no hay que olvidar el valor de las ciencias sociales.

2.3.2. El racismo cultural

En 1914 se construyó en Oslo un “zoo humano” para conmemorar el primer centenario de la constitución de Noruega. Durante cinco meses 80 personas africanas fueron exhibidas, como si fuesen animales, para que los visitantes pudiesen ver los usos y

costumbres de esas personas. Los organizadores lo consideraron un éxito, pues más de las tres cuartas partes de los habitantes de la Noruega de entonces visitó lo que se conoció como “Villa Congo” y pagó su entrada para ver cómo vivía una población tan ‘exótica’. Y lo mismo ocurrió en Bélgica, Francia, Alemania..., en donde fueron exhibidas personas en lo que se llamó “exposiciones coloniales”. En el fondo (y en la forma), lo que estas prácticas hicieron era reforzar la idea de que Occidente era la zona más avanzada del mundo y que las demás culturas, sobre todo las procedentes de las colonias europeas, eran primitivas e incivilizadas. Pues bien, en 2014, cien años después, dos artistas, un sueco y un noruego, organizaron una exposición en Oslo en la que recrearon “Villa Congo” de 1914. Los artistas dijeron que era una manera de reconocer el pasado racista de Noruega y que no hacían ningún mal porque las personas que participaron en el poblado lo hicieron de manera voluntaria. La polémica surgió y varias asociaciones calificaron la exposición de racista, deshumanizante y desafortunada.

De modo que, sin obviar el racismo biológico, en la actualidad hay otro tipo de racismo, el denominado *racismo cultural o simbólico*: no se admite la superioridad de una ‘raza’ sobre otra, pero sí de una cultura sobre las demás. De este modo, la poca recomendable categoría de raza es sustituida por la más aceptable de cultura, y la clasificación discriminatoria de base biológica se transforma en cultural o simbólica. Valga como ejemplo el conocido libro (que tiene su origen en un artículo del mismo título publicado anteriormente y que tuvo una gran impacto mediático) sobre el choque de culturas del extinto (falleció a finales de 2008) Huntington. Su repercusión, entre otras razones, debe ser atribuida a la propuesta de una explicación simple y accesible sobre la complejidad del mundo internacional y la manera de evitar los conflictos futuros. Huntington (1996) afirma en su libro que el bienestar de Occidente está amenazado por la llegada de millones de personas de otras culturas. Tras la caída del muro de Berlín, las fuerzas de oposición ya no serían Estados Unidos y la Unión Soviética, sino que el enfrentamiento vendría dado por diferentes estilos culturales entre grupos de países que pertenecen a una u otra civilización. Concretamente, Huntington sostiene que los conflictos mundiales tendrán su origen en las diferencias religiosas, por ser éstas las que más identifican a una cultura.

En la misma línea de Huntington y su “choque de culturas”, Caldwell (2010) publicó una obra en la que sostuvo que la inmigración masiva iniciada tras la II Guerra Mundial fue una bomba de relojería que las élites europeas no supieron desactivar en su momento. La invasión (ese término, sin comillas, utiliza este autor) creció mucho más de lo previsto y ha dinamitado las bases político-sociales del viejo continente. Los inmigrantes islámicos vinieron para quedarse, son una multitud, dice, que, además (se queja Caldwell) mantuvieron sus costumbres. El “error de cálculo” al pensar que esa mano de obra sería temporal, ha dado lugar a una lenta pero inexorable colonización islámica de Europa. Por tanto, para Caldwell, los beneficios que extrajo Europa de la inmigración fueron coyunturales, pero sus consecuencias negativas serán trascendentes en lo político, social, espiritual y cultural... En fin, quizá se debiera haber dicho antes que Caldwell es un político conservador norteamericano que ha escrito este libro-panfleto para extender su particular cruzada contra el mundo islámico. El problema es que sus ‘argumentos’ son utilizados cada vez por más personas en Europa para justificar la intolerancia, el racismo y la xenofobia.

Por otra parte, el multiculturalismo se ha demostrado demagógico: todos se respetan, pero cada uno en su espacio, sin invadir el del otro. Pero no es esta la cuestión principal. Lo más importante es que, cuando se afirma que el modelo multicultural ha fracasado no es para apostar por la interculturalidad, sino para desprestigiar al primero y rescatar los viejos demonios del racismo y la xenofobia, sobre todo en los momentos de crisis económica (Sánchez-Vallejo, 2010). Así, en abril de 2011 el Consejo de Europa alertaba en su Informe *Living together. Combining diversity and freedom in Europe in 21st* del aumento de la intolerancia, de cómo estaban creciendo los partidos xenófobos, de los extremismos, de la imagen distorsionada de las minorías en los medios de comunicación y de pérdidas de libertades democráticas (Cifuentes, 2012). El informe también ofrece posibles soluciones como la puesta en marcha de políticas sociales con educadores como principales agentes para tal fin.

Las actitudes racistas ya fueron adelantadas por Barker (1984), cuando mostró el paso del racismo sustentado en la inferioridad biológica al racismo basado en las diferencias culturales como criterio de legitimación del mismo. La cultura dominante es inmodificable, homogénea, monocultural e impenetrable, por lo que se niegan los valores

de las demás culturas ‘acogidas’. Así, “junto a la discriminación abierta, la creciente diversidad de las poblaciones está descubriéndonos también otras formas de racismo más sutiles, pero igualmente perniciosas” (San Román, 2008, p. 41). Y es que, en el fondo, el racismo sólo tiene una filosofía: la preservación de las jerarquías y privilegios de unas culturas sobre otras; y para ello utiliza los discursos mediáticos de las culturas mayoritarias, que son las culturas de las elites sociales (Van Dijk, 2003). Por eso tanto este autor, como Ambrós y Breu (2011), animan a realizar análisis críticos de los discursos existentes sobre la situación de pluriculturalidad en la sociedad y sobre las alternativas que se proponen para mejorar la convivencia.

En ese análisis se comprobará que los discursos negativos sobre la inmigración no se van renovando, no lo necesitan, pues basta con recuperar tradicionales estereotipos y prejuicios y esperar el momento oportuno para hacerlos manifiestos (por ejemplo, ante una crisis económica). Además, son trasnacionales y se dan los mismos “argumentos” en España, Italia, USA, Alemania... En este sentido, Aierdi y Oleada (2013) clarifican la temática al rescatar la distinción que hicieron De la Corte y Blanco (2013) entre discursos implacables y discursos impecables sobre la inmigración. El discurso implacable afirma que siempre hay demasiada inmigración, que ésta perjudica el empleo de los autóctonos, promueve la delincuencia y que la cultura de los inmigrante es incompatible con la de la sociedad receptora. Por el contrario, el discurso impecable sostiene que nunca hay demasiados inmigrantes, el único problema laboral es la explotación que sufren los inmigrantes, la xenofobia es el único delito importante vinculado a la inmigración y que todas las pautas culturales son respetables y enriquecedoras.

En todo caso, cabe insistir en dos aspectos. Primero, que el racismo es una construcción social a partir de la historia, la tradición y la ideología, que adopta formas diferentes en contextos diversos, y que debe y puede ser deconstruída (Nieto, 2011). Segundo, que tanto el racismo biológico como el cultural tienen consecuencias en el ámbito educativo: el racismo biológico justifica una jerarquía natural, una subordinación de unos grupos humanos a otros; igual debía ocurrir en la sociedad, que debía darse una jerarquía; la educación tendría el papel de formar según las ‘aptitudes naturales’; por su parte, el racismo cultural, basado en las diferencias, justifica la segregación en las aulas.

2.3.3. Los prejuicios y estereotipos como bases del racismo

Se ha visto que el racismo abarca un abanico que se extiende desde las prácticas más rutinarias y cotidianas (incluso actualmente se ha detectado un nuevo “racismo tecnológico” en el sistema educativo con el uso del WhatsApp, cuando algunos compañeros se burlan y discriminan a los hijos de inmigrantes con fotomontajes y comentarios racistas), basadas en prejuicios y estereotipos, hasta las políticas y prácticas que legitiman la desigualdad, lo que se ha llamado *racismo institucional* que, como sostiene López Cortiñas (2014), es previo al racismo social por sus discursos justificadores y legitimadores de discriminación a colectivos, en unos casos, o por omisión, en otros casos. Los discursos oficiales legitiman la desigualdad y justifican la discriminación a partir, sobre todo, de las *diferencias creadas*. Como ejemplo de ello, en marzo de 2014 Suecia reconoció que durante más de 100 años había perseguido, encarcelado, esterilizado, arrebatado niños y prohibida la entrada al país a los gitanos por considerarlos unos “incapaces sociales”. Este reconocimiento demuestra que el racismo institucional existe, unos lo reconocen y otros lo niegan, pero las evidencias son tercas y así se corrobora cada día con noticias de acoso institucional y expulsiones de gitanos en Italia Francia, Alemania..., todos países que se proclaman democráticos y, por supuesto, ‘civilizados’. Un racismo institucional que se ha ido extendiendo por toda Europa, y que ayuda a propagar los medios de comunicación, quizá sin ser del todo conscientes de su papel, sobre todo, cuando relacionan inmigración con aumento de la delincuencia, con la bajada de nivel en los centros educativos, con la pérdida de la identidad... Informaciones que, naturalmente, se trasladan a los entornos educativos (Díez, 2012; Olmos, 2010). Así, y como escribe Memmi (2000), “todos estamos tentados por el racismo. En todos nosotros hay un campo de cultivo preparado para recibir y germinar su semilla en el preciso momento en el que bajamos la guardia” (p. 23). En este sentido, el Colectivo Amani (1996) hablaba hace años de la presencia de tres tipos de posturas ante el racismo que aún perduran:

- a) Solidaridad activa con las minorías, a través de movimientos sociales y ONGs para ayudar a gitanos, inmigrantes y colectivos desfavorecidos, al tiempo que se sensibiliza a la población receptora.

- b) Postura abiertamente racista, que declara sin cortapisas sus prejuicios hacia las minorías y estar dispuestas a justificar acciones de corte racista y discriminatorio.
- c) Y una tercera postura que es de indiferencia, bien por comodidad, por falta de compromiso o por otras razones; es la que sostiene la mayoría de la población.

Por ello, para intentar cambiar estas dos últimas posturas, periódicamente la ONU hace llamadas frente al racismo y la xenofobia. La gravedad de la situación ha impulsado a este organismo internacional a celebrar sucesivos encuentros, foros, etc., aunque cabría preguntarse si estas iniciativas han pasado de ser testimoniales porque hoy el racismo, la hostilidad y la violencia hacia los otros han invadido el planeta y millones de personas carecen de los más elementales derechos civiles, sociales y políticos o sencilla, dramática e impunemente son eliminados. Las matanzas en África, cuando los cascos azules de la ONU ‘protegían’ a ciertas minorías, han sido tan escandalosas que ya nadie puede creer en la inocencia de nadie. Sin ir más lejos, aquí en el viejo continente europeo, también están más o menos recientes los dramáticos sucesos acaecidos en la antigua Yugoslavia.

Y es que el racismo hunde sus raíces en la xenofobia, en el miedo al extraño, que se da tanto en el humano como en los animales, en la desconfianza hacia “lo que viene de fuera”, en el prejuicio. A este respecto, recordar que Hannah Arendt (1993) llamó prejuicio a la manera de juzgar que subsume lo singular en lo universal, y lo diferente en lo único, conforme a criterios dados por supuestos y compartidos mayoritariamente por los miembros de una sociedad. El ser humano no puede vivir sin prejuicios, porque éstos le proporcionan cierto grado de seguridad y confianza para situarse en el mundo, pero tampoco puede vivir de prejuicios, porque ello le inhabilita para enfrentarse a lo nuevo. El prejuicio “puede ir ligado a certezas del pasado, pero nos impide abrirnos a las incertidumbres del porvenir” (Campillo, 2009, pp. 121-123).

En efecto, los prejuicios son una forma de pensamiento presente en todas las personas, que es frecuentemente utilizada, y que no se basa en hechos objetivos, sino en las conclusiones elaboradas a partir de la experiencia directa y las generalizaciones que se hacen sobre valoraciones de naturaleza emotiva. Los prejuicios impiden pensar de una manera racional, porque no se sabe que se tienen, ya que, como su nombre indica, el

prejuicio precede al juicio, actúa antes de que la razón comience a funcionar, con lo que el prejuicio ahoga el pensamiento al no dejar que éste se exprese libremente. Naturalmente, hay prejuicios positivos: por ejemplo la sobrevaloración de la cultura europea o si se cree que todos los gitanos son buenos bailando flamenco; y prejuicios negativos: si se piensa que las culturas no europeas son inferiores o si se cree que todos los gitanos son ladrones. Pero en todo caso, lo que interesa aquí es el hecho de que los prejuicios crean tensiones y daños sociales, discriminaciones, desencuentros que pueden dar lugar a comportamientos violentos. Pero, generalmente, el prejuicio es “un juicio negativo sobre el otro, construido *a priori*, un juicio que atribuye elementos negativos a los otros, conduciendo a pensar mal de los diferentes sin razón objetiva alguna, es decir, sin motivo real” (Genovesse, 2003, p. 15).

El prejuicio también hace asumir que los demás comparten las ideas del observador, sin que medie un juicio o una experiencia personal. Por eso, los prejuicios son fáciles de transmitir pero muy difíciles de dismantelar al haberlos adquirido como certezas. Asociados al comportamiento de grupos y combinados entre sí, los prejuicios tornan en estereotipos. El estereotipo consiste en “atribuir un determinado comportamiento a un grupo, expresado en ideas muy sencillas y, por lo tanto, al igual que ocurre con los prejuicios, son más fáciles de transmitir, de aceptar, pero son muy difíciles de cambiar” (Aguado, 2007, p. 26). Además, el estereotipo funciona a modo de profecía que se autocumple. Y todo ello ocurre por la tendencia que se tiene a simplificar las percepciones. El gran error es creer que los estereotipos que se atribuyen a las personas o grupos corresponden a su identidad. A este respecto, recordar que una característica del proceso de construcción de la identidad es exagerar tanto las semejanzas con el grupo de pertenencia como las diferencias con otros grupos; pero no sólo eso, sino que igualmente se exagera lo que se cree que son virtudes del propio grupo y lo que se cree que son defectos de los demás grupos (Ponterotto y Pedersen, 1993). Ello hace que se crea que la identidad que se tiene es sólida e inmutable.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hay muchos mundos y todos están en éste.

(Paul Valéry)

Es un hecho conocido que en el origen de todas las culturas hay fusión, mestizaje y sincretismo. Y así seguirá siendo por muchas barreras físicas o psicológicas que se intenten poner a la movilidad de personas. El mundo del siglo XXI tendrá su mayor activo en la diversidad, en el respeto por la pluralidad cultural. Así lo explica Morin (2010):

Se trataría de ir hacia una sociedad universal fundada en el genio de la diversidad, y no en la falta de genio de la homogeneidad, lo que nos conduce a un doble imperativo, que lleva en sí mismo una contradicción pero que sólo puede desarrollarse en la contradicción: preservar, extender, cultivar y desarrollar la unidad planetaria en todas partes; preservar, extender, cultivar y desarrollar la diversidad en todas partes (pp. 97-98).

Pero no todos los intelectuales e ideólogos lo ven así, porque el proceso de mundialización ha dado la oportunidad de conocer culturas diversas. Parece que ese proceso haya aumentado el ‘riesgo’ de perder la propia identidad, de la posibilidad de no poder preservar costumbres y tradiciones frente a las que tienen las personas procedentes de otros países. Al mismo tiempo, la mundialización podría tener la consecuencia negativa de la uniformidad cultural y poner en peligro la riqueza de la diversidad. Así que entre la uniformidad y la intolerancia se mueven dos de las grandes consecuencias culturales de la mundialización, a juicio de la UNESCO (2003).

Abundando en la temática, sostiene Abdallah-Preteille (2006) que las diversas acepciones de cultura que se han venido manejando tradicionalmente no pueden dar cuenta de la diversidad cultural contemporánea. La acepción de cultura pensada en término de estructura, de sistema o de categoría no es ya válida porque conduce a una situación estática, a la categorización y a la noción de diferencia. Efectivamente, el

proceso de categorización opera sobre criterios no muy relevantes: nombre, apariencia, hábitos, religión..., y las culturas no son sino variaciones, cambios, dinámicas, mestizajes y construcciones híbridas. Por eso cree esta autora que el de cultura no puede ser el concepto central de la educación y sí los deben ser los conceptos de alteridad y diversidad. Esto es importante porque los valores usados en educación no son inamovibles, son una construcción cultural y, como tal, son susceptibles de ser modificados. La Modernidad defendió que había valores inmutables, valores que, además, podían ser ‘de primera’ o ‘de segunda’, con lo que dejaba las puertas abiertas para que también se pudiese considerar que había personas y culturas de primera y personas y culturas de segunda. Por eso se afirmaba en la Modernidad que la civilización occidental encarnaba los verdaderos valores de la humanidad, y todo lo que cuestionase esta creencia era considerado como peligroso, inmoral o fuera de la civilización (Ubilla, 2002). Esta visión ha perdurado en el tiempo, pero hoy se hace necesario, más que nunca, apostar por la sociedad intercultural.

3.1. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

La educación es un derecho humano inalienable frente a las voces que siguen proclamando su carácter utilitarista. Educar pensando en el mercado de trabajo es un riesgo para la humanidad, necesitada de formación en valores ‘olvidados’ como la solidaridad y el respeto por todas las culturas. La educación, como proclamó la UNESCO (2003) debe educar para vivir en común, teniendo en cuenta, naturalmente, la complejidad de sus relaciones con la sociedad en todas sus dimensiones. Cuando se produce el encuentro con los otros se debe crear con ellos vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Aprender a vivir juntos es apostar por la pedagogía del encuentro y la comunicación (Touraine, 1997). Sin embargo, una pedagogía del encuentro exige un cambio en la cultura occidental, tradicionalmente monolítica y etnocéntrica.

En esa línea, recordar que para el “redescubierto” Dewey la pedagogía era “el escenario en el cual se debían experimentar las teorías y concepciones centrales de la filosofía sobre la verdad, el conocimiento, la experiencia, la ética, la política, la sociedad y el sujeto” (Dewey, 1960, en Sáenz, 2008, p. 162). También la pedagogía era para

Dewey (1998) el escenario ideal para experimentar la puesta en práctica de la democracia radical, que él entendía como el máximo posible de experiencias compartidas. Y es también conocido que, en un momento determinado de su discurso, Dewey hizo un giro en sus concepciones y abandonó el término *pedagogía* para suplirlo por el de *educación* porque, según él, con este término se abarcaba no sólo la práctica pedagógica formativa en la escuela, sino también la experimentada por los individuos fuera de la escuela y durante toda su vida.

Desde una concepción antropológica, es sabido que la educación representa una experiencia de aprendizaje o cambio que el individuo puede vivir independientemente de la escuela u otra institución formativa, pero también es evidente que la pedagogía significa el punto de vista científico que estudia y organiza los procedimientos que se deben adoptar cuando voluntariamente alguien o algunos se quieren educar; de ahí su importancia en la historia y que se le reclame nuevos impulsos ante la realidad pluricultural (Demetrio y Favaro, 2009). Además, es preciso tener en cuenta que todos los grupos humanos tienen referentes culturales diversos (visión del mundo, expectativas, creencias, significados compartidos) que influyen en su aprendizaje, en los procesos educativos y en sus resultados; y por ello la enseñanza debería modularse en función de tales características, contando con la pedagogía intercultural como una (buena) alternativa a la pedagogía tradicional, que analiza los fenómenos educativos desde visiones monoculturales y como transmisión y perpetuación de dicha cultura única.

De modo que, cuando, por ejemplo, se habla de educación para la ciudadanía o de educación política, se debe tener muy en cuenta el sustantivo “educación”, lo que nos lleva a plantear el valor no sólo teórico-epistemológico de la expresión, sino su aplicación didáctica, porque al final es de eso de lo que se trata cuando se utilizan esas expresiones: de educar a un ser humano cuya singularidad sólo tiene sentido si se realiza en un contexto de pluralidad (Mortari, 2003); siempre siendo conscientes de que la educación no consiste en un proceso lineal, porque “biológicamente, psíquicamente, socialmente, intelectualmente y culturalmente es un proceso condicionado por situaciones concretas en contextos históricos específicos” (Bertolini, 2006, pp. 17-18). Por eso, y a juicio de Bertolini, la educación es la única fuerza capaz de afrontar los nuevos retos de la ciudadanía múltiple, de una ciudadanía identitaria dinámica. De ahí que educar para la

ciudadanía significa estimular a todos los individuos hacia un *pensar ético* que, dialécticamente, se planteen su situación individual, pero también al mismo tiempo, la situación del otro y de los múltiples otros. La diversidad es la expresión de las diferencias, que no deben ser traducidas nunca como discriminación o exclusión, sino como reconocimiento de los distintos “yos” que están formando parte de una entidad colectiva que incluye a todos (Guédez, 2005). Es la aceptación del otro en tanto otro y como posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. Es, por tanto, importante aceptar la diversidad como realidad y comprender la necesidad de gestionarla a niveles social, estatal, económico y, sobre todo, educativo (Nikolau y Kanavouras, 2006).

Por tanto, hoy, más que nunca, frente a la incertidumbre, la crisis de valores y de orientaciones vitales, es necesario reconocer el valor de la educación y pedir a la pedagogía que no sólo se dedique a teorizar sobre la mejor manera de educar, sino que haga propuestas metodológicas y didácticas para la práctica escolar (Portera, 2006a). La pedagogía debe suponer siempre un compromiso con el presente y con el futuro; ya nadie duda de que la práctica educativa no es neutral, pero tampoco debe ser un espacio de adoctrinamiento para moldear alumnos al “estilo Pígalión”. Dicho lo cual, hay que decir también que toda pedagogía es intervencionista, referido a los efectos que produce en el conocimiento, a cómo se organiza el aula, las metodologías que se utilizan y, fundamentalmente, a cómo utiliza el educador la autoridad y al tipo de protagonismo que tienen los alumnos. Por eso interesa recordar que, al contrario que las perspectivas de educación tradicionales, que reclaman una posición neutral y apolítica, la pedagogía crítica considera que toda teoría educativa está íntimamente ligada a las ideologías que configuran el poder, la política, la historia y la cultura. Entonces, si se aceptan estas premisas, parece siempre pertinente la pregunta de Soriano (2011b): ¿Cómo debe ser la educación para que propicie un futuro mejor? La respuesta de esta autora es que la educación debe ser “una vía para promover la cooperación, la solidaridad, potenciar la igualdad y los derechos humanos, y enfrentarse a la discriminación injusta y favorecer los valores sobre los que se construyen la igualdad y el empoderamiento de los oprimidos” (pp. 75-76). Y esa educación, naturalmente, es la educación intercultural.

En este punto, se debe considerar, además, que desde la pedagogía es entendida la interculturalidad como un principio y no como una nueva disciplina. Y este principio de la interculturalidad aplicado al proceso educativo significa (Grange y Nuzzaci, 2007):

- a) Una relación de paridad entre culturas.
- b) Una formación de paridad.
- c) Desarrollo de procesos educativos que permitan el protagonismo de los grupos minoritarios.
- d) Y el desarrollo de valores interculturales en la comunidad.

Desde luego, si se considera la interculturalidad como principio, parece evidente que deba impregnar todo el sistema educativo, y no funcionar sólo con algunos sectores o alumnos concretos; como dice Padilla (2007), la educación o es intercultural o no es educación. E igualmente, por ser un principio educativo, puede funcionar como criterio de validación de la calidad del sistema educativo. Por esta razón escribe Zoletto (2007) que la educación intercultural es una gran ocasión para construir y reconstruir continuamente el modo de hacer educación.

No obstante, hace años hizo notar Macchietti (2001) que antes de razonar sobre la pedagogía intercultural es oportuno no olvidar que la pedagogía tiene diversos y específicos objetivos de investigación relativos a diferentes ámbitos y perspectivas educativas. En ese marco se debería insertar la reflexión sobre la pedagogía intercultural, porque lo intercultural, en principio, no debería legitimar la existencia automática de una nueva pedagogía. La presencia del atributo intercultural se justifica sólo cuando hay objetivos particulares y específicos de la investigación pedagógica que tienen como objeto la educación intercultural. Lo que estaba queriendo decir Macchietti es que se debe tener cuidado de no convertir la pedagogía intercultural en una nueva moda educativa pasajera, por lo que se tiene que incardinar su epistemología en la pedagogía, en general, añadiendo las aportaciones de la filosofía de la interculturalidad.

Por otra parte, se ha de considerar seriamente lo que proclama Zizek (2010), cuando alerta de un peligro imperceptible en la sociedad actual: la prensa liberal bombardea a diario con la idea de que el mayor peligro de esta época es el

fundamentalismo intolerante, ya sea étnico, religioso, sexista..., y que el único modo de resistir a esta ola es adoptar una posición multicultural. Es una trampa, dice Zizek, porque esa postura no es tan inocente como quiere aparentar porque, en el fondo, lo que pretende es despolitizar a los ciudadanos al hacerles creer que viven en una etapa histórica post-ideológica. Es más, Zizek se pregunta si el capitalismo global no está apostando por el multiculturalismo despolitizado como su nueva ideología. La multiculturalidad postmoderna, con su política identitaria, hace ver que se debe vivir en coexistencia tolerante con otros grupos culturales, en estilos de vida híbridos y en continua transformación, grupos que se dividen y subdividen. Esta situación sólo es posible y pensable en el marco de la globalización capitalista, aclara Zizek. El único vínculo que une a todos los grupos es el capital, siempre dispuesto a satisfacer las demandas de las minorías (música étnica, gastronomía). El planteamiento ‘tolerante’ del multiculturalismo elude la pregunta decisiva para Zizek (2010): “¿Cómo reinventar el espacio político en las actuales condiciones de globalización?” (p. 73).

3.2. DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Educación multicultural y educación intercultural son expresiones de carácter general, por lo que no pocas de sus definiciones suelen superponerse. Éstas y los términos de que hacen uso los expertos dependen de las diversas perspectivas y enfoques, no necesariamente libres de prejuicios, con que cada uno de ellos aborde el análisis de determinados aspectos de la pluralidad social.

Si se comienza por una autoridad mundial en la temática, Banks (1997), se constatará que éste definió genéricamente la educación multicultural como un campo de estudio o disciplina cuyo principal propósito es crear las mismas oportunidades educativas para alumnos de diversas ‘etnias’, clases y grupos sociales y culturales. Sin embargo, él mismo reconoció que esta definición es tan general que puede resultar incluso ambigua. Según este autor, la educación multicultural en Estados Unidos comenzó a finales de los años sesenta, como en otros países, “para cerrar la brecha que había entre los ideales y realidades de las democracias occidentales y la marginación de las minorías étnicas, culturales y lingüísticas” (Banks, 2009, p. 1). Por eso fue

ampliamente aceptado que la educación multicultural debía ser considerada, más que una descripción de una situación, una visión de lo que podía ser esa situación, “que no sólo incluye diferencias de cultura, raza y etnicidad, sino también de clase social, idioma, género, orientación sexual, habilidad, religión y otras diferencias” (Nieto, 2011, p. 26). Sin embargo, las dificultades de la educación multicultural en Estados Unidos han sido puestas de manifiesto por Tomlinson (2009, p. 131): “... en el siglo XXI, la hostilidad política al multiculturalismo, la integración y la diversidad, en combinación con un racismo postimperial a la antigua, ha hecho muy difícil la tarea de educar una sociedad multicultural”.

Por ello, como intento de superación de la filosofía latente en la multiculturalidad, se potenció, sobre todo en Europa, el concepto de interculturalidad para concienciar de la necesidad de ir más allá de la coexistencia pacífica de distintas culturas, buscando fundamentalmente las relaciones comunicativas de igualdad, de diálogo constructivo, de participación, y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de educación para la comunidad (Giménez y Malgesini, 2000). De ahí que algunos autores (Garro y Carrica, 2013) considerasen la educación multicultural como la antesala de la educación intercultural; aunque quizá se deba recordar que el intento de implementar la interculturalidad no era una novedad en Europa, pues ya había atisbos de ella en programas de educación alemana (Luctenberg, 2003), en comisiones belgas de educación y en enseñanzas de Rusia sobre culturas del mundo (Froumin, 2003).

En cualquier caso, es verdad que, en general, la educación multicultural representa al día de hoy la aproximación mayoritariamente conocida y didácticamente más aplicada (Portera, 2009). Sin embargo, téngase en cuenta que la educación multicultural es defendida como un alegato en favor de la tolerancia, pero no tiene entre sus objetivos la modificación de los modelos etnocéntricos porque niega los aspectos estructurales del racismo, tanto en la sociedad como en el sistema educativo. La educación multicultural ignora elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos, y la discriminación en materias de empleo, vivienda, etc. Es decir, la multiculturalidad acaba por excluir de sus planteamientos cualquier tema que afecte al poder y la capacidad de decisión.

No ocurre así con la educación intercultural que, heredera de esas tradiciones, nace en un contexto sociopolítico que ha ido evolucionando desde posturas asimilacionistas en la atención a las diferencias culturales hacia otras posiciones en las que esas diferencias son abordadas en el marco de valores democráticos de equidad y participación social (Aguado, 2003). La educación intercultural no sólo respeta el hecho de las diferencias culturales sino que lo valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad y el diálogo es el medio para la comprensión de los valores, actitudes y costumbres de los demás.

A la luz de lo anterior, es evidente que la aproximación de la educación intercultural representa una verdadera revolución copernicana: conceptos como “identidad” y “cultura” ya no se entienden de forma estática, sino dinámica, en continua evolución; la alteridad, la emigración, la vida en una sociedad compleja y multicultural ya no se consideran como riesgos, sino como oportunidades de enriquecimiento y de crecimiento personal y colectivo (el encuentro con el extranjero con el individuo étnicamente y culturalmente diferente, representa una posibilidad de confrontar visiones diferentes y de reflexionar en el plano de los valores, de las normas y de los comportamientos). Además, actualmente la educación intercultural se ha reforzado epistemológicamente al estar muy próxima a otras concepciones educativas: educación global, educación inclusiva y educación antirracista. Lo que matiza a esos conceptos afines es el énfasis que la educación intercultural pone en la interacción, comunicación, negociación y búsqueda del consenso, enriquecimiento entre formas culturales diversas, etc.

También fue entendida la educación intercultural como una nueva revolución cultural, como la posibilidad de generar una nueva cultura completamente diferente a la tradicional de Occidente; ello, en un mundo cada vez más globalizado que necesitaba (y necesita) renovarse también éticamente, políticamente, antropológicamente y socialmente (Cambi, 2001). La observación que hace Pizzi (2008) es que si la interculturalidad pretende la creación de una nueva cultura, entonces no podría ser catalogada como “inter”.

A tenor de lo expuesto, y para intentar arrojar algo más de luz a la temática, véase cómo han definido la educación intercultural algunos autores de referencia:

a) Aguado (2003) la define como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendidas como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 63).

b) En otro trabajo coordinado por Aguado (2006) se define la educación intercultural como:

Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden a lograr la igualdad de oportunidades, resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales (p. 125).

c) La definición de Gil-Jaurena (2012) se concreta en:

Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, discriminación, exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (p. 88).

d) También Besalú (2012) ofrece una definición de educación intercultural:

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos, posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las

actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (p. 71).

Para Grant (2009) la educación intercultural, lejos de ser considerada como instrumento que responda a las demandas de la globalización económica, debe ser un compromiso con la equidad, la justicia social y los derechos humanos. Por eso escribe Grange (2007) que la educación intercultural:

Promueve la construcción de los saberes en la reciprocidad y desarrolla competencias plurilingüísticas, expande la posibilidad interpretativa y las claves de lectura de los hechos y los fenómenos, facilita procesos de contextualización, descontextualización, recontextualización del saber y favorece la visión crítica de las diversas visiones del mundo como una oportunidad para la construcción de identidades más abiertas (p. 45).

Por tanto, el enfoque intercultural en educación señala que la diversidad cultural es la norma y caracteriza toda situación educativa, tanto formal como informal (Aguado, 2009). Si educar significa, entre otras cosas, acceder al mundo de la cultura, la educación intercultural no debe ser entendida como un complemento educativo del sistema global de la enseñanza de un país, sino que constituye el núcleo central del sistema (Mantegazza, 2013). La educación no tiene sentido si no es *entre*, intercultural, lo que permite el diálogo y la confrontación de ideas en ambientes democráticos de igualdad. Educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad. Por ello, “la aproximación intercultural debería contener una *dimensión política* y educar en la *ciudadanía democrática*” (Gundara, 2000, p. 48). Así que la educación intercultural tiene claros fines éticos y políticos porque, como escribió Zapata (2014), desde su dimensión ética permite educar para comprender que no existe una sola cultura, sino múltiples, y que en esa diversidad no hay culturas superiores y otras inferiores, sino culturas diferentes; y, en su dimensión política, su objetivo es la construcción de una sociedad igualitaria, sobre todo en el ámbito educativo.

No se olvide que la educación intercultural parte de la convicción, afianzada por la reflexión antropológica y sociológica, de que la interacción entre culturas es racionalmente buena, por cuanto se fundamenta en las posibilidades y la capacidad de las personas para conocer el mundo de los otros, comprender sus modos de ser, pensar y actuar. Por eso tiene un papel primordial en la construcción de la ciudadanía, una ciudadanía activa que continuamente reflexiona críticamente sobre su significado y actualización (Mata, 2009). De ahí que, para algún autor (Giusti, 2004), la educación intercultural debe estar presidida por cuatro conceptos:

a) Integración.- Con el objetivo de desarrollar un sistema de acogida basado en el conocimiento de las culturas de pertenencia, prestando particular atención a la fase de inserción de los alumnos y sus familias en el centro educativo y el entorno del mismo, eliminando los obstáculos formales burocráticos, y fomentando los procesos lingüístico-comunicativos.

b) Interacción.- A través de ella se implementan los intercambios y las miradas recíprocas, disminuyen estereotipos y prejuicios en un proceso de reconstrucción progresiva, se toma conciencia de lo infundadas que son las representaciones estandarizadas y, finalmente, se favorecen los procesos de hibridación cultural.

c) Relación.- Con los intercambios y encuentros entre personas de diversas culturas se promueve un clima afectivo y emotivo que considera un bien para todos “estar juntos”, lo que facilita el conocimiento mutuo y la buena gestión de los posibles conflictos. Trasladado al ambiente escolar, este clima de bienestar contribuye a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje abiertos a la innovación y a la inclusión de saberes no tradicionales.

d) Y descentralización cultural.- Ello promueve una práctica social y educativa alejada del tradicional etnocentrismo europeo. Sobre esa base se puede intervenir en los currículos escolares en función de una concepción diversa de la historia, la temporalidad y el carácter espacial de los acontecimientos acaecidos en el devenir de la humanidad. De esta manera se hacen lecturas complejas de los hechos y situaciones sociales, diferentes a las lecturas tradicionales que se han venido realizando en los países occidentales.

Todo lo anterior lleva al convencimiento de que la educación intercultural es fundamentalmente un proyecto educativo basado en el encuentro y la contaminación recíproca entre alumnos de culturas diversas; un proyecto intencionalmente formativo orientado a favorecer el diálogo entre culturas, a través de la ampliación de miradas y del enriquecimiento de los conocimientos y metodologías tradicionales. Es, además, un proyecto democrático para desarrollar en las instituciones educativas en comunión con sus entornos más directos. Así habrá una atención global y conjunta a los aspectos cognitivos del aprendizaje, una toma de conciencia por parte de los alumnos, pero también de las familias y los docentes, de la riqueza de la pluralidad y la diversidad, y una pedagogía activa e interactiva que pone el acento en la comunicación y el protagonismo de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso se ha escrito (García y Goenechea, 2009) que la educación intercultural:

Es un proceso continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas para aplicar en los centros (p. 35).

Con todo, es cierto que la educación intercultural se debate aún entre el sustantivo y el adjetivo, en si lo determinante es tener en cuenta lo intercultural como un adjetivo de la educación, o si se debe sustantivar el término. La respuesta de Osuna (2012) es que “la educación intercultural debe entenderse como un enfoque holístico en educación, de manera que ‘intercultural’ no sea un adjetivo sino un todo que debería permeear toda práctica y sistema educativo” (p. 52).

Bien es verdad que, en un primer momento, se estuvo a favor de la educación intercultural porque la expresión evocaba la diversidad, la diferencia, la desigualdad y la injusticia en el acceso a los recursos formativos; era vista como una nueva modalidad que ayudaba a los hijos de inmigrantes escolarizados; es decir, nunca fue pensada para los alumnos autóctonos; el prefijo *inter* fue aplicado en sustitución de la educación compensatoria. Pasó tiempo hasta que los países europeos receptores de inmigrantes tomaran conciencia de que la educación intercultural no podía reducirse a ayudar a los diferentes, por su diversidad cultural, a integrarse en el sistema educativo del país de acogida. Afortunadamente, hoy se entiende mayoritariamente que la educación

intercultural tiene que ver con visiones de la educación global en reciprocidad, que desarrolla saberes integrados, cuya didáctica va dirigida a todos los alumnos; porque se basa en el convencimiento de que el conocimiento de los demás es una gran ocasión para el conocimiento mutuo (Demetrio y Favaro, 2009). Estos autores escriben que es fuente de educación intercultural el hecho mismo de vivir en un país diferente del propio y/o convivir con personas de otras culturas, porque se está inmerso en una multiplicidad de estímulos culturales diferentes.

En cualquier caso, y, como expresa Serrano (2013), después de constatar los fracasos de los modelos compensatorio, segregacionista, asimilacionista y multicultural, aunque sea por descarte, no queda más remedio que apostar por el modelo de educación intercultural, un modelo participativo, inclusivo, que valora la diversidad y diferencia como enriquecimiento cultural y social y que rescata las ideas referidas a la ética de los procesos de enseñanza-aprendizaje; aunque (no podía falta el "aunque") es cierto que aún se dan contradicciones que la práctica está revelando (y no menos contradicciones se dan en los discursos prácticos). Quizá esas contradicciones quedarían atenuadas si la educación intercultural adquiriese carácter de normalidad, y no de excepcionalidad; apostar por praxis interculturales sólo por la presencia de alumnos extranjeros es un reduccionismo pedagógico que limita seriamente la construcción de sociedades interculturales. Así que atribuir carácter extraordinario a la educación intercultural no es recomendable ni adecuado, porque no es ni debe ser considerada como una práctica compensatoria ni complementaria de las prácticas educativas ordinarias (Demetrio y Favaro, 2009). Ni tampoco la educación intercultural debe limitarse a las aulas de los centros educativos, sino impregnar todo el sistema social para realizar una renovación radical tanto de las instituciones educativas como de la propia sociedad (Pinto, 2002).

Pero, como se decía al principio, y sostiene Nieto (2011), es posible que se ignore que, siendo vocablos diferentes, actualmente se utilicen indistintamente, y que lo que realmente los diferencia es el contexto en el que se aplican. Lo importante, dice esta autora, es tener muy claro que educar a grupos en los que se da la diversidad tiene que caracterizarse por ser una enseñanza socialmente justa, antirracista y sin prejuicios, basada en relaciones individuales y, al mismo tiempo, beneficiosa para todos (no sólo para los diferentes o minoritarios), orientada a la consecución de sociedades democráticas

y capaz de desarrollar las identidades y valores culturales de los alumnos y sus comunidades. Por eso, de acuerdo con otros autores (Colectivo Amani, 2009; García, García y Moreno, 2012) en que una de las características de la educación intercultural es su dimensión ética y moral, sus valores cívicos, democráticos, cooperativos, su enfoque socioafectivo, sentir, pensar, actuar. De ahí que la educación multicultural, para ser efectiva, deba ir más allá de la cultura y el lenguaje y abordar ineludiblemente cuestiones de poder y privilegio. No obstante, advierte Portera (2014) de que muchos modelos pretendidamente interculturales, que ponen el foco de atención en los derechos humanos y valores universales, no son realmente interculturales porque no ayudan a identificar los riesgos de la globalización y de las sociedades multiculturales.

Por tanto, una educación intercultural, progresista y crítica, tan vilipendiada por los tecnócratas neoliberales porque “no es exigente con el rendimiento de los alumnos”, no está en contra de la eficacia ni de la excelencia, pero no quiere conseguirla a costa de cualquier consecuencia negativa en la formación integral del alumno como ciudadano democrático. Así lo explica Besalú (2011):

La educación intercultural supone una apuesta renovada por la equidad, por la eficacia y por la primacía de lo social en la educación básica. Pero también la aceptación incondicional de todo el alumnado y la garantía de su seguridad socioafectiva; el compromiso de que el cien por cien del alumnado adquiera aquellos conocimientos y las competencias que se consideran básicas e imprescindibles, y la planificación y ejecución de las acciones compensadoras necesarias para lograrlo; partir de las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todo el alumnado para así respetar y aprovechar la diversidad existente; aplicar estrategias, técnicas y métodos que sirvan tanto para aprender más y mejor como para promover la relación y la ayuda mutua; el aprendizaje, más necesario que nunca, de la convivencia; la construcción de subjetividades maduras e independientes; la revisión del currículum escolar para hacerlo más científico, funcional e inclusivo; la lucha contra todas las formas de discriminación (p. 13).

Quizá por eso, incluso hay quien defendió (Nigris, 1996) que la educación intercultural es un *atteggiamento* (actitud). En definitiva, educación intercultural como normalidad educativa, como cultura de base, como renovación cultural, como perspectiva

de un nuevo humanismo, pero sobre todo como un esperanzador camino hacia la inclusión (Arroyo, 2013).

3.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

Se ha visto anteriormente que la educación intercultural es susceptible de tener un efecto positivo sobre la construcción de las representaciones sociales y de suscitar la toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, asegurando de esta forma el respeto a los derechos fundamentales de toda persona (Nuzzaci, 2007). Por ello, en una época expuesta a cambios históricos como la actual, con reformas y contrarreformas en todos los ámbitos, pero sobre todo en el educativo, que ha dejado atrás esa idea de la historia como un proceso lineal de progreso, la educación intercultural puede aparecer como la panacea del nuevo proyecto vital, que no es vista como una opción entre tantas posibles, sino la condición ineludible, el marco en el que situar los próximos discursos educativos (Paparella, 2007). Desde esta óptica, la educación ya no puede ser pensada sólo en términos de adquisición de informaciones y conocimientos, sino como la posibilidad de acceder a los universos simbólicos y culturales de los diversos grupos sociales. Como explica Balducci (2005), la educación hoy se enfrenta a la necesidad de refundar la propia subjetividad en interacción con las subjetividades de otras personas de diferentes culturas, lo que, por otra parte, puede generar no poca inseguridad, incertidumbre y perplejidad en los educadores.

Pero esa incertidumbre no debe ser un impedimento para la consideración de la educación intercultural como un derecho esencial que la ciudadanía debe construir como eje transformador de la sociedad (Rodríguez, Palomero y Palomero, 2006); es pasar del yo y del tu cultural al nosotros intercultural. Por ello debe operarse un cambio de mentalidad de todos los agentes sociales, culturales, políticos y educativos para hacer realidad procesos de mejora intercultural en los centros educativos y en la sociedad, porque sin las familias, sin los medios de comunicación, sin la comunidad local, la educación intercultural será un espejismo educativo.

En todo caso, la educación intercultural ni es la panacea ni es un instrumento más; es una ilusionante apuesta, difícil de llevar a la práctica, pero es que educar sigue siendo

la tarea más difícil e importante de la existencia humana, y se ha de ser muy conscientes de ello. Si es tan difícil de llevar a la práctica: ¿Cómo hacer para modificar comportamientos, actitudes, conductas, etc., en contextos pluriculturales? Pues, como se hace en estas páginas, apelar a la educación, pero siendo conscientes de que ésta tiene sus límites y sus condicionamientos de todo tipo. No es fácil vehicular espacios de comunicación intercultural en escuelas proyectadas desde el monoculturalismo, con profesores formados desde el monoculturalismo para enseñar a una homogeneidad de alumnos que nunca ha existido, porque no es ahora cuando el alumnado es heterogéneo, por el impacto de la inmigración: siempre lo ha sido.

¿Se debe renunciar, entonces, a la educación intercultural? Naturalmente que no, porque formar personas desde la educación intercultural supone alejarse de toda segregación cultural y social, tener el convencimiento de que todas las culturas son híbridas, que la mezcla enriquece y humaniza (Nuzzaci, 2007). ¿Qué hacer? Pues insistir en los planteamientos teórico-prácticos sobre la educación intercultural, implicar en ellos a todas las ciencias humanas, a los políticos, a padres y madres, al profesorado..., hacer de ello un objetivo vital irrenunciable basado en los siguientes principios (García y Goenechea, 2009): reconocer, aceptar y valorar la diversidad cultural; defender la igualdad, el respeto, la tolerancia y la corresponsabilidad social; luchar contra el racismo y la discriminación; revisar el currículum eliminando el etnocentrismo; capacitar al profesorado; atender específicamente a los alumnos que no dominen la lengua de acogida y propiciar su éxito escolar.

En ese sentido, quizá el primer objetivo de una pedagogía intercultural sea explicar la manera de educar a los ciudadanos de los países receptores de inmigrantes, para que aprendan por qué tienen que emigrar esas personas, bajo qué condiciones surge la presión migratoria, pero también cómo los inmigrantes contribuyen al bienestar de los países receptores, cómo no sólo son “consumidores de bienes y servicios”, sino ciudadanos productivos. Después de ello, el gran objetivo de la educación intercultural debe ser “la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación (...) en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca” (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013, p. 73). En el

ámbito escolar, la inclusividad que propugna la interculturalidad supone (Stainback, 2001):

Un proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula (p. 18).

Por su parte, la editorial del monográfico sobre educación inclusiva del Consejo Escolar del Estado (2011), la define como:

Un planteamiento que pretende responder a la diversidad del alumnado, y a sus necesidades, y busca incrementar su participación en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de los modelos culturales de la comunidad que les permitan realizarse como ciudadanos plenamente integrados. Y aspira a lograr una educación de calidad para todos, asegurando su acceso y permanencia en la misma, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 6).

Igualmente, La UNESCO (2008) se refirió a la educación inclusiva como un proceso continuo cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y sus comunidades, al tiempo que debe trabajar para eliminar cualquier forma de discriminación en función de la pertenencia, cultura, nivel educativo, situación social, etc.

Pero, quizá, y como expuso Echeita (2011), definiciones conceptuales aparte, quizá sería más conveniente que, en lugar de aceptar las definiciones ‘externas’, pueda cada comunidad plantear su propia concepción de interculturalidad e inclusión a tenor de las características de su centro y su entorno. Y, en todo caso, de lo anteriormente expuesto se deduce que educar ciudadanos críticos y solidarios, capaces de adquirir competencias interculturales que favorezcan la inclusión requiere (Aguado, 2009; Carvalho da Silva, 2008; Casanova, 2011; Sirna, 2010; Soriano, 2011a):

a) La toma de conciencia de la complejidad y ambivalencia de las dinámicas sociopolíticas y culturales que regulan los contextos en los que se desarrolla la labor educativa, de su posible conflictualidad y de los nuevos retos que es necesario afrontar.

b) Educar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el desarrollo sustentable. Desarrollar valores, actitudes, conocimientos y habilidades que permitan hacer frente a los desafíos de un mundo interconectado.

c) La capacidad para proponer objetivos, métodos y vías de análisis críticos para evitar los tradicionales errores cometidos en nombre de la interculturalidad.

d) La posibilidad de experimentar activamente la participación en la vida de la comunidad. Desarrollar comunidades de aprendizaje y pedagogías innovadoras, adecuadas a los retos de la globalización.

e) Tener muy presente que educar ciudadanos críticos en un marco intercultural no es una empresa neutra (ningún tipo de educación lo es), sino que requiere compromiso con los más débiles y trabajo colaborativo y solidario.

f) La reforma de la educación como meta última. Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso.

g) Propiciar un enfoque educativo global, basado en las capacidades y destrezas positivas, y no en las limitaciones o mermas de los alumnos. Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento. Desarrollar una educación holística, con mirada global, para posibilitar la comprensión de las complejas realidades y procesos del mundo actual.

h) Ofrecer a todos una educación de calidad, con programas individualizados y con los apoyos necesarios. La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.

i) Comprender las situaciones que llevan a generar conflictos interculturales, así como la manera de resolverlos y prevenirlos desde la consideración de protagonismo de los propios alumnos.

j) Aceptar la alteridad e interdependencia y crear las condiciones para que todos los alumnos se expresen con libertad y sean capaces de tomar decisiones responsables.

k) Fomentar la participación comunitaria y las acciones colectivas a favor de una escuela inclusiva y democrática. Un proyecto de centro consensuado entre profesores, familias y Administración.

l) Una alternativa particular para la inclusión educativa es propuesta por Casanova (2011), recogiendo lo que se llamó “Diseño Universal para el Aprendizaje”, ideada y trabajada en la Universidad de Carolina del Norte (CAST, 2008), trasladando los principios del diseño universal general al curriculum, basado en estos tres: proporcionar múltiples medios de representación, múltiples medios de motivación y compromiso y múltiples medios de acción. Para su implementación existe una guía (DUA, versión 1.0) con procedimientos y ejemplos prácticos.

m) Y, finalmente, todo lo anterior sería imposible sin un sistema educativo flexible, capaz de responder a la diversidad y complejidad, y con la participación de todos los implicados en el hecho educativo.

De modo que las aulas interculturales, inclusivas, deben tener como referencia un modelo de enseñanza democrático, alejado de cualquier tipo de segregación o jerarquización entre los alumnos. Además de ello, deben ser aulas abiertas al contexto escolar, sensibles a sus características y necesidades, y desarrollar programas personalizados para sus alumnos (Sánchez Martín, 2014). Naturalmente, se ha de reconocer la dificultad para hacer realidad estos requisitos en una sociedad cuyas comunidades son cerradas, con prejuicios y estereotipos fuertemente arraigados, por lo que la educación intercultural tiene que actuar muchas veces contra corriente. Es lo mismo que escribió Laporta (1975) en los años setenta sobre *la difficile scommessa* (la difícil apuesta): quien educa debe estar dispuesto a apostar por la dignidad del educando como máxima de su trabajo; este es el valor paradigmático por el que debe regirse. A

partir de ahí, educar personas críticas capaces no sólo de reconocer el mundo en el que viven, sino de renovarlo de forma responsable.

Pero, ¿cuál es la situación en España en relación a la educación intercultural? Pues un trabajo realizado por Rodríguez et al, (2011) analizó la situación de la educación intercultural en España. De ese trabajo destacan las siguientes conclusiones:

- a) Todas las autonomías consideran, al menos a nivel teórico y discursivo, que la interculturalidad es positiva y enriquecedora para la convivencia.
- b) No obstante lo anterior, la educación compensatoria sigue siendo un instrumento utilizado en muchos centros educativos para atender la diversidad.
- c) Entre los planes de atención a la diversidad hay grandes diferencias entre autonomías. Así, unas las incorporan a los proyectos curriculares, otras a planes de compensatoria, otras hacen planes globales orientados a la inmigración y otras, con más visión pedagógica y de futuro, proyectan planes sociocomunitarios.
- d) En general, los planes de acogida recogen la necesidad de integrar a profesores, padres y alumnos, pero a nivel concreto las acciones se difuminan y muchas veces los profesores se ven condicionados por la necesidad de cumplir con unos objetivos fijados por las prioridades del sistema. También hay demasiadas lagunas en la implicación de las familias en estos planes.
- e) En el ámbito lingüístico, los centros con alumnado inmigrante tienen como objetivo prioritario la enseñanza del español para quienes no lo conozcan.
- f) Se busca, aunque no siempre se consigue, planteamientos educativos dinámicos, cooperativos y de integración con la comunidad.
- g) Se defiende la heterogeneidad en los agrupamientos escolares, se hacen adaptaciones curriculares y se organizan grupos de apoyo con currículos adaptados y programaciones didácticas específicas. Algunos centros ponen en marcha talleres interculturales y actividades extraescolares para introducir a las familias en la vida de los centros.

- h) En muchos centros se están implementando programas de mediación intercultural, aunque el panorama es muy diverso: desde contar con educadores sociales para esta labor, hasta requerir la ayuda de familiares o alumnos veteranos.
- i) Sigue siendo una gran asignatura pendiente la formación continua del profesorado. El voluntarismo prima sobre los planes de formación bien estructurados.
- j) Y, en general, no se visualizan modelos diferentes y alternativos para fomentar la interculturalidad, sino que, sobre los modelos clásicos, se van incorporando matices. Se hace difícil romper con los modelos tradicionales.

En fin, Guédez (2005) habló de cinco posibles modos metafóricos de diversidad: el primero sería un papel roto y arrugado, difícil de recomponer; el segundo es un espejo roto que impide reconstruirlo coherentemente; después habría un rompecabezas cuya integración es demasiado ortodoxa y acartonada como para asegurar márgenes de innovación y mejora; en cuarto lugar, la holografía como metáfora, que permite que cada parte recoja la imagen del todo; finalmente, el caleidoscopio, con el juego de colores y formas distintos que van construyendo hermosas figuras. Evidentemente, la diversidad e inclusión por la que se apuesta en este trabajo están representadas por las dos últimas metáforas. Porque... ¿dónde está el problema? El problema nunca ha sido la diferencia, sino la actitud ante ella, con la pretensión de la hegemonización imponiendo las categorías propias de una manera coercitiva, limitando, por tanto, la inclusión (Mantovani, Schiavinato y Cotton, 2006).

Por eso, de acuerdo con Besalú (2010) cuando proclama que un proyecto de educación intercultural, con miras a la inclusión, debe tener las siguientes consideraciones.

- a) Es un proyecto de centro que incluye y se dirige a todos los alumnos, a todas las disciplinas y a todos los profesores.
- b) Es un proyecto comunitario que abarca cuatro planos: familia, instituciones, tejido asociativo y el propio barrio.

- c) Es un proyecto de éxito escolar, personal y social que intenta corregir las desigualdades sociales y el déficit con el que algunos alumnos llegan a la escuela.
- d) Es un proyecto pedagógico, didáctico y organizativo.
- e) Es un proyecto cultural heterogéneo, donde no hay ninguna cultura dominante.
- f) Y es, sobre todo, un proyecto ético donde priman los valores de libertad, tolerancia, constancia...

En definitiva, sostiene Santos Rego (2011), que es el momento de conceder a la interculturalidad el oportuno valor de su proyección estratégica, y no sólo axiológica, en un mundo donde la desmesura del crecimiento debe dejar paso a la esperanza del desarrollo. Y, en todo caso, mientras no se pongan encima otras alternativas mejores, es evidente que la educación intercultural es elemento fundamental para la inclusión social, porque proporcionan conocimientos, habilidades y competencias imprescindibles para integrar sociolaboralmente, además de contribuir al desarrollo personal y social (Jiménez, 2009; Retortillo, 2010). Pero se ha de ser consciente de que la inclusión educativa hace referencia a un concepto poliédrico y a una práctica muy diversa: aspira a un valor generalizable, a una presencia en todos los centros educativos, a la innovación educativa, al cambio de políticas educativas, al bienestar personal y social... Además de ello, y como enfatiza Echeita (2011), la inclusión educativa debe entenderse como una enorme preocupación por la calidad educativa. Para ello, naturalmente, se deben derribar tradicionales barreras, muy institucionalizadas, referentes al curriculum, las metodologías, la formación del profesorado, la organización..., en definitiva, barreras de la cultura escolar tradicional. Y, en ese sentido, quizá lo más innovador sea comenzar por la propia aula de cada centro, antes de hacer grandes planteamientos que no lleguen a la práctica diaria.

3.4. INCLUSIÓN Y ESCUELA

Es indudable que en un mundo globalizado se está en permanente contacto, no necesariamente presencial (que también), con personas de diferentes culturas, ideas,

tradiciones, religiones, capacidades y actitudes... Entonces, si esto es así de manera incontestable: ¿por qué algunas propuestas ‘educativas’ se empeñan en la segregación? Como sostuvo Casanova (2011), los agrupamientos ‘homogéneos’ no facilitan el aprendizaje de los diferentes; la segregación no sólo no favorece la inclusión educativa, sino que tampoco propicia la inclusión social, sino que ocurre más bien al contrario.

Al respecto, algunos autores (García y Goenechea, 2009) analizaron la evolución de los modelos de atención a la diversidad en el sistema educativo español desde los años 60/70, y estaban basados en principio en la integración y la adaptación curricular, para pasar después, en la década de los 90, a apostar por el modelo inclusivo, basado en la modificación del sistema educativo para responder a todos los alumnos. Sin embargo, aunque se ha hablado de tres perspectivas educativas como respuesta a la inmigración: compensatoria, multicultural e intercultural, la realidad es que normativamente se defiende desde la Administración la intercultural pero en la práctica se han desarrollado programas que tenían que ver mucho más con la compensatoria, lo que, según diversos autores (Banks, 2009; Díez, 2014; García Martínez y Escarbajal de Haro, 2009; Gorski, 2009; Jiménez Gámez, 2010...) ha favorecido la aparición de guetos educativos y programas específicos para grupos determinados, propiciando la segregación más que la inclusión.

Igualmente, escribieron Núñez y Romero (2008) que la educación debía encontrar sus anclajes, más allá de lo meramente instrumental y tecnológico, en su función social y en su dimensión humana. Y, sostenían, si de verdad se quiere hacer una auténtica revolución en las metodologías educativas, no se debe parar en las técnicas, en los instrumentos o en los procesos, sino escrutar en los principios que moverán a la acción. Entre esos principios, sin duda uno de los más importantes es el de la escuela inclusiva (Ainscow, 2000), que proporciona a los alumnos vínculos para construir juntos un tipo de educación que los haga más libres, autónomos y responsables. Es una escuela que busca afinidades esenciales para la vida colectiva, teniendo en cuenta la diversidad cultural y presente en sus aulas.

3.4.1. La inclusión como principio educativo

Una escuela inclusiva es aquella capaz de modificar e incluso transformar la estructura misma de la organización y los métodos de formación, las relaciones entre los docentes, los alumnos, las familias..., pero, sobre todo, la perspectiva con que miran los saberes y las disciplinas en función de la diversidad presente en sus aulas (Santerini, 2010). Como escribe Casanova (2011), “si las personas diferentes deben vivir y convivir juntas, lo mejor será que se implemente un sistema educativo en el que se eduquen juntas” (p. 95). Pero hay que desechar la idea de que la heterogeneidad y la diversidad en las aulas son consecuencia de la presencia de alumnos hijos de inmigrantes, que también, pero no sólo de estos alumnos, porque, como escribe Tuts (2007): “las aulas no son ni han sido jamás homogéneas” (p. 34).

El sistema educativo no sería coherente, ni útil, ni equitativo, ni eficaz si no contemplara y albergara en su seno una educación para la inclusión y el desarrollo de la interculturalidad. Por tanto, la pedagogía de la homogeneidad no es válida ya que condena al alumnado ‘diferente’ a la exclusión. Se precisa, pues, una educación intercultural capaz de acoger y responder a la diversidad del alumnado (De Haro, 2009). Como señaló Esteve (2005):

Una nueva forma de pensar la escuela es posible, hay numerosos ejemplos de que la pedagogía de la exclusión debe quedar en la Historia de la Educación como una etapa del pasado, y que una atención educativa de calidad para todos, también para los niños más difíciles y conflictivos, es la gran tarea educativa de la escuela del futuro (p. 115).

Por eso, para Portera (2006a), una escuela intercultural, inclusiva, es una gran oportunidad educativa porque:

a) Trabaja educativamente contra la intolerancia, la discriminación cultural y la xenofobia. Ello se consigue, fundamentalmente, conociendo a los otros, tanto en sus aspectos comunes como diferenciales, y tomando conciencia de las barreras que imponen los prejuicios y estereotipos.

b) Es un lugar privilegiado para educar en la democracia, el pluralismo, la legalidad y el respeto a las normas sociales. Es decir, es un lugar privilegiado para poner en práctica las reglas del juego democrático en todas sus facetas.

c) Se practica la educación para la paz y la gestión de conflictos. La escuela inclusiva e intercultural educa para aprender a solucionar conflictos de modo democrático.

d) También se aprende a reconocer y gestionar las emociones y sentimientos, con lo que se potencia la inteligencia emocional.

e) Finalmente, una escuela inclusiva e intercultural fomenta la educación para la comprensión del otro, la escucha activa, el diálogo democrático y la interacción, el altruismo y la responsabilidad. En definitiva, se aprende la ética de la reciprocidad.

Por tanto, la inclusión impregna todos los ámbitos educativos, tanto teóricos como prácticos (Casanova, 2011; Herrán e Izuzquiza, 2010). La educación inclusiva, además de implicar la implementación de un currículo democrático, abierto y flexible, con los recursos pertinentes y adecuados y una organización escolar que lo permita y potencie, “debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente en el centro educativo para que éste se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes” (Casanova, 2011, p. 99). Por ello, es importante establecer la visión que tenemos de la inclusión para orientar las acciones y crear un marco conceptual compartido por todos: docentes, alumnos, familias, agentes sociales.... Y, a este respecto existen cuatro elementos que pueden ser de utilidad a quienes quieran reflexionar sobre el tema (Echeita y Ainscow, 2011):

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.

- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

El mundo es heterogéneo, diverso, y la educación, los currículum educativos deben preparar al alumnado para este contexto e identificar las posibles barreras que se oponen al aprendizaje y la participación de todos (García y Goenechea, 2011). Ello implica la selección, elaboración y desarrollo de un currículum que no silencie las voces de nadie (Gallego, Rodríguez y Lago, 2012); un currículum que contribuya al crecimiento mutuo, evite respuestas segregadoras y centradas en el déficit y garantice la igualdad, la calidad y la cohesión social (García-Fernández, 2012).

Llegados a este punto del discurso parece pertinente preguntar ¿Es lo mismo una política de inclusión que una política intercultural? Zapata-Barrero (2013b) da una respuesta: si se ponen en marcha acciones para integrar socialmente a, por ejemplo, familias marroquíes, no se está haciendo mucho por la interculturalidad, aunque quizá sirva para la inclusión de esas familias, pero si esas acciones se realizan para incluir socialmente a familias de varias procedencias (también familias autóctonas) que tienen problemas comunes de exclusión, sí es una política intercultural. La conclusión de este autor es que no toda política de inclusión es intercultural (primer caso), pero una política intercultural puede, además, ser de inclusión (segundo caso).

No obstante lo anterior, también se ha de ser conscientes de que el sistema educativo, en cuanto espacio privilegiado de creación cultural, es también lugar de conflicto en el que se proyecta el existente en la sociedad. De este modo, se asiste cada vez más a políticas de inclusión escolar orientadas a los sectores sociales considerados como más vulnerables, pero esta inclusión se está practicando en los centros públicos, con lo que el futuro próximo puede deparar una educación a dos velocidades: una para los centros privados, con alumnos seleccionados, y otra para los centros públicos, que tienen que asumir la diversidad en todas su manifestaciones (Ubilla, 2002).

Al respecto, una investigación de Calvo (2008) reflejó los conflictos de convivencia e integración en los centros educativos de once comunidades autónomas. La encuesta realizada a 10.507 alumnos de entre 14 y 19 años concluyó en sus resultados que el 53% consideraban que había que expulsar a los inmigrantes en situación irregular (“sin

papeles”) y un 51% pensaba que “quitan trabajo a los españoles”. Por esta y otras razones el diálogo intercultural se convierte en una condición imprescindible para el desarrollo de la inclusión en los sistemas educativos y una de las actuaciones generales a adoptar para evitar la exclusión de los recién llegados. Y, desde luego, para atender al diálogo intercultural uno de los requisitos fundamentales viene determinado por el conocimiento de la lengua del país de acogida. Algunos autores (Navarro y Huguet, 2006) coinciden en afirmar que el dominio de la lengua en la escuela es un factor determinante para el éxito o el fracaso escolar: “La lengua oral debe ser la base del desarrollo lingüístico en los primeros años de escolarización” (Siqués, 2006, p. 87). También Vila (2006a) analizó algunas investigaciones sobre el rendimiento académico en la infancia y la adolescencia de extranjeros, concluyendo que el factor lingüístico es un indicador explícito de dicho rendimiento. Sobre ello se insistirá a continuación.

3.4.2. La competencia lingüística como factor de inclusión

En las escuelas de Toronto, todos los alumnos inmigrantes pasan por cuatro estadios en su desarrollo lingüístico en inglés (Lasagabaster, 2004) en las *reception clases*. Pero la filosofía de la educación intercultural apuesta por la inclusión de estos alumnos en ambientes normalizados, junto a su grupo de referencia. Se podría adoptar la opción de un programa intensivo en horario no lectivo (Escarbajal Frutos, 2010) para los alumnos que no hablen ni comprendan el idioma del país receptor (en horario lectivo estarían separados de sus compañeros, y esto no es lo deseable) así como tener en cuenta que la inclusión no debe depender sólo de la competencia lingüística (Vila, 2006b), e igualmente que no existe un modelo único para la enseñanza de la L2. A este tenor, se han expuesto algunos requisitos a tener en cuenta (García-Fernández, 2012, 76):

- a) Evaluar la competencia lingüística de cada alumno.
- b) Establecer el perfil lingüístico de los alumnos para orientar un plan de aprendizaje que deberá adoptar un enfoque comunicativo.
- c) El aprendizaje de una L2 requiere la interacción con sus hablantes y compartir contenidos, recibiendo el apoyo necesario.

- d) En todo caso, la inclusión del alumno extranjero no debe estar condicionada por el dominio de la lengua vehicular del país receptor.
- e) Finalmente, ser conscientes de la importancia de mantener y desarrollar la lengua materna para tomar conciencia del plurilingüismo existente y del valor y la riqueza que aporta a la comunidad.

Efectivamente, la pérdida de la lengua materna tiene graves consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, académico y social de los alumnos (Arnaiz y Escarbajal Frutos, 2011; Coelho, 2006; Cummings, 2001) por lo que se debe conservar y utilizar en los procesos educativos. Se ha podido comprobar (Nieto, 2011) cómo las políticas de asimilación en Estados Unidos han sido perjudiciales e ineficaces (por ejemplo, nunca han funcionado para los grupos minoritarios de color). Además, esta autora cita una investigación sobre los inmigrantes de América Latina y el Caribe en Estados Unidos, en la que se demostró que “los niños que aprenden la lengua y la cultura del nuevo país sin perder la del viejo tienen una comprensión mucho mejor de su lugar en el mundo” (Portes y Rumbaut, 2001, p. 274, en Nieto, 2011, p. 32). Esto demostraría la tesis de Nieto: la asimilación total perjudica más que beneficia a los alumnos de hijos de inmigrantes. En el caso de España, una investigación (Navarro y Huguet, 2005) analizó la competencia lingüística en castellano del alumnado extranjero de la provincia de Huesca en primero de la ESO, concluyendo que el alumnado hispanoamericano tarda seis años en equipararse a sus pares españoles autóctonos. Esto hace reflexionar sobre las políticas y las medidas de aprendizaje de la lengua del país receptor como segunda lengua.

Algunos autores (Collier y Thomas, 1989; Cummins, 2001; Vila, 2006b) han demostrado que alcanzar la competencia lingüística en una segunda lengua requiere un aprendizaje de varios cursos, por lo que los centros educativos no pueden, mientras tanto, aplazar su inclusión; la incorporación al grupo de referencia debe ser inmediata. De hecho, cada vez más Comunidades Autónomas españolas combinan aulas específicas con el apoyo educativo lingüístico dentro del aula ordinaria (García, García y Moreno, 2012). En este sentido, son diversos los autores (Carbonell, 2002, 2004; Casanova, 2011; Fiorin, 2010; Herranz e Izuzquiza, 2010; Santerini, 2010; Vila, 2006ab) que critican que el alumno extranjero deba escolarizarse en aulas especiales para aprender la lengua del sistema educativo del país receptor antes de incorporarse al aula ordinaria, pues los

alumnos terminan teniendo grandes problemas de relación, de contexto, de habilidades lingüístico-cognitivas y por lo tanto no favorece la inclusión.

Por ello se debe tener especial cuidado con el Plan de Apoyo Lingüístico, pues, al garantizar el aprendizaje de la lengua vehicular, se correrá el riesgo de marginar la lengua materna de los alumnos extranjeros y de crear programas específicos que contribuyan a la exclusión. De ahí que, adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de L2 centrado en el aprendizaje cooperativo y basado en el trabajo de la lengua oral, en la comprensión, la expresión en situaciones reales puede ser una buena alternativa (Trujillo, 2012).

Por tanto, el apoyo lingüístico de los alumnos que no dominan la lengua del país receptor debe ser (García-Fernández, 2012):

- Especializado. Llevado a cabo por docentes formados en la enseñanza del español como segunda lengua (EL2).
- Compartido. Todos los docentes deben de estar comprometidos con la enseñanza de la lengua del currículum.
- Progresivo. No es suficiente con una actuación intensiva durante el primer semestre o año escolarizado. El objetivo debe ser la competencia académica (no solo la conversacional) en la lengua de acogida, cuyo dominio requiere varios años.
- Extensivo. El programa no se limita a sesiones específicas a cargo del especialista de enseñanza en EL2, sino que debe ser compartido por todo el profesorado.
- Complementario. No limitado al horario escolar sino reforzado en clases y actividades complementarias (actividades de refuerzo, salidas de fin de semana y campamentos, clases extraescolares, etc.).

4. SOBRE EL MARCO LEGISLATIVO PARA LA INTERCULTURALIDAD

Los principios que sustentan las políticas educativas son diversos y pueden generar modelos más o menos equitativos. No obstante, los sistemas democráticos siguen contemplando la necesidad de garantizar la oportunidad de acceso a la educación sin discriminación y la posibilidad de permanecer en ella y recibirla con un nivel de calidad semejante para todos. Por tanto, el concepto de equidad debe ser vinculado necesariamente al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta.

La calidad, además de suponer la correcta utilización de los recursos disponibles tanto propios como ajenos, humanos como materiales, en los centros educativos, es desarrollar en las escuelas una mejora continua contrastada y valorada por todos y que implique a todos y a todo (personas, organización, procesos, actividades, resultados) (Arnaiz, Martínez y Castro, 2008; Sarramona, 2004). De igual forma es un bien público, un desafío tanto personal como profesional que conlleva la responsabilidad de toda la comunidad educativa (Chavarría y Borrell, 2002).

La equidad se refiere, por una parte, a “la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos; por otra, la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas” (Marchesi y Martín, 1998, p. 50).

4.1. CALIDAD Y EQUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación en un Estado de derecho debe ser considerada como uno de los bienes democráticos fundamentales que posibilite a las clases sociales con dificultades la posibilidad de mejora y ascenso social. Se parte del convencimiento de que la educación debe ser accesible a toda la ciudadanía de forma justa e igualitaria. Este principio implica que el sistema educativo debe ser equitativo para todos los ciudadanos y ofrecer garantía

de calidad por igual para toda la población, siendo la consecución de la calidad educativa acorde a la consecución de equidad social. Atendiendo al planteamiento de Colom (2003, pp. 85-86), se parte de la siguiente premisa: calidad en un sistema educativo es igual a calidad para todo el sistema, sin equidad no hay calidad.

Si estos requisitos no se dan y el concepto de calidad queda desvinculado del de equidad se alejan las metas propias de un sistema democrático, propiciando la injusticia social. Por eso las legislaciones educativas deben (o al menos deberían) ser garantes de la equidad socioeducativa, ya que ésta se propicia fundamentalmente a través del sistema formal de educación (Pascual, 2005).

En España, en los últimos años la preocupación por la calidad y la equidad en la enseñanza han ido calando en todos los estamentos y teniendo un fuerte impulso, como se pone de manifiesto en las diferentes leyes y normativas que se han ido estableciendo, donde estos principios quedan claramente establecidos. Entre ellas cabe destacar la promulgación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en cuyo preámbulo se indica que asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Posteriormente, en el título cuarto ("De la calidad de la enseñanza") se hace mención a que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, aludiendo con ello a la mejora de la cualificación y formación del profesorado, la programación docente y los recursos educativos.

En 1994, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, aparece el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* que culmina con la propuesta de las 77 famosas medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Estas medidas se relacionan con seis ámbitos diferentes: educación en los valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros docentes, dirección y participación educativa en el gobierno de los mismos, formación y perspectivas profesionales de los docentes y evaluación del sistema educativo y de la función inspectora.

La Ley Orgánica a la Participación, la Evaluación y el Gobierno (LOPEG) de 1995, en su título preliminar, incide en la elaboración y posterior garantía de una enseñanza de calidad, pero ahora desde otros aspectos como son: el fomento a la

participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno los centros, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el impulso constante de la formación continua, la creación de procedimientos para la evaluación del sistema educativo, etc. Más tarde, y como desarrollo de las leyes orgánicas antes citadas, se publica en 1997 una resolución de la Dirección General de Centros Educativos por la que se dictan instrucciones para la implantación con carácter experimental del modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes y, en el mismo año, aparece una orden en la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación

En el año 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad en Educación) estableció como uno de sus objetivos fundamentales el logro de la una educación para todos y propuso cinco ejes fundamentales para promover la mejora de la calidad en el sistema educativo: los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, la orientación hacia los resultados, el refuerzo de un sistema de oportunidades de calidad desde educación infantil hasta los niveles postobligatorios, la formación continua del profesorado y el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

Después, la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), se inspira en principios tendentes a proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos sin exclusión y en todos los niveles. Dicha ley pretende conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades, prestándoles los apoyos necesarios, y que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para alcanzar una educación de calidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades. Es más, en su Título II llamado Equidad en la Educación, la LOE establece los recursos precisos para lograr la *inclusión e integración* de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Y recuerda esta ley que la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social:

Principios y fines de la educación. Artículo 1. Principios: El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios: a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que

garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. c) La transmisión y la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Por su parte, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), en el Preámbulo ya manifiesta lo siguiente:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

En la Sección I proclama que:

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Y sigue:

...es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación.

Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos:

1. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

2. Se añade un nuevo artículo 2 bis con la siguiente redacción:

El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.»

Como se puede comprobar, en el sistema legislativo español los principios de calidad y equidad están presentes y deberían impregnar tanto las decisiones de la política educativa como caracterizar la organización y la respuesta educativa de las escuelas de educación primaria y secundaria para atender las características de la diversidad del alumnado.

4.2. NORMATIVA ESPECÍFICA SOBRE LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE

La importancia de la educación para todos los niños y niñas de cualquier país está fuera de duda; de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad; la propia convivencia social del país depende en buena parte de la educación de la infancia y la juventud.

Entre las referencias normativas a nivel intercional se pueden citar:

- a) La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge: “Cada cultura tiene su propia dignidad y un valor que le han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad”.
- b) La Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, de 14 de diciembre de 1960:
 - Artículo 3: “A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación (...), los Estados Partes se comprometen a... conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en la mismas condiciones que a sus propios nacionales.”
 - Artículo 4: “Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen (...) a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza”.
- c) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 16 de diciembre de 1966:
 - “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de la dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos...”.

- d) Directiva Comunitaria 77/486/CEE de julio 1977 (Boletín Oficial de la CEE de 6 de agosto):
- Artículo 2: “Los Estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su territorio una enseñanza gratuita a favor de los hijos (todo trabajador nacional de otro Estado miembro), que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos”.
 - “Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas”.
- e) Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), Estrasburgo, el 1 de febrero de 1995, publicado en el BOE nº 20, de 23 de enero de 1998:
- “Las Partes se comprometen a promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a todos los niveles para las personas pertenecientes a minorías nacionales”.
- f) Protocolo adicional al convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades, de 20 de marzo de 1952 (en vigor desde 27 de noviembre de 1990):
- Artículo 2: “A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción”.
- g) Convención de los derechos del niño, de 20 noviembre de 1989 (en vigor desde 5 de enero de 1991):
- Artículo 28: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”.
 - Artículo 29: “ Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades...

- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”.
- h) Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, de 7 de diciembre de 2000:
- Artículo 14: “Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”.
- i) Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo (2008), relativa a procedimientos y normas comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio. Endurece las condiciones de la Directiva de 1977.
- j) Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), mayo de 2009, Consejo de Europa:
- El objetivo es asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

En cuanto a la legislación española sobre el alumnado extranjero:

- a) La Constitución española reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental, dotándole con los máximos instrumentos de protección jurídica para hacerlo real:
- Artículo 27: “Todos tienen el derecho a la educación... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales... Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza...”.
- b) Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Sus reformas (8/2000, 11/2003, 14/2003, 2/2009):

- Artículo 9 Derecho a la educación: “Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la educación postobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.

c) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

- En el Título Preliminar, capítulo I, cita como fines del sistema educativo, g) “La formación y el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”.
- En el Título II: Equidad de la Educación, Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Al hablar de los principios (artículo 71):
 - 1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.
 - 2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
 - 3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad

específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

- La sección Tercera está referida a los alumnos con integración tardía al sistema educativo:

Artículo 78. Escolarización.

- 1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.
- 2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79, Programas específicos:

- 1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
- 2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
- 3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Por último, y en relación a la normativa específica en la Región de Murcia:

- a) Decreto nº. 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 3 noviembre de 2009):
- Exposición de motivos: “La educación es un servicio público esencial de la comunidad, que debe ser asequible para todos, sin distinción de clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales”... De la educación cabe esperar que contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social... que beneficie el desarrollo humano en condiciones de igualdad, no constituyéndose, en definitiva, como un factor adicional de exclusión”.
 - Artículo 14. Integración tardía en el sistema educativo español.
 - 1. “La Consejería desarrollará programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”.
 - 2. “Con el objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y compensación educativa, se priorizará el apoyo individual en el aula ordinaria...”.
 - 4. “Los alumnos cuya lengua materna sea distinta del español y presenten graves carencias lingüísticas en esta lengua podrán seguir un Programa Específico de Español para Extranjeros...”.
 - 5. “Cuando el alumno presente graves carencias en lengua española y/o posea desfases o carencias significativas de conocimientos instrumentales podrá ser atendido temporalmente en un Aula de Acogida. Esta atención será, en todo caso, simultánea a su escolarización en grupos ordinarios...”.
 - 9. “Se promoverá la educación intercultural, el encuentro entre las culturas y sus manifestaciones, el respeto a las mismas y el enriquecimiento de conocimientos y vivencias que aporta la pluralidad

cultural, así como los programas para la enseñanza de la lengua y cultura de origen...”.

- Artículo 19. Escolarización del alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.
 - 1. “...La escolarización se regirá por los principios de normalización, integración e inclusión educativas y asegurará su no discriminación y distribución equilibrada entre los centros públicos y los centros privados concertados”.

Finalmente, en la LOMCE, lo referente a la diversidad (no hay apartados específicos sobre inmigración) queda subsumido en el articulado sobre calidad y equidad.

Como se puede comprobar, a nivel normativo legal parece que no hay demasiadas dudas; éstas comienzan cuando se traduce esa legalidad a las situaciones concretas, tanto dentro como fuera de las aulas.

5. EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL ALUMNADO INMIGRANTE Y DE ORIGEN EXTRANJERO

El tercer milenio se inició con la creciente interdependencia mundial, tanto económica como científica, cultural y política, en un planeta cada vez más pluricultural, con enormes diferencias de desarrollo entre países, guerras, fundamentalismos religiosos y políticos, situación de marginación de las mujeres en espacios determinados, globalización de los mercados, apertura de las fronteras económicas, auge de las tecnologías de la información y la comunicación... Todo ello ha propiciado los movimientos de población, con el consiguiente encuentro entre personas de diferentes culturas y el aumento de la diversidad. Y, desde la educación, en las situaciones de diversidad cultural, la cuestión crucial no es tanto el conocimiento de las culturas en sí mismas, sino la comprensión de las experiencias humanas en su singularidad y, a la vez, universalidad (Mantovani, Schiavinato y Cotton, 2006). Lo relevante, más que conocer la cultura es ser conscientes de la experiencia de la alteridad; la diversidad cultural debe ser el motivo que conduzca no sólo al conocimiento cultural del otro, basado en descripciones etnográficas, sino también al descubrimiento del otro como sujeto singular y universal a la vez. El otro, desde posiciones éticas, no es visto desde su identidad, menos aún desde sus rasgos diferenciales, sino desde el respeto a su complejidad y sus condiciones de todo tipo. Ello implica la búsqueda de relaciones igualitarias y horizontales de comunicación, porque toda ausencia de simetría en las relaciones pluriculturales podría llevar a cierta violencia potencial, primero simbólica, después física.

En ese sentido, es conocido que los procesos migratorios, entre otras consecuencias, generaron la necesidad de investigar pedagógicamente para dar respuesta a la salvaguarda del individuo como ser social comunitario mediante estrategias de trabajo educativo. En efecto, se trataba de dar nuevo sentido a las motivaciones, la naturaleza y la dirección de los discursos pedagógicos desde una perspectiva intercultural. Por tanto, el debate sobre la interculturalidad y la educación intercultural no es tanto una obligación pedagógica (que también lo es) como una ineludible labor de revisión de la propia epistemología de la que se ha estado bebiendo (Pizzi, 2008).

Pero tampoco es desconocido el momento de crisis económica mundial por el que se está pasando, que ha hecho tambalear conquistas sociales que ya parecían tan consolidadas que no se pensaba que se tuviera que luchar de nuevo para reivindicarlas. En este contexto, las políticas educativas han sufrido un golpe mortal, no sólo económicamente por los recortes presupuestarios en este ámbito, sino ideológicamente, volviendo a planteamientos de discriminación y segregación de mitad del siglo XX. De este modo, la atención a la diversidad, tema vital para España en los años noventa del siglo pasado, está siendo relegada tanto en los planteamientos de política educativa como en los recursos para implementar las prácticas en las aulas. Pero los educadores no se deben rendir, porque la realidad social les está interpelando cada día demandando respuestas.

En este contexto, cuando parecía que la economía y la capacidad emprendedora eran la opción sobre la que debían girar las prácticas educativas, vuelve a surgir el pilar de *Aprender a convivir* convirtiéndose en una prioridad básica (Gómez, 2012). En ese aprender a convivir, el diálogo intercultural hace referencia al encuentro constructivo de las diferencias, como construcción plural y abierta de nuevas culturas a partir de la que cada grupo cultural pone sobre la mesa. La diferencia como valor, no como riesgo, como sinergia integradora (en el mejor de los sentidos) y compleja. Y eficaz, porque de eso también se trata en educación, de conseguir los objetivos propuestos, aunque se sabe que en educación el término *eficacia* no tiene las mismas connotaciones que en otros ámbitos sociales. Pero también se es consciente que frente al racismo, la xenofobia, los prejuicios, la marginación y exclusión... la educación debe actuar de forma constante y, si se permite la expresión, radicalmente, desde el punto de vista práctico, pero también del teórico (Cambi, 2010). El discurso educativo se tiene que analizar como elemento dependiente e íntimamente relacionado con los restantes elementos de la estructura social. Por eso, ya denunció Gutiérrez (1984) que:

Vivimos en un mundo de comunicación aparente, de comunicación no efectuada, de comunicación falsa; una sociedad alienada en la que las mayorías, imposibilitadas e incapaces de comunicarse, quedan reducidas a meros objetos receptores de mensajes alienantes, perdiendo la intersubjetividad y en consecuencia toda posibilidad educativa (p. 35).

Ante esta situación, la escuela, la institución educativa básica, no puede (ni debe) sustraerse, pues se ve profundamente afectada por lo que Habermas (2000) llamó “la explosión de la globalización y la multiculturalidad” (p. 90); y, dado su poder de transformación y su enfoque restaurativo (Roldán y Cantillo, 2012), por sus prácticas de mediación entre iguales y sus estrategias didácticas grupales, es favorecedora de interculturalidad al mejorar el clima relacional, la convivencia, el respeto y el diálogo. Por eso, la escuela es llamada a ejercer nuevos objetivos, porque la sociedad sigue manteniendo la firme convicción de que muchos de los problemas sociales actuales podrían ser atenuados o solucionados si se sabe cómo educar desde esa institución educativa básica. Docentes y pedagogos se han visto sorprendidos al tener que reconsiderar su tradicional labor de transmisión de normas, valores, contenidos..., y adaptarse a la nueva situación, a veces improvisando las respuestas socioeducativas (Portera, 2006b).

En el caso de España, a partir de 1990, en época de bonanza económica, los flujos migratorios convirtieron al país en receptor de inmigrantes, hasta el punto de que el 12% de la población española llegó a ser extranjera (Portes y Aparicio, 2013). De este modo, el número de alumnos extranjeros pasó a representar de sólo un 0,7% de alumnos matriculados en colegios españoles a multiplicarse por 14, hasta llegar al 10%. Más de 85.000 nuevos alumnos ingresaron al año en las aulas españolas, con casi la mitad procedentes de Centroamérica y Sudamérica; sobre un 30% de algunos países de Europa del Este, fundamentalmente de Rumanía; y cerca del 20% de África, sobre todo Marruecos. De Asia el porcentaje fue del 4,8%. De esos alumnos, prácticamente cuatro de cada cinco (560.000 frente a 120.000) estaban matriculados en la enseñanza pública. La desproporción era evidente, pero las proyecciones no eran mejores para la escuela pública porque la desproporción no dejó de crecer. Por ejemplo, según datos del propio Ministerio de Educación (MECD, 2010), hubo un aumento anual de alumnos inmigrantes de 1,3 puntos en la escuela pública frente a un aumento del 0,5 en la privada. En estos porcentajes y cifras, el dato positivo es que cuatro de cada cinco alumnos de hijos de inmigrantes no abandona el sistema escolar, dato que se amplía muy significativamente para la “segunda generación”, que se eleva hasta el 90% (Portes y Aparicio, 2013).

Sin embargo, y a pesar de la importancia de los números, la diversidad cultural no se vió reflejada en la legislación legal española hasta finales de la década de los noventa. De hecho, la categoría “alumnado inmigrante” aparece vinculada a la atención a la diversidad impulsada desde la LOGSE en 1990 (Márquez y García-Cano, 2012) para la integración de los grupos desfavorecidos y para compensar sus carencias debido al ‘déficit’ de estos alumnos por distintos motivos. Es con la LOE cuando ya no se relaciona directamente la condición de extranjero con necesidades de compensación (García, García y Moreno, 2012). Se avanzó, pero todavía hace pocos años algunos autores (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008) observaron que aumentaba la preocupación en las escuelas ante las nuevas necesidades y demandas (aprendizaje del idioma, superar el déficit curricular y adquirir categorías culturales españolas) del alumno culturalmente diferente al autóctono.

5.1. EL ÉXITO EDUCATIVO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES

En lo que se refiere al éxito educativo de los hijos de inmigrantes, hay estudios contradictorios: unos han demostrado que los resultados son más altos en ese colectivo de alumnos que en el de los autóctonos (Angulo, 2003; Ayuntamiento de Barcelona, 2005; Izquierdo, 2002; García-Nieto, 2004). Además, su permanencia en el sistema es también mayor: “Los extranjeros residentes en España tienen de media 8,75 años de estudio, es decir, un 1,15 más que el conjunto de la población residente en el país” (Bancaja, 2005, p. 3). Sin embargo, investigaciones más recientes (Cebolla, 2013) han demostrado la llamada *paradoja del optimismo inmigrante*: a igualdad de condiciones, los hijos de inmigrantes suelen ser más ambiciosos y esperan más del sistema educativo que los autóctonos, pero sus resultados escolares son más bajos que los obtenidos por los alumnos nativos. Y ello se explica, según esta investigación, por la “poca base” que tienen los hijos de inmigrantes al pasar de un ciclo a otro, por lo que se recomienda intensificar el trabajo en educación infantil y primaria.

Es posible que esa paradoja se explique si se tiene en cuenta las condiciones socioeconómicas en las que viven las familias inmigrantes, el acceso que tienen a materiales y medios de todo tipo, que son fundamentales para una educación de calidad.

No sólo se trata de ir al mismo centro educativo y recibir educación de los mismos profesores.

Por otra parte, a menudo se han tratado como sinónimos los conceptos de “inmigrante” y “extranjero”, y evidentemente no son lo mismo, ni la percepción social es la misma, ni los autóctonos reciben igual al extranjero que al inmigrante..., pero es un discurso que ya está contado y aclarado: “inmigrante” es un concepto derivado de movimientos geográficos realizados por personas que cambian de lugar buscando mejores perspectivas vitales, mientras “extranjero” alude a una condición jurídico-administrativa (nacionalidad). Lo que quizá haya que aclarar todavía es que “inmigrante” y “extranjero” no son categorías educativas; las capacidades de los alumnos no están determinadas por su origen o cultura de pertenencia. Siendo esto obvio, hay que seguir insistiendo porque aún funcionan algunos estereotipos (y prejuicios) sobre la temática, estereotipos y prejuicios que traspasan el ámbito conceptual para pasar al terreno de las políticas diseñadas específicamente para “los alumnos inmigrantes”. Lo que se está queriendo manifestar es que la inmigración no es un problema escolar. Otra cosa es que las condiciones de vida, laborales, sociales, etc., de las familias inmigrantes repercutan negativamente en el rendimiento escolar de los hijos. Hay, por tanto, que dejar muy claro este tema: “son las condiciones socioeconómicas de los diferentes sectores sociales las que están afectando a los procesos y resultados del sistema educativo, y no al revés” (Padilla, 2007, p. 49).

Recordar al respecto que la necesidad de construir relaciones comunicativas entre grupos de diferentes culturas surge en algunos países de Europa a partir de los años sesenta, cuando la llegada de inmigrantes era muy significativa (aunque la emigración había comenzado poco después de acabar la II Guerra Mundial). Entonces, en las escuelas se pusieron en marcha programas con contenidos multiculturales para focalizar la atención sobre los aspectos culturales relativos a los tipos de alimentos, estilos de vida, folklore, vestimenta, etc., para dar a los alumnos la posibilidad de conocer mejor la diversidad cultural. Pero ya en los años ochenta surgieron fuertes críticas a esta manera de entender la educación en contextos multiculturales por considerarla superficial, alertando sobre la creación de estereotipos y prejuicios hacia las culturas de los inmigrantes. Además, lo que se criticó con más dureza fue que, con aquellas prácticas, quedaban fuera

del debate escolar aspectos tan importantes como el racismo, la exclusión social y la gestión del poder (Keast, 2006).

Hoy, y como se decía al inicio, quizá no se sea demasiado consciente de que esta época en la que nos ha tocado vivir, se están produciendo cambios radicales a un ritmo vertiginoso, capaces de replantear la relación del hombre (en términos antropológicos) con el mundo, con la cultura, con los demás y consigo mismo. Es una etapa que está significando lo que en su momento significó el Neolítico o la Revolución Industrial, por poner dos ejemplos. Entre otras consecuencias, para la educación estos cambios reclaman un giro copernicano en sus planteamientos para dar respuesta a las diferencias culturales, pero también lingüísticas, políticas, religiosas..., de un mundo interconectado por múltiples vías. En este sentido, algún autor (Cambi, 2010) defiende que la escuela debe ser, sobre todo, un espacio de encuentro, un espacio de comunicación y convivencia en el que será más importante el diálogo intercultural que las metodologías didácticas novedosas y tecnológicas. A nuevo mundo, nuevas categorías para leerlo (Rovatti, 2008). De ahí la urgencia de una interculturalidad que sea diseñada pedagógicamente para una nueva ciudadanía compleja que no se basa en la pertenencia sino en el diálogo y la elección constante. La interculturalidad debe y puede asumir críticamente la gestión de la sociedad y la ciudadanía complejas.

Pero también se ha demostrado (Leiva, 2008) que la configuración y organización del sistema escolar español actual es poco propicia para desarrollar la educación intercultural. Por eso se dice (Ytarte, en FETE-UGT, 2010) que las acciones educativas deben ir orientadas en tres sentidos:

- a) Desarrollar un proceso cultural de reconocimiento normalizado de la diversidad y de sus narrativas plurales en todas sus manifestaciones. Para ello tendríamos que revisar y modificar los currículos educativos en los que se trata la diversidad como diferencia, poner en valor y promocionar las producciones culturales de todos los alumnos, y promocionar el multilingüismo.
- b) Implementar un proceso social de elaboración y compromiso con los valores y principios democráticos. Ello se concretaría en: incorporar la figura del

mediador entre los centros educativos, las familias y la comunidad, y trabajar para evitar la discriminación y la estigmatización social.

- c) Y completar lo anterior con un proceso político e institucional orientado a articular programas socioeducativos que favorezcan un marco común de convivencia y sentido de pertenencia a una comunidad, con medidas tales como: desarrollo de pactos de convivencia y civismo en y con las comunidades, favorecer la transversalidad en proyectos de interés común, y poner en marcha los planes globales de acción comunitaria.

Todo ello porque es necesario tener muy en cuenta que los saberes son el resultado de la tradición más la implementación de saberes que han penetrado desde otras culturas enriqueciendo la propia. Esto, con ser una obviedad, se quiere olvidar e incluso negar cuando se desprecian las aportaciones de culturas milenarias y sólo se explica en los centros educativos una cultura occidental etnocéntrica en una actitud que ha sido llamada *violencia epistemológica* (Catarsi, 2010; Spivak, 2004).

En cualquier caso, se debe reconocer que, a pesar de los miles de artículos y libros editados sobre interculturalidad, quizá todavía hoy falte aplicar el concepto gramsciano de praxis, integrar en una misma acción teoría y práctica o, como dice Zapata-Barrero (2013c) “mostrar que existe una teoría detrás de una práctica intercultural..., pasar de un período de retórica de la interculturalidad a otro más de acción” (p. 5). Lo que es evidente es que en el momento actual predomina mucho más la palabra que la práctica en la interculturalidad y que, como sostuvieron Beach y Dovemark (2009), las escuelas (y las demás instituciones educativas, como la educación secundaria) se están convirtiendo en incubadoras de individualismo competitivo y de movilidad individual.

5.2. ACOGIDA, CONVIVENCIA Y CURRÍCULUM INTERCULTURAL

El planteamiento del presidente norteamericano Harry Truman, en 1949, de que todas las naciones debían seguir un camino próximo al de Estados Unidos fue en cierto modo la base ideológica de políticos, legisladores, gobernantes y teóricos de la educación para dar prioridad a prácticas asimilacionistas en instituciones docentes y la propia

sociedad ejercidas sobre ciertos grupos culturales (Santos Rego, 2011). Y es que, quiérase o no, la globalización no es sólo económica, sino también cultural, lo que pone la pluriculturalidad, debe ponerla, en el centro de las políticas educativas, sobre todo, las diseñadas para colegios y centros de secundaria. Si uno de los tradicionales pilares de estos centros educativos ha sido la socialización de los alumnos, hacerlos partícipes de una cultura construida con el devenir de los años en un espacio concreto, hoy cabría preguntar si en una sociedad pluricultural ese objetivo sigue siendo válido y hasta dónde (Fiorin, 2010), sobre todo porque en las sociedades pluriculturales dos son los riesgos que se corren, a juicio de Fiorin: en primer lugar, la cerrazón y el aislamiento que nace del miedo al otro, por el temor a perder la identidad propia; por otro lado, y al contrario, si se percibe la globalización de modo acrítico, se da la uniformidad cultural en una masificación que cancela toda diversidad. Así que la escuela tiene en este ámbito un trabajo ineludible para contrarrestar críticamente estas dos posibilidades opuestas: localismo *versus* homogeneización global.

Si se tiene el convencimiento de que las diferencias son positivas por cuanto enriquecen la cultura, se estará igualmente de acuerdo en que la institución educativa básica, la escuela deberá “preparar a sus alumnos para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos” (Arroyo, 2013, p. 145). Sin embargo, a juicio de Munhoz (2002), el concepto “diferencia” designa una problematización en la dicotomía normalidad/anormalidad, y como la escuela fue pensada para la homogeneización (los espacios, los tiempos, la organización, la clasificación por edades y cursos, los contenidos, los métodos...), la diferencia ha sido vista tradicionalmente como amenaza para ese objetivo homogeneizador, ya que pone encima de la mesa denuncias de situaciones y disonancia con las verdades instituidas. Pero también la diversidad cultural es negada en espacios y centros educativos que se consideran homogéneos por “la no presencia” de minorías (Osuna, 2012). Por eso, estamos de acuerdo con Aja y Larios (2007) cuando declaran que:

La importancia de la educación se incrementa considerablemente cuando se trata de la formación de los niños inmigrantes, por la especial dificultad que experimentan al encontrarse con una lengua diferente a la propia, con distintas ideas religiosas y culturales y, en la mayoría de los casos, por encontrarse en la

escala económico-social más baja. Pero, además, la educación de los inmigrantes tiene otra función importante para la sociedad, porque a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración (p. 1).

Y, como señala Meirieu (2004), al estar la escuela y la enseñanza secundaria dirigida por un objetivo de universalidad es incompatible con la búsqueda de ninguna homogeneidad, ya sea ideológica, sociológica, psicológica o intelectual. Como dice este autor, el deseo de homogeneidad arruina a la propia institución educativa, convirtiéndola en un lugar pobre, sin interacciones y sin posibilidades para poner a prueba los conocimientos con otros alumnos que piensan de modo distinto y aprenden de forma diferente. Además, y, como escribió Besalú (2008) refiriéndose a la escolarización del alumnado extranjero:

... las acciones llevadas a cabo, los planes diseñados, y los materiales y recursos usados responden más a una lógica que pretende defender a la escuela (profesorado y alumnado) de la presunta influencia desestabilizadora del alumnado extranjero, que a la idea, tachada a menudo de retórica y de políticamente correcta -es decir, inservible e irreal- de, por ejemplo, ofrecer, también al alumnado extranjero, una educación de calidad, o de revisar la organización y el funcionamiento de la escuela para hacerla mejor para todos, más inclusiva y más eficaz (p. 87).

Esta lógica se da igualmente en las relaciones educativas basadas en la lógica del control. Por eso, el problema que se plantea, sobre todo en la educación secundaria, por la situación de pluriculturalidad no puede ser resuelto desde posicionamientos instrumentales, sino que es necesaria una respuesta ética que tenga en cuenta la riqueza de la diversidad cultural (Abdallah-Preteuille, 2006). Respuesta que no quiere decir asumir un listado de valores que todos deban respetar, sino una construcción de normas, estilos de comportamiento y, por supuesto valores, asumidos democráticamente y basados en el respeto de todos los alumnos, sean cuales fuesen sus circunstancias. Y esta es precisamente la verdadera dificultad para conseguir una educación intercultural: buscar el acuerdo ético de la diversidad. Una premisa básica e ineludible antes de emprender acciones educativas desde cualquier metodología didáctica.

Pero el problema no está en la diversidad que tenemos en las aulas de secundaria en sí, sino en la situación de segregación a que se ven sometidos los “diferentes”, la discriminación que perciben y la ausencia de políticas públicas que promuevan el conocimiento y la interacción entre culturas en un marco de ciudadanía común (Zubero, 2010). Y, en este sentido, el sistema educativo español, según Mayoral (2010), contiene importantes elementos de discriminación por cuanto “favorece a los favorecidos y ofrece escasas posibilidades a los desfavorecidos, que son habitualmente los que experimentan el fracaso escolar”(p. 2). Así, una investigación (Martínez, 2011) analizó el fracaso escolar como una forma de exclusión del derecho a la educación, demostrando que las medidas de atención a la diversidad que se han ido desarrollando en la ESO promueven vías paralelas y devaluadas de escolarización y, por consiguiente, nuevos senderos para la exclusión.

Por ello, si el sistema educativo, sobre todo en la educación secundaria, segrega a ciertos grupos de alumnos en aulas, programas o modelos diferentes por su pertenencia a determinados grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o porque no tienen “base suficiente”, no tienen “competencias instrumentales” o no han adquirido “niveles mínimos”, se corre el riesgo de penalizar, de estigmatizar al alumno antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender (Aguado, 2009); por lo que dice esta autora que apostar por la interculturalidad en los centros educativos supone el compromiso de abandonar visiones restrictivas que asocian la interculturalidad a grupos sociales específicos (inmigrantes, gitanos, marginales) y asumirlo como enfoque que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la escuela y que afecta a todas las decisiones que se adoptan en el centro. Diversos estudios han demostrado la ineficacia de las aulas segregadas, por muy coyunturales y temporales que sean, en la inclusión educativa, hasta el punto de que algún autor (Pérez Milans, 2007) las denominó “islotos de bienvenida”; islotos de los que, por otra parte, resulta difícil salir. Por eso, los alumnos deben integrarse en el espacio natural y real de los demás compañeros, donde adquirirán mejor los códigos comunicativos y normativos del entorno escolar.

Por otra parte, las políticas de excelencia, tal como las entiende la Unión Europea, no son políticas de equidad; éstas sí apuestan por la inclusión como concepto y praxis pedagógica, por la democracia y por el ejercicio de la ciudadanía (Besalú, 2011). Así lo

expone la propia OCDE (2012) en su informe *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*, en el que advierte de que la separación temprana de alumnos, la segregación, eleva el fracaso escolar. Además, remarca que los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen dos veces más probabilidades de caer en el fracaso escolar y en el abandono de las aulas. Estas conclusiones son muy interesantes si se valoran teniendo en cuenta que el Informe PISA decía en 2009 que, pese a los mediocres resultados de los alumnos españoles, el análisis de resultados resaltaba que España tenía un sistema educativo muy equitativo, que integraba bien a los alumnos de entornos socioeconómicamente desfavorables. Entonces, ¿qué ocurre?, ¿son incompatibles los éxitos escolares con la equidad en educación?, ¿son irreconciliables calidad y equidad? Sea cual fuere la respuesta, desde luego no son términos incompatibles, y lo que se debe destacar es que la segregación no es una opción ni para la equidad ni para la calidad.

Una de las misiones del currículum intercultural es hacer que los alumnos vayan adquiriendo los conocimientos, actitudes y destrezas de ciudadanos responsables en un mundo culturalmente diverso (Santos Rego, 2011). Por esta razón, un centro educativo que apueste por la interculturalidad debe ser “generoso en la adaptación del currículum, en las medidas organizativas, para atender a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y a las distintas habilidades” (López y Tuts, 2012, p. 16). Pero la mayoría de los currículum actuales europeos no han sido elaborados desde una perspectiva intercultural, ni han superado su visión eurocentrista (Cifuentes, 2012). Esto obliga hoy a desarrollar currículum que sean universales, interculturales, que tengan en cuenta las otras culturas, porque beneficia a todos, se mejorarán y ampliarán los conocimientos, se formarán mejores personas y los alumnos estarán preparados para el mundo globalizado. De ahí que un centro educativo sin Proyecto Educativo Intercultural, será un buen caldo de cultivo para los procesos segregadores y dinámicas de exclusión (García-Fernández, 2012). Sin embargo, la realidad dice que los Proyectos Educativos de Centro (PEC) muchas veces no dejan de ser documentos burocráticos, declaraciones de intenciones, más que materiales para la reflexión orientados a la práctica del aula. Y no debería ser así, porque el desarrollo de buenas prácticas dependerá del trabajo interno que se desarrolle en el centro y en su contexto concreto, del proyecto que se construya entre todos (Gallego, Rodríguez y Lago, 2012).

Por otro lado, es preciso que dentro del Plan de Convivencia de los Centros Educativos haya un apartado dedicado a la formación en mediación y más concretamente en mediación intercultural. Las instituciones educativas siempre han representado un espacio relevante de mediación de conflictos culturales y sociales que, al fin y al cabo, son parte integrante de la vida democrática de una sociedad. Es un extraordinario “laboratorio social” de mediación y gestión de las diferencias sociales y culturales (Campani, 2008; Gómez, 2012). Sin embargo, los profesionales de la mediación siguen encontrando obstáculos en su trabajo para responder a las necesidades de sus contextos (Montilla y Hernando, 2009), dificultades de coordinación y colaboración entre profesionales (Luna, 2011) o por la complejidad de las demandas de alumnos y familiares (Almirall, 2011); por lo que se debe contar con las Administraciones y trabajar juntos para construir políticas y normativas que faciliten estas prácticas educativas.

La mayoría de demandas que reciben los mediadores interculturales en el ámbito educativo proceden de la sociedad mayoritaria (Llevot, 2006) y están relacionadas con conflictos de valores (pañuelo islámico, la vestimenta en educación física), problemas de disciplina, orientación, etc. Pero no hay que olvidar que es muy importante para los alumnos hijos de inmigrantes el apoyo social, la percepción o la experiencia de que uno es querido y cuidado, estimado y valorado, y es parte de una red social de asistencia con obligaciones mutuas (Taylor, 2004). Por tanto, el apoyo social es un concepto interactivo que se da, en contextos determinados, entre grupos de iguales, diferente del apoyo que pueden ofrecer los docentes u otros profesionales y del apoyo instrumental de los padres (Hombrados y Castro, 2013). Aunque es evidente que en los centros educativos los docentes también pueden ofrecer apoyo social a sus alumnos. Y esto es deseable, porque de no ofrecerse este tipo de apoyo en los centros docentes, puede darse lo que Fernández, Trianes, de la Morena, Escobar, Infante y Blanca (2011) denominan “violencia escolar cotidiana”: insultos, agresiones y exclusiones, que desgraciadamente están presentes en las aulas. También es importante que los mediadores entiendan que cada realidad es única y que hay diferentes posibilidades de actuación (Gómez, 2012); por ello es imprescindible gestionar la convivencia, crear buen clima, y resolver los conflictos de forma constructiva para que “todos ganen”.

De modo que la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para plantear una educación para la convivencia (Gómez, 2012), pues los profesores pueden eliminar prejuicios, estereotipos y pensamientos xenófobos de sus alumnos. A ello ayuda mucho la diversidad existente en los centros educativos, ya que el conocimiento de las otras culturas, el contacto con la diversidad, facilita la tarea de romper con los pensamientos racistas y comprender que la diversidad beneficia a todos. Como dice Zoletto (2007), la práctica de la interculturalidad es social, naturalmente, pero se basa en la aplicación que de ella se hace en la escuela.

Por esto, entre los puntos fundamentales de un modelo educativo intercultural en el sistema educativo, cabe destacar:

- a) La acogida.- Estar dispuesto a acoger significa, sobre todo, dotarse de criterios e instrumentos cognitivos y operativos para responder a los retos de una sociedad pluricultural, plurilingüística, en donde cada alumno debe ser parte de un todo cohesionado y orientado a conseguir objetivos comunes. Es abrir la cultura de referencia a las aportaciones de los alumnos de otras culturas para impregnarse de ellas y construir el futuro en común.
- b) Responder a las necesidades específicas.- Sí, porque es evidente que hay alumnos, extranjeros o no, pero sobre todo extranjeros, que tienen necesidades concretas en los ámbitos lingüísticos, relacionales, competenciales... Por eso es fundamental atender esas necesidades, pero sin que ello sea un argumento para “tratar especialmente” a esos alumnos, sino que se deben introducir las medidas para atajar las necesidades específicas en el ritmo normal de la clase. La importancia de ofrecer programas sobre refuerzo, orientación y apoyo se explica con los datos de una investigación (Manzanares y Ulla, 2012) con un total de 273.461 participantes y una muestra de 70.518 en el curso 2010-2011. Un 92,7% de los alumnos de Primaria organizan mejor las tareas gracias al Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y casi un 90% de Secundaria mejora los hábitos de estudio. Así pues, “las prácticas de compensación relacionadas con el diseño curricular y la atención a la diversidad deben ir enfocadas a la igualdad de resultados y a evitar la segregación” (Rodríguez, Ríos, y Racionero, 2012, p. 82). Es también importante resaltar que en el curso

2010-2011 promocionaron un 80,15% de los alumnos participantes. Por lo que se puede deducir que gracias a este tipo de políticas y programas hay una mejora general del centro educativo, y por consiguiente de la calidad de la educación pública.

- c) La relación entre el centro educativo y las familias de los alumnos.- Esta relación incentivará la socialización de alumnos y familias, y será necesario para ello contar con mediadores entre los centros educativos y las instancias comunitarias.
- d) E interculturalidad para todos.- La educación intercultural, no se insistirá nunca demasiado, debe ser entendida como alternativa pedagógica para todos los alumnos, con el objeto de favorecer la reciprocidad, el conocimiento y la valoración de todas las aportaciones culturales.

Todo ello buscando la competencia intercultural de los alumnos, entendida como conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, o, lo que es lo mismo, como capacidad para interactuar eficaz y adecuadamente en un contexto o situación pluricultural (Bennet, 2008; Lustig y Koester, 2006). Y naturalmente, ello requiere un conjunto de competencias cognitivas, afectivas y prácticas (García, García y Moreno, 2012). En este sentido, Casanova (2011) ha descrito lo que para ella sería el cuadro de la competencia intercultural. Una persona es competente interculturalmente cuando:

- a) Conoce otras culturas.
- b) Respeto las costumbres de otras culturas.
- c) Comparte la propia cultura con los demás.
- d) Dialoga sobre las diferencias de las culturas que conviven en un mismo contexto.
- e) Asume lo positivo de cada cultura, incluyendo la propia.
- f) Evita lo negativo de cada cultura, incluyendo la propia.

- g) Revisa objetivamente su cultura para conocerla desde nuevos enfoques.
- h) Respeta las diversas ideologías, capacidades, opciones sexuales y circunstancias sociales de grupo.
- i) Facilita la convivencia entre personas cercanas de diferentes culturas.
- j) Propone actuaciones de distinto tipo que favorecen y promueven las relaciones interculturales.
- k) Dispone de una autoimagen ajustada a la realidad.
- l) Se observa y valora sus propias acciones.
- m) Actúa de forma coherente con su ideología.
- n) Y flexibiliza sus actuaciones y opiniones.

La competencia intercultural implica interactuar de forma efectiva y apropiada con personas de otras culturas, y ello, a su vez, implica conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos (Perry y Southwell, 2011); exige conocimientos, motivación, habilidades verbales, comunicación no verbal y comportamientos adecuados y eficaces (Lustig y Koester, 2006); tolerancia a la ambigüedad de comportamiento, flexibilidad, consciencia comunicativa, descubrimiento del otro, empatía (Hiller y Wozniak, 2009). Así, la competencia intercultural se convierte en “un conjunto de habilidades cognitivas y características afectivas y de comportamiento que hacen desarrollar una efectiva interacción en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 2008, p. 16). Y se puede medir la competencia intercultural con algunos instrumentos estandarizados, como la escala DMIS, la escala ISS (Chen y Starosta, 2000), la escala IDI (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003)...

Pero las competencias no pueden ser enseñadas si los docentes no las han adquirido en su formación, y ya se sabe que el hecho de que los docentes puedan ser competentes a nivel intercultural depende de la concepción pedagógica que tengan, pero también, y sobre todo, de su formación en interculturalidad (Leiva, 2010). El docente debe ser consciente de que una mente monocultural va perdiendo paulatinamente la capacidad para la innovación, la curiosidad por explorar nuevos horizontes, la reflexión

sobre su propia naturaleza, y se cierra sobre sí misma a través de repeticiones compulsivas. Por el contrario, la mente intercultural vitaliza el pensamiento creando la necesidad de buscar continuamente nuevos horizontes, nuevos estímulos, originales saberes, sin los cuales la creatividad se quedaría fosilizada. El alumno que aprende interculturalmente se sorprende, se muestra curioso, explora, investiga, inventa... (Demetrio y Favaro, 2009).

No obstante Carabaña (2004) ya constató que las demandas específicas que los alumnos hijos de inmigrantes suelen plantear en la escuela tienen que ver con el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y las diferencias culturales. Si se obvia el nivel socioeconómico, se puede comprobar (Padilla, 2007) que las diferencias escolares entre alumnos hijos de inmigrantes y alumnos autóctonos son prácticamente nulas en países como Canadá, Australia, Estados Unidos, Noruega, Suecia... En otros países las diferencias son grandes, como en Bélgica, Dinamarca o Alemania. España ocuparía un lugar intermedio. Esto, entre otras conclusiones, quiere decir que aquellos países que, de verdad, apuestan por la igualdad de oportunidades tienen en el sistema educativo su corolario. También que aquellos países que socialmente “integran” mejor a los inmigrantes tienen menos problemas escolares con los hijos de éstos. El éxito o el fracaso escolar tienen mucho que ver con lo que se acaba de exponer.

Desde la perspectiva de una integración positiva de los alumnos extranjeros, la escuela tiene en la educación intercultural la garantía de la igualdad de oportunidades formativas. Este debe ser el primer objetivo, irrenunciable, de una escuela democrática. Pero poco puede hacer la escuela para conseguirlo si las políticas sociales y económicas no marchan por el mismo camino, porque hay estudios que demuestran las dificultades de los inmigrantes para acceder a puestos de trabajo en iguales condiciones que los autóctonos, a pesar de tener la misma titulación (Catarsi, 2010).

Por tanto, el papel de los centros educativos es fundamental para trazar nuevos caminos, en la medida de sus competencias y posibilidades, que marcarán los fundamentos de la nueva sociedad intercultural. En efecto, el ámbito educativo es un lugar de encuentro privilegiado para promover la ruptura con estereotipos inhabilitantes y también para alcanzar la construcción de identidades compartidas y equilibradas, que permitan profundizar en el objetivo de la integración social. Aunque, naturalmente, estas

posibilidades serán más fácilmente realizables, como se ha señalado, si hay una seria voluntad en la orientación política para lograrlo, es decir, para incidir en la transformación de los centros educativos y la sociedad en espacios de auténtica relación intercultural democrática (García Martínez y Saura, 2009). Una institución educativa intercultural debe contar con un proyecto integral de actuación que contemple todos los ámbitos educativos, éticos y sociales (Gómez, 2010). Este proyecto debe hacer énfasis en el esfuerzo por contrarrestar cualquier forma de exclusión, promover y fomentar valores y actitudes interculturales y cambiar todas aquellas estructuras que dificulten la convivencia (Hill, 2006). Por eso, aumentar la sensibilidad intercultural (Straffon, 2003) conduce a aumentar la competencia intercultural, que incluye comunicación y actitudes (Perry y Southwell, 2011).

Es cierto que la transmisión de valores es compartida entre la familia y el centro educativo, pero no lo es menos que las estrategias de organización del pensamiento y las herramientas para ejercer la ciudadanía responsable y solidaria tienen un espacio básico y fundamental en el centro educativo, microcosmos de la sociedad, como se ha escrito tantas veces. Y esa sociedad es y será pluricultural, la educación secundaria es y será pluricultural, y la interculturalidad tiene que dejar de ser en algún momento uno más de los marcos teóricos y de acción pedagógica para convertirse en la cotidianidad. A pesar de las críticas, la institución educativa sigue siendo un extraordinario instrumento para fomentar la interculturalidad, la cultura de la paz, garantizar condiciones de igualdad de oportunidades en la perspectiva de una sociedad abierta, democrática y plural (Catarsi, 2010). Así que, a pesar de todo, y como sostienen Ballesteros, Aguado y Málik (2014), la escuela y los institutos siguen siendo hoy la agencia social insustituible para educar en valores de participación y justicia social. E insistir en que la perspectiva intercultural es, sobre todo, un modo de relacionarse y dialogar que no nace de manera espontánea, sino que debe ser construido, educado, conquistado laboriosamente contra los estereotipos y prejuicios.

5.3. CÓMO DEBE ACTUAR EL SISTEMA EDUCATIVO PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD

Hace ya algunos años, Banks (2002) identificó cinco dimensiones de la educación multicultural: la integración de contenidos, la construcción de conocimiento, reducir la discriminación, pedagogía de la equidad, *empoderamiento* de la cultura y estructura social de la escuela, que todavía hoy no se está llevando a cabo en su totalidad en muchos sistemas educativos europeos y americanos. Por eso diversos autores (Heilman, 2012; Keddie, 2012; May & Sleeter, 2012) han criticado la incapacidad que tiene la educación multicultural liberal para hacer visible y enfrentarse de forma seria a la injusticia social y cultural.

Y es que el pluralismo cultural requiere una amplia reflexión sobre el rol de la escuela en la formación de ciudadanos, en la manera de educar para la convivencia en la diversidad (no sólo cultural), y en el conocimiento de los derechos y deberes de cada uno (Santerini, 2010). Así, el Consejo de Europa, en el *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural* (2008), ya declaraba que la educación intercultural debería tener en cuenta la pluralidad y la diversidad lingüística y sociocultural a todos los niveles: organizativo, contenidos, programas y métodos... En todas las asignaturas se debía introducir el hecho pluricultural y analizarlo de manera crítica, *independientemente de la presencia física de alumnos de varias culturas*.

Actualmente se habla de una educación cultural de “segunda generación”, en la que la enseñanza debería renunciar a las visiones monoculturales y nacionales para adoptar una óptica más amplia y compleja. Seguir con modelos educativos monoculturales cuando la sociedad no es homogénea es como considerar que el éxito de los alumnos inmigrantes reside exclusivamente en si han adquirido la competencia lingüística (García Castaño y Rubio Gómez, 2011). La educación intercultural de “segunda generación” se inserta en una sociedad donde el pluralismo es la norma y afronta la inmigración como un hecho nada transitorio, sino estable y primordial para construir un futuro de convivencia. Por tanto, ya no se trata como en los objetivos interculturales de “primera generación” de que la escuela ayude a los hijos de inmigrantes a integrarse en el sistema social de acogida, sino de redefinir el principio de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sea cual sea su origen cultural y social (Santerini,

2010). Como escribió Pujolás (2010), “para que una escuela sea realmente para todo el mundo no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella y responder a las necesidades específicas, personales, de cada uno” (p. 45).

Muchos de los contenidos y competencias que la escuela enseña quedan pronto obsoletos por los rápidos cambios sociales. Esto lleva, otra vez, a plantear la cuestión de qué debe enseñar la escuela: conocimientos o estrategias para acceder a ellos de manera autónoma y permanente; enseñar o aprender a aprender, adquirir competencias y conocimientos generales básicos y flexibles que puedan ayudar a la formación científica. Y, sobre todo, ¿debe centrarse la escuela en el alumno o plegarse a la exigencias del mercado? Finalmente, a la hora de formar, ¿debe pensar la escuela en el presente o en el futuro? (Fiorin, 2010). No hay respuesta satisfactoria para estas preguntas, pero sí existe el convencimiento de que un programa de educación intercultural debe evitar la introducción fragmentada de contenidos de las culturas minoritarias en el currículo, así como la folklorización de las culturas (García, García y Moreno, 2012). Debe contribuir a potenciar la reflexión social y la autocrítica; la interculturalidad debe ayudar a comprender la realidad desde distintos puntos de vista, desarrollar una visión plural del mundo, evitar el etnocentrismo y mejorar el rendimiento escolar.

Sin embargo, no es una novedad que las escuelas actúan como filtro que selecciona y determina la clase y cantidad de conocimientos y habilidades ofrecidos a los alumnos, además de evaluar los niveles de adquisición del conocimiento y establecer las calificaciones que permitan el acceso a la educación superior, empleo y formación profesional. Como esto es así, en una sociedad pluricultural se hace ineludible ofrecer igualdad de oportunidades, “asegurar que todos los grupos sociales y culturales accedan y tengan un sistema escolar justo y efectivo para todos” (Aguado, 2009, p. 175). Las culturas, las políticas y las prácticas educativas presentes en los centros educativos deben sustentarse en los principios de la interculturalidad y la escuela inclusiva. Trazar una educación para todos significa acoger los fines planteados por el movimiento de la educación inclusiva e intercultural y ofrecer respuestas acordes a dichos fines. La comunidad educativa debe conocer en profundidad los significados e implicaciones del tipo de educación a desarrollar; y conjuntamente, docentes, familias e instituciones deben trazar el proyecto educativo del centro así como los procesos y las estrategias que se

deben poner en marcha para alcanzar dichos propósitos. En el análisis que hizo Garreta (2010) sobre la participación de las familias en los centros educativos se puso de manifiesto que éstas priorizan lo que perciben como “más rentable”, lo que tiene repercusión más directa e inmediata sobre sus hijos. Se ha de convencer a las familias de que la enseñanza es un proyecto vital para todos y que requiere el compromiso de todos, que necesariamente pasa por la escuela, pero es un error pensar que se agota en ella.

Tampoco la escuela puede asegurar el tradicional papel de agencia socializadora. Antes los marcos de referencia normativos, las visiones del mundo y de la propia identidad eran provistos por la escuela, la familia y la Iglesia, que garantizaban la cohesión social, pero ahora el individuo está aislado frente a una colectividad cada vez más anónima. La inserción social parece más una cuestión individual que colectiva. A la educación le cabe entonces formar el sentido de pertenencia, desarrollar la capacidad para articular identidades complejas, con pertenencias a múltiples ámbitos. Y, en este sentido, sigue siendo fundamental el papel de la escuela para desarrollar el sentido plural de pertenencia, lo cual significa combinar la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias; ello poniendo en práctica dispositivos educativos que fomenten la construcción de experiencias democráticas. Pero, respetando la autonomía de cada centro, la escuela no puede operar al margen de otras instancias sociales, sino actuar como catalizadora en la construcción de redes sociales comunitarias que la saquen de su tradicional aislamiento (Tedesco, 2000).

5.3.1. Los principales modelos de educación multicultural

Lo anteriormente expuesto significa que el primer paso en cada centro educativo será conocer qué es la educación intercultural e inclusiva, a qué compromete comunitariamente y realizar una firme apuesta por la misma (De Haro, 2009). Después se puede plantear el cómo. Y, para intentar clarificar el cómo, se alude a continuación a las respuestas más conocidas (Aguado, 1991; Aguado, 2007; Castellani, 2010; Escarbajal Frutos, 2009; Essomba, 1999; García y Pulido, 1992; García, Pulido y Montes, 1993; Gibson, 1984; González, 2007...):

a) *Asimilación cultural*: Se pretende que los alumnos hijos de inmigrantes se integren (queden asimilados) en la cultura del país de acogida; son tratados desde las instituciones educativas como una categoría particular con necesidades específicas que deben ser atendidas de manera “especial”. Para ello se diseñan programas compensatorios tendentes a que accedan a la cultura dominante. Todo ello sustentado por la teoría del déficit cultural.

b) *Adición étnica*: Se trata de incluir contenidos de otras culturas en el currículum oficial de las instituciones educativas, pero ello no implica que éste se reestructure ni se reconduzca, sino que permanece inalterado en sus concepciones básicas. Con esta inclusión de contenidos de otras culturas se pretende desarrollar el autoconcepto de las personas de minorías culturales.

c) *Educación bicultural*: Se busca la competencia de los alumnos hijos de inmigrantes en dos culturas. La educación tendría como objetivo dotar a esos alumnos de competencias biculturales. Evidentemente, la primera regla es ser competentes en dos lenguas. Como una de las mayores dificultades suele ser el acceso y la utilización del lenguaje, como se vió anteriormente, se pretende desde esta óptica impartir contenidos y programas en la lengua materna de los alumnos de minorías culturales o inmigrantes, al tiempo que se intensifica la formación en el aprendizaje de la lengua de acogida. En este sentido, es conocido que las personas biculturales son más flexibles mentalmente y les resulta más fácil codificar la información y acceder a ella de distintas maneras, además de que muestran mayor tolerancia frente a la ambigüedad porque se encuentran cómodos en situaciones en las cuales una idea básica puede presentar diversos matices.

d) *Entendimiento o pluralismo cultural*: Se trata de educar sobre las diferencias y no de educar a los culturalmente diferentes. Se valoran las diferencias culturales introduciendo en el currículum educativo el valor de la pluralidad cultural, pero no como contenidos puntuales y anecdóticos, sino como algo estructural que impregne todo el currículo. El gran objetivo es dotar tanto a los alumnos inmigrantes como a los autóctonos de instrumentos de reflexión y acción tendentes a la comprensión crítica de la multiculturalidad en todas sus dimensiones y manifestaciones.

e) *Antirracismo*: Se intenta combatir el racismo por ser considerado como una de las mayores lacras sociales. Para ello se imparten cursos a docentes, educadores sociales y trabajadores sociales y se intensifican los programas comunitarios para extender fuera de las instituciones educativas esa lucha contra el racismo.

f) *Respuesta radical*: Se considera que las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela, tienen que ser las abanderadas de la lucha contra la perpetuación del orden social imperante y la lucha contra el racismo institucional. Pretende concienciar a los docentes, pero también a padres y alumnos, frente al sistema económico y social que obliga a la sumisión de una cultura a otra.

De modo que, en un primer momento, el sistema educativo diseñó unas medidas de atención educativa centradas exclusivamente en el hijo del inmigrante, el extranjero; eran medidas que enfocaban su déficit curricular con respecto a la organización del sistema educativo autóctono y estaban basadas en modelos compensatorios. Pero una vez superada esa postura, se hizo evidente la necesidad de reflexionar sobre la continuidad de algunas medidas y de crear un sistema educativo que responda a todos los alumnos desde modelos interculturales:

La presencia de alumnado inmigrante extranjero, percibido como culturalmente diferente a la población nacional, ha activado en el escenario escolar numerosos tipos de respuestas pedagógicas y curriculares que, al igual que en caso europeo, han ido oscilando desde posturas calificadas como asimilacionistas, a las más relativistas (Márquez y García-Cano, 2012, p.9).

Lo importante es que, a partir de esas respuestas generales expuestas, se puedan encontrar otros modelos que las maticen, complementen o las fusionen. Y en todo caso, de acuerdo con Essomba (2008), sin olvidar los diferentes modelos sobre multiculturalidad e interculturalidad, la realidad es que cada contexto, en función de sus circunstancias específicas, genera modelos propios, adaptados a los mismos, con matices particulares. Lo que parece evidente es que en los colegios la aproximación intercultural no debería traducirse en intervenciones de tipo “sumativo” (en las clases programadas se añaden algunos contenidos inherentes a los niños hijos de inmigrantes presentes en el aula), ni siquiera solamente en la realización de acciones *ad hoc* a poner en práctica en

añadida o en sustitución de los programas previstos (como proyectos o actividades circunscritas: por ejemplo, la “semana intercultural”, “la hora de la interculturalidad”).

Tampoco se trata de elaborar un modelo didáctico específico intercultural, sino que es preciso incluir la perspectiva intercultural dentro de cada disciplina actualmente impartida y en cada actividad organizada en el colegio. Más aún, no se trata de apostar por uno u otro modelo, ni siquiera de buscar modelos alternativos, sino de que la propia escuela sea realmente intercultural en todos los sentidos, implicando naturalmente a toda la comunidad (Escarbajal Frutos, 2009). En este sentido, Soto (2006) plantea tres axiomas para afrontar la experiencia y el trabajo intercultural en el aula:

- a) Considerar la diversidad cultural de todas y cada una de las personas implicadas en el proceso educativo. Ello implica el reconocimiento de la singularidad de cada ser humano más allá de las características que se puedan compartir.
- b) Extremar la prudencia ante las informaciones sobre culturas de origen del alumnado y sus familias. Alejarse de las descripciones superficiales y profundizar en el conocimiento de los alumnos y sus circunstancias.
- c) Y dotar de protagonismo la experiencia concreta, particular e individual y repensar las perspectivas abstractas, globales y colectivas. Ello requiere legitimar las voces individuales y las experiencias singulares.

5.3.2. Algunas pautas de actuación para mejorar el rendimiento escolar

Algún autor (Ramírez, 2010) elaboró un mapa de necesidades que tenían (tienen) los alumnos de origen extranjero al acceder al sistema educativo del país receptor. Básicamente se concretan en:

- a) Necesidad de adaptación lingüística. No sólo a niveles de inmersión, sino de comunicación y relación.
- b) Necesidad de adaptación al entorno sociocultural.

- c) Necesidad de desarrollar y ampliar sus capacidades de acuerdo con una visión integral del sujeto.
- d) Necesidad de respeto a la persona, sus tradiciones, su cultura y su religión.
- e) Necesidad de inclusión en el grupo atendiendo a sus características sociales y personales, y recibiendo los apoyos necesarios.
- f) Y necesidad de respuestas adecuadas de los docentes, con programas específicos, si hubiera lugar a ello, para facilitar la total inclusión.

Por eso, para profundizar en el discurso intercultural y mejorar el rendimiento de los alumnos, en el que la cultura no sea vista como un repertorio de normas, usos, tradiciones, etc., sino como modalidad de relación y de interacción con el contexto, la dinámica de la clase en las instituciones educativas debe estar orientada hacia la construcción de un saber estar con el otro que consolide “una ética del respeto y de la solidaridad como conocimiento de la interacción y como fundamento de las relaciones” (Grange, 2007, p. 42). Como escribe Naïr (2005):

Cada uno tiene derecho a aceptar o rechazar los valores y creencias del otro. Pero eso no debe impedir el reconocimiento del derecho de cada uno a creer y pensar en función de sus propios valores. Educar en la diversidad es aceptar el encuentro, aprender el lenguaje del otro, correr el riesgo de la confrontación, juzgar al otro no en relación con *yo mismo*, sino en relación con *sí mismo* (p. 4).

En ese sentido, y como señala Nuzzaci (2007), tres son las condiciones indispensables para conseguir aprendizajes interculturales:

- a) La capacidad de comprender al otro sin negar la diferencia y sin que deje de ser él mismo.
- b) La capacidad de trabajar sobre las divergencias y conflictos, los malentendidos, las emociones y los sentimientos que suscitan las diferencias de valores, estilos de vida y comportamientos.
- c) Y la capacidad y la voluntad para cooperar en la construcción de objetivos comunes.

Por eso, ante la pregunta: ¿Cómo se puede desde los centros educativos ayudar a prevenir los estereotipos y prejuicios sobre los alumnos hijos de inmigrantes?, la respuesta tiene que ver con la didáctica que se emplee, pero también con la inteligencia emocional de los alumnos. Se deben reconocer las historias personales, las aportaciones de todas las culturas, sus formas de comunicación, cómo organizan sus espacios vitales..., todo ello evitando siempre las etiquetas; pero, sobre todo, cuando se tienen objetivos comunes y se trabaja en grupo para conseguirlos se refuerzan los alzos afectivos que evitan las descalificaciones en virtud del color de la piel o la procedencia (Milan, 2007).

Efectivamente, si uno de los objetivos de la educación intercultural es propiciar la colaboración, la solidaridad y la convivencia entre los alumnos, las prácticas educativas que fomentan la segregación no pueden ser llamadas interculturales (Osuna, 2012; Rodríguez, 2009). Cuando se clasifica a los alumnos se tiende a poner a los hijos de inmigrantes en clases compensatorias, lo cual refuerza las disparidades académicas y la alienación social y, de esa manera, se mejora el rendimiento académico. Por ejemplo, la medida de acoger al alumno e introducirlo en la lengua del país receptor es incompleta si no va acompañada de otras medidas relacionadas con los compañeros, las asignaturas, la organización del centro, el trabajo con las familias..., pero, en todo caso, debe ser una medida coyuntural que ni segregue a los recién llegados ni se extienda mucho en el tiempo (Santerini, 2010). No debe ser tomada, por tanto, como un objetivo en sí mismo.

Lo que parece evidente es que demasiadas veces se confunde la educación intercultural con la llamada “pedagogía del cuscús” (Martínez y Tuts, 2010), descubriendo los rasgos culturales de los alumnos hijos de inmigrantes, sin más, sin entrar de lleno en la reconstrucción de las identidades, las foráneas y las propias. A este respecto, García Fernández (2010) hace las siguientes propuestas:

- a) Buscar enfoques afectivo-sociales para que los alumnos (todos) vivencien situaciones sociales y personales de comunicación intercultural.
- b) Educar en valores que desarrollen la autonomía moral de los alumnos y el juicio crítico; ello mediante actividades en las que se pongan encima de la mesa casos de dilemas morales, debates, asambleas, etc.

- c) Utilizar los enfoques cooperativos, basados en la interdependencia, la responsabilidad y la ayuda mutua; porque la experiencia ha demostrado que son una excelente herramienta didáctica en la escuela para el aprendizaje en situaciones de diversidad. Todos los alumnos, independientemente de su cultura de origen, pueden desarrollar con estas estrategias sentimientos de pertenencia igualitaria al grupo.
- d) Hacer una exposición crítica de la realidad que sea comprensible por todos los alumnos, para que puedan actuar responsablemente en la sociedad de manera transformadora.
- e) E importante es también para un proyecto educativo intercultural la gestión democrática del centro, la estructuración del espacio físico como generador del clima social del centro. Para ello debe darse una organización flexible de los espacios, que facilite las relaciones de comunicación, la autonomía, poner en marcha diferentes dinámicas de trabajo, agrupamientos flexibles, trabajo en equipo del profesorado, elaboración propia de materiales didácticos, y, cómo no, plantear el propio barrio y la escuela como recursos educativos.

Lo anterior debe ser plasmado en el diseño y la puesta en práctica del Plan de Acogida, una de las principales herramientas que la escuela tiene para hacer realidad la educación intercultural (Gallego, Rodríguez y Lago, 2012). El Plan de Acogida facilita la inclusión de los nuevos miembros de la comunidad escolar, especialmente los nuevos alumnos que proceden de otros países para evitar así su exclusión y puedan progresar académicamente haciendo realidad la igualdad de oportunidades. Los centros deben tener un protocolo de acogida que garantice la inclusión socio-afectiva y académica de los recién llegados. Una posible secuencia de este protocolo podría ser la siguiente (García-Fernández, 2012):

- Recepción, bienvenida e información básica del centro.
- Entrevista para obtener información y conocer su situación
- Decisión sobre la adscripción (provisional) a un nivel, con la intervención de la Comisión de Coordinación Pedagógica y los tutores.

- Evaluación inicial de los conocimientos en las distintas áreas.
- Presentación al grupo (juegos y dinámicas)
- Y asignación de un compañero-tutor que facilite el primer contacto con el centro.

También es muy importante para mejorar el rendimiento académico, entre otras medidas, el Plan de Atención a la Diversidad, que forma parte del Proyecto Educativo, para acoger a ‘los nuevos’, evaluar sus competencias y nivel curricular, organizar los recursos y las metodologías más apropiadas para desarrollar al máximo sus competencias y conseguir su particular éxito. Naturalmente que los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) no son la panacea, pero pueden significar una buena hoja de ruta para el centro escolar, pues ahí deben ser contemplados todos los elementos necesarios para la inclusión del alumnado. Por eso, deben estar muy nítidos en su redacción, objetivos, marco teórico y normativa que los regula, las medidas de adaptación curricular, la organización los recursos necesarios, los agrupamientos de los alumnos, los puentes de enlace con las familias y el entorno del centro, los programas y metodologías que se deben emplear, la evaluación... (García, García y Moreno, 2012).

Del mismo modo, los centros educativos deben contar con un Plan de Convivencia para mejorar las relaciones y el trabajo diario, pero deben servir igualmente para prevenir actitudes xenófobas, fomentar hábitos de ciudadanía y convivencia. Un Plan de Convivencia debería tener al menos, los siguientes ámbitos (García-Fernández, 2012, p. 80):

- Eliminar estereotipos y prejuicios (mediante asambleas, debates, *role playing*).
- Resolución de conflictos y mediación escolar (destacar aquí el Plan de Acción Tutorial y el papel de los mediadores). El Plan de Acción Tutorial acompaña a los alumnos en sus procesos de aprendizajes, bien con tutorías dirigidas a todo el grupo-clase, tutorías particulares o tutorías con sus familiares; y aquí el docente y el mediador serán orientadores que ayudarán a superar las dificultades y a desarrollar la formación integral y la inclusión educativa y social (Besalú y Tort, 2009).

- Y la creación de estructuras de aprendizaje cooperativas (autoestima y respeto mutuo)

Estos planes señalados son fundamentales porque se debe trabajar desde las primeras edades de escolarización la inclusión de los alumnos hijos de inmigrantes y evitar ciertas actitudes negativas. A este respecto, una investigación (Rodríguez y Retortillo, 2006), con una muestra de 168 alumnos de primaria concluyó que los alumnos autóctonos tenían prejuicios negativos hacia los compañeros hijos de inmigrantes, aunque bien es verdad que los niveles no eran elevados, pero esto no debe suponer un atenuante. Esta investigación diferencia entre los alumnos de clases sociales altas, que mostraban menos prejuicios, y los alumnos de clases sociales bajas, con mayor grado de prejuicios negativos; e igualmente resalta la investigación que la progresiva guetización de los colegios públicos enfatiza todavía más el prejuicio:

En los suburbios existe mayor rechazo a las minorías que en los ambientes *socialmente equilibrados*, donde hay un porcentaje pequeño de alumnos extranjeros. Esto sin duda debería ser un elemento de reflexión de las futuras políticas públicas de educación para que se distribuyera de una forma adecuada y racional el alumnado inmigrante entre los colegios públicos y privados (p. 147).

Hay ejemplos en Suecia, Estados Unidos, Bélgica, Reino Unido, Francia, Canadá... que han demostrado las bondades de la inclusión en las aulas. En Canadá, después de apostar durante muchos años por las aulas de bienvenida en régimen de segregación, se cuestionan incluso su utilidad para aprender el idioma del país; por eso desde hace años se decantan por integrar a los recién llegados en las dinámicas propias del centro educativo y darles los necesarios apoyos, sobre todo lingüísticos, para facilitar la integración; sin olvidar el papel que juegan las familias en esa integración. Ello, porque, incluso en las alternativas de las aulas de acogida temporales e insertas en el centro, se ha constatado que la segregación es un riesgo para los alumnos en esa situación “especial” (Brito, 2014).

Igualmente, muchas veces se ha puesto como paradigma de excelente convivencia multicultural el colegio público sueco del barrio de Rinkeby, en el sur de Estocolmo. Allí, en un barrio mayoritariamente poblado por inmigrantes, el colegio acoge a alumnos de 20

idiomas distintos procedentes de un centenar de países. Todos hablan sueco e inglés, pero también su lengua materna, que el colegio ofrece para que no pierdan el idioma de sus ancestros. El secreto de la buena convivencia es que toda planificación se discute con los padres, incluso las metodologías de aula, y no faltan nunca padres y madres voluntarios para tareas escolares o extraescolares (por ejemplo, clases de idiomas). Hay modalidades de adaptación para los recién llegados en las que también participan los padres. Pero no acaba aquí la ‘sorpresa’, porque al buen ambiente hay que añadir que también los resultados escolares son notables, con lo que se demuestra lo que proclamó la OCDE (2012): que se pueden conseguir buenos resultados académicos con alumnos heterogéneos en los centros. No extraña que la demanda de plazas de alumnos de otros barrios se eleve hasta el 25% cada curso escolar. Tampoco extraña que la Comunidad Europea lo haya premiado como la institución educativa que más éxito tiene en la prevención de la delincuencia juvenil. Así que la receta es fácil en su formulación: tolerancia horizontal, gestión democrática, compromiso de padres y docentes, trabajo colaborativo... No es nada imposible.

En Estados Unidos se dice que la educación básica es el fundamento y motor de la economía del país, pero no hay que olvidar que, históricamente, el sistema educativo de USA ha sido segregador, tanto por cuestiones de raza y de lengua como por cuestiones socioeconómicas. Dentro de la línea ideológica del libre mercado, los padres pueden elegir centro educativo, con lo que el nivel económico determina esas elecciones, que naturalmente tienen que ver con el ranking de centros existente en el país. Pero no se quiere reconocer que la segregación escolar, la distinción de personas y centros en función de características socioeconómicas, no garantiza la igualdad ni los derechos civiles. Así que libertad para elegir centro educativo no significa igualdad de oportunidades, sino todo lo contrario: los blancos eligen escuelas de blancos (normalmente de calidad) y los negros e ‘hispanos’ acuden a los centros que no quieren los blancos. Como esta situación ha sido una constante en la historia de USA, en los años setenta se puso en marcha la alternativa de las *magnet schools*: escuelas que nacieron para acabar con las barreras raciales e impulsar el compromiso de alumnos, familias y docentes en la lucha contra la discriminación y ofrecer oportunidades educativas innovadoras, potenciando la heterogeneidad como garantía de éxito. Debido a la apuesta

del presidente Obama por este tipo de centros, hay más de dos millones de alumnos en las *magnet schools*.

En España se puede citar, entre otros, el ejemplo de tres centros escolares de Girona (“Santa Eugenia”, “Dalmau Carles” y “Mare de Deu”) con elevadas tasas de alumnos hijos de inmigrantes. Han implicado a todos los sectores sociales en un proyecto intercultural inspirado en las *magnet schools*. Se tiene a la música (por ser un lenguaje universal) como vehículo de inclusión educativa y participación de la comunidad, pero también hay otros proyectos de matemáticas, biblioteca, talleres... Se ha logrado con ellos cohesionar al alumnado, implicar a las familias y estimular a los docentes.

Por todo ello, entre las acciones didácticas interesantes para fomentar la educación intercultural en los centros educativos, se debería (Pinter, 2003):

- a) Presentar los contenidos disciplinares a través de una pluralidad de miradas, enriqueciendo los conocimientos con las aportaciones de otras culturas.
- b) Explicar interdisciplinariamente las diversas culturas y sus aportaciones a la historia de la humanidad.
- c) Y reconstruir los lenguajes para desenmascarar los estereotipos y prejuicios sobre las personas de culturas diferentes a la autóctona, sobre todo aquellos que aparecen ‘inocentemente’ en los libros de texto para referirse a esas personas (“primitivos”, “tribus”, etc.).

Además, Flecha, en una de las propuestas (la 2) recogidas en el *Libro Blanco de la Educación Intercultural* (FETE-UGT, 2010), recuerda que hace décadas que las investigaciones internacionales en ciencias sociales y de la educación han demostrado que tanto el *tracking* (separación de alumnos por habilidades en diferentes centros) como el *streaming* (separación de alumnos por habilidades en el mismo centro educativo) genera y reproduce desigualdades. La agrupación de alumnos en función del rendimiento escolar es una práctica habitual en los centros educativos, basada en el supuesto de que se aprende más de esta manera, mediante grupos homogéneos. Esa premisa, como bien exponen Ballesteros, Aguado y Málik (2014), no tiene en cuenta otras importantísimas variables que influyen en el rendimiento académico, como las expectativas del

profesorado, los medios de los centros, las metodologías, el tipo de evaluación, etc. Por eso, Flecha aboga en su propuesta por las agrupaciones heterogéneas, por ser las que la experiencia ha demostrado que generan mejores rendimientos en todos los sentidos. En este agrupamiento *mixture* no “se saca” a nadie del aula ni se discrimina a nadie; son grupos interactivos basados en el aprendizaje dialógico, en donde cada alumno es, a la vez, sujeto que aprende y recurso de aprendizaje para los compañeros. Así que un agrupamiento homogéneo (por capacidades, competencias o rendimientos) de los alumnos no es una buena política de apoyo y refuerzo, su impacto en la equidad es devastador y tiene repercusiones negativas en los resultados educativos del alumno (Causa y Chapuis, 2010; Pedró, 2012; Valls, 2012).

El aprendizaje dialógico, colaborativo, se sustenta en teorías cognitivas a través de los cuatro elementos que identificó Piaget (1987): la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Retomando las tesis de Piaget, Vygotsky (1979) habló del constructivismo como un proceso en el que el educando requiere la acción de un educador que medie para que aquél llegue a la *zona de desarrollo próximo*. Un tipo de aprendizaje, el constructivista, definido (Wilson, 1995) como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (p. 2) Pero también el constructivismo alerta de que el conocimiento no es absoluto, sino producto de variadas interpretaciones que hacen quienes acceden a ese conocimiento, de acuerdo con sus posibilidades de reflexión y experiencia (Calzadilla, 2002; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). Por eso se apuesta por un trabajo en grupo cualitativo en el que los alumnos participen en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en los objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilicen de qué aprender y cómo aprender (Zoletto, 2007).

De ese modo, Page (2007) experimentó positivamente los beneficios de trabajar en grupos compuestos por alumnos de diversas culturas y procedencia a la hora de resolver problemas sociales. La relación de negociación en un conflicto está marcada por las distintas representaciones del mundo que tienen los interlocutores, pero que encuentran “zonas porosas” o “fronteras internas” que son como lugares simbólicos donde se dan simultáneamente y dialécticamente la producción y reproducción de significados con los

que los sujetos van percibiendo a los otros en todas sus dimensiones. En esas zonas cognitivas se activan los universos simbólicos, se distinguen y separan las identidades, las representaciones, los significados y cosmovisiones, al tiempo que éstas se yuxtaponen, negocian y comparten. Así:

Los sujetos actúan e interactúan (se comunican) en el marco del mundo de la vida cotidiana, un mundo intersubjetivo compartido y construido colectivamente a partir de las interpretaciones negociadas que sobre los objetos y sujetos de dicho mundo hacen los actores que cohabitan en él (Rizo, 2013, p. 40).

En cualquier caso, se esté o no de acuerdo con unas u otras metodologías, no se dejará de insistir en que las instituciones educativas deben formar ciudadanos en la dimensión intercultural, implicando ello no sólo el plano educativo sino también político y social, apostando por una formación crítica que posibilite las relaciones entre iguales, sea cual fuere la cultura de referencia, luchando contra la xenofobia y el racismo, y, por supuesto, capacitar a todos los alumnos para que adquieran las competencias necesarias para vivir en una sociedad democrática; sin olvidar mejorar el rendimiento académico.

5.4. LOS DOCENTES Y EL COMPROMISIO CON LA INTERCULTURALIDAD

La incorporación de alumnos extranjeros supuso un reto para el sistema educativo español, pero sobre todo para el profesorado, que no estaba preparado para esa situación novedosa; ello produjo tensiones y ansiedades, fundamentalmente por el empecinamiento de la Administración en aplicar un mismo modelo educativo de enseñanza para todos (Sánchez Martín, 2014) no exento de una clara ideología, porque es evidente y notorio que en muchos aspectos de las sociedades aparecen señales de dominación que están enraizadas profundamente en las estructuras de los sistemas educativos (Carvalho da Silva, 2008). Al igual que en la sociedad, los sistemas educativos han creado jerarquías de conocimientos y potenciado metodologías específicas en detrimento de otras que fomenten la comprensión, la solidaridad y el trabajo grupal cualitativo, capaces de conectar, construir puentes que acerquen y ayuden a conocer y comprender a los demás. Por eso dice Van Dijk (2009) que en la sociedad de la comunicación el análisis del discurso y el desarrollo de estrategias de disenso y resistencia constituyen herramientas

ineludibles frente al poder de las élites simbólicas. A juicio de Van Dijk los libros de texto son núcleos de poder simbólico, legitimadores del poder en la sociedad. Su enorme poder estriba en que la gran mayoría de los docentes no sólo se apoyan en ellos, sino que los siguen de manera acrítica.

Naturalmente, al educar son transmitidos conocimientos, pero el problema radica en cómo se genera el conocimiento, qué conocimientos son transmitidos y cómo se transmiten; es decir, qué papel juega el alumno en todo el proceso, si es considerado como algo más que un receptor pasivo. No es lo mismo un modelo de transmisión en el que se niega las potencialidades comunicativas del alumno, que un modelo de comunicación en donde educador y alumno interaccionan y construyen conocimiento. Es difícil que haya educación propiamente dicha (ni siquiera aprendizaje) si la información con la que se intenta optimizar el proceso se origina sólo desde un emisor, bien sea un docente o un medio de comunicación, y además se hace de forma vertical. La educación, como la comunicación, es una vía de ida y vuelta: dar y recibir; la información que puede educar (bien o mal) se recibe de todo lo que rodea a la persona, de la realidad que la circunda, que “se comunica” con ella mediante lo que Gutiérrez llamó *lenguaje total* (1984). Por tanto, siguen de actualidad aquellas palabras de Heidegger cuando escribió en *Qué significa pensar* (1964):

En efecto, enseñar es aún más difícil que aprender... No porque el maestro debe poseer un mayor canal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro (...) produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos vitales (p. 20).

De acuerdo, pero asalta la duda: ¿cómo convencer de esto a docentes y alumnos en una sociedad marcada por la necesidad de “conocimientos útiles” que rebajen la incertidumbre en el futuro?

Normalmente, la praxis es entendida como actividad material visible, pero, de acuerdo con otros autores (Rodríguez et al, 2011), la praxis debe ser considerada más como una relación dialéctica entre las ideologías, las políticas y las acciones de las personas. Por otra parte, téngase en cuenta lo que, en ese sentido, sostiene Giroux (2008),

que “la enseñanza es una práctica enraizada en una visión ético-política que intenta llevar a los alumnos y alumnas más allá de la adquisición de conocimientos” (p. 19), por lo que debe evitarse tratarlos como recipientes pasivos de unos conocimientos ya elaborados por otros y buscar en ellos la capacidad para reinterpretar y elaborar conocimientos, es decir, conseguir en los alumnos lo que se ha llamado *alfabetización crítica* (Quintero, 2008): “un proceso de construcción del lenguaje y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean” (p. 278). Esta alfabetización crítica permite que todos los alumnos puedan construir sus particulares relatos. Para ello los alumnos deben construir sus propios significados, tanto individuales como comunitarios. Así que, la alfabetización crítica es un proceso que sirve al mismo tiempo para leer el mundo y para crearlo y recrearlo.

Claro que, para conseguir lo anterior se necesita una pedagogía crítica que analice la forma en que los discursos de la enseñanza se producen, se reproducen y pueden ser transformados. Para la pedagogía crítica la escuela debe ser un espacio de construcción de experiencias e interacción donde se construya una realidad múltiple. Así, las tareas de la escuela deben ser pensadas y desarrolladas desde la pluriculturalidad y los profesores deben ser conscientes de esta realidad y de la importancia de comprender las complejas relaciones entre su trabajo y el contexto en el que se circunscribe el mismo, un espacio de líneas cruzadas con las que compartimos clase, etnia, cultura... La escuela es el lugar privilegiado para los encuentros interculturales, en los que se ponen encima de la mesa los *bienes culturales* de cada persona. Y en este intercambio se van entrelazando los códigos, las representaciones e imágenes de la realidad. Pero es evidente que, en la medida en que existen diferentes espacios de construcción e interpretación de los sentidos y significados, el conflicto puede aparecer. Problematicando la experiencia, ésta se puede convertir en experiencia formativa y pensar la posibilidad del encuentro con el otro como posibilidad de emancipación individual y colectiva (Rodríguez, 2005).

Por ello, los docentes tienen que diseñar prácticas pedagógicas que reconozcan el carácter heterogéneo, abierto e indeterminado de la identidad, como parte de la formación de un nuevo tipo de persona múltiple y democrática, con lo que se hace ineludible que tengan una buena formación y comprensión teórica de la manera como la diferencia se

construye a través de variadas representaciones y prácticas que conceptualizan, legitiman, marginan y excluyen las voces de las culturas subordinadas de la sociedad plural, como explicó en su momento Giroux (1992). El docente crítico debe entender la cultura como una fuente vital para desarrollar una política de identidad, de comunidad y de pedagogía..., siempre que no vea la cultura como inmutable y monolítica, sino como un lugar de fronteras múltiples, heterogéneas y transitables. De esta forma los alumnos pueden comprobar la fragilidad de las identidades a medida que se van adentrando en otros territorios fronterizos atravesados por variedad de lenguajes, experiencias y culturas.

5.4.1. Algunos apuntes sobre la situación en los centros educativos

No obstante lo anteriormente expuesto, la realidad muestra que la situación no es todo lo óptima que se desearía. Una investigación (Aguaded, de la Rubia, y González, 2013) que analizó a 124 profesores de infantil, primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, para conocer su formación en competencias interculturales y la aplicación que de esa formación hace el profesorado en sus aulas, arrojó en sus conclusiones la evidencia de que el profesorado cree utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural, pero realmente no realiza acciones que pudieran permitir definirlos como competentes interculturalmente, compartiendo las conclusiones de otras investigaciones (Aguaded, 2012; Caro, 2012). Por lo tanto, el profesorado investigado presenta grandes carencias para aplicar la educación intercultural. Esto, entre otras razones, hace que no se contemple la interculturalidad en las programaciones didácticas ni en el currículum.

En otros estudios realizados por Díez (2012, 2014), con una muestra extraída de los equipos directivos de institutos de educación secundaria y alumnos, se demuestra que:

El tratamiento dado a la diversidad cultural está muy alejado de lo que se ha configurado como educación intercultural... Se siguen adelantando estrategias potencialmente discriminatorias relacionadas con los criterios de clasificación o agrupamiento del alumnado... Se comprueba una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales de los institutos y las informaciones manifestadas por las personas entrevistadas... Las soluciones más habituales son adaptaciones curriculares específicas a cargo del

profesorado de compensatoria, que suele intervenir en estos casos en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases... (pp. 24-25).

Los equipos directivos de los centros de secundaria consideran, en general, que para el profesorado y el funcionamiento de los centros, la presencia de alumnos hijos de inmigrantes tiende a dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje; que la interculturalidad sólo atañe a ese colectivo de alumnos o a minorías étnicas y que la respuesta educativa debe ser la compensatoria, con adaptaciones curriculares específicas a cargo de profesionales especialistas; la participación de los padres y la comunidad educativa suele ser escasa y puntual, y las familias de los colectivos susceptibles de adaptaciones curriculares suelen tener bajas expectativas sobre el rendimiento y éxito escolar de sus hijos (Díez, 2012, 2014).

Después de años insistiendo sobre las bondades de la interculturalidad, estudios como estos demuestran la realidad: queda mucho aún para que se pueda decir que la interculturalidad ha penetrado en las aulas. Un significativo número de profesores identifica la pluriculturalidad en las aulas como un problema, una potencial fuente de conflictos y, como consecuencia, un entorpecimiento de la marcha general del aula (Díez, 2012). No es difícil colegar que esta actitud puede deberse a la propia incapacidad de los docentes para afrontar los retos de la interculturalidad, aunque en su descargo haya que recordar la poca o nula preparación recibida en esta campo (García y Escarbajal de Haro, 2009; García y Goenechea, 2009; Leiva, 2008; Soriano, 2008).

Hay muchos profesores que están convencidos de que desarrollar la interculturalidad en la escuela significa introducir contenidos nuevos acerca de la sociedad plural, y sí, es una medida que ayuda, pero no es lo más importante; lo verdaderamente relevante es que la filosofía de la interculturalidad impregne y enriquezca los conceptos y contenidos de todos los temas y todas las asignaturas, ampliando así sus dimensiones. Junto a ello, los docentes deben trabajar para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, cambiar la visión tradicional y lineal de los acontecimientos históricos, saber reconocer y actuar contra los estereotipos y prejuicios negativos, ser competentes en estrategias de comunicación intercultural, afrontar la incertidumbre y la complejidad, tratar adecuadamente los conflictos de

convivencia, ser creativos, saber tomar decisiones..., todo ello utilizando como metodología de clase el trabajo grupal cualitativo. Un reto difícil, sí, pero es que educar es difícil.

Así que los docentes deben ser cautos con el tipo de práctica educativa que ponen en marcha para fomentar la educación intercultural. Por ejemplo, es positivo poner un documental sobre diferentes culturas, pero si esa actividad se queda en la mera descripción, sólo se define a los inmigrantes como “los otros”, que deben ser estudiados para facilitar la aceptación de sus modos y costumbres, dando por supuesto que la cultura autóctona es la auténtica, la más avanzada y la que debe acoger a las demás. Esa actividad puede llegar a ser verdaderamente formativa si, además de la proyección del documental, se reflexiona en grupo sobre las relaciones de poder que hay entre culturas, las virtualidades de la interculturalidad y para qué se quiere caminar hacia ella, los modos para conseguirlo, el compromiso de tratar a los inmigrantes como ciudadanos con plenos derechos... (Sleeter, 2011). El alumno debe percibir en el aula un entorno de aprendizaje participativo, cooperativo, experimental y, fundamentalmente, democrático. Sobre esta plataforma basal se pueden emprender estrategias y dinámicas grupales. Además de las metodologías colaborativas, son también interesantes las actividades basadas en problemas, que alientan a formular y responder preguntas, despiertan la curiosidad, la reflexión y el pensamiento crítico.

Pero también es verdad que hay muchos profesores que, de manera brillante y comprometida están trabajando con el objetivo puesto en la interculturalidad sin el apoyo necesario, no ya desde los responsables de las políticas educativas y los ayuntamientos, sino con las reticencias que encuentran en sus propios centros. Así, un estudio de Gil-Jaurena (2012), realizado en centros educativos de la Comunidad de Madrid (en 13 centros y 23 aulas de Primaria) señala que:

Las prácticas más frecuentes y acordes con el enfoque intercultural son las relacionadas con el papel del profesorado como facilitador y mediador y aquellas que versan sobre el aprendizaje significativo y el que toma como punto de partida las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes (p. 87).

5.4.2. Mirando al futuro sin olvidar el presente

Teniendo en cuenta lo anterior, antes de proyectar estrategias metodológicas, el docente deberá plantearse algunas cuestiones previas: ¿cómo son mis alumnos?, ¿cuáles son sus orígenes y circunstancias?, ¿cómo perciben sus identidades?, ¿cómo perciben su relación con el entorno en el que viven?, ¿qué esperan del contexto educativo?, ¿qué puede ofrecerles éste?, ¿cómo se sienten entre los compañeros de clase?, ¿cuáles son sus comportamientos con los compañeros de otras culturas?, ¿cómo valoran a su profesor?... Ello porque tener el mejor conocimiento posible del “material humano” con el que se va a trabajar es un paso ineludible, especialmente cuando se habla de fomentar la educación intercultural. Y este conocimiento no se obtiene una vez y para siempre, porque ya se sabe que las situaciones cambian, que cambian las personas y sus circunstancias, cambian las identidades... Después vendrá la programación de actividades, unas actividades que recreen en el aula una atmósfera de confianza y empatía y solidaridad; actividades atractivas, motivadoras, participativas, creativas, flexibles, inclusivas, relacionando, en la medida de lo posible, los contenidos con las situaciones sociales de los alumnos, sobre todo cuando estas situaciones dan lugar a injusticias e inequidades, para reflexionar sobre los motivos que las generan y plantear posibles soluciones comunitarias.

Los docentes no deben olvidar (a veces lo hacen, aunque sea inconscientemente) que no sólo son miembros del sistema educativo formal, sino que también son parte importante de una sociedad plural en constante cambio, por lo que deben ir buscando nuevos y motivadores métodos para afrontar con éxito los desafíos de la interculturalidad. Naturalmente, hay que ser conscientes de que cada docente desarrolla sus propios métodos y estrategias en función de sus experiencias y no se pretende ser dirigistas, pero las estrategias y métodos que se proponen han sido experimentados con éxito en toda clase de entornos educativos y responden mejor a los desafíos de la sociedad actual, como señalan también algunos organismos europeos. En este sentido, el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (Carvalho da Silva, 2008) propone los siguientes métodos:

- a) El método de proyectos.- Con este método se trabaja un tema global o un contenido común en el aula de forma creativa. Se pueden preparar previamente textos y otros materiales. Los proyectos se trabajarán en grupo e incluso, si es posible, habrá debates sobre ellos, representaciones y, por supuesto, una

evaluación final por parte de toda la clase. También se recomienda que los temas tengan proyección local.

- b) El método de análisis.- Se trata de traer al aula algún “trozo” de la realidad para que sea analizado por los alumnos, lo que fomenta el pensamiento complejo. Ese “trozo” de realidad puede ser un grupo de padres de diferentes culturas que narran sus vivencias, un evento organizado por la propia clase, actividades de conexión con el barrio, visita de compañeros de otros centros de la misma localidad para contrastar opiniones, etc.
- c) Y aprendizaje en la comunidad.- Los alumnos realizan alguna labor en la comunidad y después reflexionan en clase sobre las experiencias vividas. Estas actividades desarrollan la responsabilidad y el compromiso social. Son también una buena ocasión para poner en práctica conocimientos adquiridos en el aula y aprender a relacionar la teoría con la práctica.

De todas formas, hay que insistir en que los recursos educativos son eso, recursos, no fines en sí mismos, porque tampoco se trata de sacralizar las estrategias y métodos. Por eso, antes de usar una estrategia didáctica determinada es imprescindible saber con qué fin la se utilizan, cómo se utilizarán, durante cuánto tiempo, con qué frecuencia, cómo la recibirá el grupo de alumnos...

En todo caso, y como señala Catarsi (2010), la capacidad de los docentes para interrogarse críticamente sobre los contenidos curriculares, estilos educativos y modalidades con las que conducir el trabajo didáctico, constituye la respuesta más relevante para construir una eficaz educación intercultural. Y, en ese sentido, es crucial el trabajo conjunto del grupo de docentes de un centro educativo para implementar ese objetivo. Ampliando el foco, las redes que se organizan entre docentes utilizando las TIC son igualmente esenciales en un mundo globalizado. Con ellas se puede hacer realidad lo que algunos autores llamaron *inteligencia colectiva* (Tosolini y Trovato, 2001), fundamental para extender la educación intercultural, ya que, como argumentan estos autores, la red, en particular en el ámbito educativo, configura una estructura de relaciones sociales entre docentes que desarrolla comportamientos colaborativos de aprendizaje.

Pero claro, para conseguir lo anterior, son necesarios docentes con claras competencias profesionales adecuadas a la sociedad compleja y cambiante actual. Unos docentes capaces de desenvolverse en el escenario pluricultural actual en el que las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando el antiguo rol de enseñante. Pero éste nunca debe olvidar que su labor debe centrarse en trabajar para la interacción y el diálogo entre sus alumnos, entre los compañeros docentes y entre docentes y familias de alumnos (Rodríguez, 2009).

Del mismo modo, un buen docente es aquel que trabaja conocimiento y emociones al mismo tiempo (Besalú, 2012), que le interesa la vida pública y que toma conciencia que desde su aula puede poner su grano de arena para cambiar el mundo. Como docente es, en cierto modo, responsable de la construcción y mejora del Estado del Bienestar, y por ello, debe saber gestionar esta realidad pluricultural respetando la legitimidad democrática y el Estado de Derecho; su filosofía “exige ser capaces de reflexionar y proponer argumentos y medidas que permitan un modelo pluralista e inclusivo, (...) igualitario, en el orden jurídico y político” (De Lucas, 2005, p. 22). Pero es indudable que se debe tener en cuenta que el colectivo docente no es homogéneo, ni en su formación, ni profesionalmente, ni socialmente, ni culturalmente (Álvarez, 2006), como también que entre los problemas detectados en las aulas pluriculturales se destaca la frecuente rotación del profesorado, la falta de recursos o las clases con muchos alumnos.

En todo caso, un docente debe empezar por preguntarse: ¿Qué puedo hacer yo desde mi aula?, ¿cómo puedo contribuir a crear una sociedad mejor, más justa y equitativa? Empezar por cambiar de metodología es un primer paso y, en este sentido, insistir en que una metodología cooperativa de aprendizaje en el aula facilita las relaciones entre iguales, aumenta la autonomía y la autoestima, los alumnos rinden mejor y se puede lograr el éxito y una educación de calidad.

También los docentes deben fomentar el conocimiento y la práctica de los valores democráticos de la interculturalidad y evitar que la burocracia se imponga a la participación de la comunidad educativa (Cifuentes, 2012). Hoy el docente debe ser visto como un excelente “material didáctico” al servicio del educando, pero no es sólo un comunicador único, sino un dinamizador y catalizador de informaciones procedentes de su experiencia, de la experiencia de los educandos y del entorno en el que se desarrollan

los procesos educativos en todos los sentidos. Es decir, un docente no debe estar hoy tan dispuesto a transmitir saberes elaborados como a fomentar la construcción de nuevos saberes.

En relación a los posibles conflictos que pueden aparecer en las aulas, los docentes deben considerarlos como un punto de inflexión necesario para trabajar aspectos problemáticos en la escuela de manera positiva. Con el conflicto se está haciendo explícita una situación que daña la convivencia escolar y que requiere atención educativa mediadora que satisfaga a todos. Por tanto, se debe trabajar el conflicto en la escuela como un elemento más de los procesos de enseñanza-aprendizaje, conociendo en profundidad su tipología y canalizándolo positivamente, teniendo en cuenta cada situación y el contexto en el que se genera. De este modo, Alcalá (2007) propone un enfoque integrador-intercultural unido a la dimensión afectivo-emocional. Desde este enfoque toda la comunidad educativa es responsable del clima escolar y de la solución de conflictos; y se pone el acento en la dimensión afectivo-emocional por ser un aspecto ineludible para afrontar los posibles problemas de convivencia (López Sánchez, 2009). En este sentido, una investigación (Garreta y Llevot, 2003) que analizó a 740 docentes de secundaria de 211 centros educativos públicos, privados y concertados de Cataluña, entre las conclusiones destaca que el perfil más aceptado de mediador sería el de un profesional que acudiese cuando se le necesite, aunque una cuarta parte prefiere que sea fijo y que tuviera una formación específica

Mientras se vehiculan esas alternativas, señalar que parece demostrado que los conflictos escolares derivados de la convivencia pluricultural son más sencillos de resolver por los docentes en educación primaria (Rincón y Vallespir, 2010), seguramente por la mayor capacidad de aprendizaje a esta edad. Sin embargo, los problemas de integración del alumnado extranjero son mucho mayores en Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde también los chicos y chicas que caminan hacia la adolescencia abandonan pronto sus estudios, entre otras razones, por la inseguridad y baja autoestima que anida en ellos a esas edades (Díez, 2012).

Al respecto, una investigación (SOS Racismo, 2006) analizó a 1.347 alumnos de primaria y secundaria de Aragón, concluyendo que un 40% de los alumnos encuestados, tanto inmigrantes como autóctonos, reconoce la existencia de discriminaciones racistas

en el centro educativo; pero más de un 70% de los encuestados afirman que las agresiones y conflictos que se producen en los centros son causados, indistintamente, por los alumnos autóctonos e inmigrantes, es decir que no hay un colectivo más problemático que otro, y que las conductas discriminatorias se encuentran sustentadas en prejuicios y estereotipos negativos. En esta misma investigación se detectó que el 28% de los alumnos autóctonos tiene una opinión negativa de la inmigración, que sólo el 23% valora como positiva la riqueza de la diversidad y un 30% del alumnado de secundaria considera que los inmigrantes deberían volver a su país de origen. También en el estudio se encuestó a 56 profesores de primaria y secundaria revelando los datos que un “80% del profesorado considera que la presencia de alumnos inmigrantes no influye en el rendimiento académico del grupo o bien que puede tener una influencia positiva.

En fin, los docentes son plenamente conscientes de que las ciudades, las calles, las escuelas..., son pluriculturales, no tienen un único color, esto es evidente, y negar esta situación es negar la realidad, es cerrar los ojos a la cotidianidad. Si para cualquier ciudadano esto es así, para un docente debe ser la base sobre la que asentar sus prácticas educativas, con pedagogías atentas al ritmo de los cambios, porque esos cambios están influyendo en sus alumnos y en él mismo. Y aquí está la clave: mientras la multiculturalidad es un hecho objetivo, incuestionable como situación social, la interculturalidad para el docente debe ser una respuesta educativa a aquella situación. La multiculturalidad como realidad, la interculturalidad como respuesta, esta es la gran diferencia entre ambos términos (Giusti, 2004).

5.5. LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD

La formación del profesorado, como otros ámbitos educativos y sociales, se ha visto (se ve) influida por los complejos y acelerados cambios generados por la globalización y el neoliberalismo económico. Salvo particularidades, el profesorado no recibe una formación, ni inicial ni continua, que le permita afrontar los retos de una sociedad pluricultural, menos aún una formación que les capacite para elaborar currículum interculturales (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014). Es más, a juicio de estos

autores, la mayoría del profesorado no tiene una idea clara del significado de la interculturalidad, por lo que, entre otras consecuencias, hace que no encuentren argumentos para cambiar sus prácticas tradicionales.

Efectivamente, una investigación analizó 155 planes de estudio para la formación de maestros, educadores sociales, psicólogos y pedagogos de la Universidad española (Palomero, 2006), concluyendo que un total de 97 planes no ofrecen ninguna asignatura específica relacionada con la diversidad cultural. Esto corrobora la necesidad imperiosa de vehicular políticas educativas orientadas a la formación de profesores y educadores, una formación más reflexiva y crítica, capaz de impulsar prácticas transformadoras y potenciar el diálogo intercultural y el trabajo en equipo. De modo que, actualmente y a pesar del esfuerzo realizado en los últimos años para ampliar la oferta formativa orientada al profesorado, se ha de reconocer que aún hay insuficiente presencia de la educación intercultural en esa oferta. Además sigue prevaleciendo la oferta centrada en Jornadas, Cursos y Congresos y es escasa la realizada como formación continua en los propios centros docentes (Escarbajal Frutos, 2009; Peñalva y Soriano, 2010). Así, no extraña que se siga detectando importantes carencias en la capacitación del profesorado para gestionar la heterogeneidad cultural (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013).

El docente debe partir de una evidencia: trabaja en un contexto de pluriculturalidad, de diversidad, y ésta se inscribe en lo biológico, lo étnico, lo cultural, lo intelectual, lo vocacional, lo emocional..., en fin, en todas las naturalezas que forman y conforman la naturaleza humana (Guédez, 2005). También debe estar convencido el docente de que la diversidad tiene sus límites cuando es entendida como una forma de aislamiento o atomización social; e igualmente tiene su aspecto positivo cuando es vista en clave de armonización y estructuración del tejido social (Mantovani, Schiavinato y Cotton, 2006). Por eso, cuando se habla de educación intercultural, se debe hacer referencia, a juicio de Nuzzaci (2007) a dos niveles de competencia de los docentes: los de la investigación y los de la práctica. Específicamente, los docentes deberían ser competentes para elaborar actuaciones socioeducativas interculturales, gestionar grupos multiculturales, implementar la comunicación intercultural, evaluar procesos, etc.

5.5.1. La formación universitaria

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación de docentes debe tener carácter polivalente, lo que no significa que esos profesionales sean capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica y práctica sea tal que les permita desarrollar variados tipos de estrategias formativas, dadas las múltiples situaciones que se les presentará en sus lugares de trabajo. Igualmente, la formación del profesorado en redes es muy importante para fomentar la educación intercultural, es más, a juicio de Aguado, Gil y Mata (2008), la formación en redes es, por sí misma, una experiencia intercultural.

Por eso, los futuros docentes deben ir construyendo, desde su formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo la capacitación en competencias concretas, sino también y fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales. Esto requiere estar formado para tener una visión global del mundo y sus problemas, voluntad para construir novedosas alternativas, plantear espacios físicos y temporales de solidaridad y, finalmente, construir de forma colectiva y creativa los conocimientos y las actitudes necesarios para el trabajo intercultural.

A este respecto, uno de los grandes retos del proceso de Convergencia Europea es cambiar la visión desde las tradicionales posiciones pedagógicas basadas en modelos de transmisión de conocimientos, muy centrados en el profesor, hacia otro modelo en el que el alumno, futuro profesional, sea el protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso se pone especial énfasis en la adquisición de competencias que trasciendan el “mero paso de los alumnos por la Universidad”, es decir, que sirvan al alumno para su desarrollo profesional futuro y para la revisión permanente de sus competencias. En este sentido, no se debe olvidar que una competencia no se adquiere de una vez y para siempre, sino que se va ‘actualizando’ y redefiniendo a lo largo de toda la vida. No se trata, por tanto, de que el alumno sepa hacer muy bien las tareas universitarias, sino de interiorizar por qué y para qué debe hacerlas y el sentido que tendrán en su futuro profesional. Como tanto se ha repetido, se busca la combinación armónica entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar (García Sanz, 2008).

En relación a las competencias interculturales, éstas, en general, son entendidas (Nuzzaci, 2007) como “capacidad para orientarse en un mundo culturalmente plural y de usar el diálogo y el encuentro interculturales para el crecimiento propio y de los demás” (p. 87). Ello requiere habilidad para las relaciones sociales, para la comunicación y para la cooperación... En todo caso, existen en el mercado listados de competencias ‘adaptadas’ a la interculturalidad que pueden servir de referencia, porque lo importante es, partiendo de las competencias generales conocidas, contextualizar y particularizar aquellas que supongan una mejor adaptación al contexto en el que se opera desde la educación. Lo más significativo es el convencimiento de que las competencias interculturales se aprenden, como se aprenden otras habilidades y destrezas, y se aprenden no mediante transmisión de conocimientos didácticos, ni por imitación, sino por medio de la construcción de conocimiento y de las propias competencias vehiculadas por los docentes. Y remarcar que las competencias interculturales no son algo aislado, exterior y extraño a otras competencias sociales y educativas; al contrario, forman parte de una filosofía educativa global.

La competencia intercultural de los docentes es importantísima para trabajar en contextos pluriculturales en los niveles cognitivos, emocionales y relacionales (Portera, 2014). Según este autor, la competencia intercultural es multidimensional, no es posible separar las actitudes (saber ser) de las habilidades (saber hacer), y su adquisición y desarrollo significan un proceso continuo en el que, además, tiene mucho que ver el contexto social en el que se construye y pone en marcha. Trabajando las competencias interculturales en el aula es posible conseguir (Portera, 2014):

- a) Minimizar la intolerancia, la discriminación cultural y la xenofobia.
- b) Educar en el pluralismo, la justicia, la solidaridad y las normas democráticas de convivencia.
- c) Estar en sintonía con la educación para la paz y la resolución de conflictos.
- d) Reconocer y hacer frente a los sentimientos y emociones de los otros, porque en las emociones se da un impulso hacia las acciones.

e) Y educar en el entendimiento, la escucha, el diálogo democrático y la interacción.

Por tanto, formar docentes para trabajar en escuelas interculturales es formar docentes preparados para atender a la diversidad, con competencias interculturales: habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural), y prácticas (destreza social) necesarias para desenvolverse con eficacia en un contexto social pluricultural (Álvarez, Ballesteros, Beltrán y Pérez, 2005). En este sentido, algún autor (Besalú, 2012) ha enfatizado las competencias más relevantes: “Nos referiríamos a una competencia cognitiva básica (ideas claras sobre la diversidad cultural y exclusión social) y a cuatro competencias profesionales: ética (humanizadora), curricular (científica), didáctica (eficaz o justa) y organizativa (estratégica y democrática)” (p.111).

Así que la teoría parece clara, pero aún queda mucho trabajo por hacer. Por ejemplo, una investigación realizada en la provincia de Granada mediante cuestionarios y entrevistas (Aguaded, de la Rubia, y González, 2013), cuyo objetivo era conocer si 124 profesores de 99 centros educativos se consideraban competentes interculturalmente, concluyó que los docentes creen ser competentes y creen utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural, pero no presentan actitudes ni técnicas suficientes para desarrollar en sus alumnos competencias interculturales.

Lo anterior ‘obliga’ a las universidades a hacer una nueva definición del trabajo intercultural que tome como objeto de análisis el conjunto de culturas en cambio constante y sus consecuencias para la sociedad. Por ello, la Universidad debe preparar a los docentes para la reflexión teórica de conceptos como etnicidad, cultura, identidad, multiculturalidad, interculturalidad..., pero también sobre las categorías que marcan las diferencias entre las personas, como clase social, género, desigualdad, etc. Ello implica que en los programas universitarios deberían verse reflejados, al menos, los siguientes conocimientos y experiencias (Schmidtke, 2007):

a) La propia visión del mundo, la propia interpretación de la realidad, influida por circunstancias y posibilidades de aprender e interpretar que están en función del contexto concreto de cada persona y de sus limitaciones espaciales

y temporales, pero también implica que no tiene por qué haber una determinación absoluta.

- b) Cada grupo humano adoptó una manera de vivir y convivir en función de circunstancias y contextos determinados que se deben conocer, pero no tiene por qué ser un indicador determinante para el futuro.
- c) Cuantas más personas aprendan a ver y aceptar que otras experiencias, conceptos de vida y formas de interactuar con los demás conforman la historia propia de cada uno, tanto más aumentará la comprensión pluricultural. Ello no implica aceptar todos los comportamientos como expresiones culturales diferentes a las propias, pero posibilita la comprensión y un diálogo crítico con las personas con las que se interactúa.
- d) Se consigue la competencia intercultural, entre otras cosas, cuando se es capaz de reflexionar y llegar a soluciones para un problema desde varios contextos culturales y, dado el caso, usarlas adecuadamente en situaciones nuevas.
- e) La competencia intercultural incluye la conciencia de que también en el propio ambiente existe una indefinida variedad de respuestas a un problema según las diferentes experiencias de los actores, es decir, de los componentes del propio grupo cultural.
- f) Y se debe entender la creatividad cultural como la capacidad de las personas para elaborar conjuntamente, con todos los implicados en un proceso dado, nuevas formas de convivencia entre seres humanos procedentes de diferentes contextos socioculturales.

En todo caso, remarcar que en la formación universitaria de docentes es muy importante la erradicación de los estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias que pudieran tener algunos de esos futuros profesionales. Esta exigencia antecede a la adquisición de destrezas y competencias, o por mejor expresar, ésta es la primera de las competencias que deben adquirir los futuros docentes.

5.5.2. La formación continua

En cuanto a la formación continua, toda acción formativa de docentes debe, fundamentalmente, tener como objetivo dar respuesta a los problemas que esos profesionales encuentran en su práctica cotidiana; esto no parece tener mucha discusión, pero también ha de estar muy contextualizada esa respuesta, porque no existen recetas de aplicación formativa válidas para cualquier contexto. En este sentido, señalar que en los resultados de los cuestionarios y las entrevistas de una investigación (Escarbajal Frutos, 2009) quedaba claro que los profesionales de la educación entienden la formación como adquisición de nuevas habilidades y competencias, de técnicas o estrategias para su trabajo, pero también que no les gusta mucho las formaciones demasiado académicas, repetitivas, impuestas, injustificadas, descontextualizadas e inútiles. Quieren formación que les proporcione buenas herramientas de trabajo, conocimientos, técnicas, estrategias y metodologías, sin olvidar en su formación otros aspectos no menores como actitudes, sentimientos, intereses, motivaciones...

En otra investigación, realizada en Galicia, sobre formación continua del profesorado (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014) se concluyó que aún se da una escasa participación de profesores en actividades formativas relacionadas con la educación intercultural; y, cuando demandan formación en este ámbito, piden sobre todo estrategias de acción que sean enseñadas en el propio centro; igualmente, entre los contenidos señalados como fundamentales en la formación continua destacan el aprendizaje cooperativo, los estilos de aprendizaje, la motivación del alumnado (curiosamente, no reclaman lo mismo para el profesorado) y la comunicación e interacción con las familias. Todos ellos temas que, como se lamentan los autores de la investigación, no son ofertados por la Administración.

De modo que la formación continua de docentes que trabajan en contextos de diversidad debe ser intencional, vinculada a la experiencia, al trabajo cotidiano y estar integrada en los proyectos de acción social comunitaria. El intercambio de experiencias entre los profesionales de varios centros educativo puede beneficiar más que las aportaciones de un ponente experto en una lección magistral, un enfoque que se podría definir como curricular y colaborativo (Manzanares y Galván, 2012). Y todo debe partir del análisis de la realidad y de las necesidades y demandas expresadas por los propios

destinatarios de la formación, porque de lo contrario se repetirían errores: diseñar acciones formativas inútiles e innecesarias. Se trata de comenzar analizando la situación del centro educativo, de manera que permita identificar las necesidades de formación de los docentes para mejorar su eficacia. En todo caso, no hay que olvidar que, tanto el análisis de necesidades, como toda la programación de las intervenciones formativas, son sólo hipótesis de trabajo. La metodología formativa activa permite obtener ulteriores datos e informaciones de los participantes, profundizando en el análisis de la situación y adaptar la programación a las necesidades específicas de los profesionales que se van a formar.

Así que es fundamental e ineludible comenzar por el análisis de la realidad en cualquier tipo de acción formativa continua. Y ese análisis de la realidad debe ser lo más participativo posible si se quiere que de verdad responda a los intereses y necesidades de los docentes. Además, es importante tener en cuenta que el análisis de la realidad no se agota en el momento en que termina, porque la realidad es lo suficientemente cambiante como para ir realizando ajustes permanentemente; es decir, constantemente se está analizando la realidad y adaptando la formación a esa realidad cambiante. En ese análisis de la realidad previo a la acción formativa no sólo se debe prestar atención a las necesidades y demandas, a las carencias, sino también a los recursos personales y conocimientos que tienen los docentes susceptibles de formación; constatar cuáles son sus habilidades comunicativas y para fomentar la comunicación, para la mediación en la resolución de conflictos, conocimiento del ámbito de trabajo, etc. Y muy importante es tener en cuenta los recursos del centro educativo y del contexto en el que está inserto y la manera como los alumnos y sus familias perciben el trabajo de los docentes.

En cuanto al contenido de las acciones formativas, aunque los docentes buscan fundamentalmente contenidos prácticos, no se debe menospreciar en los procesos formativos los contenidos teóricos, porque dan visiones y aportaciones de expertos en la temática que han profundizado durante tiempo en él. Sin embargo, hay que tener claro que una cosa es tener en cuenta lo que los expertos del tema dicen y reflexionar sobre ello y otra cosa bien distinta es asumir acríticamente las teorías y reflexiones de los expertos. Se debe estar convencido de que los docentes deben construir su propia teoría y sus propias maneras de referencia de explicación de la realidad. Por eso los contenidos de los

cursos de formación deben tener una doble dimensión teórico-práctica de reflexión, pero también de reflexión en la acción, como enseñó Schön (1992). Así que, sin despreciar la teoría, téngase en cuenta que los docentes no necesitan tanto el conocimiento académico como saber reconducir la experiencia de cada persona, siendo conscientes de que su competencia profesional no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida en su práctica profesional.

5.6. LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

La interculturalidad en las escuelas no se produce por el mero contacto entre alumnos de diversas culturas, sino que además es necesario tener muy claros los principios que la inspiran, diseñar un proyecto coherente con esos principios y desarrollarlo conjunta y responsablemente a nivel comunitario. Y, como escribe García Fernández (2010), será fundamental cómo se organice el espacio escolar; ese ecosistema educativo dependerá de que se produzcan interacciones abiertas al otro y la inclusión de todos, o lo contrario. Por eso, el punto de partida para la elaboración de un proyecto intercultural en la escuela es el conocimiento del contexto de actuación, incluido naturalmente el centro educativo con todas sus características.

Además, tampoco se debe olvidar algo importante a la hora de hablar de las posibilidades de la escuela como espacio intercultural: la presencia significativa de hijos de inmigrantes en las escuelas públicas aparece de hecho como un obstáculo a las aspiraciones de ciertos padres de las clases medias y altas por ver a sus hijos obtener mejores calificaciones y diplomas de cara a su ulterior rentabilización profesional y social. Varias son, a juicio de García Martínez y Saura (2009) las razones que avalan este empeño de los padres:

- a) Frente a los docentes, que quieren conservar su autonomía relativa ante el sistema social, los padres intentan influir sobre los centros a través de los poderes locales. Un intento que suele ser más fácil en aquellos centros con alta concentración de hijos de clases medias y alta que en los que son más heterogéneos socioeconómicamente.

b) La mezcla escolar es vista por los padres como un obstáculo para el desarrollo de interacciones favorecedoras de aprendizaje entre los diferentes actores escolares (profesores y alumnos, y alumnos entre sí) en las aulas. La mezcolanza, desde este punto de vista de los padres, empobrece el contenido de los aprendizajes y ralentiza la progresión de sus hijos. Los colegios ‘selectos’, por el contrario, favorecerían el desarrollo de sus capacidades, esto es, su ‘buena’ socialización. Como el apoyo de todo ‘buen padre’ al éxito escolar de sus hijos se presenta como un objetivo incontestablemente deseable, y su puesta en peligro se considera un déficit familiar, se justifican las tentativas de producir segregaciones dentro de los centros. La excesiva derivación hacia la compensatoria y a la especial de los hijos de inmigrantes y minorías, sería un signo del éxito de esta estrategia.

c) La sola evocación de un peligro potencial para la seguridad y el bienestar de sus hijos (que se asocia no sin frecuencia a los inmigrantes) basta para justificar el rechazo de ciertos contextos de escolarización por parte de los padres.

d) Frente a un segmento de padres más proclive a una concepción ‘abierta’ de la integración social, los padres más próximos a la burguesía, tanto por su posición social como por sus valores proclives al sector privado, ponen el acento en la identificación con los valores de un grupo social restringido (las elites), muy bien situado en la sociedad. No siendo para ellos la promoción de sus hijos un elemento que se base en intercambios escolares con niños procedentes de otros grupos sociales, consideran normal y legítimo elegir contextos escolares con características y rasgos próximos a su sistema de valores.

Naturalmente, estas actitudes de determinados padres de clase media y alta conducen a reforzar la segregación académica, social y grupal en los centros educativos públicos. Ello supone, sin ninguna duda, una discriminación porque disminuye las oportunidades escolares de los hijos de inmigrantes y refuerza los prejuicios sociales y raciales, tanto de los docentes como de los alumnos y la opinión pública, al tiempo que legitima las razones para su posterior ‘fracaso’.

Lo anterior es importante porque el aprendizaje no sólo tiene que ver con la escuela, sino con los recursos de todo tipo que tienen los alumnos a su disposición, tanto escolares como familiares, municipales y comunitarios. Conocido es que el nivel educativo de las familias influye en los resultados escolares de la infancia y la adolescencia (Vila, 2006ab). El rendimiento de los alumnos está influido y relacionado por múltiples circunstancias e indicadores como el contexto socioeconómico, cultural y el estatus de las familias, y a mayor nivel educativo de los padres mejora la puntuación media de los alumnos (European Commission, 2008; Instituto Evaluación, 2009), pero, se ha evidenciado que, sobre todo, influye el nivel de estudios de las madres (Serra y Palaudàries, 2007). Por ejemplo, en EEUU, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) utilizaron una muestra de 309 alumnos inmigrantes (de la “primera generación”) de Boston y San Francisco para estudiar el rendimiento escolar en relación a la formación de los padres, y concluyeron que los alumnos con alto rendimiento son aquellos que estudian en centros con menor nivel de segregación y que tienen madres con estudios secundarios.

En España, una investigación (Calero, Choi y Waisgrais, 2010) analizó variables como repetición de curso académico, situación laboral de los padres, nivel de estudios de las familias, lengua hablada en el hogar, etc., diferenciando entre los alumnos inmigrantes de “primera generación” y los alumnos de familias emigrantes nacidos en España (los mal llamados “segunda generación”), concluyendo que no se aprecian diferencias significativas sobre el riesgo de fracaso escolar, aclarando que es posible que el efecto sea absorbido por variables correlacionadas como la situación económica, la categoría profesional o el capital humano. Los autores de la investigación observaron que, de esos alumnos, los que no hablan castellano en sus casas tienen mayor probabilidad de obtener un mal resultado académico, en comparación con aquellos que han nacido en España pero hablan castellano en sus casas. Importante es también lo que detectaron los autores de este estudio, y es que la presencia de alumnos de origen inmigrante en los centros incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando la concentración supera al 20% del alumnado total.

Otra investigación realizada en España (Lorenzo, Santos y Godás, 2012), llevada a cabo en 33 centros educativas de Galicia analizó si influye el nivel educativo de los padres (413 padres inmigrantes y 1.838 padres autóctonos) en el rendimiento escolar de los hijos (332 alumnos inmigrantes y 1.069 alumnos autóctonos), concluyendo que son

claras las diferencias en cuanto a la desventaja de los hijos de inmigrantes. Las madres estudiadas en esta investigación son asalariadas en empresas, amas de casa o trabajan en la administración pública y los padres son fundamentalmente empleados de empresas o autónomos. En definitiva, las calificaciones son, en general, ligeramente superiores en el alumnado autóctono en las materias observadas (Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura y Matemáticas) y el número de repetidores es superior en el alumnado inmigrante (40,5%, frente a un 24,8% del alumno autóctono).

Y un estudio realizado en Extremadura, con una muestra de 1.197 alumnos de educación secundaria obligatoria, concluyó que los determinantes socioculturales influyen decisivamente en el rendimiento académico de estos alumnos (Córdoba, García Preciado, Luengo, Vizueté y Feu, 2011). Y en el estudio se matiza que no todas las variables influyen de la misma manera, destacando que el nivel económico familiar y, sobre todo, el nivel cultural incrementan el rendimiento a medida que estas dos variables aumentan. Por lo tanto, la estructura de la familia afecta al rendimiento global de los alumnos de forma significativa y sus calificaciones dependen en gran medida del ambiente que perciben en el ambiente familiar. Los resultados obtenidos en el estudio citado muestran que los alumnos que viven en entornos socioculturales más favorables obtienen mejores resultados académicos; y, del mismo modo, se da una mayor tasa de abandono escolar en poblaciones con recursos económicos y culturales limitados. Los resultados de este estudio coinciden con los obtenidos en otra investigación realizada en Cataluña, (Gutiérrez, 2009) en la que se concluía que un entorno familiar desfavorable socioeconómicamente dificulta el aprendizaje escolar.

Por eso, y a tenor de los estudios señalados, si se quiere que los hijos de inmigrantes puedan conseguir el éxito escolar será necesario que, además de la escuela, se pongan en marcha mecanismos para reforzar la protección social, apoyar a las familias y conectar la educación escolar con la extraescolar comunitaria. Una verdadera educación democrática debe promover el ejercicio tanto de la ciudadanía universal como la ciudadanía adscrita al contexto en donde redesarrolla la vida de las personas, identidades que permitan una buena articulación entre lo global y lo local (Coll, 2006; Vila, Esteban y Oller, 2010). A partir de ahí, el propósito debe ser construir entre todos una cultura

común que impregne a todos los alumnos y a todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, en una investigación sobre el trabajo inclusivo con población inmigrante realizada en 31 centros educativos de Andalucía (Márquez y García-Cano, 2012), con el objetivo de conocer la situación para impulsar y mejorar las relaciones entre escuela y comunidad en contextos de diversidad cultural, se concluyó lo siguiente:

- a) La mayoría de centros que acoge alumnado inmigrante son públicos, con un alto porcentaje en los ciclos de Infantil y Primaria.
- b) La participación de padres inmigrantes se sitúa por debajo de los padres autóctonos, aunque los datos no son óptimos en lo que a participación de las familias, en general, se refiere, pues es escasa.
- c) A mayor nivel educativo de los padres se da una mayor interacción con el profesorado y, por lo tanto, a menor nivel educativo de los padres se da una menor frecuencia en la comunicación con el profesorado.
- d) Existen dificultades para llevar a cabo comunidades de aprendizaje, como, por ejemplo, la inestabilidad de la plantilla docente (que genera desmotivación o desinterés).
- e) El liderazgo del equipo directivo es fundamental para desarrollar proyectos.
- f) Comunicar a las familias los proyectos llevados a cabo en el centro optimiza la relación centro-familias de manera determinante.
- g) Contar con las familias e implicarlas en actividades del centro ayuda a eliminar prejuicios y estereotipos.
- h) Se hace necesaria la figura de un coordinador o un nuevo profesional para desarrollar proyectos con las familias, en el barrio o la comunidad.

Por ello, es compartible con Escudero (2009) la necesidad de cultivar una *inteligencia pública* encaminada a poner en valor lo público como espacio cultural y político de participación. Es a través de los sujetos como se construye la comunidad y de

ahí la capacidad de generar identidades dinámicas, pues la identidad y la alteridad son conceptos ligados y en sintonía con la creación de redes, y por tanto a las comunidades de aprendizaje (Augé, 2012) que no son otra cosa sino un conjunto de proyectos para la mejora del centro escolar y de su entorno. Desde los centros educativos se deben impulsar proyectos de desarrollo comunitario (Essomba, 2008), desarrollo local para facilitar la inclusión de los alumnos y aumentar la calidad del sistema educativo, de las instituciones y organizaciones que se encuentran en su contexto de intervención; abrir el centro al exterior. La conexión, el trabajo colaborativo entre la escuela y su entorno es un indicador de la participación de los centros y del trabajo con los ayuntamientos; pues la interculturalidad es un proyecto que trasciende los límites de la escuela, una interacción entre lo formal, no formal e informal; y por ello es preciso establecer dinámicas colaborativas y actuaciones conjuntas entre todos los agentes sociales y educativos (Gómez, 2012). Para conseguir ese objetivo los profesores deben estar formados en educación intercultural enmarcada contextualmente. Los propios docentes lo reclaman: según un estudio descriptivo (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013), con una encuesta cuya muestra fue de 368 docentes de Educación Infantil y Primaria, este colectivo veía necesario incluir la educación intercultural en su formación.

No se puede hablar de la construcción de una sociedad intercultural sin tener en cuenta la práctica democrática y la participación ciudadana; y para ello el diálogo y la colaboración entre la comunidad escolar y los centros educativos es fundamental e imprescindible (Cifuentes, 2012). Se debe adoptar una política educativa inclusiva e intercultural abrir los centros educativos en horario extraescolar, establecer convenios con instituciones culturales, etc., sólo así se podrá hacer realidad una sociedad intercultural (García-Fernández, 2012). Como expresó Gutiérrez (1984), la educación cobra sentido si está en función del desarrollo comunitario, porque todo proceso educativo está condicionado y tiene trascendencia en las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales del contexto en el que se desarrolla. Toda comunidad tiene un conocimiento teórico y práctico de sí misma que es compartido por todos sus miembros gracias al diálogo y al consenso (López, Sánchez y Altopiedi, 2011); y este conocimiento es un potencial para poder establecer procesos de mejora y de desarrollo local en la comunidad escolar y en su contexto particular. Y es importante conocer la organización de las

instituciones, pues de ello depende que se produzcan interacciones de inclusión (Besalú, 2012).

El modelo curricular (Essomba, 2008) necesita ajustarse a las características del contexto social y cultural. Y en su diseño debe plasmarse la realidad desde distintas ópticas sociales y culturales (García-Fernández, 2012) para garantizar el análisis crítico y constructivo de las culturas. En este sentido, los procesos de investigación-acción intentan promover la reflexión facilitando la participación de toda la comunidad educativa en la transformación y mejora del centro educativo y del contexto donde éste se ubique. Sin olvidar las políticas locales y los apoyos de los que se puede disponer para conseguir el éxito de los alumnos, social y educativamente hablando.

Un ejemplo de la interrelación entre todos los actores de la comunidad escolar y la necesidad de ir de la mano de políticas inclusivas de calidad es el proyecto “Red de Escuelas Interculturales” (López y Tuts, 2012) que apuesta por la educación intercultural como base para una educación equitativa. Señalar también al respecto tres proyectos interesantes: uno es el llevado a cabo en Estados Unidos por universitarios hijos de inmigrantes que trabajan con los escolares de procedencia extranjera y con sus profesores para aportar su experiencia como escolares; el proyecto se amplía después a las familias del barrio (Sleeter, 2011). Otro proyecto es la alternativa educativa denominada *aprendizaje-servicio* (Cabrera y Luna, 2009), una modalidad que combina el aprendizaje académico con la prestación de servicios a la comunidad, aunque no hay que olvidar que estas y otras alternativas parecidas son utilizadas muchas veces para explotar a los estudiantes que prestan esos servicios y evitar contrataciones de profesionales. Finalmente, un proyecto de investigación de dos años desarrollado en el barrio de Newham, en Londres, en cinco centros de secundaria, en el que se analizaron las ventajas de las comunidades democráticas (*democratic fellowship*) en los centros educativos, demostró las ventajas del trabajo educativo mediante talleres de grupo, círculos de diálogo, grupo de manejo de conflictos y resolución de problemas... y la proyección positiva que tenían estas actividades en la comunidad (Cruddas, 2001; Cruddas y Haddock, 2003; Fielding, 2011).

En definitiva, y por todo lo expuesto anteriormente en la presente investigación, se decidió conocer, analizar y valorar el rendimiento escolar del alumno de origen

inmigrante en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia desde su entrada en 1º ESO (curso 2007/2008) hasta 2012/2013.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

II. ESTUDIO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

Como se ha señalado en el marco teórico, la necesidad de seguir ahondando en el conocimiento de las dinámicas de la educación intercultural queda constatada, pues todavía falta mucho camino por recorrer si se pretende atender a los alumnos de origen inmigrante de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Por ello, y partiendo de estas premisas, la presente investigación tiene la finalidad de estudiar el rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria de la Región de Murcia en las materias de matemáticas y lengua. Concretamente, la investigación se centra en los alumnos de origen inmigrante escolarizados en 1º de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2007-2008, de todos los centros educativos de secundaria de la Región de Murcia. A partir de dicho curso escolar se realizará un seguimiento de sus calificaciones académicas en matemáticas y lengua para conocer cómo es su promoción educativa hasta llegar a 2º de Bachiller en el curso 2012-2013.

La determinación de estos cursos y edades se fundamenta en que investigaciones previas (Bolívar y López, 2009; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Colectivo Lorenzo Luriaga, 2012; Escudero, González y Martínez, 2009; Gutiérrez, 2009; Martínez, 2011) sitúan la adolescencia como el período de mayor riesgo de abandono y fracaso escolar, por lo que la inclusión de trabajos de investigación, como el que aquí se ha desarrollado, resulta de gran interés para conocer la realidad académica de estos alumnos y proponer alternativas de éxito escolar. Para lograr una muestra representativa se determinó que en ella estuviesen comprendidos todos los alumnos de origen inmigrante que comienzan a estudiar la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Ello permitiría, entre otros objetivos, conocer la idoneidad educativa de los alumnos de origen inmigrante, conocer el rendimiento académico de los diferentes grupos según su

procedencia, conocer la promoción educativa de estos alumnos y proponer, en su caso, algunas medidas de mejora.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los planteamientos previos, el objetivo general de esta investigación es conocer, analizar y valorar el rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria de la Región de Murcia en las materias de lengua y matemáticas, desde los cursos 2007-2008 (entrada en 1º de la ESO) hasta 2012-2013 (2º de Bachiller).

Para dar respuesta a este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, así como su presencia por género y por generaciones.
2. Analizar la escolarización del alumnado de origen inmigrante desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013.
3. Conocer la evolución del abandono escolar de los alumnos de origen inmigrante.
4. Examinar las tasas de idoneidad de los alumnos de origen inmigrante.
5. Conocer el rendimiento escolar en lengua y matemáticas de los alumnos de origen inmigrante, por áreas geográficas de procedencia, en 1º y 4º de la ESO y 2º de Bachiller.
6. Analizar la promoción de los alumnos de origen inmigrante, por generaciones.
7. Comparar los resultados obtenidos en lengua y matemáticas por los alumnos autóctonos con los conseguidos por los alumnos de origen inmigrante.
8. Comparar la idoneidad y la titulación final entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante.

9. Valorar el impacto de las medidas educativas específicas en el rendimiento escolar de los alumnos de origen inmigrante.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio fueron:

- a) Los alumnos de origen inmigrante matriculados en 1º de la ESO del curso 2007-2008, hasta el curso 2012-2013, cuando terminaron Bachiller, de todos los centros educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia. El número total de alumnos fue de 599 alumnos (330 varones y 269 mujeres) de diferentes nacionalidades (un 49% procedentes de Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay; un 42% procedentes de Marruecos, Argelia, Mauritania, Malí y Senegal; un 5% procedentes de Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, Portugal, Islandia, Bulgaria y Polonia; un 3% del resto de Europa y Europa del este y un 1% de China, Rusia, Armenia, Georgia y Pakistán) que comienzan sus estudios de enseñanza secundaria.
- b) Y un grupo de control de 663 alumnos (369 chicos y 294 chicas) españoles autóctonos escolarizados en 1º de la ESO en el curso 2007-2008, asistentes a cinco institutos de la Región de Murcia, pertenecientes a los municipios de mayor población inmigrante (Murcia, Cartagena, Torre Pacheco, Lorca y San Pedro del Pinatar).

2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, concretamente un diseño de corte descriptivo y longitudinal. A este respecto conviene recordar que los estudios descriptivos tienen la finalidad de exponer o explicar alguna actividad relevante del presente o pasado propia del ámbito socioeducativo (Hernández y Maquilón, 2011).

2.3. VARIABLES

Las variables de esta investigación han sido clasificadas siguiendo el criterio metodológico de variables dependientes y variables independientes

Las *variables independientes* de la investigación son: titularidad del centro educativo, localidad, enseñanzas, curso, nacionalidad, fecha de nacimiento y sexo.

Las *variables dependientes* son: tasa de abandono escolar, calificaciones en lengua y matemáticas, evolución de alumnos por curso, idoneidad del alumnado y rendimiento escolar.

2.4. INSTRUMENTO

Para la recogida de información se hizo uso de la base de datos PLUMIER de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el cual permite la obtención de datos de los alumnos con las características comentadas anteriormente. El registro donde se organizó la información de dicha base de datos fue el siguiente:

Análisis de datos			2007/08			2008/09		
			Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Numero total de alumnos								
Escolarización	ESO	1º						
		2º						
		3º						
		4º						
	Diversificación	3º						
		4º						
	PCPI							
	Bachiller	1º						
		2º						
	FP	1º GM						

		2º GM		
		ESPA y otras		
		Abandonos (Sin evaluación)		
Idoneidad (nacidos en 1995)				
Generación	Primera (NIE)			
	Segunda (DNI)			
Alumnos en centros públicos				
Alumnos en centros privados o concertados				
Numero de centros públicos				
Numero de centros privados o concertados				
Asignatura de Lengua	Hispanoamérica 1*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Asia 2*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Europa 3*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Europa del Este 4*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	África 5*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
Totales**	Hispanoamérica			

		Asia		
		Europa		
		Europa del Este		
		Magreb		
	Todos	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
Asignatura de Matemáticas	Hispanoamérica 1*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Asia 2*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Europa 3*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Europa del Este 4*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	África 5*	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)		
		Aprobados (5 o 6)		
		Notables (7 o 8)		
		Sobresalientes (9 o 10)		
	Totales**	Hispanoamérica		
		Asia		
		Europa		

		Europa del Este	
		Magreb	
	Todos	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	
		Aprobados (5 o 6)	
		Notables (7 o 8)	
		Sobresalientes (9 o 10)	

2.5. PROCEDIMIENTO

Los momentos o fases de la investigación, tomando como referencia la clasificación propuesta por Nieto (2011), fueron:

FASE 1: Identificar y delimitar el problema de investigación

- Pregunta de investigación y planteamiento del problema.
- Revisión bibliográfica y estado de la cuestión en torno a la educación intercultural
- Definición de los objetivos y las variables de la investigación.

FASE 2: Diseño de la investigación e instrumento

- Definición del diseño de la investigación y muestra
- Y diseño del registro de recogida de información.

FASE 3: Recogida de información y análisis de datos

- Recogida de datos de la muestra seleccionada.
- Informatización de la información extraída y análisis de datos.

FASE 4: Presentación y discusión de resultados

- Descripción y discusión de los resultados.
- Conclusiones.

- Aportaciones, limitaciones e implicaciones educativas.

FASE 5: Informe de investigación

- Redacción del informe de investigación de la tesis doctoral.

2.6. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Siguiendo el proceso expuesto por Hernández, Maquilón y Cuesta (2008), los datos cuantitativos fueron recogidos con una frecuencia anual en un registro elaborado *ad hoc*. La elección del tipo de análisis más apropiado para este estudio estuvo en función de las posibilidades de la base de datos y de los objetivos planteados en la investigación. Por ello, se realizaron estadísticos descriptivos de los datos más relevantes en cada uno de los años y variables estudiadas.

3. RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, los resultados se presentarán siguiendo el orden de los objetivos específicos formulados.

Objetivo 1. Conocer la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia, así como su presencia por género y por generaciones.

Según las Estadísticas de las enseñanzas no universitarias del MECD (2013), en el curso 2007/2008 la media de España de alumnado extranjero era del 9,41%, y la de la Región de Murcia se situaba en cuarto lugar, con el 12,62%. En el curso 2010/2011 la de España era del 9,53%, y la de la Región de Murcia del 11,98%, situándose como la sexta comunidad autónoma. En el curso 2012/2013 España estaba en el 9,1%, y la Región de Murcia se mantenía en el sexto lugar por comunidades, con un 11,6%.

Como se puede observar en la figura 1, la evolución del alumnado extranjero mantiene la tendencia de crecimiento en el período de 2007/2008 hasta 2010/2011, con un crecimiento del 10% en España y un 20% en la Región de Murcia. La crisis económica va a tener sus efectos de retorno de la población migrante y dos años después, curso 2012/13 en España se redujo la tasa hasta el 7% respecto al curso 2007/2008, mientras que en la Región de Murcia la reducción fue menor.

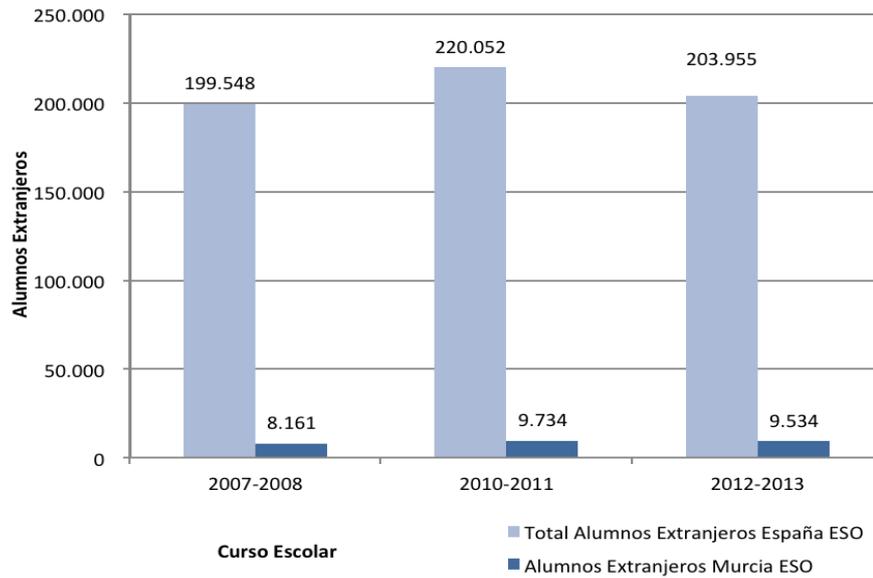


Figura 1. Alumnado extranjero España / Murcia en la ESO. Cursos 2007-2008 a 2012-2013

Distribución de alumnos por municipios	
Municipios	Alumnos
ABARAN	10
AGUILAS	15
ALCANTARILLA	12
ALCAZARES (LOS)	13
ALGUAZAS	4
ALHAMA DE MURCIA	18
ARCHENA	17
BENIEL	9
BLANCA	2
BULLAS	3
CALASPARRA	10
CARAVACA DE LA CRUZ	8
CARTAGENA	78
CEHEGIN	1
CEUTI	3
CIEZA	4
FORTUNA	6
FUENTE ALAMO	22
JUMILLA	12
LIBRILLA	1
LORCA	35
LORQUI	3
MAZARRÓN	17
MOLINA DE SEGURA	24
MULA	9
MURCIA	116
PLIEGO	1
PUERTO LUMBRERAS	5
SAN JAVIER	29
SAN PEDRO DEL PINATAR	9
SANTOMERA	10
TORRE-PACHECO	44
TORRES DE COTILLAS (LAS)	8
TOTANA	21
UNION (LA)	11
YECLA	9
Σ	599

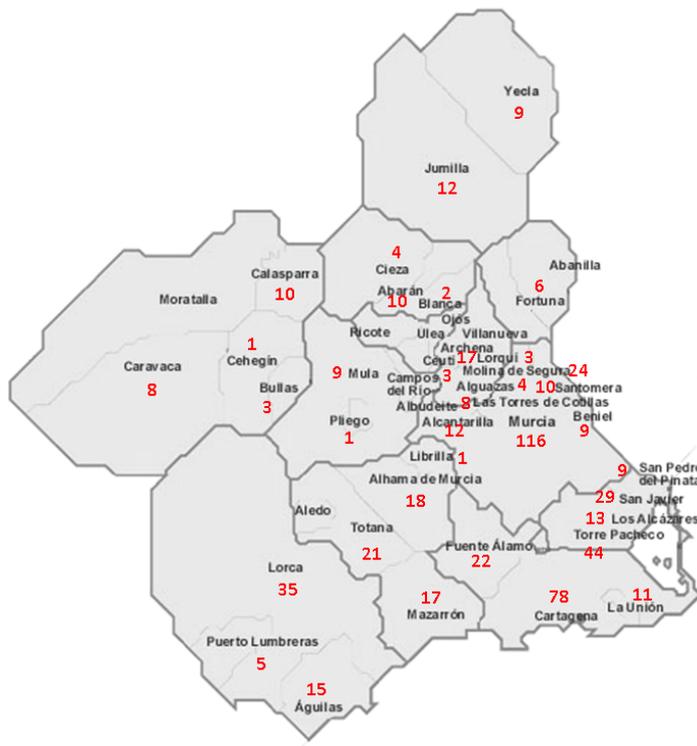


Figura 2. Distribución de alumnado de origen inmigrante en 1º ESO escolarizado en centros educativos de la Región de Murcia, por municipios. Curso 2007/2008

En el curso 2007-2008 (ver figura 2) la distribución del alumnado de origen inmigrante era muy amplia, encontrándose presente en el 80% de los municipios: 36 de los 45 de la Región de Murcia. Había un total de 599 alumnos escolarizados en 1º de la ESO en los centros educativos de la región. Con un porcentaje superior al 10% destacaban Murcia (19%) y Cartagena (13%); entre el 3 y 10% estaban Torre Pacheco (7%), Lorca (6%), San Javier (5%), Molina de Segura (4%), Totana (4%), Fuente Álamo (4%), Alhama (3%), Archena (3%), Mazarrón (3%)..., encontrándose el resto por debajo del 3%.

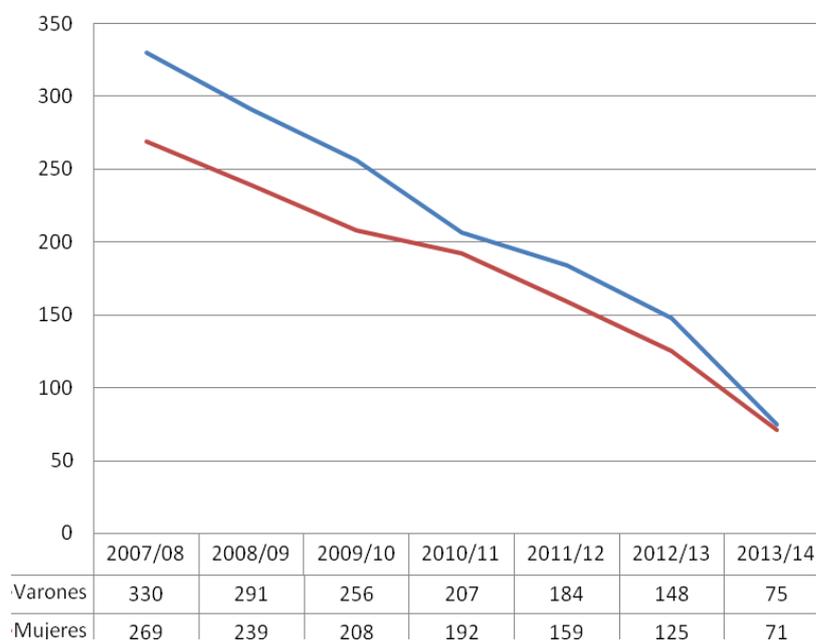


Figura 3. Evolución del alumnado de origen inmigrante por cursos

En la figura 3 puede observarse el número de alumnos matriculados en cada uno de los cursos académicos desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2013-2014, según sexo. Como se puede comprobar, en primero de la ESO, curso 2007/2008, los alumnos varones suponen el 59%, frente a un 41% de alumnas. Esta diferencia inicial de un 18% terminará reduciéndose a menos de un 5% en los últimos tres años.

Un análisis más promenorizado de estos datos muestra que los 599 alumnos de origen inmigrante suponían un 3,3% del total del alumnado de primero de la ESO de la Región de Murcia (18.448) y un 7,3% del alumnado de origen inmigrante escolarizado en la ESO (8.161) en centros de la Región durante el curso 2007/2008. En cambio, en el curso

2010/2011, cuarto año de escolarización en la ESO, permanecía escolarizado un 67% del alumnado y había abandonado un 33%; y en el curso 2012/2013, a los seis años de escolarización en educación secundaria, permanecían escolarizados el 46% y abandonaron un 54%. Para este mismo curso, según Estadísticas del MECD (2013), el abandono del alumnado español en Educación Secundaria era del 21,5%, y el abandono entre los alumnos de origen inmigrante era del 43%.

El alumnado de origen inmigrante analizado en el curso 2007/2008 estaba distribuido en 100 centros educativos de educación secundaria de la Región de Murcia (ver figura 4). De ellos 89 eran institutos de Educación Secundaria públicos, frente a 11 centros privados concertados. Durante los cuatro cursos de la ESO, y en el curso 2010/2011 estaban distribuidos en 113 centros, de los cuales 97 eran públicos y 16 privados concertados. En 2012/2013 se mantenían los 97 centros públicos, pero los 16 centros privados concertados se habían reducido a 7.

Se evidencia, pues, una mayor escolarización de alumnado de origen inmigrante en los centros públicos que en los privados concertados. Además, se observa que en el curso 2012/2013 los centros públicos representan el 93%, y los privados concertados 7%. Entre las causas de este descenso de los centros privados concertados pueden estar las económicas, debido a que son enseñanzas no obligatorias y por tanto no son gratuitas.

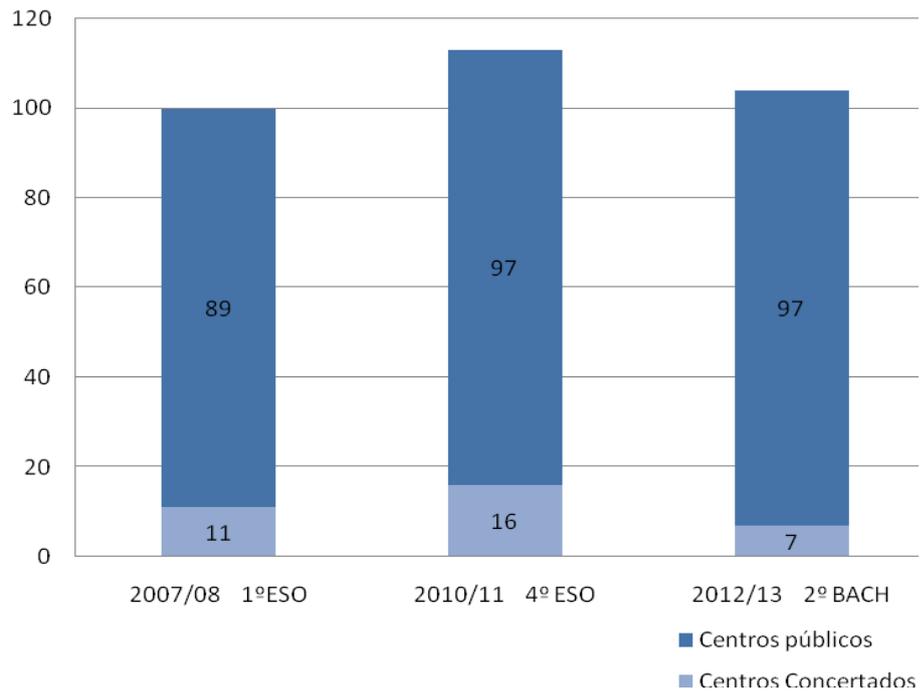


Figura 4. Número de centros públicos y privados concertados

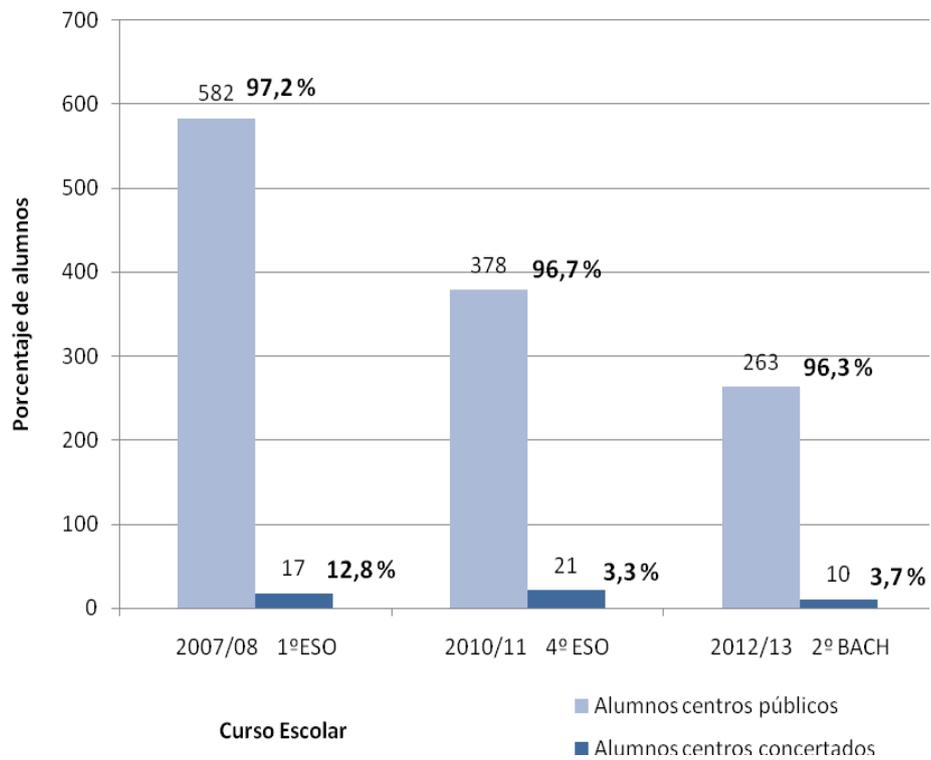


Figura 5. Distribución del alumnado de origen inmigrante en centros públicos y privados concertados

En España, según las Estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), en el curso 2010/2011, el 12,24% del alumnado de origen inmigrante escolarizado en la ESO lo estaba en centros públicos; y en la Región de Murcia había un 14,82%. La media nacional por grupo era del 9,5%.

En la Comunidad Autónoma de Murcia, en el curso 2007/2008, de los 599 alumnos de origen inmigrante censados (ver figura 5), en los centros públicos estaban escolarizados 582, lo que representa un 97,2%. En el curso 2010/2011 el 96% estaba en centros públicos y, aunque aumenta el número de centros privados concertados, los alumnos de origen inmigrante disminuyen del 12,8% al 3,3%. En el curso 2012/2013 continúan un 96% escolarizados en centros públicos y un 3,7% en centros privados concertados. Estos datos muestran una distribución muy desequilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los centros públicos y privados concertados, tanto en el porcentaje de centros como de alumnos.

Como se expone en la figura 6, en el curso 2007/2008 había una mayor escolarización de chicas de origen inmigrante en los centros privados concertados que en los públicos. En estos centros, las alumnas representan el 44% frente al 65% en los concertados. Al finalizar la ESO hay un 46% de alumnas en los centros públicos frente a un 81% en los privados concertados, y en el curso 2012/2013, al finalizar el Bachiller, la escolarización de las alumnas se mantiene en un 46% en los centros públicos y un 50% en los privados concertados.

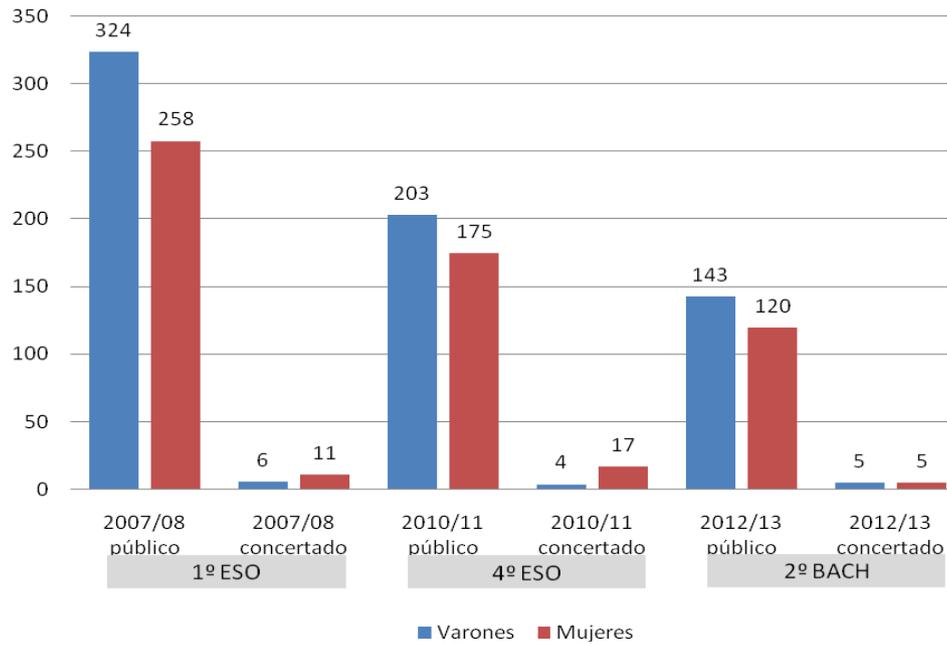


Figura 6. Distribución del alumnado de origen inmigrante, por género, en centros públicos y privados concertados

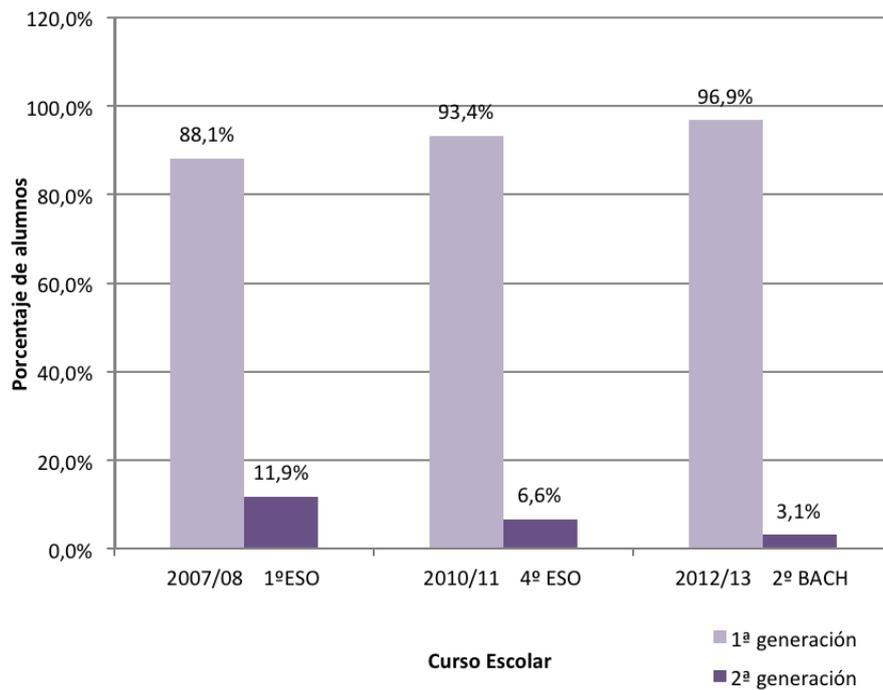


Figura 7. Distribución del alumnado de origen inmigrante de “primera” y “segunda” generación

En el curso 2007/2008 (ver figura 7), el 88,1% del alumnado de origen inmigrante había nacido en el país de origen de los padres (“primera generación”), y un 11,9% lo había hecho en España (“segunda generación”), por lo que estos últimos habían tenido una escolarización ordinaria. Cuatro años después, de los que se mantienen escolarizados, aumentan del 88,1% al 93,4% los no nacidos en España, mientras que disminuyen un 50% los nacidos en España, pasando de un 11,9% a un 6,6%. Se mantiene la misma tendencia en el curso 2012/2013, pasando a un 96,9% los no nacidos en España y disminuyendo otro 50% los nacidos en España, reduciéndose de un 6,6% a un 3,1%.

Resaltar que, a pesar de que el alumnado de origen inmigrante que ha nacido en España ha tenido una escolarización ordinaria desde la educación infantil, una inmersión lingüística en español y un contacto con la cultura de acogida desde sus edades tempranas, tiene mayor abandono y fracaso escolar que el alumnado inmigrante de integración tardía al sistema educativo. Este dato tan relevante debe hacer pensar sobre las bondades y los límites del sistema educativo español.

Objetivo 2. Analizar la escolarización del alumnado de origen inmigrante desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013.

En la figura 8 se puede observar que en el curso 2008/2009, el 63% de los alumnos que mantienen su escolarización han promocionado a 2º de la ESO, y el 36% repiten 1º, finalizando sin evaluar un 1%. Este alto índice de repetición es significativo e indica que el tránsito a la educación secundaria es un obstáculo importante para estos alumnos, lo que puede ser uno de los motivos de abandono tan prematuro de un 14% del alumnado en 1º. Hay que tener en cuenta al respecto que en educación primaria el abandono escolar es prácticamente inexistente.

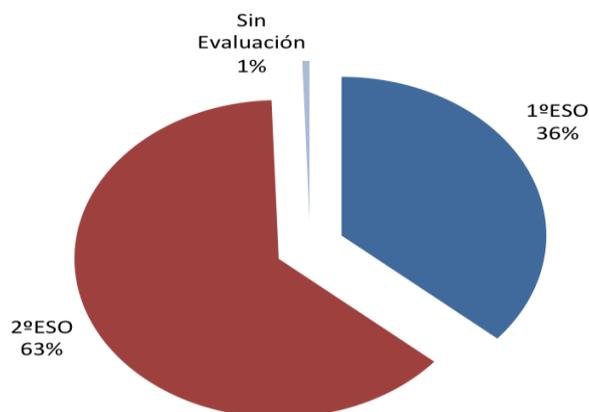


Figura 8. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2008/2009.

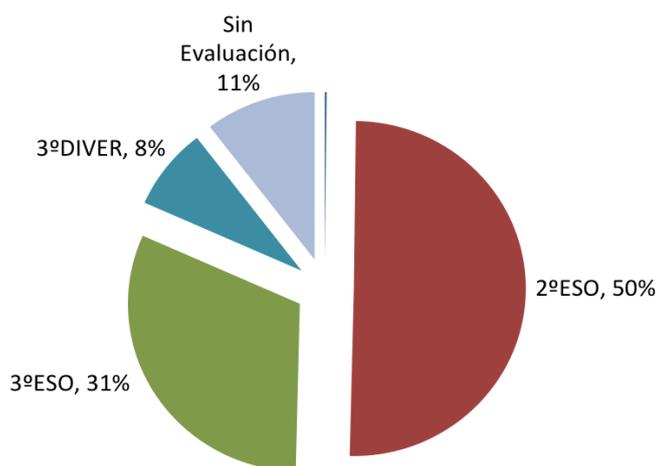


Figura 9. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2009/2010

Del alumnado escolarizado en el curso 2009/2010, a final de curso, un 31% promociona de 3º de la ESO, el 50% tiene que repetir 2º de la ESO, un 8%, al haber repetido 1º ó 2º de la ESO, pasará a 1º de Diversificación Curricular, y un 11% abandonan a lo largo del curso y quedan sin evaluar (ver figura 9).

Se comprueba, pues, que el índice de promoción se ha reducido casi un 50%, es decir que del 63% de alumnos que había en 1º ESO, se desciende al 31% en 2º; mientras

que aumentan los repetidores del 35% a 50%. Se observa que las dificultades para la promoción se acrecientan y que las repeticiones no están produciendo una normalización educativa. También se observa que un 11% de alumnado que pierde sus expectativas educativas y abandona a lo largo del curso, coincide en el año que muchos de ellos, que ya fueron repetidores en educación primaria, cumplen los 16 años.

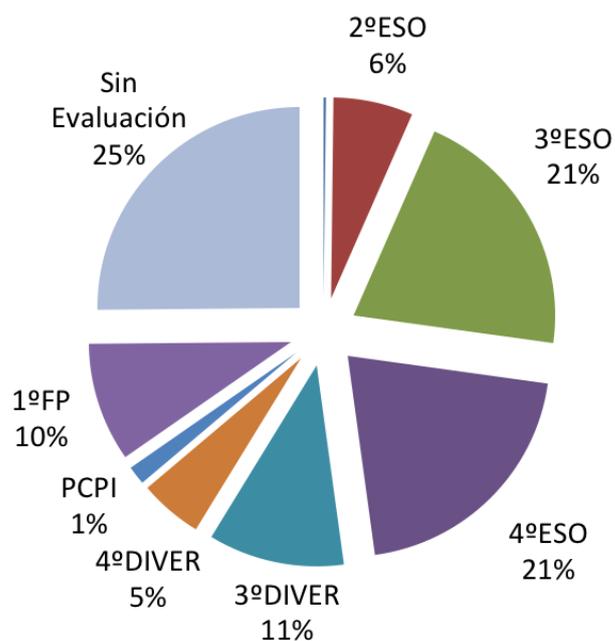


Figura 10. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2010/2011

En el curso 2010/2011, de los alumnos escolarizados (ver figura 10), el 21% promocionó a 4º de la ESO, el 21% repitió 3º de la ESO, el 6% repitió 2º de la ESO, el 11% hizo 3º de Diversificación Curricular, el 5% hizo 4º de Diversificación, el 10% pasó a Formación Profesional de grado medio, el 1% a programas de cualificación profesional inicial y el 25% terminan sin evaluación. Cabe destacar que la mayor frecuencia se dé entre los alumnos que no pueden seguir el curso y abandonan, lo que indica que el sistema educativo no está ofreciendo las respuestas adecuadas a sus necesidades, así como que en las opciones más propias de diversidad como los programas de cualificación profesional o diversificación curricular se produzcan las menores escolarizaciones, debido a la escasa o

inadecuada oferta de los mismos. Por tanto, llegan a 4º de la ESO o Diversificación 104 alumnos, el 26% del alumnado escolarizado; esto representa el 17% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008.

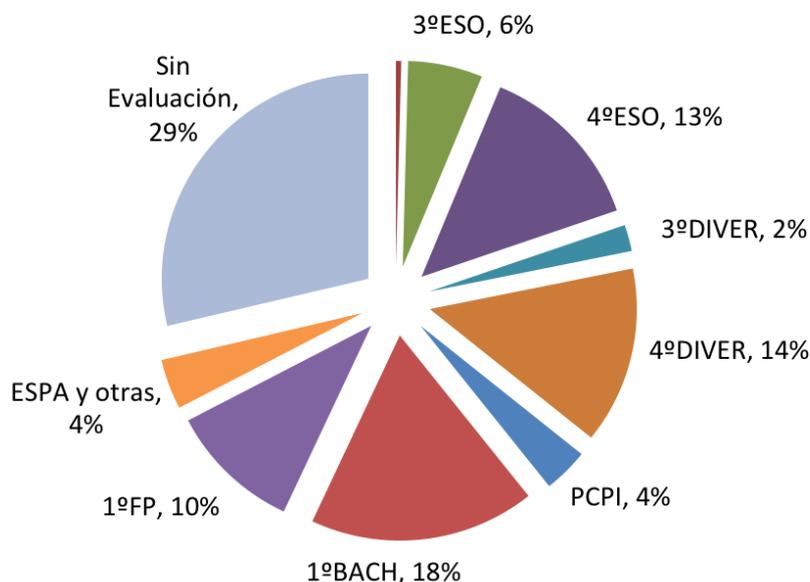


Figura 11. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2011/2012

En el curso 2011/2012 (ver figura 11), se puede observar que, del alumnado escolarizado, promocionó el 18% a 1º de Bachiller, el 13% repitió 4º de la ESO, el 6% repitió 3º de la ESO, el 14% estaba en 4º de Diversificación Curricular, el 2% en 3º de Diversificación, un 4% en PCPI, un 10% en Formación Profesional y un 4% en Educación Secundaria para adultos y otras enseñanzas de régimen especial; por último continúa aumentando el alumnado que termina sin evaluación llegando a un 29%.

En consecuencia, llegan a 4º de la ESO o de Diversificación 93 alumnos, el 27% del alumnado escolarizado; esto representa el 16% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008. Hay que destacar que es alarmante el índice de abandono escolar temprano; e igualmente señalar que no se está haciendo una transición a la formación permanente o la profesional, pues es muy escaso el alumnado que pasa a la formación profesional, educación de adultos, etc.

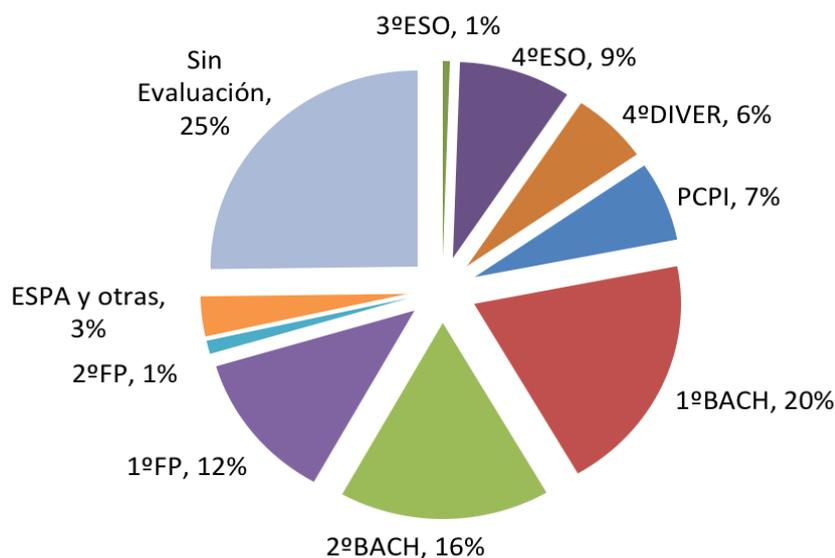


Figura 12. Escolarización del alumnado de origen inmigrante. Curso 2012/2013

Del alumnado que permanecía escolarizado en el curso 2012/2013 (ver figura 12), el 16% promocionó a 2º de Bachiller, el 20% estaba en 1º de Bachiller, el 9% en 4º de la ESO, el 1% en 3º de la ESO, el 6% en 4º de Diversificación, el 13% en Formación Profesional y un 3% en ESPA; destaca nuevamente el 25% que abandona sin evaluación. Así, llegan a 4º de la ESO o de Diversificación 41 alumnos, el 15% del alumnado escolarizado; esto representa el 7% de los que se escolarizaron en el curso 2007/2008.

Y en el curso 2012/2013, de los 599 alumnos que iniciaron el curso 2007/2008, quedan 84, lo que representan que llega a 2º de Bachiller un 14%.

Objetivo 3. Conocer la evolución del abandono escolar de los alumnos de origen inmigrante

Como se puede observar en la figura 13, desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2012-2013, hay un abandono muy significativo cada curso escolar, en torno al 14%. Se constata durante los cuatro cursos de la ESO un descenso progresivo y continuado. En el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumenta hasta el 20% el abandono; el 47% del último curso no se debe considerar abandono ya que es posible que algunos

alumnos se hayan titulado en Secundaria o pasen a enseñanzas universitarias. De los 599 que iniciaron la ESO, cuatro años después quedaban 343, es decir, abandonaron 256, lo que supone un 43%.

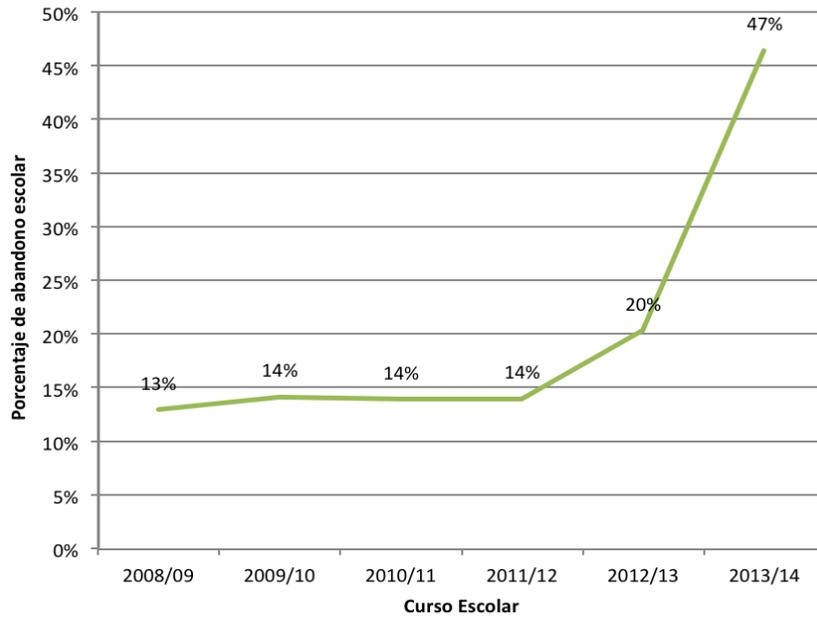


Figura 13. Abandono escolar, por curso, de los alumnos de origen inmigrante

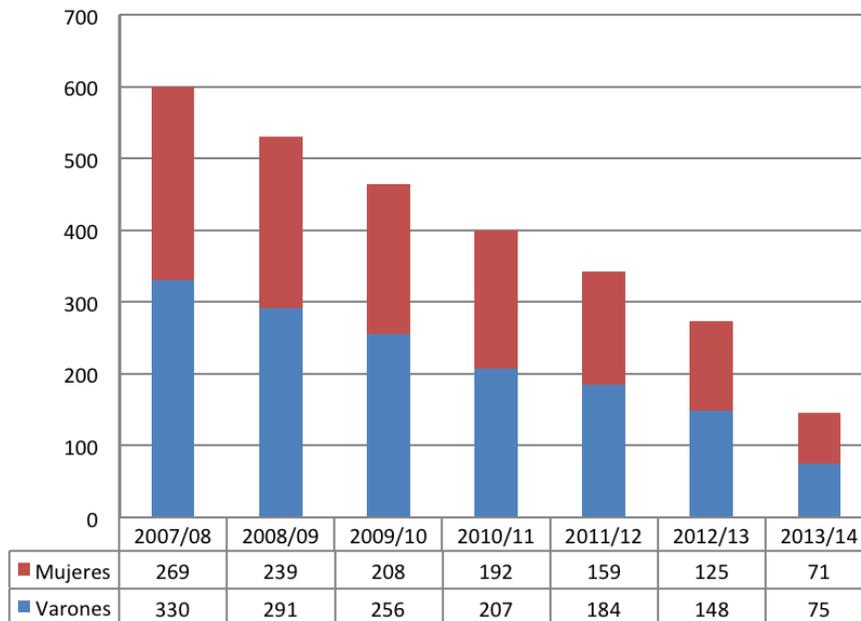


Figura 14. Evolución del abandono por sexo y curso escolar

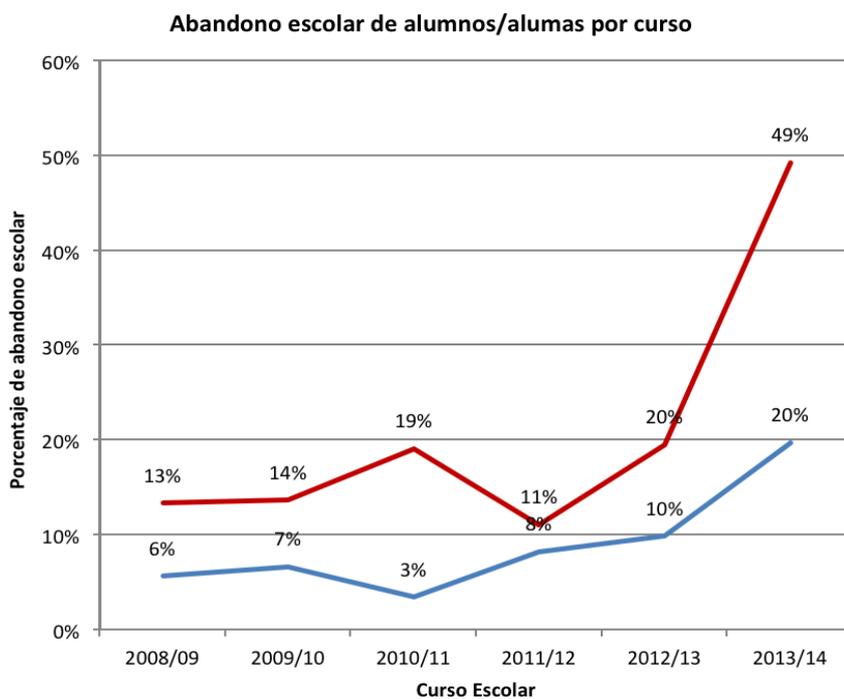


Figura 15. Evolución del abandono por sexo y curso escolar

Del alumnado de origen inmigrante que se había escolarizado en el curso 2010/2011, cuarto año de la ESO, abandona un 28,5% de las chicas frente a un 37% de chicos, lo que quiere decir que el abandono escolar de los chicos es un 8,5% mayor que el de las chicas Y en el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, abandonarán el 73,5% de las chicas que lo iniciaron, y un 77% de los chicos, continuando la misma tendencia de mayor abandono entre las chicas, un 3,5% (ver figuras 14 y 15). Se observa claramente que las chicas abandonan más en los finales de etapa de ESO y Secundaria.

Objetivo 4. Examinar las tasas de idoneidad de los alumnos de origen inmigrante

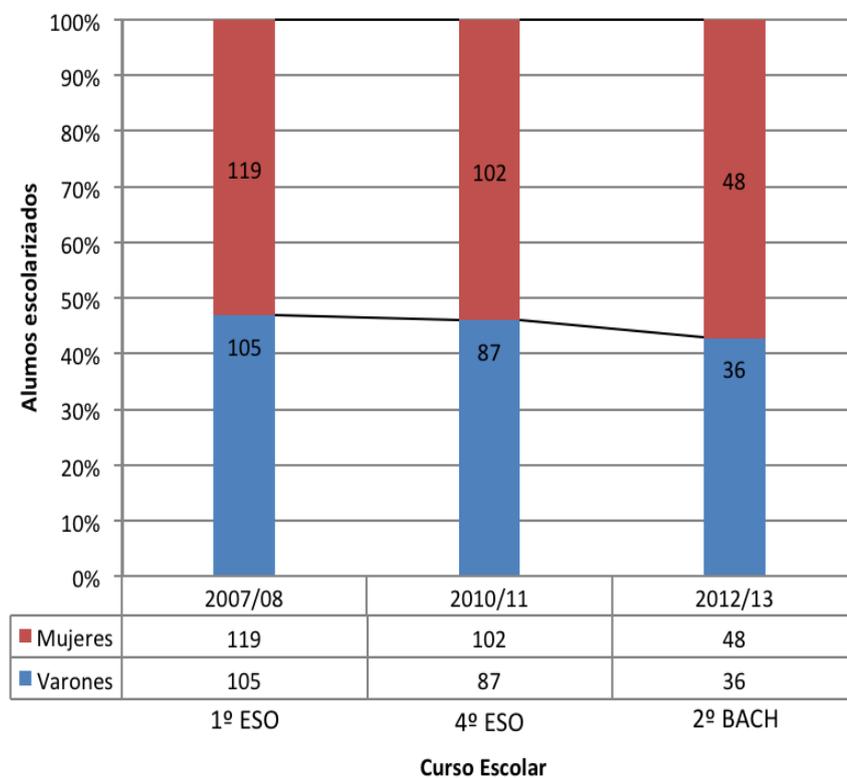


Figura 16. Idoneidad del alumnado de origen inmigrante

Como se puede comprobar en la figura 16, en el curso 2007/2008, cuando inician la ESO, el 37,4% del alumnado tiene una adecuación entre su año de nacimiento y curso escolar (idoneidad), mientras que casi dos tercios del alumnado habrá repetido un curso, al menos, al acabar la escolaridad obligatoria. En cuanto a diferencia de género el 44% de las alumnas cumplen la idoneidad frente al 31% de los alumnos. Este porcentaje es muy similar (36%) al que promocionará sin repetir a 2º de la ESO.

En el curso 2010/2011, cuando corresponde terminar la ESO, de los alumnos que quedan escolarizados, el 47,4% cumple la idoneidad, tienen 16 años al llegar a 4º de la ESO. De ellos el 53% corresponde a las alumnas frente al 42% de los alumnos.

En el curso 2012/2013, cuando correspondería terminar bachiller o formación profesional, de los alumnos que permanecen escolarizados el 31% cumple la idoneidad. De ellos el 38% corresponde a las alumnas frente a un 24% de los alumnos.

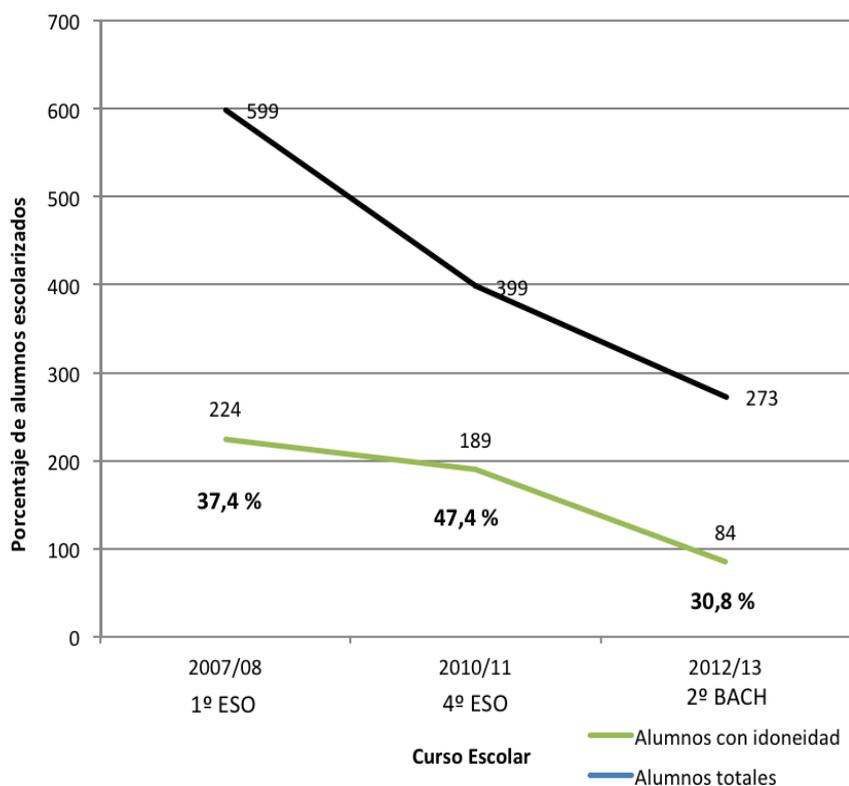


Figura 17. Tasas de idoneidad del alumnado de origen inmigrante

Es evidente que las tasas de idoneidad van de la mano del rendimiento académico (ver figura 17). Así, los alumnos de buen rendimiento académico promocionan bien, tienen éxito escolar y, por tanto, sus tasas de idoneidad son adecuadas. Sin embargo, los que tienen mayores dificultades de aprendizaje agotan las repeticiones o promocionan suspensos, lo que en muchos casos les lleva a la falta de expectativas y al abandono escolar, con lo que hay un desfase en su idoneidad.

Objetivo 5. Conocer el rendimiento escolar en lengua y matemáticas de los alumnos de origen inmigrante, por áreas geográficas de procedencia, en 1º y 4º de la ESO y 2º de Bachiller

Como se puede observar en la figura 18, el alumnado de origen inmigrante escolarizado en el curso 2007/2008 provenía de 29 países diferentes. Se ha agrupado por áreas geográficas de procedencia, y así se constata que el 49% es de origen hispanoamericano, siendo el grupo mayoritario. Los países representados son Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile, Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay; teniendo la mayor presencia Ecuador.

La segunda área geográfica en importancia es África, con el 42% y representación de países como Marruecos, Argelia, Mauritania, Malí y Senegal, destacando la procedencia marroquí. De la Unión Europea hay un 5%, procedentes de Alemania, Reino Unido, Francia, Italia, Portugal, Islandia, Bulgaria y Polonia. Del resto de Europa aparece Ucrania como país destacado. Por último, un 1% proceden de Asia, concretamente de China, Rusia, Armenia, Georgia y Pakistán.

Queda, pues, manifiesto que los dos colectivos mayoritarios son hispanoamericanos (fundamentalmente de Ecuador y Colombia) y magrebíes (sobre todo, Marruecos), representando el 91% del total. Proviene de la inmigración económica que llegó en los años noventa del siglo pasado a España en busca de trabajo.

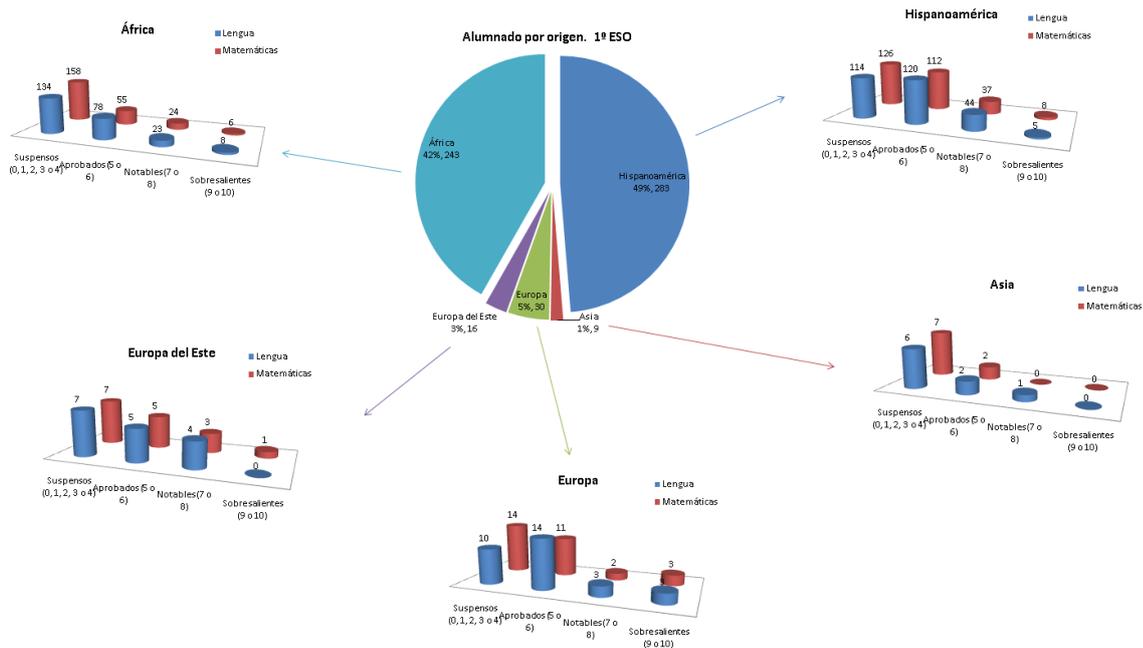


Figura 18. Alumnado de origen inmigrante por área geográfica de procedencia. Curso 2007/2008.

A continuación se aportarán los resultados correspondientes al éxito escolar del alumnado de origen inmigrante en función de su área geográfica de procedencia. Los resultados académicos serán analizados en las materias de lengua y matemáticas, como se explicó en páginas anteriores.

En 1º de la ESO había 283 alumnos de procedencia hispanoamericana, lo que suponía un 49%, prácticamente la mitad de la población de origen inmigrante, el primer colectivo en cuanto a porcentaje (ver figura 19).

En lengua un 42% obtuvieron aprobado (23% chicas y 19% chicos) suspendieron un 40% (16% chicas y 24% chicos) de los alumnos, y sólo un 18% (10% chicas y 8% chicos) tenían notable o sobresaliente. En matemáticas suspendieron una 45% (19% chicas y 26% chicos), porcentaje mayor que en lengua, aprobaron el 40% (22% chicas y 18% chicos), y fueron calificados como excelentes el 15% (9% chicas y 6% chicos) (ver tabla 1).

Con estos datos, cabe reseñar que se da un 57% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y que de ellos la mayor frecuencia es la de aprobados con un 41%, y un

16,5% de excelentes. Hay una diferencia de 17 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de Hispanoamérica (57%) del procedente de África (40%). Se puede plantear si factores como la lengua y la cultura, más comunes con los alumnos procedentes de Hispanoamérica, puede tener influencia.

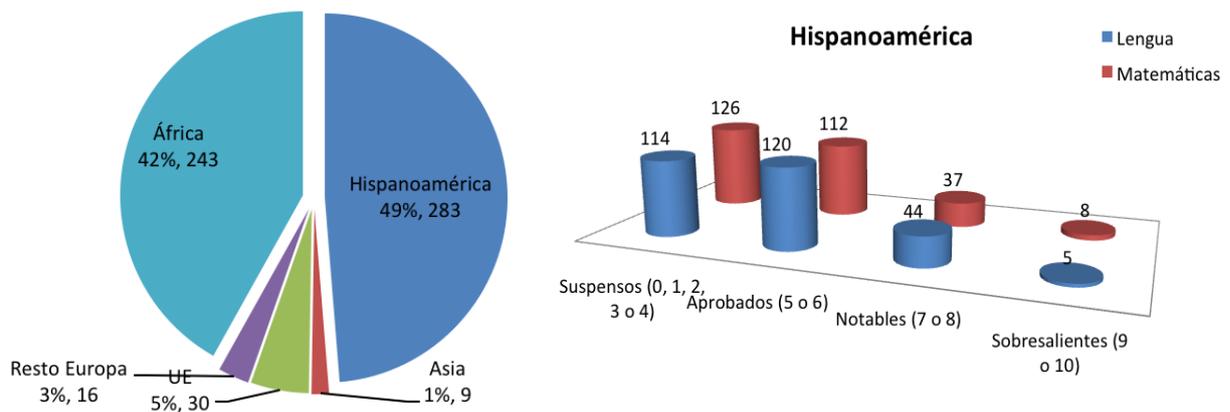


Figura 19. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2007/2008

Tabla 1. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 1º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.581
LENGUA	Hispanoamérica 1ºESO (N283) 48.7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	69	45	114	24.3%	15.9%	40.2%	19.6%
		Aprobados (5 o 6)	55	65	120	19.4%	22.9%	42.4%	20.6%
		Notables (7 o 8)	19	25	44	7.8%	8.8%	15.5%	7.5%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	3	5	0.7%	1.0%	1.7%	0.8%
MATEMÁTICAS	Hispanoamérica 1ºESO (N283) 48.7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	74	52	126	26.1%	18.3%	44.5%	21.6%
		Aprobados (5 o 6)	51	61	112	18%	21.5%	39.5%	19.2%
		Notables (7 o 8)	16	21	37	5.6%	7.4%	13%	6.3%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	6	8	0.7%	2.1%	2.8%	1.3%

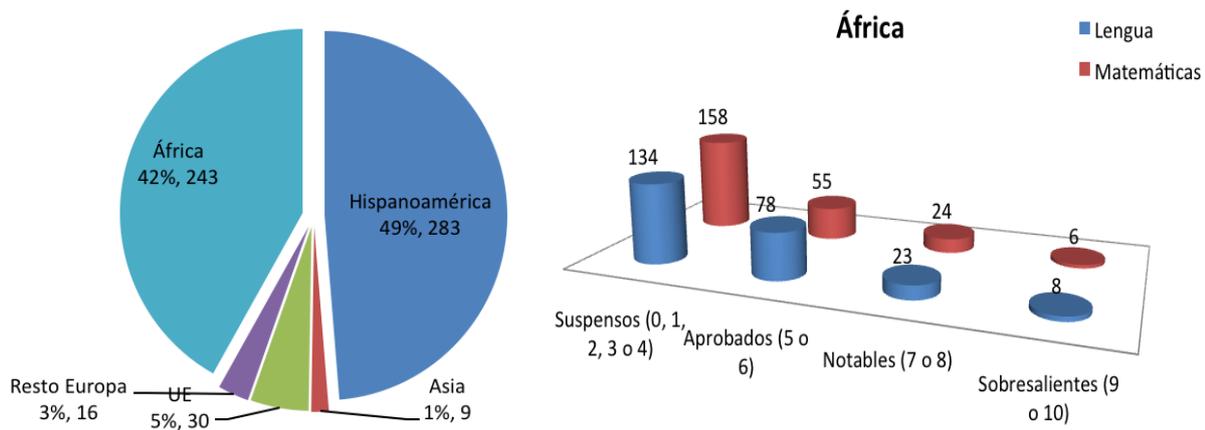


Figura 20. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de África. Curso 2007/2008

Tabla 2. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 1º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.581
LENGUA	Africa 1ºESO (243N) 41.8%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	86	48	134	35.3%	19.7%	55.1%	23%
		Aprobados (5 o 6)	45	33	78	18.5%	13.5%	32%	13.4%
		Notables (7 o 8)	15	8	23	6.1%	3.2%	9.4%	3.9%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	6	8	0.8%	2.4%	3.2%	1.3%
MATEMÁTICAS	Africa 1ºESO (243N) 41.8%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	101	57	158	41.5%	23.4%	65%	27.1%
		Aprobados (5 o 6)	28	27	55	11.5%	11.1%	22.6%	9.4%
		Notables (7 o 8)	17	7	24	6.9%	2.8%	9.8%	4.1%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	4	6	0.8%	1.6%	2.4%	1%

En el curso 2007/2008, donde se inicia el estudio, había 243 alumnos en primero de la ESO de procedencia africana, lo que suponía el 42% de todo el alumnado de origen inmigrante, solamente superado por el colectivo hispanoamericano (ver figura 20).

Si se analizan los resultados académicos del alumnado de origen africano a final de primero de la ESO en las materias de lengua y matemáticas (ver tabla 2), se comprueba que el 55% (20% chicas y 35% chicos) suspendió lengua, un 32% (14% chicas y 18% chicos) obtuvieron aprobado y sólo un 13% (6% chicas y 7% chicos) alcanzan el notable o sobresaliente. Como se puede comprobar, en matemáticas suspenden el 65% (23% chicas y 42% chicos), un 10% más que en lengua; un 23% (11% chicas y 12% chicos) tienen aprobado y un 12% (4% chicas y 8% chicos) son considerados alumnos excelentes. Por tanto, el éxito escolar en lengua y matemáticas es del 40%. Ahora bien si separamos este tanto por ciento por calificaciones, un 50% obtiene aprobado y un 12,5% notable y sobresaliente.

De la Unión Europea había 30 alumnos, lo que suponía el 5% del alumnado de origen inmigrante, de los que 24 alumnos suspendieron lengua y matemáticas con los valores comprendidos entre 0 y 4 (Figura, 21).

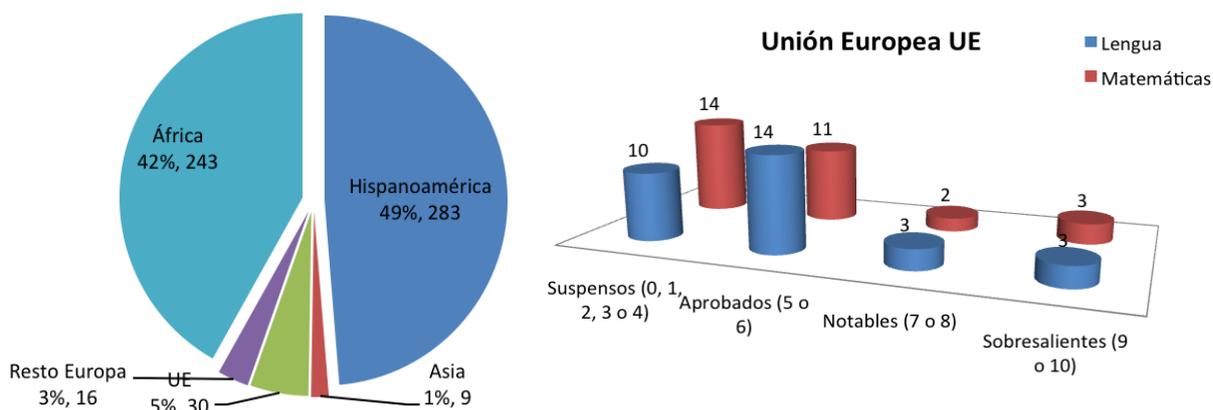


Figura 21. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2007/2008

Tabla 3. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la UE en 1º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.581
LENGUA	Europa 1ºESO (30N) 5.1%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	7	3	10	23.3%	10%	33.3%	1.7%
		Aprobados (5 o 6)	6	8	14	20%	26.6%	46.6%	2.4%
		Notables (7 o 8)	1	2	3	3.3%	6.6%	10%	0.5%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	2	3	3.3%	6.6%	10%	0.5%
MATEMÁTICAS	Europa 1ºESO (30N) 5.1%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	7	7	14	23.3%	23.3%	46.6%	2.4%
		Aprobados (5 o 6)	4	7	11	13.3%	23.3%	36.6%	1.8%
		Notables (7 o 8)	2	0	2	6.6%	0	6.6%	0.3%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	1	3	6.6%	3.3%	10%	0.5%

En lengua el 67% tenían éxito escolar, de los que el 47% (27% chicas y 20% chicos) obtuvieron aprobado y hubo un 20% (13% chicas y 7% chicos) de alumnos excelentes; suspendió el 33% (10% chicas y 23% chicos), como se aprecia en la tabla 3.

En matemáticas tienen más dificultades, alcanzan éxito escolar el 53%, de los que el 37% (24% chicas y 13 chicos) obtiene aprobado, hay un 17% (4% chicas y 13% chicos) de excelentes y suspende el 46% (23% chicas y otro 23% chicos).

Con estos datos, señalar que hubo un 60% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y que de ellos la mayor frecuencia es la de aprobados con un 42%, y un 18,5% de excelentes.

Hay una diferencia positiva de 3 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de la Unión Europea (60%) con el de Hispanoamérica (57%). El alumnado excelente (18,5%) de los alumnos procedentes de la Unión Europea es el más elevado.

Del resto de Europa (países no pertenecientes a la Unión Europea), había 16 alumnos, el 3% del alumnado de origen inmigrante (figura 22).

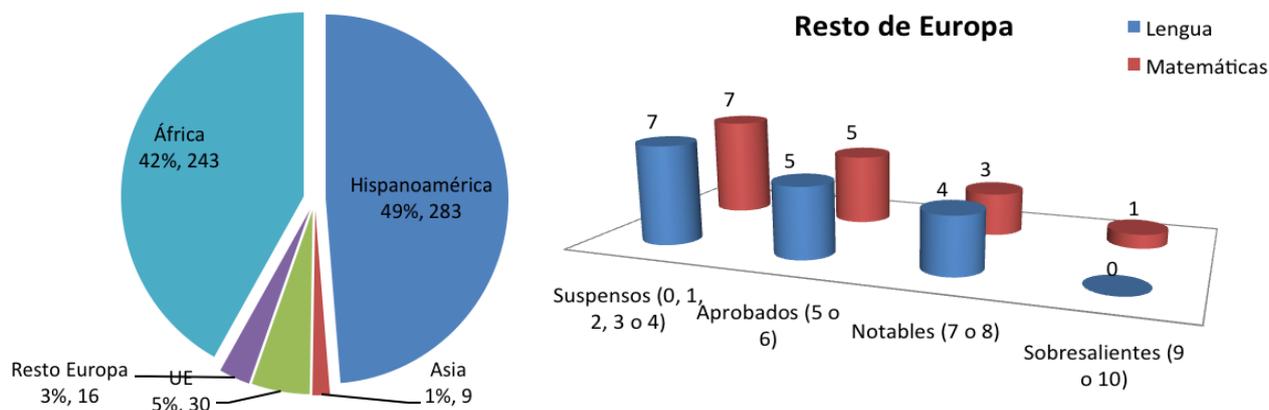


Figura 22. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea. Curso 2007/2008

Tabla 4. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE, en 1º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.581
LENGUA	Europa Este 1ºESO (16N) 2.7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	5	2	7	31.2%	12.5%	43.7%	1.2%
		Aprobados (5 o 6)	0	5	5	0	31.2%	31.2%	0.8%
		Notables (7 o 8)	3	1	4	18.7%	6.2%	25%	0.6%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0	0	0	0
MATEMÁTICAS	Europa Este 1ºESO (16N) 2.7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	5	2	7	31.2%	12.5%	43.7%	1.2%
		Aprobados (5 o 6)	2	3	5	12.5%	18.7%	31.2%	0.8%
		Notables (7 o 8)	1	2	3	6.2%	12.5%	18.7%	0.5%

		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0	6.2%	6.2%	0.1%
--	--	-------------------------	---	---	---	---	------	------	------

En lengua, (tabla 4) el 56% obtuvieron éxito escolar: 31% (31% chicas, ningún chico) aprobado, 25% (6% chicas y 19% chicos) excelentes y 44% (13% chicas y 31% chicos) suspensos.

En matemáticas alcanzó éxito escolar el 56%, de los que el 31% (19% chicas y 12% chicos) obtuvieron aprobado, 25% (19% chicas y 6% chicos) excelentes y suspendió el 44% (13% chicas y 31% chicos).

Hay, por tanto, un 56% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y de esos alumnos los aprobados representan un 31%, y un 25% de excelentes.

El éxito escolar de este alumnado es similar al de Hispanoamérica (57%) e inferior al de la Unión Europea (60%). El alumnado excelente, sin embargo, (25%) es superior al de la UE.

En lo que refiere a los 9 alumnos de Asia, el 1% del alumnado de origen inmigrante en el curso 2007/2008, 6 han suspendido lengua y tan solo 1 alumno ha sacado un notable (figura 23).

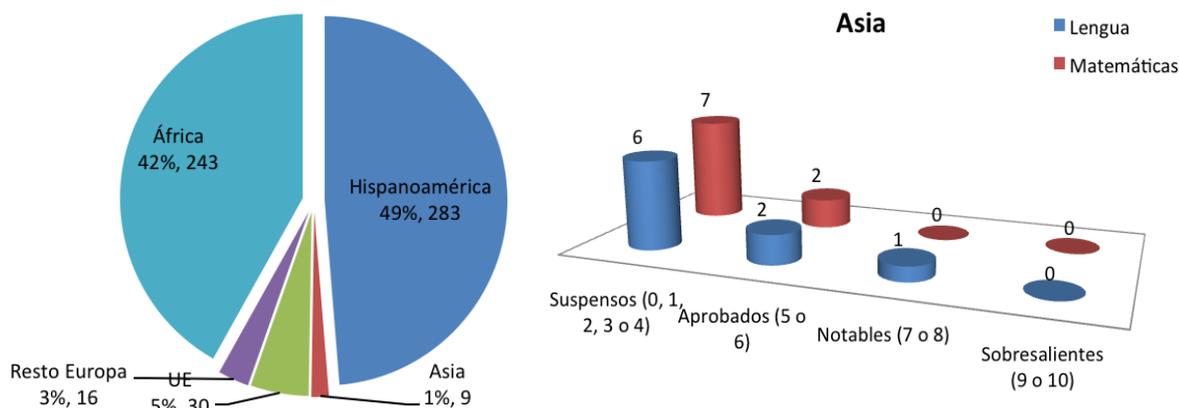


Figura 23. Éxito escolar del alumnado de 1º de la ESO de origen inmigrante procedente de Asia. Curso 2007/2008

Tabla 5. Rendimiento académico de los alumnos de origen asiático en 1º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.581
LENGUA	Asia 1ºESO (9N) 1.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	4	2	6	44%	22.2%	66.6%	1%
		Aprobados (5 o 6)	1	1	2	11.1%	11.1%	22.2%	0.3%
		Notables (7 o 8)	1	0	1	11.1%	0	11.1%	0.1%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0	0	0	0
MATEMÁTICAS	Asia 1ºESO (9N) 1.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	5	2	7	55.5%	22.2%	77.7%	1.2%
		Aprobados (5 o 6)	1	1	2	11.1%	11.1%	22.2%	0.3%
		Notables (7 o 8)	0	0	0	0	0	0%	0
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0	0	0	0

En lengua el 33% tuvieron éxito escolar, de los que el 22% (11% chicas y 11% chicos) fueron aprobados, hubo un 11% (todos chicos) de excelentes y suspendió el 67% (23% chicas y 44% chicos), tal y como se puede apreciar en la tabla 5.

En matemáticas alcanzó éxito escolar el 22%: el 22% (11% chicas y otro 11% chicos), aprobados, no hubo excelentes y suspendió el 78% (23% chicas y 55% chicos).

Por tanto, en los datos aparece un 22,5% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y de ellos los aprobados representan un 22%, con un 12,5% de excelentes.

El éxito escolar del alumnado procedente de Asia es del 27,5%, es el menor de todos, muy por debajo de África (40%). El alumnado excelente (5,5%) también es el más bajo.

De los 283 alumnos de origen hispanoamericano que había en 1º de la ESO en el curso 2007/2008, que representaban el 49% del total de alumnos de origen inmigrante, en el curso 2010/2011 llegan a final de 4º de la ESO 61 alumnos, lo que supone el 53% de los alumnos de origen inmigrante que llegan a ese nivel; porcentualmente crecen un 4%

respecto a 2007/2008. Abandonaron, repetido o hicieron otros itinerarios académicos 222 alumnos, lo que supone un 78% del alumnado; ello indica que un 22% del alumnado hispanoamericano ha llegado con éxito escolar a 4º de la ESO (figura 24).

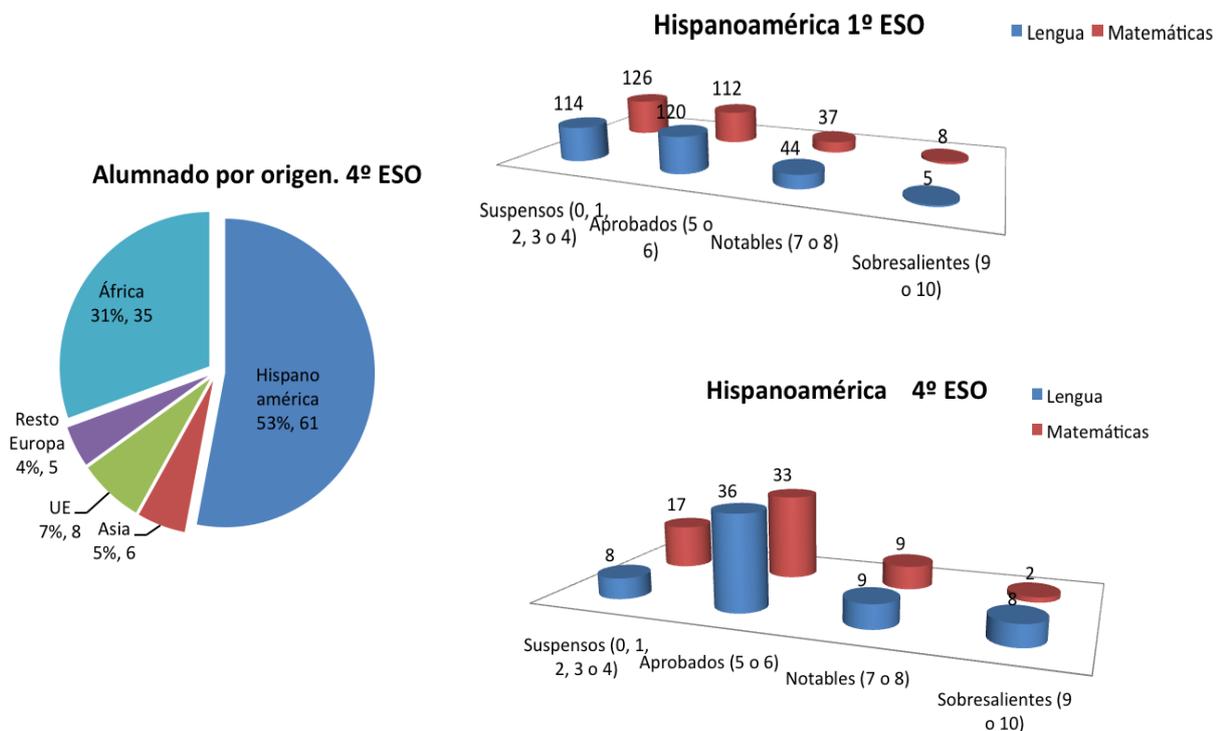


Figura 24. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2010/2011

Tabla 6. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 4º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.116
LENGUA	Hispanoamérica 4ºESO (N61) 52.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	3	5	8	4.9%	8.1%	13.1%	6.8%
		Aprobados (5 o 6)	15	21	36	24.5%	34.4%	59%	31%
		Notables (7 o 8)	3	6	9	4.9%	9.8%	14.7%	7.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	2	6	8	3.2%	9.8%	13.1%	6.8%

MATEMÁTICAS	Hispanoamérica 4ºESO (N61) 52.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	6	11	17	9.8%	18%	27.8%	14.6%
		Aprobados (5 o 6)	11	22	33	18%	36%	54%	28.4%
		Notables (7 o 8)	6	3	9	9.8%	4.9%	14.7%	7.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	2	2	0%	3.2%	3.2%	1.7%

En lengua tienen éxito escolar un 87%, de los que 59% (34% chicas y 25% chicos) obtienen aprobado, 28% (20% chicas y 8% chicos) son excelentes y suspenden un 13% (8% chicas y 5% chicos) como aprecia en la tabla 6.

En matemáticas hay un éxito del 72%, suspenden un 28% (18% chicas y 10% chicos), mayor que en lengua, aprobados el 54% (36% chicas y 18% chicos), y son excelentes el 18% (8% chicas y 10% chicos).

Así, en este colectivo hay un 80% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y de ellos la mayor frecuencia es la de aprobados con un 44,5%, y hay un 16% de excelentes. Hay una diferencia positiva de 23 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de Hispanoamérica en 1º de la ESO (57%) y el que consigue llegar a 4º de la ESO (80%) en el curso 2010/2011. Hay que destacar que aunque solamente llegan a 4º de la ESO un 22% de alumnos, la mejora de su éxito escolar es de 23 puntos, la segunda después de África.

En el curso 2007/2008, donde se inicia el estudio, había 243 alumnos en primero de la ESO de procedencia africana, que suponían el 42% de la población de origen inmigrante en ese curso; en el curso 2010/2011 permanecían 35, que representan el 31% del total de ese colectivo, había habido un descenso de 11 puntos; así mismo abandonaron, repetido o se habían incorporado a otros itinerarios 208 alumnos, lo que supone un 86%. Llegaron a alcanzar el éxito escolar a 4º de la ESO, en el curso 2010/2011, el 14,5% de los que iniciaron en 2007/2008 (figura 25).

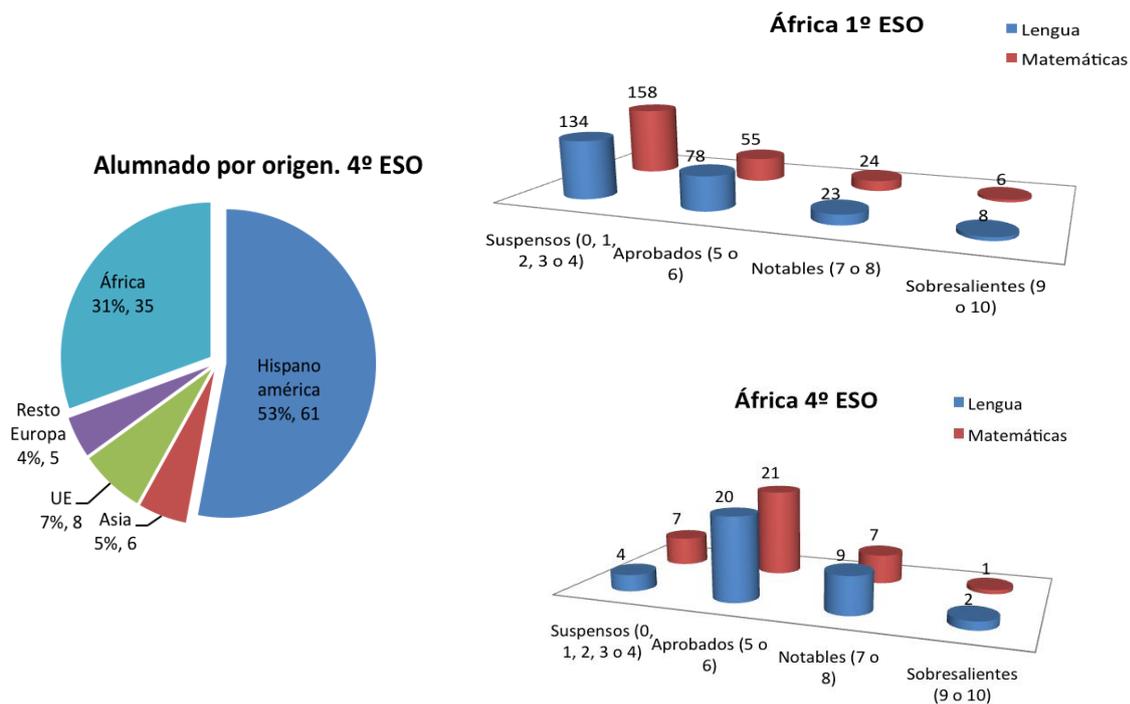


Figura 25. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de África. Curso 2010/2011

Tabla 7. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 4º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.116
LENGUA	Africa 4ºESO (36N) 31%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	2	4	5.5%	5.5%	11.1%	3.4%
		Aprobados (5 o 6)	11	9	20	30.5%	25%	55.5%	17.2%
		Notables (7 o 8)	5	4	9	13.8%	11.1%	25%	7.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	1	2	2.7%	2.7%	5.5%	1.7%
MATEMÁTICAS	Africa 4ºESO (36N) 31%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	5	7	5.5%	13.8%	19.4%	6%
		Aprobados (5 o 6)	11	10	21	30.5%	27.7%	58.3%	18.1%
		Notables (7 o 8)	5	2	7	13.8%	5.5%	19.4%	6%

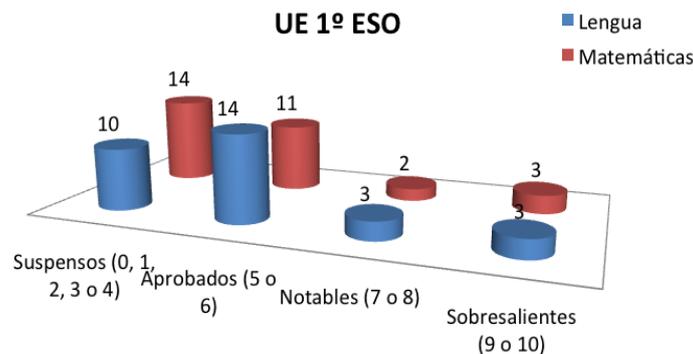
	Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0%	2.7%	2.7%	0.8%
--	-------------------------	---	---	---	----	------	------	------

En lengua obtuvieron éxito escolar un 89%, de los que 56% (26% chicas y 30% chicos) fueron aprobados, 31% (14% chicas y 17% chicos) fueron calificados como excelentes y suspendieron un 12% (6% chicas y 6% chicos) de los alumnos (tabla 7).

En matemáticas hubo un éxito del 81%, suspendieron un 19% (14% chicas y 5% chicos), mayor porcentaje que en lengua, aprobaron el 58% (28% chicas y 30% chicos), y fueron excelentes el 22% (8% chicas y 14% chicos). Hubo un 83,5% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y de ellos la mayor frecuencia fue la de aprobados con un 57,5%, y un 26,5% de excelentes.

Se da una diferencia positiva de 43,5 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de África en 1º de la ESO (40%) y el que consigue llegar a 4º de la ESO (83,5%) en el curso 2010/2011. Hay que destacar que, aunque este colectivo tiene el menor índice de alumnos que llegan a 4º de la ESO, sin embargo son los que obtienen mayor mejora en su éxito escolar (43,5 puntos).

En el curso 2007/2008, había 30 alumnos en 1º de la ESO procedentes de la UE, que suponían el 5% de la población de origen inmigrante en ese curso; en el curso 2010/2011 permanecían 8, que representan el 7% del total del alumnado de origen inmigrante, hubo un ascenso de este colectivo de 2 puntos; y abandonaron, repetido o dirigido a otros itinerarios 22 alumnos, lo que supone un 73%. Llegaron con éxito escolar a 4º de la ESO, en el curso 2010/2011, el 27% de los que iniciaron en 2007/2008 (figura 26).



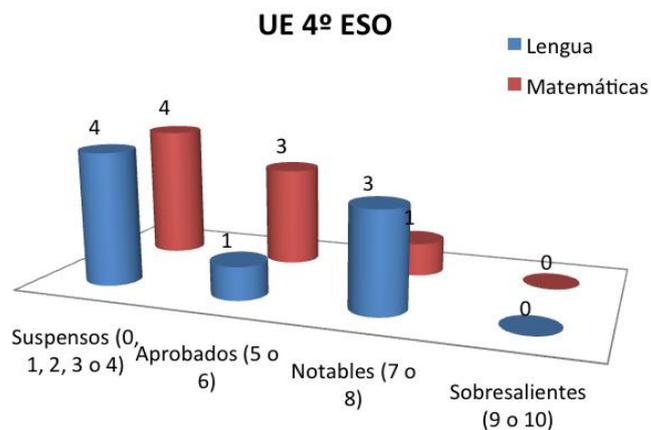


Figura 26. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2010/2011

Tabla 8. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la UE en 4º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.116
LENGUA	Europa 4ºESO (8N) 6.8%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	2	4	25%	25%	50%	3.4%
		Aprobados (5 o 6)	1	0	1	12.8%	0	12.8%	0.8%
		Notables (7 o 8)	1	2	3	12.8%	25%	37.5%	2.5%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0	0	0	0
MATEMÁTICAS	Europa 4ºESO (8N) 6.8%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	2	4	25%	25%	50%	3.4%
		Aprobados (5 o 6)	2	1	3	25%	12.8%	37.5%	2.5%
		Notables (7 o 8)	1	0	1	12.8%	0	12.8%	0.8%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0%	0	0	0

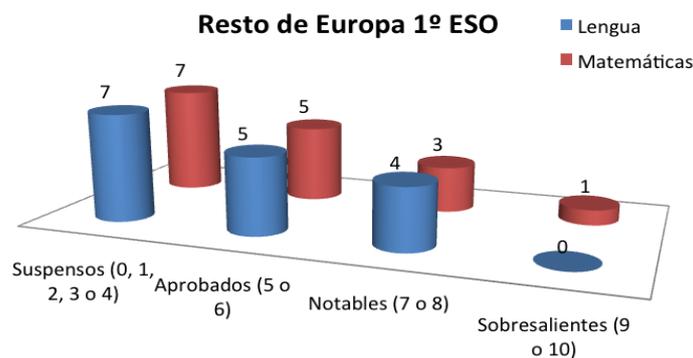
En lengua obtuvieron éxito escolar un 50%, de los que 13% (todos chicos) fueron aprobados, el 37% (25% chicas y 12% chicos) consiguieron notas de excelentes y suspendieron el 50% (la mitad chicas y la otra mitad chicos) de los alumnos (tabla 8).

En matemáticas hay un éxito del 50%, suspendieron el 50% (mitad chicas y mitad chicos), igual que en lengua, aprobaron el 37% (12% chicas y 25% chicos), y son excelentes el 13% (todos chicos).

Habría de este modo un 50% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y entre ellos se encuentran la mayor frecuencia de excelentes (27%).

Hay, no obstante, una diferencia negativa de 10 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de la UE en 1º de la ESO (60%) y el alumnado que consigue llegar a 4º de la ESO (50%) en el curso 2010/2011.

Como se puede apreciar en la figura 27, en el curso 2007/2008 había en las aulas de la región 16 alumnos en 1º de la ESO procedentes de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea, agrupados como “Resto de Europa”, lo que suponía el 3% de la población de origen inmigrante en ese curso; en el curso 2010/2011 permanecían 5, que eran el 4% del total de ese colectivo, es decir, hubo un ascenso de 1 punto; así mismo abandonaron, repitieron o habían seguido otros itinerarios 11 alumnos, lo que supone un 69%. Llegaron con éxito escolar a 4º ESO, en el curso 2010/2011, el 31% de los que iniciaron escolaridad en la ESO en 2007/2008.



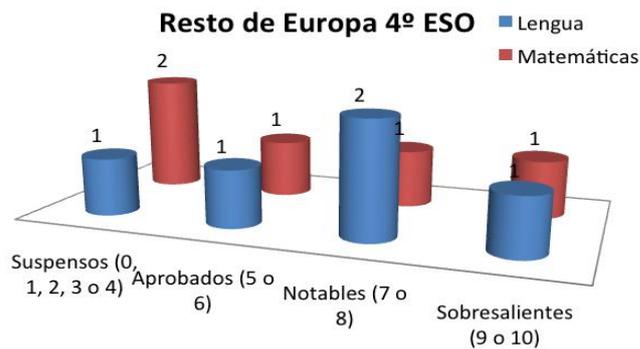


Figura 27. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea. Curso 2010/2011

Tabla 9. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE en 4º de la ESO

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.116
LENGUA	Europa Este 4ºESO (5N) 4.3%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	1	0	1	20%	0	20%	0.8%
		Aprobados (5 o 6)	1	0	1	20%	0	20%	0.8%
		Notables (7 o 8)	1	1	2	20%	20%	40%	1.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0	20%	20%	0.8%
MATEMÁTICAS	Europa Este 4ºESO (5N) 4.3%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	0	2	40%	0%	40%	1.7%
		Aprobados (5 o 6)	0	1	1	0%	20%	20%	0.8%
		Notables (7 o 8)	1	0	1	20%	0	20%	0.8%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0%	20%	20%	0.8%

En lengua obtuvieron éxito escolar el 80%, de los que 20% (todos chicos) fueron aprobados, fueron excelentes el 60% (40% chicas y 29% chicos) y suspendieron un 20% (todos chicos) de los alumnos (tabla 9).

En matemáticas aparece un éxito del 60%, suspenden un 40% (todos chicos), el doble que en lengua, son aprobados el 20% (todas chicas), y son excelentes el 40% (mitad chicas y mitad chicos). Por tanto, un 70% de este colectivo de alumnos consigue el éxito escolar en lengua y matemáticas, y de ellos la mayor frecuencia (50%) es considerado como de resultados excelentes. Se aprecia claramente una diferencia positiva de 14 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de Europa del Este de 1º ESO (56%) y el que consigue llegar a 4º ESO (70%) en el curso 2010/2011.

En el curso 2007/2008 había 9 alumnos en 1º de la ESO procedentes de Asia, que suponían el 1% de la población de origen inmigrante en ese curso; en el curso 2010/2011 permanecían 6, el 5% del total del colectivo, hubo un ascenso 4 puntos; así mismo resaltar que abandonaron, repitieron o se dirigieron a otros itinerarios 3 alumnos, lo que supone el 33%. Llegaron con éxito escolar a 4º de la ESO, en el curso 2010/2011, el 67% de los que iniciaron este nivel educativo en 2007/2008 (figura 28).

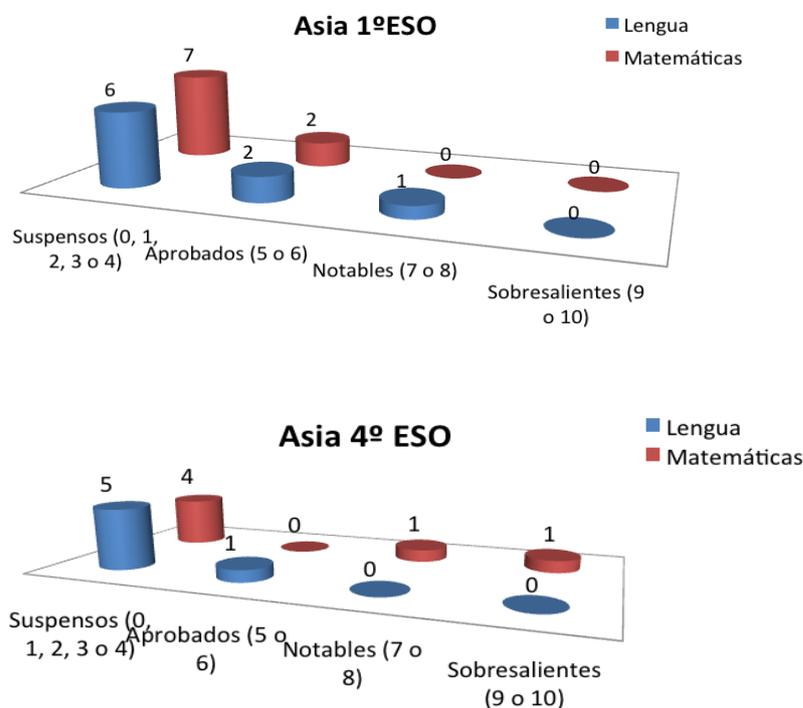


Figura 28. Éxito escolar del alumnado de 4º de la ESO de origen inmigrante procedente de Asia. Curso 2010/2011

Tabla 10. Rendimiento académico de los alumnos de origen asiático en 4º de la ESO

		N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N.116	
LENGUA	Asia 4ºESO (6N) 1.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	3	2	5	50%	33.3%	83.3%	4.3%
		Aprobados (5 o 6)	1	0	1	16%	0	16.6%	0.8%
		Notables (7 o 8)	0	0	0	0	0	0	0
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0	0	0	0
MATEMÁTICAS	Asia 4ºESO (6N) 1.5%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	3	1	4	50%	16.6%	66.6%	3.4%
		Aprobados (5 o 6)	0	0	0	0%	0%	0%	0
		Notables (7 o 8)	0	1	1	0	16.6%	16.6%	0.8%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	0	1	16.6%	0	16.6%	0.8%

En lengua obtuvieron éxito escolar, con aprobado, un 17% (todos chicos) y suspendieron un 83% (33% chicas y 50% chicos) de los alumnos (tabla 10). No hubo excelentes, y en matemáticas aparece un éxito del 33%, son excelentes el 33% (igual número de chicas y de chicos) y suspende un 67% (17% chicas y 50% chicos). No hay notas de aprobados. De esta forma, se da un 25% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y un porcentaje muy elevado, por tanto, (75%) de suspensos.

Hay una diferencia positiva de 2,5 puntos entre el éxito escolar del alumnado procedente de Asia en 1º de la ESO (22,5%) y el que consigue llegar a 4º de la ESO (25%) en el curso 2010/2011.

De los 61 alumnos de origen hispanoamericano que había en 4º de la ESO en el curso 2010/2011, que representan el 53% del total del alumnado de origen inmigrante, en el curso 2012/2013 llegan a 2º de Bachiller 26 alumnos, lo que supone el 46% del

alumnado de origen inmigrante; porcentualmente desciende un 7% respecto a 2010/2011. Abandonaron, repitieron o siguieron otros itinerarios académicos 35 alumnos, lo que supone un 57% del alumnado de origen inmigrante; ello indica que un 22% de ese alumnado de origen hispanoamericano de 4º de la ESO ha llegado a 2º Bachiller, un 9% de los que iniciaron 1º ESO (figura 29).

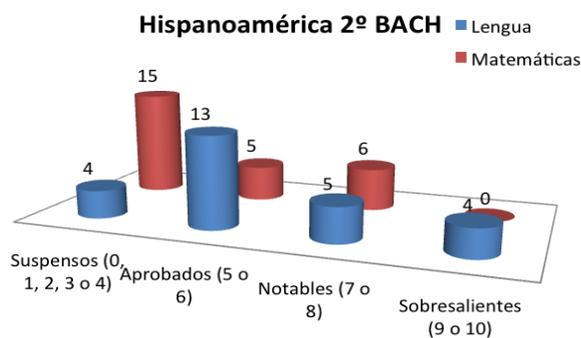
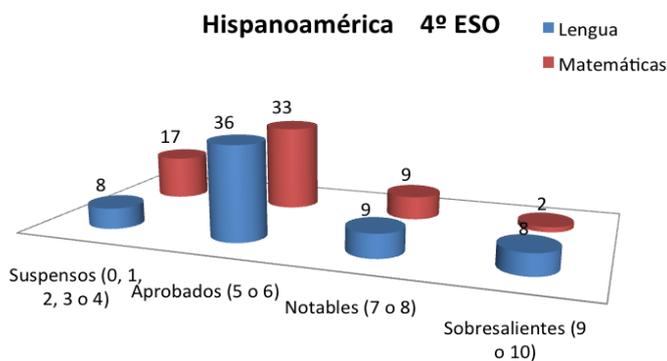
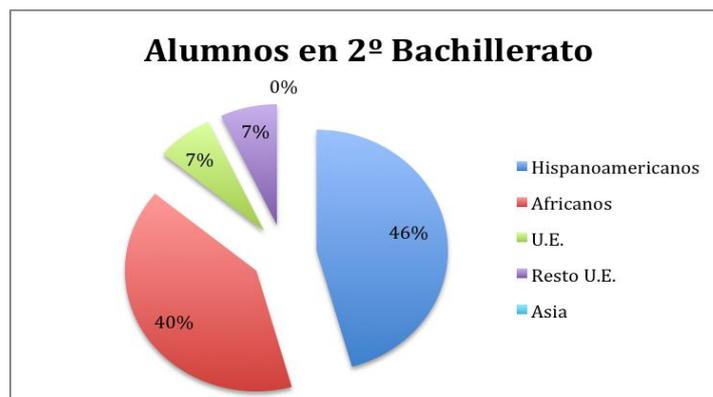


Figura 29. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de Hispanoamérica. Curso 2012/2013

Tabla 11. Rendimiento académico de los alumnos de origen hispanoamericano en 2º de Bachiller

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N57
LENGUA	Hispanoamérica 2ºBACH (N26) 45.6%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	1	3	4	3.8%	11.5%	15.3%	7%
		Aprobados (5 o 6)	7	6	13	26.9%	23%	50%	22%
		Notables (7 o 8)	1	4	5	3.8%	15.3%	19.2%	8.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	3	4	3.8%	11.5%	15.3%	7%
MATEMÁTICAS	Hispanoamérica 2º BACH (26N) 45.6%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	5	10	15	19.2%	38.4%	57.6%	26.3%
		Aprobados (5 o 6)	2	3	5	7.6%	11.5%	19.2%	8.7%
		Notables (7 o 8)	3	3	6	11.5%	11.5%	23%	10.5%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0%	0%	0%	0%

En lengua alcanzan éxito escolar un 85%, de los que 50% (23% chicas y 27% chicos) obtienen aprobado, son excelentes un 35% (27% chicas y 8% chicos) y suspenden un 15% (11% chicas y 4% chicos) de los alumnos (tabla 11). En matemáticas hay un éxito del 42%, suspenden un 58% (38% chicas y 20% chicos), mayor tasa que en lengua. De los que obtienen éxito son aprobados el 19% (11% chicas y 8% chicos) y son excelentes el 23% (con el mismo porcentaje de chicas y chicos).

Por tanto, hay un 63,5% de éxito escolar global en lengua y matemáticas; y la mayor frecuencia de suspensos se da en matemáticas con un 58%. Hay, igualmente, un 29% de excelentes.

En el curso 2010/2011 había 35 alumnos en 1º de la ESO de procedencia africana, que suponen el 31% de la población de origen inmigrante en ese curso; en el curso 2012/2013 permanecían 23, que representan el mismo 31% del total del alumnado

de origen inmigrante; así mismo señalar que abandonaron, repitieron o seguido otros itinerarios 12 alumnos, lo que supone un 34% del total. Llegan con éxito escolar a 2º de Bachiller, en el curso 2012/2013, el 66% de los que en el curso 2010/2011 estaban en 4º de la ESO; y un 9% de los que iniciaron 1º de la ESO (figura 30).

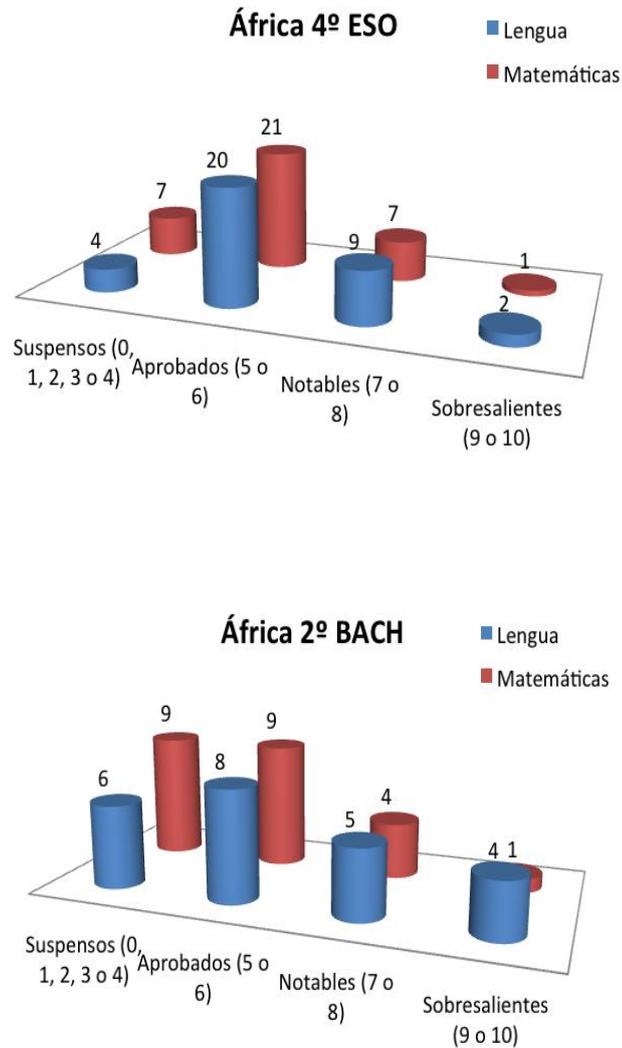


Figura 30. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de África. Curso 2012/2013

Tabla 12. Rendimiento académico de los alumnos de origen africano en 2º de Bachiller

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N57
LENGUA	Africa 2ºBACH (23N) 40.3%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	6	0	6	26%	0	26%	10.5%
		Aprobados (5 o 6)	4	4	8	17.3%	17.3%	34.7%	14%
		Notables (7 o 8)	4	1	5	17.3%	4.3%	21.7%	8.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	3	4	4.3%	13%	17.3%	7%
MATEMÁTICAS	Africa 2º BACH (23N) 40.3%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	4	5	9	17.3%	21.7%	39.1%	15.7%
		Aprobados (5 o 6)	7	2	9	30.4%	8.6%	39.1%	15.7%
		Notables (7 o 8)	3	1	4	13%	4.3%	17.3%	7%
		Sobresalientes (9 o 10)	1	0	1	4.3%	0%	4.3%	1.7%

En lengua tienen éxito escolar un 74%, de los que 35% (mismo porcentaje de chicas y chicos) obtienen aprobado y 39% (18% chicas y 21% chicos) son excelentes; suspenden un 26% (todos chicos) de los alumnos (tabla 12).

En matemáticas hay un éxito del 61%, con el 39% (9% chicas y 30% chicos) de aprobados y 22% (4% chicas y 18% chicos) de excelentes; suspenden un 39% (22% chicas y 17% chicos), mayor porcentaje que en lengua.

Globalmente, hay un 67,5% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y de ellos la mayor frecuencia es la de aprobados, con un 39%, y un 24 % de excelentes.

De la UE, en el curso 2012/2013, y en 2º de Bachiller, había 4 alumnos, lo que suponía un 7% del total del alumnado de origen inmigrante. De los 30 alumnos que había

en 4º de la ESO en el curso 2007/2008 promocionaron 4 a 2º de Bachiller, lo que representa un 13% (figura 31).

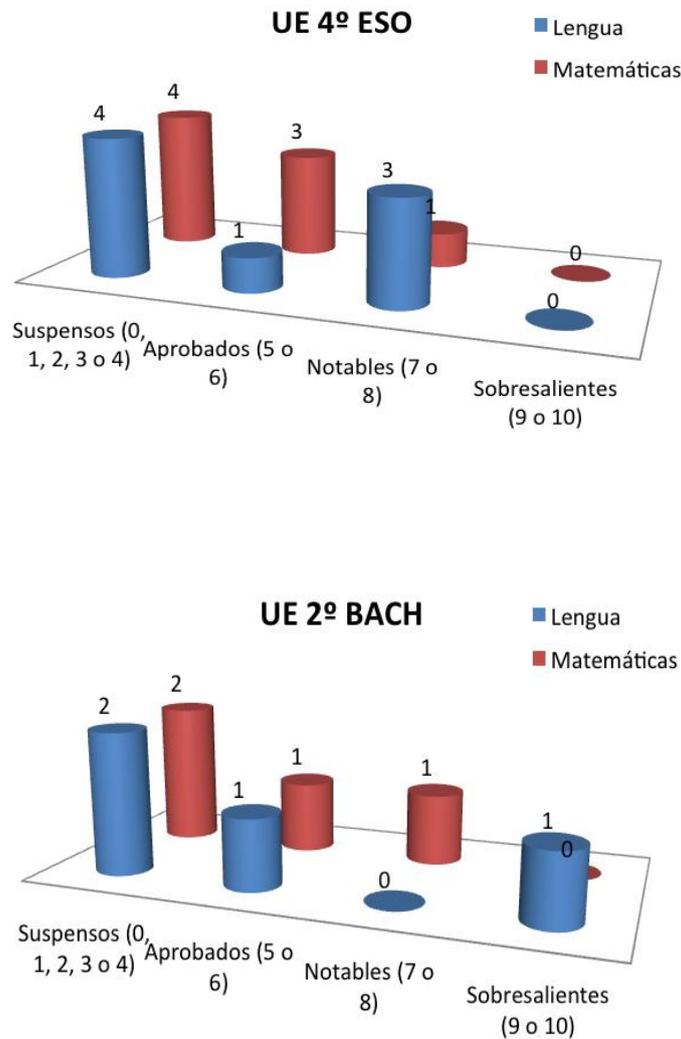


Figura 31. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de la Unión Europea. Curso 2012/2013

Tabla 13. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de la Unión Europea en 2º de Bachiller

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N57
LENGUA		Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	0	2	50%	0	50%	3.5%
		Aprobados (5 o 6)	1	0	1	25%	0%	25%	1.7%

	Europa 2ºBACH (4N) 7%	Notables (7 o 8)	0	0	0	0	0	0	0
		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0	25%	25%	1.7%
MATEMÁTICAS	Europa 2º BACH (4N) 7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	2	0	2	50%	0	50%	3.5%
		Aprobados (5 o 6)	0	1	1	0	25%	25%	1.7%
		Notables (7 o 8)	0	1	1	0	25%	25%	1.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	0	0	0%	0%	0%	0%

En lengua el 50% tienen éxito escolar, de los que el 25% (un chico) obtiene aprobado y el 25% (una chica) es excelentes; suspende el 50% (dos chicos) y en matemáticas obtienen los mismos resultados que en lengua: alcanzan éxito escolar el 50%, el 25% (una chica) obtiene aprobado y otro 25% (una chica) es excelente; suspende el 50% (dos chicos) como se aprecia en la tabla 13.

Por consiguiente, hay un 50% de éxito escolar en lengua y matemáticas, con el 25% de aprobados y otro 25% de excelentes, y suspende el 50%.

En el curso 2010/2011 había 4 alumnos en 2º de Bachiller procedentes del “resto de Europa” (europeos no pertenecientes a la UE), el 7% de la población de origen inmigrante en ese momento; en el curso 2007/2008 había en 4º de la ESO 16 alumnos de estas características geográficas, lo que supone que promocionaron el 25% y que abandonaron, repetido o pasado a otros a otros itinerarios 12 alumnos, que equivale a un 75% (figura 32).

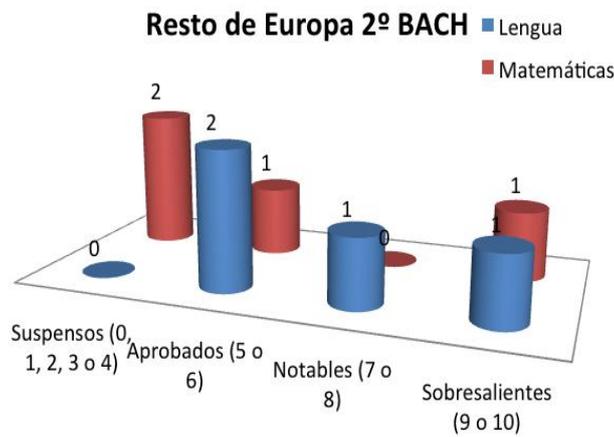
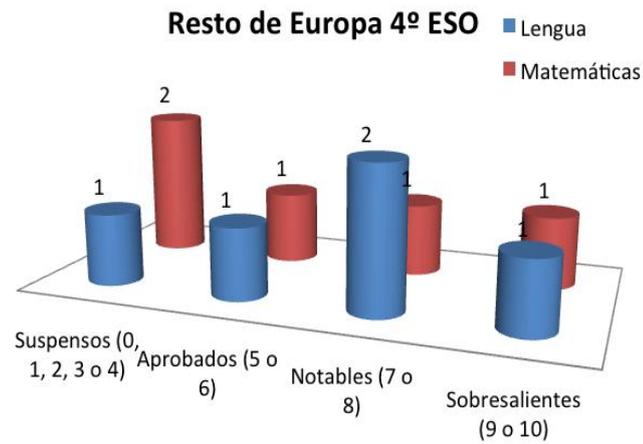


Figura 32. Éxito escolar del alumnado de 2º de Bachiller de origen inmigrante procedente de países europeos no pertenecientes a la UE. Curso 2012/2013

Tabla 14. Rendimiento académico de los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la Unión Europea en 2º de Bachiller

			N.V	N.M	N.T	Varones	Mujeres	Total	TOTAL N57
LENGUA		Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	0	0	0	0	0	0	0%
		Aprobados (5 o 6)	2	0	2	50%	0%	50%	3.5%

	Europa Este 2ºBACH (4N) 7%	Notables (7 o 8)	0	1	1	0	25%	25%	1.7%
		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0	25%	25%	1.7%
MATEMÁTICAS	Europa Este 2º BACH (4N) 7%	Suspensos (0, 1, 2, 3 o 4)	1	1	2	25%	25%	50%	3.5%
		Aprobados (5 o 6)	1	0	1	25%	0	25%	1.7%
		Notables (7 o 8)	0	0	0	0	0	0%	0
		Sobresalientes (9 o 10)	0	1	1	0%	25%	25%	1.7%

En lengua (tabla 14) tuvieron éxito escolar el 100%, con la mitad de aprobados (dos chicos) y la otra mitad de excelentes (una chica y un chico), no hubo, por tanto, alumnos suspensos.

En matemáticas el éxito fue del 50% (25% aprobados, un chico y 25% excelentes, una chica), por lo que otro 50% (una chica y un chico) suspendió.

Destacar que se dió globalmente un 75% de éxito escolar en lengua y matemáticas, y la mayor frecuencia (50%) fue de aprobados; el 37,5% fueron excelentes.

Para acabar este apartado de éxito escolar, se ha de hacer mención a que no había alumnos de procedencia asiática en 2º de Bachiller en el curso 2012-2013.

De los 100 centros del estudio, en 23 de ellos los alumnos de origen inmigrante promocionan y permanecen en el centro en una proporción igual o superior al 33%. Dos centros mantienen el 100% de sus alumnos, con una ratio media alta; en 7 centros permanecen entre el 75-99%, 10 centros entre el 50-74%, 6 centros entre el 33-49% y 75 centros menos del 33% (tabla 15).

Tabla 15. Centros educativos de mayor promoción de alumnado de origen inmigrante

NOMBRE_CENTRO	LOCALIDAD	ALUMNOS 07/08	ALUMNOS 10/11	PROMOCION
IES PRADO MAYOR	TOTANA	10	10	100%
IES MAR MENOR	SANTIAGO DE LA RIBE	9	9	100%
IES ALFONSO ESCÁMEZ	AGUILAS	9	8	89%
IES PEDRO PEÑALVER	ALGAR (EL)	9	7	78%
IES PRINCIPE DE ASTURIAS	LORCA	9	7	78%
IES SAN ISIDORO	DOLORES (LOS)	9	7	78%
IES MIGUEL HERNANDEZ	ALHAMA DE MURCIA	13	10	77%
IES LUIS MANZANARES	TORRE-PACHECO	18	13	72%
IES EL PALMAR	PALMAR (EL) O LUGAF	10	7	70%
IES POETA JULIAN ANDUGAR	SANTOMERA	10	7	70%
IES VILLA DE ABARÁN	ABARAN	10	7	70%
IES ANTONIO MENARGUEZ CO	ALCAZARES (LOS)	13	9	69%
IES VICENTE MEDINA	ARCHENA	11	7	64%
IES EMILIO PEREZ PIÑERO	CALASPARRA	10	6	60%
IES GIL DE JUNTERON	BENIEL	9	5	56%
IES SAN JUAN BOSCO	LORCA	11	6	55%
IES MARQUES DE LOS VELEZ	PALMAR (EL) O LUGAF	10	5	50%
IES VEGA DEL TADER	MOLINA DE SEGURA	13	6	46%
IES RUIZ DE ALDA	SAN JAVIER	20	9	45%
IES MANUEL TARRAGA ESCRIB/	SAN PEDRO DEL PINA	9	4	44%
IES SABINA MORA	ROLDAN	19	8	42%
IES RICARDO ORTEGA	FUENTE ALAMO	17	6	35%
IES D. ANTONIO HELLIN COSTA	PUERTO DE MAZARRC	9	3	33%

Todos los centros seleccionados tienen una gran experiencia y tradición en la escolarización de alumnado de origen inmigrante. La ratio media de alumnos por grupo de 1º de la ESO oscila entre el 10% y 13% (3 ó 4 alumnos por aula), aunque no en todos los centros la distribución en los grupos es equilibrada, habiendo algunos que tienden a concentrarlos en determinados grupos.

Se seleccionó un grupo de 663 alumnos autóctonos matriculados en 1º de la ESO, en el curso 2007/2008, en cinco institutos (Murcia, Cartagena, Torre Pacheco, Lorca y San Pedro Pinatar), para comprobar los datos referidos a la promoción en la ESO y Bachiller (figura 33).

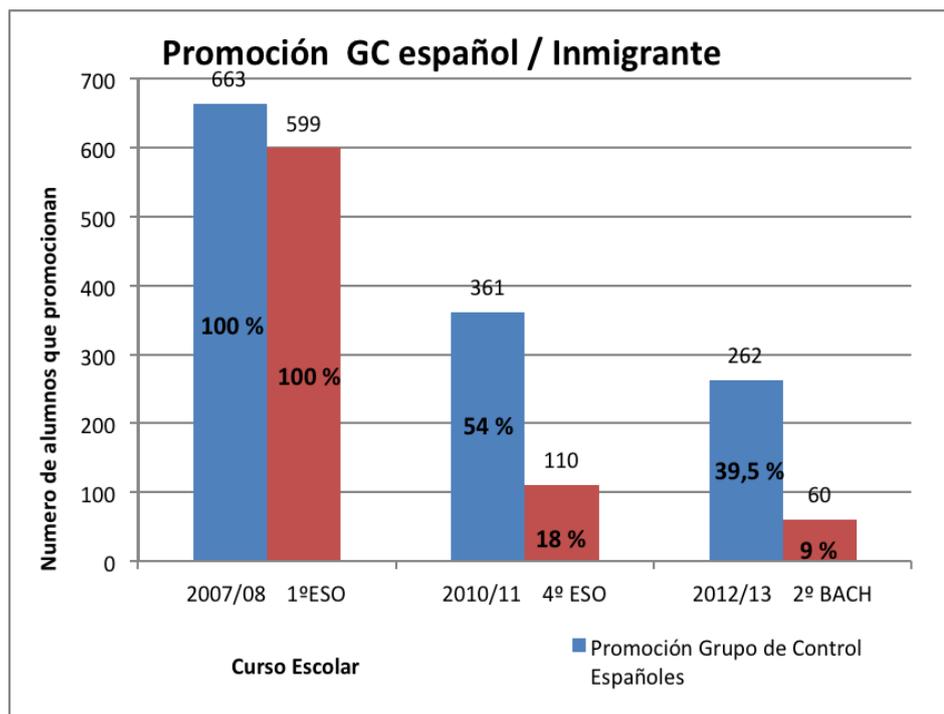


Figura 33. Datos comparados entre alumnado autóctono y alumnado de origen inmigrante

Se observa que en el curso 2010/2011 el 54% de los alumnos autóctonos llegan a 4º de la ESO, frente a un 18% de alumnos de origen inmigrante, lo que equivale a un 33% respecto a los autóctonos, y que significa un desfase muy considerable.

En el curso 2012/2013 promocionarán a 2º de Bachiller un 39,5% de alumnos autóctonos frente a un 9% de alumnos de origen inmigrante.

Objetivo 6. Analizar la promoción de los alumnos de origen inmigrante, por generaciones

En el curso 2007/2008 un 54% de alumnado de origen inmigrante de “primera generación” promocionó de 1º de la ESO (figura 34), frente a un 51% de alumnado de “segunda generación” (3% menos). En el curso 2010/2011 el 88% del alumnado de “primera generación” promocionó de 4º de la ESO, frente a un 43% del de “segunda generación” (un 45% menos, casi la mitad). En el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, un

91% del alumnado de “primera generación” promocionó, frente a un 50% de “segunda generación” (un 41% menos).

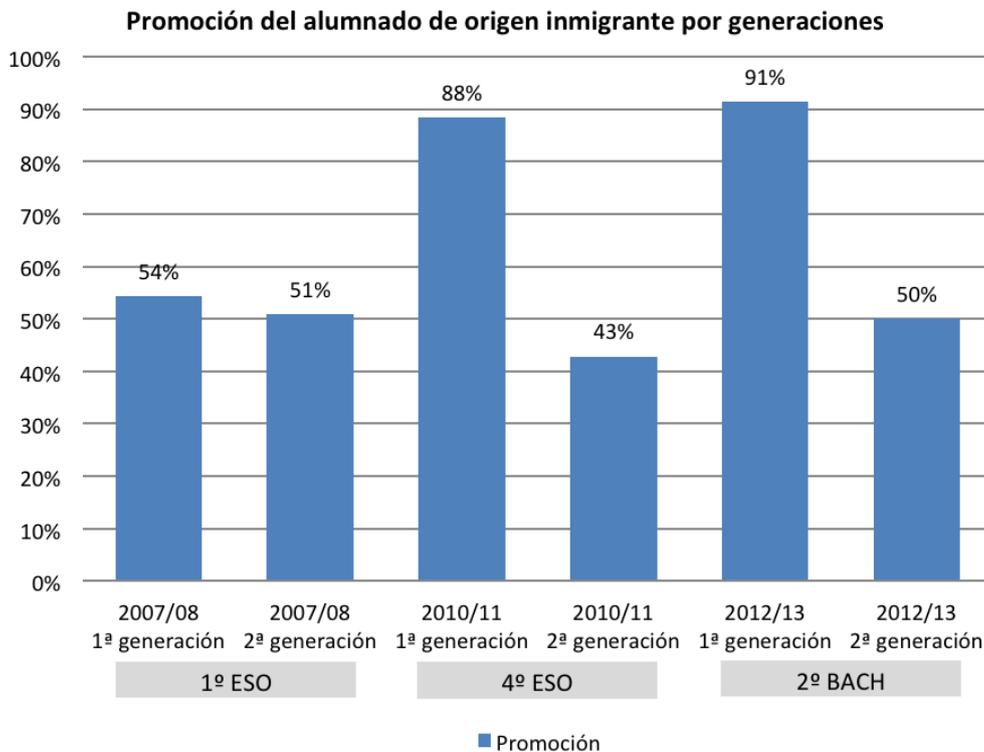


Figura 34. Promoción del alumnado de origen inmigrante, por generaciones

Se confirma, por tanto, un mayor fracaso y abandono escolar entre el alumnado de origen inmigrante nacido en España, tendencia que se va acentuando progresivamente.

Objetivo 7. Comparar los resultados obtenidos en lengua y matemáticas por los alumnos autóctonos con los conseguidos por los alumnos de origen inmigrante

En la figura 35 se aprecian reflejados los datos de los alumnos aprobados en lengua y matemáticas del grupo de alumnos autóctonos y el grupo alumnos de origen inmigrante. Se observa que en el curso 2007/2008, en el grupo de autóctonos aprueban a final de curso la lengua el 77% frente al 55% de los alumnos de origen inmigrante (22% de diferencia); en cuanto a las matemáticas aprueban el 72% de los autóctonos y el 47%

de los de origen inmigrante (un 25% menos). Luego el éxito escolar en lengua y matemáticas del alumnado de origen inmigrante es un 23,5% menor que el de los alumnos autóctonos.

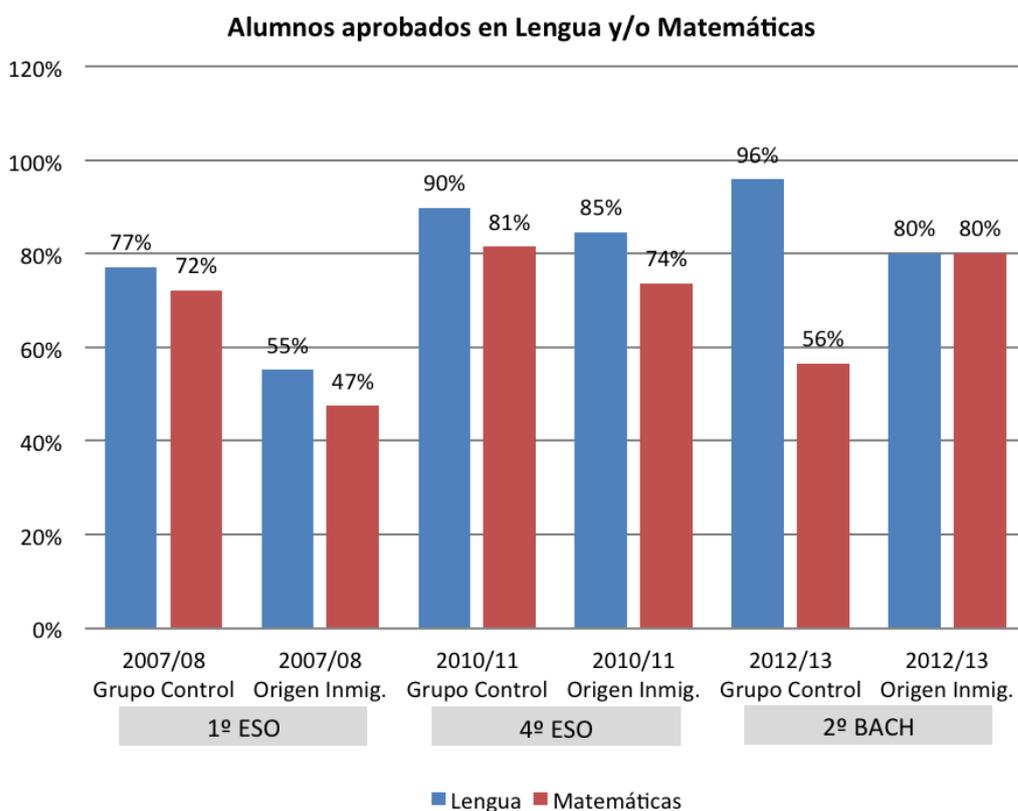


Figura 35. Comparativa entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante aprobados en lengua y matemáticas

Cuatro cursos después, en el curso 2010/2011, cuando la primera promoción ha cursado 4º de la ESO, llegan a este nivel el 54% de los alumnos autóctonos y el 18% de los de origen inmigrante, el 90% de los autóctonos aprueba lengua, frente a un 85% de los de origen inmigrante; y el 81% de los alumnos autóctonos aprueba matemáticas, frente al 74% de los de origen inmigrante. Estos datos se corroboran si se comparan con los datos del Informe PISA 2012 en cuanto a la competencia matemática: los autóctonos tienen una puntuación de 491,7, y los de origen inmigrante de 439,1 (52,6 puntos menos).

Dos cursos más tarde, en el 2012/2013, cuando la primera promoción ha cursado 2º de Bachiller, al que solamente llegan, el 39,5% de los alumnos autóctonos y el 9% de los de origen inmigrante; el 96% de los autóctonos aprueba la lengua frente a un 80% de los de origen inmigrante; sin embargo, un 56% de los alumnos autóctonos aprueban las matemáticas frente al 80% de los alumnos de origen inmigrante. Si hacemos la media de las materias resulta que el 76% de los alumnos autóctonos aprueba lengua y matemáticas frente a un 80% de los alumnos de origen inmigrante.

Si se analiza la evolución, se comprueba que en 1º de la ESO, donde está todo el alumnado autóctono y de origen inmigrante, la diferencia en las medias de lengua y matemáticas muestra que los alumnos autóctonos obtienen 24 puntos por encima de los alumnos de origen inmigrante. Cuatro años después, al llegar a 4º de la ESO, obtienen éxito el 54% de los autóctonos frente a un 18% de los de origen inmigrante, es decir, se han perdido tres veces más alumnos, la diferencia de las medias es solamente de 4 puntos a favor de los autóctonos. Al llegar a 2º de Bachiller, donde solamente quedan el 9% de los alumnos de origen inmigrante, éstos superan en 4 puntos a los alumnos autóctonos.

Los datos anteriores demuestran que el sistema educativo criba al alumnado según criterios de rendimiento académico, por ello en 1º de la ESO la diferencia es de 24 puntos a favor de los alumnos españoles, en 4º de la ESO es de sólo 4 puntos, porque están muy seleccionados los alumnos, y en 2º de Bachiller los alumnos de origen inmigrante ya superan en 4 puntos a los españoles porque quedan los excelentes.

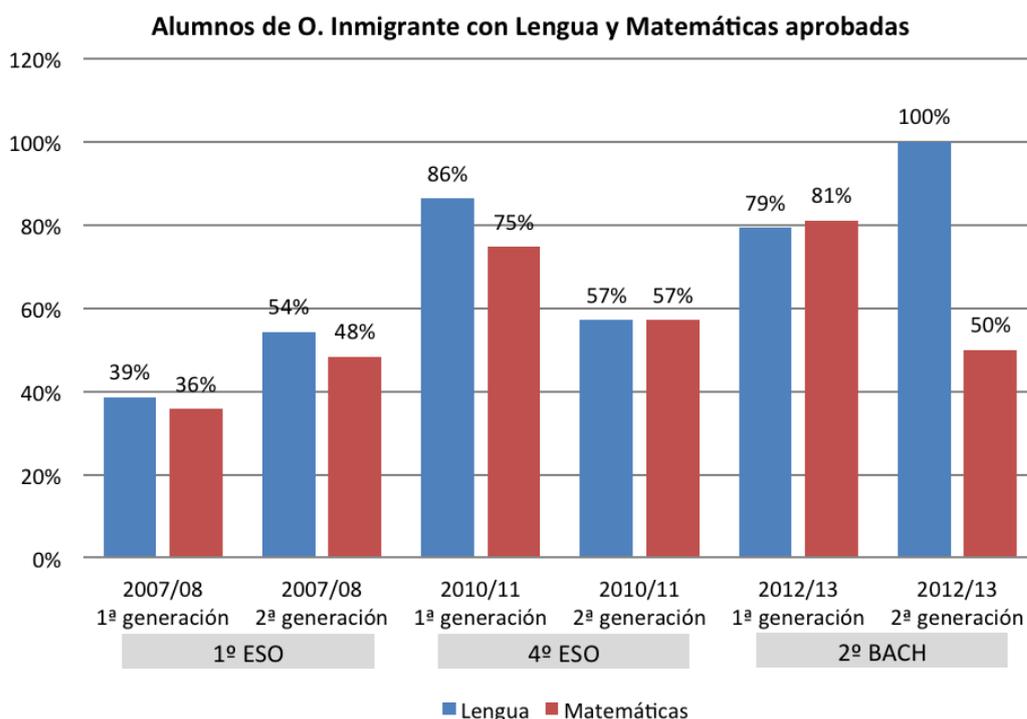


Figura 36. Comparativa aprobados en lengua y matemáticas entre alumnos de origen inmigrante de “primera” y “segunda generación”

En el curso 2007/2008 los alumnos de “primera generación” (los que nacieron en el país de origen de los padres) aprueban lengua en un porcentaje del 39% (figura 36), son alumnos de integración tardía que se incorporaron, más de la mitad de ellos, al sistema educativo con desconocimiento de español; los alumnos de origen inmigrante de “segunda generación” (nacidos en España siendo hijos de padres inmigrantes) tienen mejores resultados en lengua, con un 54% de aprobados (un 15% superior). Igualmente ocurre en matemáticas, los de “primera generación” tienen un 36% de aprobados frente a un 48% de los de “segunda generación” (un 12% superior).

En el curso 2010/2011, cuatro años después, al llegar a 4º de la ESO, los de la “primera generación” tienen un 87% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 57%; curiosamente se invierten los términos, los de “primera generación” superan en un 30% a los de la “segunda”. Algo similar ocurre en matemáticas, los alumnos de “primera generación” obtienen un 75% de aprobados frente a un 57% de los de “segunda generación” (18% inferior). Este dato contrasta con los del Informe PISA

2009 en la competencia matemática, donde los alumnos de origen inmigrante de “primera generación” obtienen 436 puntos y los de “segunda generación” 457 (21 puntos más).

En el curso 2012/2013, a final de 2º de Bachiller, los alumnos de “primera generación” obtienen un 79% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 100% (un 21% superior); sin embargo, en matemáticas los alumnos de la “primera generación” obtienen un 81% de aprobados, frente a un 50% de los de la “segunda generación”.

Con estos datos, destacar que, a principio de la ESO, los alumnos de origen inmigrante nacidos en España obtenían mejores resultados que los de incorporación tardía, pero que, a final de la ESO y Bachiller, se invierten los resultados, obteniendo más éxito escolar los alumnos de la llamada “primera generación”.

Objetivo 8. Comparar la idoneidad y la titulación final entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante

Se entiende por alumnado que titula aquel que termina el curso o etapa y aprueba todas las materias o le queda alguna sin aprobar, pero la junta de evaluación lo promociona. De las promociones estudiadas van a titular en la ESO el 63% de los alumnos autóctonos, frente al 28% de los alumnos de origen inmigrante, el 44% menos respecto a los autóctonos.

En el curso 2010/2011, al finalizar la primera promoción de la ESO, llegaban el 54% de los alumnos autóctonos a 4º, y de ellos titulaban el 49%; de los alumnos de origen inmigrante llegaban el 18% y titulaba el 16% (figura 37).

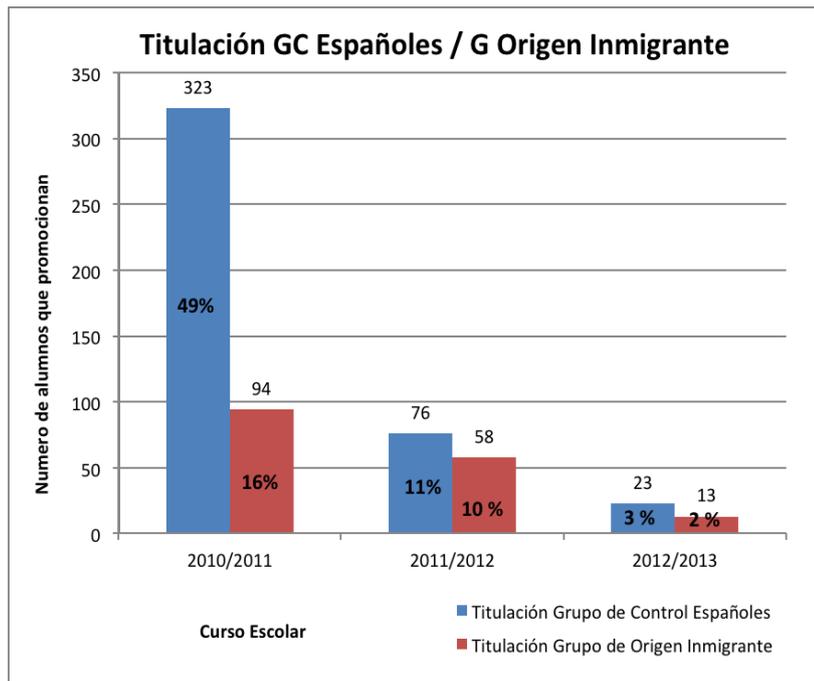


Figura 37. Alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante que titulan

Así pues, en el curso 2011/2012, con la primera repetición, conseguían titular un 11% de los alumnos autóctonos y un 10% de los alumnos de origen inmigrante. En la segunda repetición, curso 2012/2013 se “rescataba” a un 3% de autóctonos y 2% de alumnos de origen inmigrante.

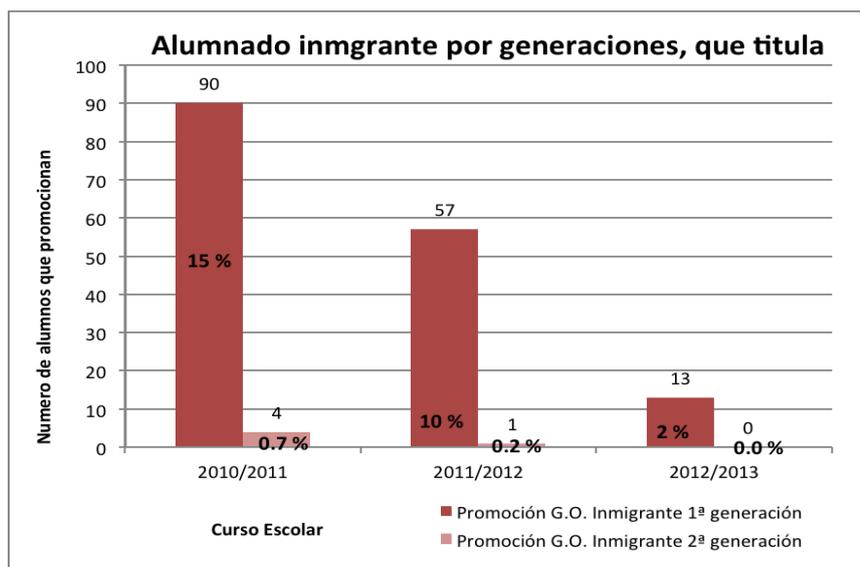


Figura 38. Alumnos de origen e inmigrante, por generación, que titulan

En el curso 2010/2011, en el que había llegado un 18% de alumnado de origen inmigrante a 4º de la ESO, titulan 90 alumnos, un 16%; un 15% de los que obtienen el título han nacido en el país de origen de los padres (“primera generación”), frente a un escaso 1% que representan los alumnos de origen inmigrante nacidos en España (“segunda generación”), de un 14% que había en 1º de la ESO. (figura 38).

En los dos cursos siguientes, tiempo máximo en el que estos alumnos pueden haber cursado repeticiones, aparece un 10% de éxito (titulan) en el curso 2011/2012 de alumnos de origen inigrante nacidos fuera de nuestras frnteras, frente a un escasísimo 0.2% de nacidos en España (“segunda generación”). En el curso 2012/2013, en Bachiller, titulan un 2% de los de “primera generación” y no hay alumnos que titulen de “segunda generación”.

El dato más significativo es que del 28% del alumnado de origen inmigrante que titula, el 27% corresponde a los alumnos nacidos en el país de de origen de los padres; sin embargo solamente el 1% de los nacidos en España titulan; dato muy llamativo si se tiene cuenta que han tenido una escolarización regular (no tardía), que han tenido una inmersión lingüística en español desde su infancia y una convivencia con la cultura de acogida.

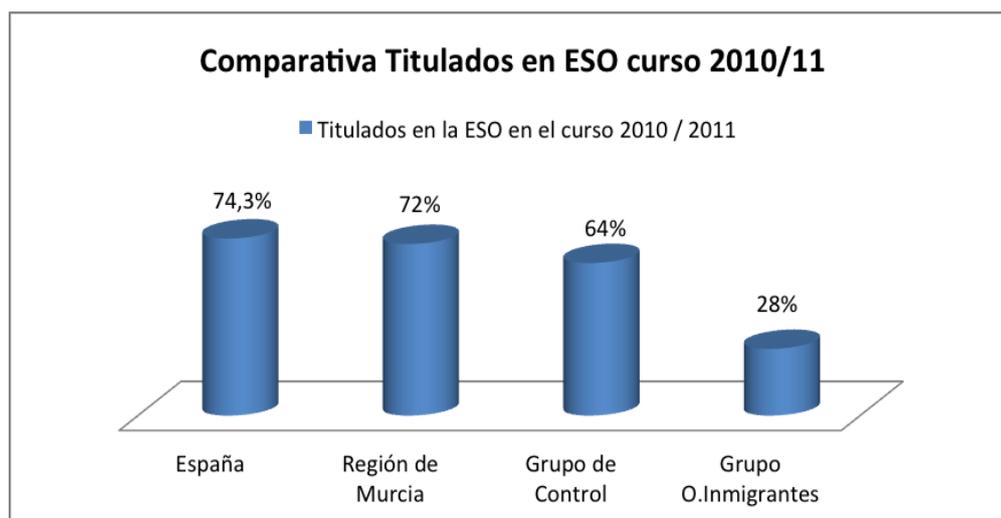


Figura 39. Comparativa titulados en la ESO. Curso 2010/2011

En España, en el curso 2010/2011, según fuentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el 74,3% del alumnado titula en la ESO, y en la Región de Murcia, un 72%, un porcentaje ligeramente inferior. De ese porcentaje, en la Región de Murcia titulan el 64% de los alumnos autóctonos, un 8% menos que la media de la Región; el grupo de alumnos de origen inmigrante titulan en un 28%, lo que supone un 44% menos que la media de la Región (figura 39).

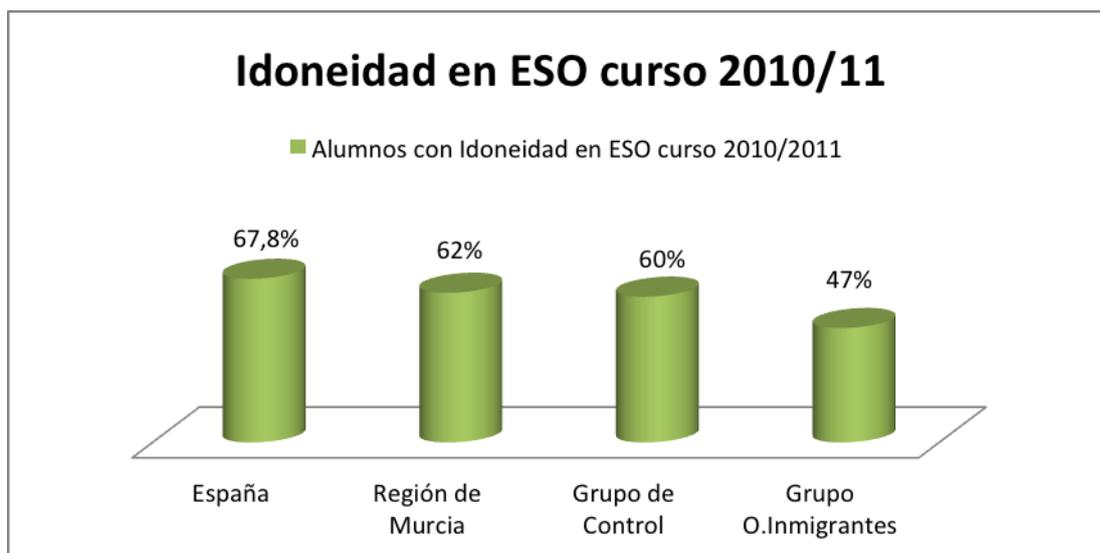


Figura 40. Comparativa sobre idoneidad en la ESO. Curso 2010/2011

En España la idoneidad (correspondencia entre el año de nacimiento del alumno y el curso en el que están matriculado) del alumnado de 4º de la ESO es del 67,8% (figura 40), la de la Región de Murcia el 62%, casi 6 puntos inferior. El grupo de alumnos autóctonos obtiene la idoneidad en un 60%, dos puntos por debajo de la media de la Región; y el grupo de alumnos de origen inmigrante la obtiene en un 47% (13 puntos menos).

Así, se puede observar que de un 18% de alumnado de origen inmigrante que llega a 4º de la ESO, casi la mitad, un 47%, ha llegado sin repetir, pero solamente un 16% titula, lo que es un dato muy preocupante.

Objetivo 9. Valorar el impacto de las medidas educativas específicas en el rendimiento escolar de los alumnos de origen inmigrante

Si se analiza la tabla 16, se comprueba que en los 11 centros que en el curso 2010/2011 tenían una permanencia y promoción del alumnado igual o superior al 70%, el 64,5% está en la ESO, el 20,5% en Diversificación, el 13,5% en Formación Profesional y el 1,5% en PCPI (tabla 16).

Tabla 16. Distribución del alumnado en las distintas enseñanzas en una muestra de centros. Curso 2010/2011

CENTRO	PROMOCION EDUCATIVA	ALUMNOS MATRICULADOS DURANTE 2010/11 EN:							
		E.S.O.		DIVERSIFICACION		FORMACION PROFESIONAL		P.C.P.I.	
		Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%
IES PRADO MAYOR	100%	5	50%	3	30%	2	20%	0	0%
IES MAR MENOR	100%	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%
IES ALFONSO ESCÁMEZ	89%	4	50%	1	13%	3	38%	0	0%
IES PEDRO PEÑALVER	78%	4	57%	2	29%	1	14%	0	0%
IES PRINCIPE DE ASTURIAS	78%	5	71%	2	29%	0	0%	0	0%
IES SAN ISIDORO	78%	4	57%	2	29%	1	14%	0	0%
IES MIGUEL HERNANDEZ	77%	7	70%	1	10%	2	20%	0	0%
IES LUIS MANZANARES	72%	7	54%	2	15%	2	15%	2	15%
IES EL PALMAR	70%	3	43%	4	57%	0	0%	0	0%
IES POETA JULIAN ANDUGAR	70%	6	86%	1	14%	0	0%	0	0%
IES VILLA DE ABARÁN	70%	5	71%	0	0%	2	29%	0	0%

Destacar que un 35,5% del alumnado ha llegado a final de la etapa de la ESO a través de currículum alternativos (Diversificación, FP y PCPI), pero esta oferta no siempre la encuentran en todos los centros educativos, pues la media de estas medidas en los 100 centros es del 27%; y siendo muy escasa en los centros privados concertados.

Según los datos del Servicio de Estadísticas del MECD (2013) del curso 2010/2011 sobre el alumno extranjero escolarizado en la Región de Murcia, el 12% del alumnado estaba en la ESO, el 7,7% en FP y el 18% en PCPI; y la media de España era, el 15% en la ESO, el 7,5% en FP y el 19% en PCPI.

Los datos de la Región de Murcia respecto a la distribución en las distintas enseñanzas están situados en la media de España, pero concretamente, la promoción

objeto del estudio tuvo poca oferta de los programas de cualificación profesional inicial, medida que se ha demostrado como muy adecuada para este alumnado.

Tabla 17. Medidas educativas específicas de apoyo. Cursos 2007/2011

CENTRO	ALUMNOS 2007/8	ALUMNOS 2010/11	PERMANENCIA EDUCATIVA	MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS				
				OPTATIVA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA	EDUCACIÓN COMPENSATORIA			PROGRAMA DE REFUERZO Y ORIENTACIÓN ACADÉMICA
					PROFESOR DE APOYO	AULA DE ACOGIDA	PTSC.	
IES PRADO MAYOR	10	10	100%			X	X	
IES MAR MENOR	9	9	100%	X	X	X	X	X
IES ALFONSO ESCÁMEZ	9	8	89%		X	X	X	X
IES PEDRO PEÑALVER	9	7	78%		X	X	X	X
IES PRINCIPE DE ASTURIAS	9	7	78%			X	X	X
IES SAN ISIDORO	9	7	78%	X	X	X		X
IES MIGUEL HERNANDEZ	13	10	77%	X		X	X	
IES LUIS MANZANARES	18	13	72%			X	X	X
IES EL PALMAR	10	7	70%	X	X	X	X	
IES POETA JULIAN ANDUGAR	10	7	70%	X		X	X	
IES VILLA DE ABARÁN	10	7	70%		X		X	X
IES ANTONIO MENARGUEZ COSTA	13	9	69%		X	X	X	
IES VICENTE MEDINA	11	7	64%		X		X	X
IES EMILIO PEREZ PIÑERO	10	6	60%	X	X		X	X
IES GIL DE JUNTERON	9	5	56%	X	X		X	
IES SAN JUAN BOSCO	11	6	55%			X	X	
IES MARQUES DE LOS VELEZ	10	5	50%	X	X	X	X	X
IES VEGA DEL TADER	13	6	46%	X		X	X	X
IES RUIZ DE ALDA	20	9	45%		X	X	X	X
IES MANUEL TARRAGA ESCRIBANO	9	4	44%			X	X	X
IES SABINA MORA	19	8	42%			X	X	
IES RICARDO ORTEGA	17	6	35%	X	X	X	X	
IES D. ANTONIO HELIUN COSTA	9	3	33%		X	X	X	X

Se puede observar en la tabla 17 que en el período de los cursos escolares de 2007/2008 al 2010/2011 los centros con mayor permanencia y promoción educativa tuvieron medidas educativas específicas. En unos casos fueron medidas de acogida y enseñanza de español como lengua extranjera (aulas de acogida y optativa de español ELE2), en otros programas de mediación escolar e intercultural y prevención absentismo (profesores técnicos de servicios a la comunidad PTSC) y en otros recursos humanos específicos de apoyo y refuerzo escolar (profesorado de educación compensatoria y programa de refuerzo y orientación académica PROA).

De la muestra seleccionada, el 43,5% de los centros tuvieron una optativa de español como lengua extranjera; tenían un 54% de alumnos que se habían incorporado tardíamente al sistema educativo y precisaban consolidar sus conocimientos del español.

El 82,5% de los centros tuvieron aula de acogida, eran receptores de alumnado de integración tardía y en cualquiera de sus tres modalidades de apoyo daban una

formación intensiva de español, que constituye una de las medidas de educación compensatoria.

El 61% de los centros tenían al menos un profesor de apoyo de educación compensatoria, con la labor de reforzar educativamente a los docentes, dado el desfase curricular de esos alumnos, consecuencia mayoritaria de su irregular escolarización anterior. Un 43,5% de los centros tienen las dos medidas (una para la acogida y otra para el refuerzo escolar), un 72% tienen una u otra.

El 61% de los centros tenían profesorado de apoyo en lengua y/o matemáticas del programa de refuerzo y orientación académica (PROA).

Todos los centros, menos uno, tenían el profesor técnico de servicios a la comunidad, figura muy bien valorada por los centros educativos y que hace una gran labor de mediación sociocomunitaria e intercultural.

Tabla 18. Comparativa entre dos centros con diferentes medidas educativas específicas

CENTRO	ALUMNOS 2007/8	ALUMNOS 2010/11	ALUMNOS MATRICULADOS DURANTE 2010/11 EN:								MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS			
			2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIV. 3º	DIV. 4º	FP	2º P.C.P.I.	1º Bach	OPTATIVA ESPAÑOL LENGUA	EDUCACIÓN DE APOYO	AULA DE ACOGIDA	PROGRAMA DE REFUERZO Y
IES MAR MENOR	9	9	1	5	3	0	0	0	0	0	X	X	X	X
IES LUIS MANZANARES	18	13	0	4	3	2	0	2	2	0			X	X

CENTRO	ALUMNOS 2007/8	ALUMNOS 2011/12	ALUMNOS MATRICULADOS DURANTE 2011/12 EN:								MEDIDAS EDUCATIVAS ESPECÍFICAS			
			2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIV. 3º	DIV. 4º	FP	2º P.C.P.I.	1º Bach	OPTATIVA ESPAÑOL LENGUA	EDUCACIÓN DE APOYO	AULA DE ACOGIDA	PROGRAMA DE REFUERZO Y
IES MAR MENOR	9	7	0	0	3	0	1	2	0	1	X	X	X	X
IES LUIS MANZANARES	18	12	1	0	1	3	0	2	2	3			X	X

Si, por ejemplo, se compara (tabla 18) la promoción del alumnado de origen inmigrante entre los cursos 2007/2008 y el 2011/2012 entre los IES Mar Menor (100%) con el IES Luis Manzanares (72%), que presentan medidas educativas específicas diferentes (todas, en el caso del IES Mar Menor y la mitad en el caso del IES Luis Manzanares), se puede comprobar que las medidas puestas en práctica, que se complementan con otras modalidades de escolarización (diversificación, FP y PCI), tiene mucho que ver con el rendimiento. Y esta comparativa de centros, que podríamos extrapolarla o otros muchos, por lo que se puede inferir que la falta de recursos para el

refuerzo curricular y consolidación del español han podido influir en una menor permanencia y promoción del alumnado en el sistema educativo.

La existencia de recursos de apoyo y refuerzo para el alumnado ha permitido en el IES Mar Menor mantener al 100% de su alumnado en sus grupos de referencia, de forma inclusiva, propiciando el éxito escolar y sus expectativas en la educación; ofreciendo también otras medidas como la FP y Diversificación.

4. DISCUSIÓN

La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia es muy desequilibrada, superando el 95% en los centros públicos; y la tendencia anuncia que aumentará esta desproporción, porque no dejó de crecer. Estos datos están en consonancia con los ofrecidos por el Ministerio de Educación (MECD, 2010, 2013), que registran que hubo un aumento anual de alumnos de origen inmigrante de 1,3 puntos en la escuela pública frente al 0,5 en la privada concertada. Igualmente, los datos son congruentes con otras investigaciones que concluyeron de forma similar (Màrquez y García Cano, 2012).

Sin embargo, en relación al género la tendencia anterior era la contraria, pues se da una mayor escolarización de alumnas de origen inmigrante en los centros privados concertados que en los públicos (65% en los privados concertados frente al 44% en los públicos). Al finalizar la ESO había un 46% de alumnas en los centros públicos, frente a un 81% en los privados concertados; y al finalizar el Bachiller, donde baja ostensiblemente el número de alumnas escolarizadas, todavía es mayor el porcentaje de las inscritas en centros privados concertados (56% frente al 46%).

En cuanto a la escolarización del alumnado de origen inmigrante, en 1º de la ESO el 63% de estos alumnos promocionaron a 2º de la ESO. El alto índice de repetición indica que el tránsito a la educación secundaria es un obstáculo importante para los alumnos de origen inmigrante. En el tránsito a 3º de la ESO el índice de promoción se redujo casi un 50%, del 63% de alumnos que había en 1º ESO, se descendió al 31% en 2º de la ESO, mientras que aumentan los repetidores del 35% a 50%. A 4º de la ESO promocionó el 21%, lo que representa el 16% de los que había escolarizados en 1º de la ESO. Finalmente, el 16% promocionó a 2º de Bachiller. En definitiva, de los alumnos que comenzaron su trayectoria académica en el curso 2007/2008 en 1º de la ESO, en el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, quedan sólo un 14%. Estos datos están en consonancia con las estadísticas generales del MECD (2013) y otras investigaciones (Martínez, 2011).

En relación al abandono escolar, en la investigación se ha comprobado que hay un abandono muy significativo cada curso escolar en la ESO, en torno al 14% cada año. En el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumenta hasta el 20% el abandono. Al comparar por género, las chicas abandonan menos que los chicos (28.5% frente al 37% de los chicos) en la ESO y en Bachiller, donde las cifras son alarmantes (73.5% las chicas frente al 77% de los chicos). Además, el alumnado de origen inmigrante de “segunda generación” presenta mayor abandono y fracaso escolar que el alumnado inmigrante de “primera generación”. Los datos de esta Tesis contrastan con los de otras investigaciones, que concluyen que cuatro de cada cinco alumnos de hijos de inmigrantes no abandona el sistema escolar, dato que se amplía muy significativamente para la “segunda generación”, que se eleva hasta el 90% (Portes y Aparicio, 2013).

Referente al éxito educativo en lengua y matemáticas, los resultados fueron muy dispares, según las zonas de procedencia de los alumnos de origen inmigrante. Así, en 1º de la ESO, en la asignatura de lengua, los alumnos que obtuvieron el mayor porcentaje de éxito escolar fueron los procedentes de la Unión Europea (67%), seguidos de los que llegan de Hispanoamérica (60%) y del resto de Europa (56%). Los que obtuvieron los peores resultados fueron los alumnos procedentes de Asia (67% de suspensos) y África (55% de suspensos). En la asignatura de matemáticas los alumnos con mayor porcentaje de éxito educativo fueron igualmente los de origen europeo (56% en los no pertenecientes a la UE y 54% de la UE), junto a los hispanoamericanos (55%). Los que obtuvieron peores resultados fueron también los procedentes de Asia (22%) y África (35%).

En 4º de la ESO, en lengua, son los alumnos procedentes de Hispanoamérica (87%) y África (87%) los que obtuvieron los mayores éxitos escolares, seguidos de los originarios de países europeos no pertenecientes a la UE (80%). Los alumnos de la UE bajaron el porcentaje de éxito hasta el 50%, mientras que, de nuevo, los procedentes de Asia sólo aprobaron en un porcentaje del 17%. En matemáticas el mayor éxito en 4º de la ESO lo consiguen los alumnos africanos (80%) e hispanoamericanos (72%), seguidos de los europeos (60% para los no pertenecientes a la UE y 50% para los de la UE). Los alumnos procedentes de Asia siguen obteniendo los peores resultados (33%).

En 2º de Bachiller, en lengua, los alumnos de países europeos no pertenecientes a la UE obtienen el éxito escolar máximo (el 100%); le siguen en porcentaje los alumnos hispanoamericanos (85% de éxito) y los africanos (74%). Los de la UE obtienen un 50% de éxito. En matemáticas, en 2º de Bachiller obtienen los mejores resultados los alumnos procedentes de África (61%). Le siguen a distancia los alumnos hispanoamericanos (42%); y ocurre igual con los procedentes de Europa: resultados del 50% de éxito.

Estos resultados no han podido ser contrastados con otras investigaciones, pues no se han encontrado estudios que particularicen el éxito escolar en lengua y matemáticas como se ha hecho en la presente Tesis Doctoral, por procedencia concreta de zonas geográficas, ni se conocen estudios longitudinales de este corte, a pesar de que, como declaran Portes et al. (2010), sólo a través de estudios longitudinales como los que se ha desarrollado en esta investigación es posible apreciar las expectativas reales con las calificaciones de los alumnos. No obstante ello, sí hay estudios más generales que, de una u otra manera tratan las temáticas del éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante.

Así, en una investigación realizada en Andalucía (Márquez y García-Cano, 2012), se concluyó que el rendimiento escolar de los alumnos de origen inmigrante tiene mucho que ver con variables como la participación de los padres (escasa, según esta investigación, entre las familias inmigrantes), el nivel de estudios de esas familias (a mayor nivel educativo de los padres se da una mayor interacción con el profesorado y, por lo tanto, a menor nivel educativo de los padres se da una menor frecuencia en la comunicación con el profesorado), estabilidad de las plantillas de docentes (en general, la inestabilidad provoca desmotivación y desinterés), el liderazgo del equipo directivo, contar con mediadores interculturales..., e igualmente también habría que tener en cuenta la discriminación que pueden sufrir estos alumnos como variable dependiente del rendimiento académico (Perea y López, 2008). Muchos inmigrantes, sobre todo los menores, no dejan nunca de sentirse como seres desarraigados, inestables y vulnerables (Bueno, 2006; Ocáriz, San Juan y Vergara, 2005).

Efectivamente, la predisposición e implicación de las familias condiciona al rendimiento académico de los hijos (Zick et al., 2001). Coleman (1988) concluyó en sus investigaciones que la educación de los padres, su nivel educativo, condiciona al rendimiento académico de los hijos, lo que explicaría que a menor nivel educativo

paterno y materno se diera un peor rendimiento académico de los hijos. Otra investigación (Lorenzo, Santos y Godás, 2012), llevada a cabo en 33 centros educativos de Galicia analizó si influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento escolar de los hijos, concluyendo que son claras las diferencias en cuanto a la desventaja de los hijos de inmigrantes.

No se discute el nivel educativo de las familias influye en los resultados escolares de la infancia y la adolescencia (Vila, 2006ab). Aunque el éxito académico de los alumnos de origen inmigrante depende de múltiples circunstancias, a mayor nivel educativo de los padres mejora la puntuación media de los alumnos (European Commission, 2008; Instituto Evaluación, 2010). Y se ha evidenciado que, sobre todo, influye el nivel de estudios de las madres (Serra y Palaudàries, 2007; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008). Los alumnos con alto rendimiento son aquellos que tienen madres con estudios secundarios. Pero también se ha demostrado (Garreta, 2010) que las familias priorizan lo que perciben como “más rentable”, lo que tiene repercusión más directa e inmediata sobre sus hijos.

Además, López (1999) ya demostró lo beneficioso que es conservar y mantener la lengua materna, así como su uso en varios contextos, pues existe una relación positiva con el rendimiento académico. Obviamente el dominio de la lengua vehicular es esencial para un buen rendimiento académico y social. Otros estudios (Navarro y Huguet, 2005, 2006; Siqués, 2006) afirman que el dominio de la lengua en la escuela es un factor determinante para el éxito o el fracaso escolar. También Vila (2006ab) analizó algunas investigaciones sobre el rendimiento académico en la infancia y la adolescencia de los alumnos de origen inmigrante, concluyendo que el factor lingüístico es un indicador explícito de dicho rendimiento.

Del mismo modo, algunas investigaciones (Coleman et al, 1966; Lee y Smith, 1993; Rumberger, 1995) han demostrado que el nivel socioeconómico que tiene el centro y su contexto afecta significativamente al rendimiento académico. Hay, por tanto, que dejar muy claro este tema: las condiciones socioeconómicas afectan a los procesos educativos y, por consiguiente, a los resultados de los alumnos (Padilla, 2007).

Y un estudio realizado en Extremadura, con una muestra de 1.197 alumnos de educación secundaria obligatoria, concluyó que los determinantes socioculturales influyen decisivamente en el rendimiento académico de los alumnos (Córdoba, García Preciado, Luengo, Vizuete y Feu, 2011). Y en el estudio se matiza que no todas las variables influyen de la misma manera, destacando que el nivel económico familiar y, sobre todo, el nivel cultural incrementan el rendimiento a medida que estas dos variables aumentan. Por lo tanto, la estructura de la familia afecta al rendimiento global de los alumnos de forma significativa y sus calificaciones dependen en gran medida del ambiente que perciben en el ambiente familiar. Los resultados de este estudio coinciden con los obtenidos en otra investigación realizada en Cataluña, (Gutiérrez, 2009) en la que se concluía que un entorno familiar desfavorable socioeconómicamente dificulta el aprendizaje escolar.

Finalmente, en general, se ha demostrado (Retortillo, 2009) que los inmigrantes que interaccionan con la sociedad de acogida experimentan procesos de integración-inclusión más sólidos que los que se encierran en sus patrones culturales de referencia. También se ha demostrado (Retortillo, 2010) que aquellos inmigrantes que tienen mayor nivel educativo se relacionan más y mejor con los autóctonos y su cultura, y son igualmente más aceptados por los grupos culturales de acogida. Ambas situaciones influyen en el rendimiento académico.

En referencia a las llamadas “primera generación” y “segunda generación”, en el curso 2007/2008, cuando se inició la presente investigación, el 88,1% del alumnado de origen inmigrante era de “primera generación”, y un 11,9% lo era de “segunda generación”. Cuatro años después, de los que continuaban su trayectoria académica, aumentan del 88,1% al 93,4% los de “primera generación”, mientras que disminuyeron un 50% los de “segunda generación”, pasando de un 11,9% a un 6,6%. Se mantiene la misma tendencia en el curso 2012/2013, pasando a un 96,9% los de “primera generación” y disminuyendo otro 50% los de “segunda generación”, que pasan de un 6,6% a un 3,1%. Por tanto, en principio, haber nacido en España (“segunda generación”) no supone mejor adaptación al sistema educativo.

En cuanto al éxito escolar de las “generaciones”, el 54% de alumnado de origen inmigrante de “primera generación” promocionó de 1º de la ESO, frente a un 51% de alumnado de “segunda generación” (3% menos). El 88% del alumnado de “primera generación” promocionó de 4º de la ESO, frente a un 43% del de “segunda generación” (un 45% menos, casi la mitad). En 2º de Bachiller, un 91% del alumnado de “primera generación” promocionó, frente a un 50% de “segunda generación” (un 41% menos).

Se confirma, por tanto, un menor éxito escolar entre el alumnado de origen inmigrante nacido en España, tendencia que se va acentuando progresivamente.

En el curso 2010/2011, cuatro años después, al llegar a 4º de la ESO, los de la “primera generación” tienen un 87% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 57%; curiosamente se invierten los términos, los de “primera generación” superan en un 30% a los de la “segunda”. Algo similar ocurre en matemáticas, los alumnos de “primera generación” obtienen un 75% de aprobados frente a un 57% de los de “segunda generación” (18% inferior). Este dato contrasta con los del Informe PISA 2009 en la competencia matemática, donde los alumnos de origen inmigrante de “primera generación” obtienen 436 puntos y los de “segunda generación” 457 (21 puntos más).

Los resultados obtenidos en este estudio se asemejan a los de Heath et al. (2008), quienes concluyeron que los alumnos de “segunda generación” obtienen resultados académicos inferiores a los de “primera generación”, poniendo los ejemplos de los marroquíes en Bélgica y Holanda o los magrebíes en Francia. No obstante, el mismo estudio indica que, tanto los ingleses de origen indio como los de origen chino, en el Reino Unido superan en rendimiento académico a la mayoría nativa.

Sin embargo, éstos resultados contrastan con la investigación de Calero, Choi y Waisgrais (2010), donde se analizaron variables como repetición de curso académico, situación laboral de los padres, nivel de estudios de las familias, lengua hablada en el hogar, etc., diferenciando entre los alumnos de “primera generación” y los alumnos de “segunda generación”, concluyendo que no se aprecian diferencias significativas sobre el riesgo de fracaso escolar, aclarando que es posible que el efecto sea absorbido por variables correlacionadas como la situación económica, la categoría profesional o el capital humano. Importante es también lo que detectaron los autores de este estudio, y es

que la presencia de alumnos de origen inmigrante en los centros incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando la concentración supera al 20% del alumnado total.

Referido a la titulación, en 4º de la ESO, al que habían llegado el 18% de los alumnos de origen inmigrante, titulan 90 alumnos (16%). De ellos, un 15% son de “primera generación”, frente a un escaso 1% de “segunda generación”. En Bachiller titulan un 2% de los de “primera generación” y no hay alumnos que titulen de “segunda generación”. Por tanto, los alumnos de “segunda generación”, que se entiende que debían estar más integrados a la sociedad de acogida, titulan mucho menos que los de “primera generación”.

En cuanto a las diferencias de éxito escolar entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante, en 1º de la ESO el grupo de autóctonos aprobaron la lengua el 77%, frente al 55% de los alumnos de origen inmigrante (22% de diferencia); en cuanto a las matemáticas aprobaron el 72% de los autóctonos y el 47% de los de origen inmigrante (un 25% menos). Por tanto, el éxito escolar en lengua y matemáticas del alumnado de origen inmigrante fue un 23,5% menor que el de los alumnos autóctonos.

En el curso 2010/2011, cuando la primera promoción ha cursado 4º de la ESO, llegan a este nivel el 54% de los alumnos autóctonos y el 18% de los de origen inmigrante, el 90% de los autóctonos aprueba lengua, frente a un 85% de los de origen inmigrante; y el 81% de los alumnos autóctonos aprueba matemáticas, frente al 74% de los de origen inmigrante. Estos datos se corroboran si se comparan con los datos del Informe PISA 2012 en cuanto a la competencia matemática: los alumnos autóctonos tienen una puntuación de 491,7, y los de origen inmigrante de 439,1 (52,6 puntos menos).

Dos cursos más tarde, en el 2012/2013, cuando la primera promoción ha cursado 2º de Bachiller, al que solamente llegan, el 39,5% de los alumnos autóctonos y el 9% de los de origen inmigrante, el 96% de los autóctonos aprueba la lengua frente a un 80% de los de origen inmigrante; sin embargo, un 56% de los alumnos autóctonos aprueban las matemáticas frente al 80% de los alumnos de origen inmigrante. Si se hace la media de las materias resulta que el 76% de los alumnos autóctonos aprueban lengua y matemáticas frente a un 80% de los alumnos de origen inmigrante. Los datos de la Tesis contrastan con los de García Borrego (2011): las notas que consiguen los alumnos hijos de inmigrantes

son inferiores a las de los alumnos autóctonos. Y otra investigación (Lorenzo, Santos y Godás, 2012) concluyó que las calificaciones son, en general, ligeramente superiores en el alumnado autóctono y el número de repetidores es superior en el alumnado de origen inmigrante (40,5%, frente a un 24,8% del alumno autóctono).

Si se obvia el nivel socioeconómico, se puede comprobar (Padilla, 2007) que las diferencias escolares entre alumnos hijos de inmigrantes y alumnos autóctonos son prácticamente nulas en países como Canadá, Australia, Estados Unidos, Noruega, Suecia... En otros países las diferencias son grandes, como en Bélgica, Dinamarca o Alemania. España ocuparía un lugar intermedio.

También se ha querido vincular el éxito escolar con el comportamiento en el aula de alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante. Y, en ese sentido, una investigación (SOS Racismo, 2006) concluyó que un 40% de los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos, reconoce la existencia de discriminaciones racistas en el centro educativo; pero más de un 70% de los encuestados afirman que las agresiones y conflictos que se producen en los centros son causados, indistintamente, por los alumnos autóctonos y los de origen inmigrante, no hay un colectivo más problemático que otro. En esta misma investigación se detectó que el 28% de los alumnos autóctonos tiene una opinión negativa de la inmigración, que sólo el 23% valora como positiva la riqueza de la diversidad y un 30% del alumnado de secundaria considera que los inmigrantes deberían volver a su país de origen.

Por tanto, también en este punto hay estudios contradictorios. Se ha visto que unos han demostrado que los resultados son más altos en el colectivo de alumnos de origen inmigrante que en el de los autóctonos, reforzados por otras investigaciones (Angulo, 2003; Ayuntamiento de Barcelona, 2005; Bancaja, 2005; Izquierdo, 2002; García-Nieto, 2004). Sin embargo, investigaciones más recientes (Cebolla, 2013) han demostrado la llamada *paradoja del optimismo inmigrante*: a igualdad de condiciones, los hijos de inmigrantes suelen ser más ambiciosos y esperan más del sistema educativo que los autóctonos, pero sus resultados escolares son más bajos que los obtenidos por los alumnos autóctonos, investigación que insiste sobre los resultados de otras anteriores (Kao y Thompson, 2003; OCDE, 2006).

La titulación final entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante es otro punto a tener en cuenta a la hora de comparar ambos colectivos. De las promociones estudiadas titularon en la ESO el 63% de los alumnos autóctonos, frente al 28% de los alumnos de origen inmigrante (44% menos). Al finalizar la primera promoción de la ESO, llegaban el 54% de los alumnos autóctonos a 4º, y de ellos titulaban el 49%; de los alumnos de origen inmigrante llegaban el 18% y titulaba el 16%. Casi la mitad de alumnos de origen inmigrante llegan a 4º de la ESO, pero sólo el 16% de ellos consigue la titulación. En cuanto al abandono, y según las estadísticas del MECD (2013), el alumnado autóctono abandonaba en Educación Secundaria en un porcentaje del 21,5%, mientras que el abandono entre los alumnos de origen inmigrante era del 43%, se duplica.

Finalmente, referente al impacto de las medidas educativas específicas en el éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante, Carabaña (2004) ya constató la importancia de las medidas educativas complementarias para el éxito educativo, ya que las demandas específicas que los alumnos hijos de inmigrantes solían plantear en la escuela tienen que ver con el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y las diferencias culturales. En este sentido, un 35,5% del alumnado llegó a final de la etapa de la ESO a través de currículum alternativos (Diversificación, FP y PCPI), pero esta oferta no siempre está presente en los centros públicos, siendo muy escasa en los privados concertados.

Los centros que cuentan con todas las medidas específicas de apoyo consiguen mantener a su alumnado y el éxito escolar: No ocurre así con los centros que no cuentan con esas medidas o tienen sólo alguna de ellas. Por tanto, las medidas específicas de apoyo (todas) son ineludibles en los centros para hacer frente a los retos educativos de la pluriculturalidad de las aulas. La importancia de ofrecer programas sobre refuerzo, orientación y apoyo se explica con los datos de una investigación (Manzanares y Ulla, 2012). Un 92,7% de los alumnos organizan mejor las tareas gracias al Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y casi un 90% mejora los hábitos de estudio, hay una mejora general del centro educativo, y por consiguiente de la calidad de la educación (Rodríguez, Ríos, y Racionero, 2012, p. 82).

Sin embargo, una investigación (Martínez, 2011) analizó el fracaso escolar como una forma de exclusión del derecho a la educación, demostrando que ciertas medidas de atención a la diversidad que se han ido desarrollando en la ESO promueven vías paralelas

y devaluadas de escolarización y, por consiguiente, nuevos senderos para la exclusión, sobre todo si el sistema educativo segrega a ciertos grupos de alumnos en aulas, programas o modelos diferentes por su pertenencia a determinados grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o porque no tienen “base suficiente”, no tienen “competencias instrumentales” o no han adquirido “niveles mínimos”. Se corre el riesgo de penalizar, de estigmatizar al alumno antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender (Aguado, 2009).

También hay que contar con la formación e implicación del profesorado. Así, una investigación (Aguaded, de la Rubia, y González, 2013) que analizó a 124 profesores para conocer su formación en competencias interculturales y la aplicación que de esa formación hacen en sus aulas, arrojó en sus conclusiones la evidencia de que el profesorado cree utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural, pero realmente no realiza acciones que pudieran permitir definirlos como competentes interculturalmente, compartiendo las conclusiones de otras investigaciones (Aguaded, 2012; Caro, 2012). Por lo tanto, el profesorado investigado presenta grandes carencias para aplicar la educación intercultural.

5. CONCLUSIONES

El primer objetivo específico que se planteó en la investigación fue conocer la distribución del alumnado de origen inmigrante, en los centros públicos y privados concertados, de la Región de Murcia, así como su presencia por género y por “generaciones”. Pues bien, se ha comprobado que se da una una distribución muy desequilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los centros públicos y privados concertados. De los 599 alumnos de origen inmigrante censados en el curso 2007-2008 en 1º de la ESO, 582 estaban escolarizados en centros públicos, lo que representaba un 97,2%. En el curso 2010/2011, en 4º de la ESO, el porcentaje de escolarizados en centros públicos era del 96% y, a pesar de que fue aumentando el número de centros privados concertados, los alumnos de origen inmigrante disminuyeron del 12,8% al 3,3% en esos centros. En el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, continúan escolarizados un 96% de alumnos de origen inmigrante en centros públicos y un 3,7% en centros privados concertados. El desequilibrio era evidente, así como que la tendencia anunciaba que aumentaría el mismo.

En cuanto al género, la tendencia anterior era la contraria, pues en el curso 2007-2008 había una mayor escolarización de alumnas de origen inmigrante en los centros privados concertados que en los públicos; en estos centros las alumnas representan el 44% frente al 65% en los privados concertados. Al finalizar la ESO había un 46% de alumnas en los centros públicos, frente a un 81% en los privados concertados; y en el curso 2012/2013, al finalizar el Bachiller, la escolarización de las alumnas de origen inmigrante se mantiene en un 46% en los centros públicos y baja hasta el 50% en los privados concertados.

Y referente a las llamadas “primera” y “segunda generación”, en el curso 2007/2008, el 88,1% del alumnado de origen inmigrante era de “primera” generación”, y un 11,9% lo era de “segunda generación”. Cuatro años después, de los que continuaban su trayectoria académica, aumentan del 88,1% al 93,4% los de “primera generación”, mientras que disminuyeron un 50% los de “segunda generación”, pasando de un 11,9% a un 6,6%. Se mantiene la misma tendencia en el curso 2012/2013, pasando a un 96,9% los

de “primera generación” y disminuyendo otro 50% los de “segunda generación”, pasando de un 6,6% a un 3,1%. Por tanto, haber nacido en España (“segunda generación”) no supone mejor adaptación al sistema educativo.

Como segundo objetivo se pretendía analizar la escolarización del alumnado de origen inmigrante en el período 2007-2013. El 63% de estos alumnos escolarizados en 2007-2008 en 1º de la ESO promocionaron a 2º de la ESO (curso 2008-2009), y el 36% repitieron 1º de la ESO, finalizando sin evaluar el 1%. El alto índice de repetición indica que el tránsito a la educación secundaria es un obstáculo importante para los alumnos de origen inmigrante, lo que puede ser uno de los motivos del abandono tan prematuro de un 14% del alumnado en 1º de la ESO. Hay que tener en cuenta al respecto que en educación primaria el abandono escolar es prácticamente inexistente. En el curso 2009/2010, un 31% promociona de 3º de la ESO, el 50% tiene que repetir 2º de la ESO, un 8%, al haber repetido 1º ó 2º de la ESO, pasará a 1º de Diversificación Curricular, y un 11% abandonan a lo largo del curso y quedan sin evaluar.

Se ha constatado en la investigación que el índice de promoción se redujo casi un 50%, que del 63% de alumnos que había en 1º ESO, se descendió al 31% en 2º de la ESO, mientras que aumentan los repetidores del 35% a 50%. Las dificultades para la promoción se acrecentaron y las repeticiones no produjeron una normalización educativa. Igualmente, un 11% de alumnado perdió sus expectativas educativas y abandonó a lo largo del curso.

En el curso 2010/2011, el 21% de los alumnos escolarizados promocionó a 4º de la ESO, el 21% repitió 3º de la ESO, el 6% repitió 2º de la ESO, el 11% hizo 3º de Diversificación Curricular, el 5% hizo 4º de Diversificación, el 10% pasó a Formación Profesional de grado medio, el 1% a programas de cualificación profesional inicial y el 25% terminan sin evaluación. En el curso 2011/2012 llegan a 4º de la ESO o de Diversificación 93 alumnos, el 27% del alumnado escolarizado; esto representa el 16% de los que había escolarizados en el curso 2007/2008.

Del alumnado que permanecía escolarizado en el curso 2012/2013, el 16% promocionó a 2º de Bachiller, el 20% estaba en 1º de Bachiller, el 9% en 4º de la ESO, el

1% en 3º de la ESO, el 6% en 4º de Diversificación, el 13% en Formación Profesional y un 3% en ESPA; destaca nuevamente el 25% que abandona sin evaluación.

En definitiva, de los 599 alumnos que comenzaron su trayectoria académica en el curso 2007/2008 en 1º de la ESO, en el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, quedan 84, lo que representan sólo un 14%. Ello demuestra que el sistema educativo no está ofreciendo las respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos de origen inmigrante, así como que otras alternativas propias de diversidad, como los programas de cualificación profesional o diversificación curricular, tienen escasas escolarizaciones debido a la inadecuada oferta. Hay que destacar también que no se está haciendo una transición adecuada y necesaria a la formación permanente o la profesional, pues es muy reducido el alumnado que pasa a la formación profesional, educación de adultos, etc.

Como tercer objetivo específico se quería conocer la evolución del abandono escolar. Se ha comprobado que hay un abandono muy significativo cada curso escolar en la ESO, en torno al 14% cada año respecto al anterior. En el tránsito a la Educación Secundaria no obligatoria aumenta hasta el 20% el abandono. Así, de los 599 alumnos de origen inmigrante que iniciaron la ESO en 2007-2008, cuatro años después quedaban 343, es decir, abandonaron la ESO 256, lo que supone un 43%. Al comparar por género, en el curso 2010/2011, en 4º de la ESO, abandonó un 28,5%% de las chicas escolarizadas, frente a un 37% de chicos, lo que quiere decir que el abandono escolar de los chicos es un 8,5% mayor que el de las chicas. En el curso 2012/2013, en 2º de Bachiller, abandonarán el 73,5% de las chicas que lo iniciaron, y un 77% de los chicos, continuando la misma tendencia de mayor abandono entre las chicas, un 3,5%. Destacar que las alumnas abandonan más en los finales de etapa y que es alarmante el índice de abandono escolar temprano.

El alumnado de origen inmigrante de “segunda generación”, alumnos que han nacido en España, teniendo una escolarización ordinaria desde la educación infantil, una inmersión lingüística en español y un contacto con la cultura de acogida desde sus edades tempranas, presenta mayor abandono y fracaso escolar que el alumnado inmigrante de “primera generación”. Este dato tan relevante debe hacer pensar sobre las bondades y los límites del sistema educativo español.

Como cuarto objetivo se quería examinar las tasas de idoneidad. Al comenzar la ESO, el 37,4% del alumnado de origen inmigrante presentaba una adecuación entre su año de nacimiento y el curso escolar correspondiente (idoneidad), mientras que casi dos tercios del alumnado repitió un curso, al menos, al acabar la escolaridad obligatoria. En cuanto a diferencia de género, las chicas cumplen la idoneidad en mayores porcentajes que los chicos: el 44% de las alumnas cumplen la idoneidad frente al 31% de los alumnos.

En el curso 2010/2011, cuando debían terminar la ESO, de los alumnos que quedan escolarizados, el 47,4% cumplía la idoneidad, y de ellos el 53% correspondía a las chicas, frente al 42% de los chicos. En el curso 2012/2013, cuando la promoción de alumnos 2007-2008 debía terminar Bachiller o Formación Profesional, de los alumnos que permanecen escolarizados el 31% cumplía la idoneidad; y de ellos el 38% son chicas y un 24% chicos.

El quinto objetivo tenía que significar el núcleo central de la Tesis, pues con él se pretendía conocer el rendimiento escolar en lengua y matemáticas de los alumnos de origen inmigrante, por áreas geográficas de procedencia, en 1º y 4º de la ESO y 2º de Bachiller.

En 1º de la ESO, y en la asignatura de lengua, los alumnos que obtuvieron el mayor porcentaje de éxito escolar fueron los procedentes de la Unión Europea (67%), seguidos de los que llegan de Hispanoamérica (60%) y del resto de Europa (56%). Los que obtuvieron los peores resultados fueron los alumnos procedentes de Asia (67% de suspensos) y África (55% de suspensos). Entre los alumnos de Hispanoamérica y África, los más numerosos, hay grandes diferencias en el éxito escolar a favor de los primeros, y ello es debido a la proximidad cultural de los hispanoamericanos con el sistema educativo español. Igualmente, los bajísimos niveles de éxito escolar de los alumnos asiáticos se puede deber a las diferencias lingüísticas y culturales.

De los alumnos considerados como excelentes (con notas de notable o sobresaliente), el mayor porcentaje corresponde a los procedentes de Europa (resto de Europa 25% y Unión Europea, 20%), seguidos de los hispanoamericanos (18%). Nuevamente los alumnos de Asia (11%) y África (13%) obtienen los peores registros.

En cuanto al género, y referente al éxito educativo, en todos los grupos geográficos las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos, excepto en el caso de los alumnos procedentes de África, donde las chicas obtuvieron peores resultados que los chicos. Son considerados como excelentes el 10% de las chicas frente al 8% de los chicos entre los alumnos hispanoamericanos, el 6% frente al 7% entre los africanos, el 13% frente al 7% entre los de la UE, el 7% frente al 19% entre los del resto de Europa y no aparece ninguna chica excelente entre los alumnos asiáticos. Con respecto a los suspensos, en todos los grupos geográficos los chicos suspendieron en mayores porcentajes que las chicas.

En la asignatura de matemáticas los alumnos con mayor porcentaje de éxito educativo fueron igualmente los de origen europeo (56% en los no pertenecientes a la UE y 54% de la UE), junto a los hispanoamericanos (55%). Los que obtuvieron peores resultados fueron también los procedentes de Asia (22%) y África (35%). Los mayores porcentajes de éxito escolar como alumnos excelentes son igualmente para los originarios de Europa (25% para los no pertenecientes a la UE y 17% para los de la UE) e Hispanoamérica (15%). Y se repiten los peores resultados para los de África (12%) y Asia, en cuyo grupo no aparece ningún alumno calificado como excelente.

En cuanto al género, se repiten los resultados: las chicas obtuvieron mejores registros en matemáticas que los chicos en todos los grupos geográficos, excepto en el caso de los alumnos procedentes de África, donde los chicos obtuvieron mejores resultados que las chicas. Aparecen como excelentes, doblando en porcentaje a los chicos, las alumnas hispanoamericanas (el 10% frente al 5%), pierden terreno las africanas (4% frente al 8%) y las de la UE (4% frente al 13%) y son mucho mejores en esta calificación las del resto de Europa (19% frente al 6%). De Asia otra vez sin alumnas excelentes. Entre los suspensos, los mayores porcentajes corresponden a los alumnos de África y Asia, y suspenden en menores porcentajes las chicas hispanoamericanas (18%) y las del resto de Europa (13%), que son las que menos suspenden.

En 4º de la ESO, en lengua, son los alumnos procedentes de Hispanoamérica (87%) y África (87%) los que obtuvieron los mayores éxitos escolares, seguidos de los originarios de países europeos no pertenecientes a la UE (80%). Los alumnos de la UE

bajaron el porcentaje de éxito hasta el 50%, mientras que, de nuevo, los procedentes de Asia sólo aprobaron en un porcentaje del 17%.

Como alumnos excelentes obtuvieron los mejores resultados los procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE (60%), seguidos a distancia por los que llegan de la UE (37%) y los africanos (31%), que superan a los hispanoamericanos (20%). Hay que destacar que, aunque este colectivo obtuvo el menor índice de alumnos que llegaron a 4º de la ESO, sin embargo fueron los que mayor mejora en su éxito escolar obtuvieron (43,5 puntos). De Asia tampoco aparece ningún alumno calificado como excelente.

En función del género, las chicas hispanoamericanas obtuvieron el 54% de éxito, frente al 23% de los chicos, y lo mismo ocurre con las alumnas de la UE y del resto de Europa. Las de procedencia africana, otra vez, están por debajo de los chicos (47% frente a 40%). Como excelentes, destacar que las alumnas de origen hispanoamericano superan a los chicos (20% frente a 8%), las africanas siguen por debajo de los chicos (14% frente a 17%), las procedentes de Europa también ganan a los chicos en excelencia (25% frente a 12% en la UE y 40% frente a 20% en el resto de Europa).

En referencia a los porcentajes de suspensos, no hay ninguna chica entre los alumnos procedentes de países europeos no pertenecientes a la UE, se da la misma proporción entre los chicos y chicas de procedencia africana (6% en ambos colectivos) y entre los de la UE (25% chicos y 25% chicas), y tienen mayor porcentaje (8% frente a 5%) las chicas hispanoamericanas. De Asia no aprueba ninguna chica, y del 83% de suspensos, el 36% son chicas.

En matemáticas el mayor éxito en 4º de la ESO lo consiguen los alumnos africanos (80%) e hispanoamericanos (72%), seguidos de los europeos (60% para los no pertenecientes a la UE y 50% para los de la UE). Los alumnos procedentes de Asia siguen obteniendo los peores resultados (33%). Se puede entender que son los únicos que no se adaptan al sistema educativo español, pues los de origen africano, no sólo se han adaptado, sino que logran superar a los demás grupos geográficos.

Los alumnos europeos no pertenecientes a la UE obtienen los mayores porcentajes de excelencia (40%), seguidos de africanos e hispanoamericanos (18%). En matemáticas obtienen la excelencia el 8% de las chicas hispanoamericanas frente al 10% de los chicos,

entre las africanas el 8% frente al 14%, en la UE sólo aparecen chicos como excelentes y del resto de Europa hay empate a porcentajes (20%).

En cuanto al género, en matemáticas las chicas hispanoamericanas obtuvieron mucho mayor éxito que los chicos (44% frente a 28%), de África la diferencia es a favor de los chicos (44% chicos y 36% chicas). También entre los procedentes de la UE se da más éxito entre los chicos (25%) que entre las chicas (12%). De Asia es el mismo porcentaje de chicos y chicas que aprueban. En relación a los suspensos, las chicas suspenden más entre las alumnas hispanoamericanas (18% frente al 10%) y las africanas (14% frente al 5%). En las procedentes de la UE se igualan los porcentajes y las asiáticas suspenden mucho menos (17% frente al 59% de los chicos).

En 2º de Bachiller, en lengua, los alumnos de países europeos no pertenecientes a la UE obtienen el éxito escolar máximo (el 100%), aunque hay que significar que cuantitativamente son sólo 4 alumnos (tres chicos y una chica); le siguen en porcentaje los alumnos hispanoamericanos (85% de éxito) y los africanos (74%). Los de la UE obtienen un 50% de éxito. Destacar que, continuando la tendencia de los malos resultados de los alumnos procedentes de Asia, a 2º de Bachiller no llegó ninguno de los que comenzaron en 2007-2008 en 1º de la ESO.

Los alumnos de origen africano continúan su adaptación al sistema y obtienen los mejores resultados en cuanto a excelencia (39%), seguidos por los hispanoamericanos (35%). Obtienen mejores resultados que los anteriores los europeos no pertenecientes a la UE (50%), pero cuantitativamente son sólo 2 alumnos los excelentes (un chico y una chica).

En cuanto al género, destacar que las chicas hispanoamericanas obtienen el 50% del éxito, frente al 35% de los chicos, y las africanas igualan a los chicos (la tendencia era que los chicos superaban a las chicas). La excelencia de las hispanoamericanas en lengua aparece con un porcentaje alto (27%, frente al 7% de los chicos), entre las africanas es del 18% frente al 31% de los chicos, y de las procedentes de Europa, al ser tan pocos, aparece una chica como excelente en los de la UE y un chico y una chica entre los del resto de Europa. En relación a los suspensos, son todo chicos entre los alumnos africanos, y suspenden el 11% de las chicas frente al 4% de los chicos entre los hispanoamericanos.

En matemáticas, en 2º de Bachiller obtienen los mejores resultados los alumnos procedentes de África (61%), confirmándose el vuelco en este grupo geográfico con respecto a los anteriores. Le siguen a distancia los alumnos hispanoamericanos (42%); y ocurre igual con los procedentes de Europa: resultados del 50% de éxito, pero sólo hay 4 alumnos de la UE y otros 4 de países europeos no pertenecientes a la UE. Son considerados excelentes el 23% de los hispanoamericanos y el 22% de los africanos.

En cuanto al género, tienen más éxito las alumnas hispanoamericanas (22%) que los chicos (20%), pero no ocurre así con las alumnas de procedencia africana, que aprueban menos (13%) que los chicos (48%). En matemáticas son excelentes las chicas y chicos hispanoamericanos en el mismo porcentaje, entre las africanas hay un 4% de chicas y un 18% de chicos, y en las procedentes de Europa hay una chica excelente en las de la UE y otra del resto de Europa.

Los suspensos son también en las chicas mayores que en los chicos entre los alumnos hispanoamericanos (38% frente a 20%) y los africanos (22% frente al 17% de los chicos). Así, conforme ha ido avanzando el nivel, las chicas han ido perdiendo terreno frente a los chicos, excepto en el caso de las alumnas de procedencia africana, cuya trayectoria venía siendo de más suspensos que en los chicos.

Es importante destacar cómo el sistema ha ido cribando al alumnado en función del éxito escolar, por lo que los resultados han ido mejorando conforme se avanzaba de curso en la ESO. Por ejemplo, los alumnos procedentes de Hispanoamérica tenían en lengua un 60% de éxito escolar en 1º de la ESO, pasando en 4º de la ESO al 87%. En el caso de los de procedencia africana, pasaron del 45% en 1º de la ESO al 87% en 4º de la ESO.

El sexto objetivo quería analizar la promoción de los alumnos de “primera” y “segunda generación”. El 54% de alumnado de origen inmigrante de “primera generación” promocionó de 1º de la ESO, frente a un 51% de alumnado de “segunda generación” (3% menos). El 88% del alumnado de “primera generación” promocionó de 4º de la ESO, frente a un 43% del de “segunda generación” (un 45% menos, casi la mitad). En 2º de Bachiller, un 91% del alumnado de “primera generación” promocionó, frente a un 50% de “segunda generación” (un 41% menos).

Se confirma, por tanto, un mayor fracaso y abandono escolar entre el alumnado de origen inmigrante nacido en España, tendencia que se va acentuando progresivamente.

En 1º de la ESO los alumnos de “primera generación” aprobaron lengua en un porcentaje del 39%; los alumnos de origen inmigrante de “segunda generación” obtuvieron mejores resultados en lengua, con un 54% de aprobados (un 15% superior). Igualmente ocurre en matemáticas, los de “primera generación” tienen un 36% de aprobados frente a un 48% de los de “segunda generación” (un 12% superior).

Sin embargo se invierten los términos en 4º de la ESO. Efectivamente en 4º de la ESO los alumnos de la “primera generación” tienen un 87% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 57%. Algo similar ocurre en matemáticas, los alumnos de “primera generación” obtienen un 75% de aprobados frente a un 57% de los de “segunda generación” (18% inferior).

A final de 2º de Bachiller, los alumnos de “primera generación” obtienen un 79% de aprobados en lengua, y los de “segunda generación” un 100% (un 21% superior); sin embargo, en matemáticas los alumnos de la “primera generación” obtienen un 81% de aprobados, frente a un 50% de los de la “segunda generación”.

En cuanto a la titulación, en 4º de la ESO, al que habían llegado el 18% de los alumnos de origen inmigrante, titulan 90 alumnos (16%). De ellos, un 15% son de “primera generación”, frente a un escaso 1% de “segunda generación”. En Bachiller titulan un 2% de los de “primera generación” y no hay alumnos que titulen de “segunda generación”.

Como en el caso del abandono escolar, los alumnos de “segunda generación”, habiendo tenido una escolarización regular (no tardía), una inmersión lingüística en español desde su infancia y una convivencia con la cultura de acogida, titulan muchísimo menos que los de “primera generación”.

El séptimo objetivo iba encaminado a comparar los resultados obtenidos en lengua y matemáticas por los alumnos autóctonos con los conseguidos por los alumnos de origen inmigrante. El 54% de los alumnos autóctonos llegan a 4º de la ESO, frente a un 18% de

alumnos de origen inmigrante. Promocionarán a 2º de Bachiller un 39,5% de alumnos autóctonos frente a un 9% de alumnos de origen inmigrante.

En 1º de la ESO el grupo de autóctonos aprobaron la lengua el 77%, frente al 55% de los alumnos de origen inmigrante (22% de diferencia); en cuanto a las matemáticas aprobaron el 72% de los autóctonos y el 47% de los de origen inmigrante (un 25% menos). Por tanto, el éxito escolar en lengua y matemáticas del alumnado de origen inmigrante fue un 23,5% menor que el de los alumnos autóctonos.

En 4º de la ESO el 90% de los alumnos autóctonos aprobó lengua, frente a un 85% de los de origen inmigrante; y el 81% de los alumnos autóctonos aprobó matemáticas, frente al 74% de los de origen inmigrante.

En 2º de Bachiller el 96% de los alumnos autóctonos aprueba la lengua frente a un 80% de los de origen inmigrante; sin embargo, un 56% de los alumnos autóctonos aprueban las matemáticas frente al 80% de los alumnos de origen inmigrante. Los datos anteriores demuestran, como se dijo anteriormente, que el sistema educativo criba al alumnado según criterios de rendimiento académico.

El octavo objetivo se orientaba a comparar la idoneidad y la titulación final entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante. De las promociones estudiadas van a titular en la ESO el 63% de los alumnos autóctonos, frente al 28% de los alumnos de origen inmigrante, el 44% menos. Al finalizar la primera promoción de la ESO, llegaban el 54% de los alumnos autóctonos a 4º, y de ellos titulaban el 49%; de los alumnos de origen inmigrante llegaban el 18% y titulaba el 16%. Con la primera repetición conseguían titular un 11% de los alumnos autóctonos y un 10% de los alumnos de origen inmigrante. En la segunda repetición se “rescataba” a un 3% de alumnos autóctonos y a un 2% de alumnos de origen inmigrante.

El grupo de alumnos autóctonos obtiene la idoneidad en un 60%; y el grupo de alumnos de origen inmigrante la obtiene en un 47% (13 puntos menos). Es preocupante constatar que casi la mitad de alumnos de origen inmigrante llegan a 4º de la ESO, pero sólo el 16% de ellos consigue la titulación.

Finalmente, se propuso un noveno objetivo para valorar el impacto de las medidas educativas específicas en el éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante. Un 35,5% del alumnado llegó a final de la etapa de la ESO a través de currículum alternativos (Diversificación, FP y PCPI), pero esta oferta no siempre la encuentran en todos los centros educativos, pues la media de estas medidas en los centros estudiados era del 27%; siendo muy escasa en los centros privados concertados.

Los centros de mayor permanencia y promoción educativa de alumnos de origen inmigrante tuvieron medidas educativas específicas. En unos casos fueron medidas de acogida y enseñanza de español como lengua extranjera (aulas de acogida y optativa de español); en otros casos fueron programas de mediación escolar e intercultural y de prevención de absentismo escolar (profesores técnicos de servicios a la comunidad PTSC); y en otros casos contaron con recursos humanos específicos de apoyo y refuerzo escolar (profesorado de educación compensatoria y programa de refuerzo y orientación académica PROA). Todos los centros, menos uno, tenían el profesor técnico de servicios a la comunidad, figura muy bien valorada por los centros educativos y que hace una gran labor de mediación sociocomunitaria e intercultural.

Al comparar dos centros, uno que cuenta con todas las medidas específicas de apoyo, y otro que sólo tiene alguna de ellas, el primer centro ha mantenido al 100% de sus alumnos de origen inmigrante, propiciando el éxito escolar y sus expectativas en la educación; ofreciendo también otras medidas como la FP y Diversificación. Por tanto, las medidas específicas de apoyo (todas) son ineludibles en los centros para hacer frente a los retos educativos de la pluriculturalidad de las aulas.

6. REFLEXIONES FINALES

El rendimiento académico, el llamado éxito escolar, depende de múltiples variables, como se ha visto en la discusión de esta Tesis Doctoral, desde las relacionadas con la concepción de interculturalidad y educación intercultural que se pueda tener hasta las condiciones socioeconómicas de los alumnos, pasando por la implicación familiar. Por eso, antes de comenzar con la labor educativa, se debe tener muy claro cuál es el concepto de cultura, de persona y de interculturalidad que se quiere y se debe manejar. Desde el convencimiento de que el fin último de la educación es la formación integral, para conseguirlo es indispensable el desarrollo armónico de las distintas capacidades comunes a las personas de todas las culturas, al tiempo que se deben usar enfoques individualizadores, cuando sean necesarios, que permitan conformar la propia identidad dentro del respeto a la diversidad y a la diferencia.

También se debe considerar la educación como un derecho humano inalienable frente a quienes siguen proclamando su carácter utilitarista. Si se educa pensando en las demandas del mercado se olvida que la sociedad está necesitada de formación en valores como la solidaridad y el respeto por todas las culturas. La educación es el instrumento para la vida en común, creando vínculos de respeto y solidaridad. Porque al final es de eso de lo que se trata: de educar a seres humanos cuya singularidad sólo tiene sentido si se realiza en un contexto de pluralidad.

Además, si la interculturalidad se entiende como un principio educativo, parece evidente que deba impregnar todo el sistema educativo, y no funcionar sólo con alumnos de origen inmigrante. Del mismo modo, si se entiende la interculturalidad como un principio educativo, puede identificarse como criterio de validación de la calidad de un sistema educativo. Por tanto, la educación intercultural no debe ser entendida como un complemento educativo del sistema global de la enseñanza de un país, sino que constituye el núcleo central y el termómetro democrático de calidad y equidad del propio sistema.

La educación intercultural es, sobre todo, un proyecto educativo basado en el encuentro y la contaminación recíproca entre alumnos de culturas diversas; un proyecto orientado a favorecer el diálogo entre culturas, a través de la ampliación de miradas y del

enriquecimiento de los conocimientos y metodologías. Es, además, un proyecto democrático para desarrollar en las instituciones educativas en comunión con sus entornos más directos. No debe limitarse, por tanto, a las aulas de los centros educativos, sino impregnar todo el sistema social. La relación entre el centro educativo y las familias de los alumnos incentivará la socialización de alumnos y las propias familias, y será necesario para ello contar con mediadores entre los centros educativos y las instancias comunitarias. No obstante, se ha visto en la Tesis que la participación de los padres y la comunidad educativa suele ser escasa y puntual, y las familias de los colectivos susceptibles de adaptaciones curriculares suelen tener bajas expectativas sobre el rendimiento y éxito escolar de sus hijos. Esta situación se debe revertir, pues la interculturalidad es un proyecto que trasciende los límites del centro educativo, una interacción entre lo formal, no formal e informal; y por ello es preciso establecer dinámicas colaborativas y actuaciones conjuntas entre todos los agentes sociales y educativos.

En la sociedad cada vez más pluricultural y heterogénea en la que se vive, los centros educativos, sobre todo la escuela, están convocados para ejercer nuevos objetivos, porque se sigue manteniendo la firme convicción de que muchos de los problemas sociales actuales podrían ser atenuados o solucionados si se sabe cómo educar desde las instituciones educativas, sobre todo la básica. Docentes y pedagogos se han visto sorprendidos al tener que reconsiderar su tradicional labor de transmisión de normas, valores, contenidos..., y adaptarse a la nueva situación, a veces improvisando las respuestas socioeducativas. Pero se debe admitir que no es fácil fomentar la interculturalidad en centros educativos proyectados desde el monoculturalismo, con profesores formados desde el monoculturalismo para enseñar a una homogeneidad de alumnos que no existe.

La escuela debe ser fundamentalmente un espacio de encuentro, un espacio de comunicación y convivencia en el que será tan importante el diálogo intercultural como las metodologías didácticas que se empleen. A nuevo mundo, nuevas categorías para leerlo. De ahí la urgencia de una interculturalidad que sea diseñada pedagógicamente para una nueva ciudadanía compleja que no se basa en la pertenencia sino en el diálogo y la elección constante. Sin embargo, la configuración y organización del sistema escolar

español actual es poco propicia para desarrollar la educación intercultural; pues todavía en muchos centros el tratamiento dado a la diversidad cultural está muy alejado de lo que se entiende en los círculos académicos como educación intercultural... Se siguen utilizando estrategias potencialmente discriminatorias, basadas en criterios de clasificación o agrupamiento homogéneo del alumnado... Hay una distancia significativa entre las propuestas normativas que se recogen en los documentos oficiales y las prácticas educativas... Las soluciones más habituales son adaptaciones curriculares específicas a cargo del profesorado de compensatoria, que suele intervenir en espacios separados durante algunas horas lectivas, de forma simultánea a las clases... Y se ha constatado en la Tesis que diversos estudios han demostrado la ineficacia de las aulas segregadas, por muy coyunturales y temporales que sean, en la inclusión educativa, hasta el punto de que se les ha llamado “islotos de bienvenida”; islotos de los que resulta difícil salir. Por eso, los alumnos recién llegados deben integrarse en las aulas normalizadas, en los espacios naturales y reales de los demás compañeros, donde adquirirán mejor los códigos comunicativos y normativos del centro escolar.

Se ha visto también que hay investigaciones que demuestran que los equipos directivos de los centros de secundaria consideran, en general, que para el profesorado y el funcionamiento de los centros, la presencia de alumnos de origen inmigrante tiende a dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje; que la interculturalidad sólo atañe a ese colectivo de alumnos y que la respuesta educativa debe ser la compensatoria, con adaptaciones curriculares específicas a cargo de profesionales especialistas. No es difícil inferir que esta actitud puede deberse a la propia incapacidad de los docentes para afrontar los retos de la interculturalidad, aunque en su descargo haya que recordar la poca o nula preparación recibida en este campo. Después de años insistiendo sobre las bondades de la interculturalidad, estudios como estos demuestran que aún queda mucho para que se pueda decir que la interculturalidad ha penetrado en las aulas, pero también en los docentes.

Hay muchos profesores que están convencidos de que desarrollar la interculturalidad en la escuela significa introducir contenidos nuevos acerca de la sociedad plural, y sí, es una medida que ayuda, pero no es lo más importante; lo verdaderamente relevante es que la filosofía de la interculturalidad impregne y enriquezca

los conceptos y contenidos de todos los temas y todas las asignaturas, ampliando así sus dimensiones. Junto a ello, los docentes deben trabajar para desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, cambiar la visión tradicional y lineal de los acontecimientos históricos, saber reconocer y actuar contra los estereotipos y prejuicios negativos, ser competentes en estrategias de comunicación intercultural, afrontar la incertidumbre y la complejidad, tratar adecuadamente los conflictos de convivencia, ser creativos, saber tomar decisiones..., todo ello utilizando como metodología de clase el trabajo grupal cualitativo. Un reto difícil, sí, pero es que educar es difícil.

Los centros educativos, sobre todo la escuela, deberán preparar a sus alumnos para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos, construyendo de normas, estilos de comportamiento y, por supuesto valores, asumidos democráticamente y basados en el respeto de todos los alumnos, sean cuales fuesen sus culturas y circunstancias. Esta es una premisa básica e ineludible antes de emprender acciones educativas desde cualquier metodología didáctica. A partir de ahí, las acciones educativas deben ir orientadas, al menos, en tres sentidos: reconocimiento normalizado de la diversidad, revisando y modificando los currículos educativos en los que se trata la diversidad como diferencia, poner en valor y promocionar las producciones culturales de todos los alumnos, y promocionar el multilingüismo; incorporar la figura del mediador entre los centros educativos, las familias y la comunidad; y articular programas socioeducativos que favorezcan un marco común de convivencia, favoreciendo la transversalidad en proyectos de interés común (es preciso que dentro del Plan de Convivencia de los Centros Educativos haya un apartado dedicado a la formación en mediación y más concretamente en mediación intercultural); y poner en marcha los planes globales de acción comunitaria. Hay que responder a las necesidades específicas, pero sin que ello sea un argumento para “tratar especialmente” a ningún alumno, sino que se deben introducir las medidas para atajar las necesidades específicas en el ritmo normal de la clase.

Insistir en que una metodología cooperativa de aprendizaje en el aula facilita las relaciones entre iguales, aumenta la autonomía y la autoestima, los alumnos rinden mejor y se puede lograr el éxito y una educación de calidad. Utilizar los enfoques cooperativos, basados en la interdependencia, la responsabilidad y la ayuda mutua; porque la

experiencia ha demostrado que son una excelente herramienta didáctica en la escuela para el aprendizaje en situaciones de diversidad. Todos los alumnos, independientemente de su cultura de origen, pueden desarrollar con estas estrategias sentimientos de pertenencia igualitaria al grupo. Hay que propiciar enfoques afectivo-sociales para que los alumnos (todos) puedan experimentar situaciones sociales y personales de comunicación intercultural. Así se educará en valores que desarrollen la autonomía y el juicio crítico.

En el caso de la adquisición de la lengua del país receptor, se podría adoptar la opción de un programa intensivo en horario no lectivo para los alumnos que no hablen ni comprendan el idioma del país receptor (en horario lectivo estarían separados de sus compañeros, y esto no es lo deseable), así como tener en cuenta que la inclusión no debe depender sólo de la competencia lingüística, e igualmente que no existe un modelo único para la enseñanza de la L2, pero se ha demostrado que adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de la L2 centrado en el aprendizaje cooperativo y basado en el trabajo de la lengua oral, en la comprensión y la expresión en situaciones reales, puede ser una buena alternativa.

El docente debe ser consciente de que una mente monocultural va perdiendo paulatinamente la capacidad para la innovación, la curiosidad por explorar nuevos horizontes, la reflexión sobre su propia naturaleza, y se cierra sobre sí misma a través de repeticiones compulsivas. Por el contrario, la mente intercultural vitaliza el pensamiento creando la necesidad de buscar continuamente nuevos horizontes, nuevos estímulos, originales saberes, sin los cuales la creatividad se quedaría fosilizada. El alumno que aprende interculturalmente se sorprende, se muestra curioso, explora, investiga, inventa... Sin embargo, es evidente que las competencias interculturales no pueden ser enseñadas en la escuela si los docentes no las han adquirido en su formación.

Por eso, también la Administración educativa y los docentes deben apostar por la formación continua. Alguna investigación sobre formación continua del profesorado concluyó que aún se da una escasa participación de profesores en actividades formativas relacionadas con la educación intercultural; y, cuando demandan formación en este ámbito, piden sobre todo estrategias de acción que sean enseñadas en el propio centro; igualmente, entre los contenidos señalados como fundamentales en la formación continua destacan el aprendizaje cooperativo, los estilos de aprendizaje, la motivación del

alumnado (curiosamente, no reclaman lo mismo para el profesorado) y la comunicación e interacción con las familias. Todos ellos temas que no son ofertados por la Administración.

Igualmente importante es el Plan de Atención a la Diversidad, que forma parte del Proyecto Educativo, para acoger a ‘los nuevos’ (los centros deben tener un protocolo de acogida que garantice la inclusión socio-afectiva y académica de los recién llegados), evaluar sus competencias y nivel curricular, organizar los recursos y las metodologías más apropiadas para desarrollar al máximo sus competencias y conseguir su particular éxito. Naturalmente que los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) no son la panacea, pero pueden ser instrumentos muy adecuados.

Y, en relación a las situaciones de racismo que aún se dan en los centros educativos: ¿Cómo se puede desde esos centros ayudar a prevenir los estereotipos y prejuicios sobre los alumnos de origen inmigrante? La respuesta tiene que ver con la didáctica que se emplee, pero también con la inteligencia emocional de los alumnos; se deben reconocer las historias personales, las aportaciones de todas las culturas, sus formas de comunicación, cómo organizan sus espacios vitales..., todo ello evitando siempre las etiquetas; pero, sobre todo, cuando se tienen objetivos comunes y se trabaja en grupo para conseguirlos se refuerzan los alzos afectivos que evitan las descalificaciones en virtud del color de la piel o la procedencia.

Por tanto, para la integración positiva de los alumnos de origen inmigrante, los centros educativos, fundamentalmente la escuela, tienen en la educación intercultural la garantía de la igualdad de oportunidades formativas. Este debe ser el primer objetivo, irrenunciable, de un centro educativo democrático. Pero poco pueden hacer para conseguirlo si las políticas sociales y económicas no marchan por el mismo camino. Las políticas de excelencia deben ser compatibles con las políticas de equidad, que apuestan por la inclusión como concepto y praxis pedagógica, por la democracia y por el ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen dos veces más probabilidades de caer en el fracaso escolar y en el abandono de las aulas. Y se antoja muy difícil conseguir la equidad en la Región de Murcia cuando el último informe de *Save the Children* sobre equidad e igualdad, de marzo de 2015, proclama que esta región se encuentra a la cola de España.

Importante es también para un proyecto educativo intercultural la gestión democrática del centro. Para ello debe darse una organización flexible de los espacios, que facilite las relaciones de comunicación, la autonomía, poner en marcha diferentes dinámicas de trabajo, agrupamientos flexibles, trabajo en equipo del profesorado, elaboración propia de materiales didácticos, y, cómo no, plantear el propio barrio y la escuela como recursos educativos.

Por último, el modelo curricular intercultural necesita ajustarse a las características del contexto social y cultural. Y en su diseño debe plasmarse la realidad desde distintas ópticas sociales y culturales para garantizar el análisis crítico y constructivo de todas las culturas presentes en el contexto. En este sentido, los procesos de investigación-acción serían una buena opción, facilitando la participación de toda la comunidad educativa en la transformación y mejora del centro educativo y del contexto donde éste se ubica. Sin olvidar, como se ha dicho antes, las políticas y los apoyos de los que se puede disponer para conseguir el éxito de los alumnos, social y educativamente hablando.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Tra etiche e pragmatismo nell'educazione interculturale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 110-116). Milano: Angelo Guerini.
- Achotegui, J. (2002). *La depresión de los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- Achotegui, J. (2008, 9 de septiembre). El Síndrome de Ulises no es comedia. *El País-Salud*, 10.
- Aguaded, E. (2012). Desarrollo de competencias personales en contextos multiculturales universitarios. En H. Salmerón, S. Rodríguez y M.L. Cardona (Eds.), *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios* (pp. 22-76). Valencia: La Nau Solidaria-Universidad de Valencia.
- Aguaded, E. M^a, Rubia, P. de la, y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (1), 339-365.
- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M.C. Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, T. (Ed.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Aguado, M. T. (Ed.) (2007). *Racismo, qué es y cómo se afronta*. Madrid: Pearson.
- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: @becedario.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

- Agudo, A. (2013, 18 de mayo). Las niñas no sufren discriminación. Recuperado de <http://www.sociedad.elpais.com/sociedad/>
- Aierdi, X. y Oleada, J. A. (2013). Percepciones, discursos y opinión pública. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 85-94). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education. *5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Aja, E. y Larios, M.J. (2007). Inmigración y educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado español. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/ponencia>
- Alcalá, E. (2007). Conflictos escolares y mediación intercultural. *Spanish in Context*, 4 (1), 45-72.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín e I. Solé (Eds.). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó
- Álvarez, B., Ballesteros, B., Beltrán, S y Pérez, J. C. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia en comunicación intercultural. En B. Malik, y M. Herraz, M. (Eds.), *Mediación intercultural en contextos socioeducativos* (pp. 201-241). Málaga: Aljibe.
- Álvarez, P. (Ed.) (2006). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: MEC.
- Ambros, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación*. Barcelona: Graó
- Ambrosini, M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Amorós, C. (2011, 18 de junio). Notas para el debate sobre el burka. *El País-Babelia*, 15.
- Angulo, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- Arellano, A. (2005). Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 79-92). Barcelona: Anthropos.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arnaiz, P., y Escarbajal, A. (2011). La inclusión del alumnado extranjero. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, 21-34.

- Arnaiz, P. Martínez, R y Castro, M. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-59.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159.
- Assiego, V. y Ubrich, Th. (2015). *Iluminando el futuro: Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children.
- Augé, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Gedisa.
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority. (2010). General capabilities. Recuperado de http://www.acara.edu.au/australian_curriculum/general
- Ayuntamiento de Barcelona (2005). *La població estrangera a Barcelona, gener 2005*. Barcelona: Dpto d'estadística de l'Ayuntamiento de Barcelona.
- Barker, M. (1984). *The New Racism: Conservatives and the ideology of the Tribe*. Frederick: Aletheia Press.
- Balboni, P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venecia: Marsilio.
- Balducci, E. (2005). *La terra del tramonto*. Firenze: Giunti.
- Ballesteros, B., Aguado, M. T. y Málík, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17 (2), 93-107.
- Bancaja (2005). *Migraciones, capital humano y características de los municipios*. Madrid: Capital Humano.
- Banco Mundial (2000). ¿Qué es la globalización? Recuperado de <http://www.bancomundial.org>
- Banks, J. A. (1997). *Education citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Banks, J. A. (Ed.) (2009). *Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.

- Bañón, A. (2009). Las condiciones para el diálogo intercultural. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 151-179). Murcia: Editum.
- Barker, M. (1984). *The New Racism: Conservatives and the ideology of the Tribe*. Frederick: Aletheia Press.
- Bauman, G. (2001). *El enigma cultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009). Making right choices: An ethnographic investigation on creativity and performativity in four Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35, 689-704.
- Beck, U. (2005, 27 de noviembre). La revuelta de los superfluos. El País
- Beck, U. (2008). Generaciones globales en la sociedad del riesgo global. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82-83, 19-34.
- Bennett, J.M. (2008). On becoming a global soul. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, (pp.13-31). Sterling VA: Stylus.
- Bertolini, P. (2006). Educazione alla cittadinanza come educazione politica nella società globale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 17-22). Milano: Angelo Guerini.
- Besalú, X. (2008). ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero? *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 86-89.
- Besalú, X. (2010). La escuela intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales>
- Besalú, X. (2011). Interculturalidad, todavía. *T. E.*, 319, 12-13.
- Besalú, X. (2012). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 109-123) Madrid: Wolters Kluwer.

- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumno extranjero*. Madrid: Eduforma.
- Blackburn, S. (2002). *Sobre la bondad. Una breve introducción a la ética*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, L. (2006). Examen de inmigrantes ¿requisito para ser alemán? *Magazin*, 17, 88-89.
- Bolívar, A. Y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1)
Recuperado de www.ugr.es/recfpro/
- Booth, T. (2003). Book review of: interculturalism, Education and Inclusion. *British journal of educational studies*, 51(4), 432-433.
- Bouchard, G. (2011). What is Interculturalism? *McGill Law Journal*, 56 (2), 453-468.
- Brito, J. M. (2014). Aulas de acogida para jóvenes inmigrantes. ¿Una medida para la integración? Pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org>
- Bueno, J.R. (2006). La protección de menores inmigrantes no acompañados. Un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170.
- Cabrera, F. y Luna, E. (2009). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 191-223). Madrid: La Muralla.
- Caldwell, C. (2010). *La revolución europea. Cómo el Islam ha cambiado el viejo continente*. Madrid: Debate.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). ¿Qué significa el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006. *Revista de Educación*, nº Extraordinario., 225-256.
- Calvo, J. M. (2005, 23 octubre). El modelo de Canadá. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la inmigración y cambio de valores*. Madrid: Centro de estudios sobre migraciones y racismo UCM.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10.
- Cambi, F. (2001). *Itercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

- Cambi, F. (2010). Cittadinanza e globalizzazione. Una sfida educativa e pedagogica. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Ed.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. (pp. 29-34). Roma: Carocci.
- Campani, G. (2008). *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*. Milano: Unicopli.
- Campillo, A. (2009). *El lugar del juicio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carabaña, J. (2004). Una aproximación al fenómeno migratorio, inmigración y escuela. *ICE.Revista del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo*, 815, 13-30.
- Carbonell, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja (Ed.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- Caro, M. (2012). Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad. (Tesis Doctoral) Recuperado de <http://www.diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22139>
- Carvalho da Silva, M. (Coord.) (2008). *Pautas para una educación global*. Lisboa: Centro Norte-Sur del Consejo de Europa.
- Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 93-135). Madrid: La Muralla.
- Castellani, M. C. (2010). *Manuale di pedagogia interculturale*. Génova: Ferrari.
- CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0*. Wakefield, M.A: Author.
- Catarsi, M. (2010). Per una scuola aperta a tutti. Immigrazione e educazione interculturale. In R. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo* (pp. 111-120). Roma: Università degli Studi.
- Causa, O. & Chapuis, C. (2010). Equity in Student achievement across OECD Countries: an investigation of the role of policies. *OECD Journal: Economic Studies*, 1, 1-50.
- Cavali-Sforza, L., Menozzi, P. & Piazza, A. (1995). *The History and Geography of Human Genes*. Princeton: University Press.

- Cebolla, H. (2013). Sobre la desventaja educativa de la población inmigrante: ¿Es útil la educación en la diversidad? En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 95-102). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cernadas, F., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Chavarría, X. y Borrell, E. (2004). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle, WA.
- Cifuentes, L.M. (2012). Educación intercultural y democracia participativa en el ámbito comunitario. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. (pp. 43-51) Madrid: Wolters Kluwer.
- Cifuentes, L. M. (2014). Educación intercultural y democracia participativa en el ámbito educativo. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Horsori.
- Colectivo Amani (1996). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Colectivo Amani. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Catarata
- Colectivo IOÉ (2009). La condición migrante en España. Posiciones básicas en torno a la ciudadanía. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 104, 23-24.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. Recuperado de www.colectivolorenzoluzuriaga.com
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital en *Am. Journal of Sociology*. 94, 95-210.

- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8.
- Collier, V.P., y Thomas, V.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 16, 187-212.
- Colom, A. J. (2003). Calidad y equidad en la educación formal y no formal. En F. Etxeberria (Ed.), *Calidad, equidad y educación* (pp. 79-100). Donostia: Erein.
- Comité Económico y Social de la Unión Europea (2002). *Dictamen sobre la inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada*. Bruselas.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo.
- Consejo de Europa (2010). *La herramienta de evaluación comparativa e índice de ciudad intercultural. Medida piloto conjunta del Consejo de Europa y la comisión Europea*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo.
- Consejo Escolar del Estado (2011). La educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes. Editorial. *Participación Educativa*, 18, 6-7.
- Córdoba, L. G., Garcia Preciado, V., Luengo, L. M. Vizuite, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Cortina, A. (2006). Ciudadanía europea: un motor de transformación social. Ponencia en el V *Encuentro de Salamanca: "El rumbo de Europa"*. 21-24 de junio.
- Cruddas, L. (2001). Rehearsing for reality: young women's voices and agendas for change. *Forum*, 43(2), 62-66.
- Cruddas, L. & Haddock, L. (2003). *Girls' Voices: supporting girls' learning and emotional development*. London: Trentham.
- Cummings, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

- De Haro; R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 219-243). Murcia: Editum.
- De la Corte, L. y Blanco, A. (2013). Conflictos intergrupales y prejuicios étnicos en las sociedades receptoras de inmigrantes. En AA.VV., *Inmigración. Un desafío para España* (pp. 70-95). Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- De Lucas, J. (2004). ¿Cómo globalizar los derechos humanos? El test de la inmigración. En R. Lara (Ed.), *La globalización y los derechos humanos* (pp. 361-393). Madrid: Talasa.
- De Lucas, J. (2005). No hay política de integración si no tiene como objetivo la integración política. *Derechos ciudadanos. Inmigración, 0*, 21-36.
- De Lucas, J. (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 27-57). Murcia: Editum.
- Delgado, M. (2005). Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas. En T. Fernández y J. Molina (Eds.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 36-65). Madrid: Alianza.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2009). *Didattica interculturale*. Milano: F. Angeli.
- De Santis, M. G. (2004). *Riflessioni sulla pedagogía interculturale*. Roma: Aracne.
- Delgado, M. (2005). Círculos virtuosos. Nuevos lenguajes para la exclusión social. En J. García Molina (Ed.), *Educación Social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 31-45). El Masnou: Barcelona.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díez, E. J. (2012). Políticas públicas educativas. Sobre migración en los institutos de secundaria en España. *Ánfora, 19*(32), 15-30.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación, 363*, 2-34.

- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En M. T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 47-67). Madrid: UNED.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el deporte*, 10, 7-31
- Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Esteve, J.M. (2005). Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión. En E. Soriano (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 77-118). Madrid: La Muralla.
- Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, X. (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero.
- European Commission (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Commission.
- Fernández, F. J., Trianes, M. V., Morena, M. L. de la, Escobar, M., Infante, L. y Blanca M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.

- FETE-UGT (2010). *Libro Blanco de la educación intercultural*: Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Fiorin, I. (2010). Educazione interculturale alla cittadinanza: il ruolo della scuola. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 55-61). Roma: Carocci.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Froumin, I. (2003). Citizenship education and ethnic issues in Russia. In J.A. Banks (Ed), *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gagnon, A.G. & Iacovino, R. (2007). *Federalism, citizenship and Quebec: debating multinationalism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gallego, B., Rodríguez, H., y Lago, M. (2012). Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 53-68) Madrid: Wolters Kluwer.
- Garcea, E. (1996). *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando Editore.
- García, R., García, J.A., y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata
- García, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y Futuro Digital*, 5 (11). Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2011/septiembre11/Mayka.pdf>
- García, F.J. y Pulido, R.A. (1992). Educación multicultural y Antropología de la Educación. En P. Feroso (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* (pp.35-69). Madrid: Narcea.
- García, F.J., Pulido, R.A. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

- García Amilburu, M. (2008). Etnocentrismo, relativismo cultural y pluralismo. Multiculturalidad, identidad cultural y globalización. En H. Bouche (Ed.), *Antropología de la Educación* (pp. 97-112). Madrid: Síntesis.
- García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96(1), 55-76.
- García-Cano, M., Márquez, E y Agrela, B. (2008). Cuando, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, 89, 147-167
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua... y también fracasan? El llamado alumnado latinoamericano. En D. Barbolla (Ed.), *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización. Conformando identidad*, (pp. 279-316). Biblioteca Nueva: Madrid.
- García-Fernández, J. A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales>
- García-Fernández, J. A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 69-88) Madrid: Wolters Kluwer.
- García Martínez, A. (2009). Diálogo intercultural. Una introducción. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 17-25). Murcia: Editum.
- García Martínez, A. y Escarbajal de Haro, A. (Eds.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: @becedario.
- García Martínez, A. y Saura, J. (2009). La necesidad de impulsar la escuela intercultural. En A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 151-166). Badajoz: @becedario.
- García Martínez, A. Escarbajal Frutos A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A., Sáez, J. y Escarbajal de Haro, A. (1999). Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 3, 2ª Época, 27-40.

- García-Nieto, A. (2004). *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*. Murcia: Editum.
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En R. Feito (Ed.), *Sociología de la educación secundaria* (pp. 45-70). Barcelona. Graó.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE
- Garro, N. y Carrica, S. (2013). La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2), 133-154.
- Gascón, M. (2014). Lecciones de Francia en la integración de las segundas generaciones. *Pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org>
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogía interculturale*. Bolonia: Università degli Studi.
- Gibson, M.A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and an Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-119.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación/Los libros de la Catarata.
- Giroux, H. A. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínquis*, 6, 33-47.
- Giroux, H. A. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Mc Laren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Giusti, M. (2004). *Pedagogía interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Bari: Laterza.
- Gómez, J. (2010). Lo ético en la escuela intercultural: proyecto AMANI. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales>

- Gómez, J. (2012). Convivencia, educación e interculturalidad. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 125-136) Madrid: Wolters Kluwer.
- Gómez, J. (2013). Coletazos nazis. Recuperado de <http://www.sociedad.elpais.com/sociedad>
- González, J. L. (2007). Percepciones sociales y conflictos intergrupales derivados del multiculturalismo. En J. L. Álvarez y L. Batanaz. (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 138-154). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gould, S.J. (2007). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Drakontos.
- Gorski, P. (2009). Intercultural Education as Social Justice. *Intercultural Education*, 20 (2), 87-90.
- Grange, T. (2007). La dimensione interculturale nelle pratiche educative. In T. Grange, y A. Nuzzaci, (Eds.), *Interculturalità e processi formativi* (pp. 35-49). Roma: Armando Edizioni.
- Grange, T. & Nuzzaci, A. (Eds.) (2007). *Interculturalità e processi formativi*. Roma: Armando Edizioni.
- Grant, C.A. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Ed.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 25-51). Madrid: La Muralla.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 205-234). Barcelona: Anthropos.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman.
- Gutiérrez, F. (1984). Educación de adultos y comunicación social. En AA.VV., *Siete visiones de la educación de adultos* (pp. 33-43). México: CREFAL.
- Gutiérrez, M. (2009). *Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña*. Barcelona: Documentos de Economía “la Caixa”.
- Habermas, J. (2000). *La constelación postnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós.

- Hammer, L. (2004). Foreword. In D. Powell & F. Sze (Eds.), *Interculturalism: exploring critical issues*. Oxford: Interdisciplinary Press.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443.
- Heath, A., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires. Nova.
- Heilman, E.E. (2012). *Social Studies and Diversity Education*. New York: Routledge.
- Herrán, A. de la e Izuzquiza M. D. (Eds.) (2010). *Las claves del éxito*. Madrid: Pirámide.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5-33.
- Hiller, G.G. & Wozniak, M. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(4), 113-24
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Horgan, M. (2012). Stranger and Strangership. *Journal of Intercultural Studies*, 33(6), 607- 622.
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibarra, E. (2008). *Hablemos de convivencia y tolerancia*. Madrid. Movimiento contra la Intolerancia.
- Iglesias, E. (2014). La formación intercultural en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17 (2), 167-182.
- Instituto de Evaluación (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación

- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En AA.VV., *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jiménez, M. (2009). Aproximación teórica a la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 173-186.
- Jiménez Gámez, R. (2010). ¿Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta? Un estudio de caso en un instituto de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 352, 431-451.
- Juliano, D. (1998). *La adscripción étnica asignada*. T.E. 192, 11-13.
- Kao, G. & Thompson, J.S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Keast, J. (2006). Educazione interculturale e interreligiosa in Gran Bretagna. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 155-164). Milano: Angelo Guerini.
- Keddie, A. (2012). *Educating for Diversity and Social Justice*. Nueva York: Routledge.
- Kellner, D. (2005). Globalización y nuevos movimientos. Lecciones para una teoría pedagógica crítica. En N. Burbules y C. H. Torres (Eds.), *Globalización y educación. Manual crítico* (pp. 211-230). Madrid: Popular.
- Kepel, G. (2011). *Banlieu de la République*. Paris: Institut Montaigne.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laparra, M. (2005). Diversidad de espacios para la integración en una perspectiva dinámica. *Derechos ciudadanos. Inmigración*, 0, 37-56.
- Laparra, M. y Martínez, A. (2003). Integración y políticas de integración. En M. Laparra (Ed.), *Extranjeros en el purgatorio* (pp. 21-60). Barcelona: Bellaterra.
- Laporta, R. (1975). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lasagabaster, D. (2004). Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá. *Cultura y Educación*, 16, 323-339.
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.

- Legrain, P. (2008). *Inmigrantes. Tu país los necesita*. Barcelona: Intermón-Oxfam Editorial.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-14.
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 155-166.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Boletín Oficial del Estado de 21/11/951995).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).
- Llevot, N. (2006). La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 151-164.
- Lochak, D. (2012). Por un nuevo ideal universalista. En AA. VV., *El atlas de las minorías* (pp. 10-11). Valencia: Le Monde Diplomatique en español. Fundación Monipodio.
- López, D. (1999). Social and linguistic aspects of assimilation today, En C. Hirschman, J. DeWind & P. Kasinitz (Eds.). *The Handbook of International Migration: The American Experience*. New York: Russel Sage Foundation.
- López Cortiñas, C. (2014). Racismo, discriminación y crisis económica. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.

- López, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- López, B. y Tuts, M. (2012). La educación intercultural y los nuevos escenarios educativos. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 13-22). Madrid: Wolters Kluwer.
- Lorenzo, M., Santos Rego, M.A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Revista Teoría de la Educación*, 24(2), 129-148.
- Löwenheim, O., and Gazit, O. (2009). Power and examination: a critique of citizenship test. *Security dialogue*, 40(2), 145-167.
- Lucenberg, S. (2003). Citizenship education and diversity in Germany. In J.A. Banks, (Ed), *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de Educación Secundaria expertos y eficaces*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid
- Lustig, M.W. & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: interpersonal communication across culture*. 5th ed. Boston MA: Pearson.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Macchietti, S. S. (2001). Per progettare l'educazione interculturale. In A. Perucca (a cura di), *Pedagogía interculturale e dimensione europea dell'educazione* (pp. 88-99). Lecce: Pensa Multimedia.
- Manning, A. y Roy, S. (2010). ¿Choque de culturas o club de culturas? Identidad nacional en Gran Bretaña. *Economic Journal*, 120, 72-100.
- Mantegazza, R. (2013). *Manuale di pedagogía interculturale*. Milano: F. Angeli.
- Mantovani, G., Schiavinato, V. y Cotton, P. (2006). Comprendere le differenze: l'influenza di concezioni diverse della <cultura>. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 57-63). Milano: Angelo Guerini.

- Manzanares, A., y Galván, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Manzanares, A., y Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 89-116.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Márquez, E., y García-Cano, M. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25,1), 165-183.
- Martínez, L. y Tuts, M. (2010). La interculturalidad como pretexto; la ciudadanía como encuentro. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales>
- Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp.31-46). Madrid: UNED.
- May, S. & Sleeter, C.E. (2012). *Critical Multiculturalism, Theory and praxis*. Londres: Routledge.
- May, S., Modood, T., & Squires, J. (2004). *Ethnicity, nationalism, and minority rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayoral, V. (2010). La apuesta por una educación intercultural. En AA.VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales>
- MECD, (2010). *Informe estadístico 2010*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- MECD, (2013). *Informe estadístico 2013*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), 175-196.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Memmi, A. (2000). *Racism*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Merino, J. V. (2009). Animación sociocultural, ciudadanía y participación. *quadernsanimació.net*, 9, 1-13.
- Milan, G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturalità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Monge, Y. (2014, 21 de noviembre). La reforma migratoria de Obama. Recuperado 2014 de <http://www.elpais.com>
- Montilla, V. C. y Hernando, A. (2009) La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- Mora, M. (2013). Demasiados guetos. Recuperado de <http://www.sociedad.elpais.com/sociedad>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Moro, M. R. (2001). *Bambini immigrati in cerca d'aiuto*. Torino: Utet.
- Mortari, L. (2003). Per una presenza responsabile. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare* (pp. 49-56). Bologna: CLUEB.
- Munhoz, A. V. (2002). La diferencia en la institución escolar: las formas jerarquizadas de normalización. Recuperado de [http:// educación-critica.blogspot.com](http://educación-critica.blogspot.com)
- Naïr, S. (2005, 12 de marzo). Alianza de civilizaciones y diálogo para la modernidad. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2006). Presentación del Monográfico Inmigración y Escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-21.

- Nieto, S. (2011). El caso de la educación multicultural en Estados Unidos: ¿Qué lecciones hay para la educación intercultural? En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 25-45). Madrid: La Muralla.
- Nigris, E. (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Mondadori.
- Nikolau, G. y Kkanavouras, A. (2006). Identidad y pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 61-90.
- Núñez, V. (Ed) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nuzzaci, A. (2007). Interculturalità e competenze nelle “scuole di frontiera”, ovvero per un’educazione alla mondialità. In T. Grange, y A. Nuzzaci, (a cura di), *Interculturalità e processi formativi* (pp. 73-101). Roma: Armando Edizioni.
- Ocáriz, E., San Juan, C. y Vergara, A. I. (2005). La inmigración como estresor, pérdida de estatus: estrategias de afrontamiento e impacto psico-social. *Migraciones*, 17, 91-110.
- OCDE (2006). *Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París.
- OCDE (2012). *Informe sobre Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. París: OECD Publishing.
- Olivé, L. (2010). Multiculturalidad, interculturalismo y el aprovechamiento social de los conocimientos. *Recerca. Revista de Pensamiento i Analisi*, 10, 45-66.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Oppenheimer, W. (2013). Blanco del UKIP. Recuperado de <http://www.sociedad.elpais.com/sociedad>
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

- Padilla, A. B. (2007). Sociología de la educación de los menores inmigrantes en España: escuela y comunidad. En J. L. Álvarez y L. Batanaz. (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 42-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Page, S. E. (2007). *The difference : How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Pamuk, O. (2006). *Ciudad y recuerdos*. Barcelona: Mondadori.
- Paparella, N. (2007). Formazione e apprendimento in prospettiva interculturale. In T. Grange, & A. Nuzzaci (Eds.), *Interculturalità e processi formativi* (pp. 15-33). Roma: Armando Edizioni.
- Pascual, B. (2005). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Puls*, 29, 43-58.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 22-45.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Perea, I. y López, B. (2008). Los diarios de campo en la investigación social. El caso en el estudio 'Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias multiculturales'. *Revista OBETS*, 1, 119-129.
- Pereda, C. F. (2014, 21 de noviembre). Preguntas y respuestas sobre las medidas migratorias de Obama. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Pérez Milans, M. (2007). Las Aulas de Enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 111-147). Madrid: CIDE.
- Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Pinter, A. (2003). *Immigrati. Comunicazione ed educazione*. Pisa: ETS.
- Pinto, F. (2002). *L'intercultural*. Bari: Laterza.
- Pinyol, G. (2013). Una aproximación a la ciudad intercultural: el índice de interculturalidad. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 64-73). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Pizzi, F. (2008). La pedagogía interculturale in Italia: questioni epistemologiche. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-13.
- Ponterotto, J. G. & Pedersen, P. B. (1993). *Preventing Prejudice. A Guide for Counselors and Educators*. Newbury Park, California: Sage Publicatuions.
- Portera, A. (2006a). *Globalizzazione e pedagogía interculturale*. Trento: Erickson.
- Portera, A. (Ed.) (2006b). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Angelo Guerini.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García Martínez y A. Escarbajal de Haro (Eds.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-265). Badajoz: Abecedario.
- Portera, A. (2010). Educazione uinterculturale alla cittadinanza: necessita e urgenze. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. (pp. 15-28). Roma: Carocci.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174.
- Portes, A. y Aparicio, R. (2013). *Investigación longitudinal sobre la segunda generación en España*. Madrid. Fundación Ortega-Marañón.
- Portes, A., Aparicio, W., Haller, W. & Vickstrom, E. (2010). Moving Ahead in Madrid: Aspiration and Expectation in the Spanish Second Generation. *International Migration Review*, 22 (4), 767-801.
- Pozzo, M. I. (2012). Pluralismo cultural y educación: el caso canadiense. *Educação am Revista*, 28(2), 257-284.
- Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y las niñas. En P. Mc Laren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 277-285). Barcelona: Graó.
- Ramírez, M^a. C. (2010). Respuesta educativa ante las necesidades del alumnado inmigrante. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 10, 1-9.
- Ramonedá, J. (2008, 22 de junio). La Europa antipática. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Ramos, R. (2011, 21 de agosto). El polvorín británico. *Magazine*, 23-33. Recuperado de <http://www.regeringen.se/content/1/c6/19/05/29/5505eb46.pdf>
- Retortillo, A. (2009). *Inmigración e inserción sociolaboral: estrategias de aculturación y adaptación de tres colectivos de inmigrantes en la provincia de Valladolid*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Retortillo, A. (2010). El nivel educativo como factor de inclusión social de la población inmigrante desde la perspectiva de la aculturación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 69 (24,3), 59-72.
- Rincón, J. y Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas baleares: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Rizo, M. (2013). Comunicación intercultural. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal México*, 10(19), 26-42.
- Rodríguez, H.M. (2005). Lo que los hombres grises no sabían. Espacio, tiempo y subjetividad en la escuela a través del juego dramático. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 269-293). Madrid: Anthropos.
- Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 17(4), 1-29.
- Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 133-149.
- Rodríguez, M., Palomero, J. E. y Palomero, P. (2006). Presentación del monográfico Educación Intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 17-37.

- Rodríguez, H., Ríos, O., y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 44-66.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 101-112.
- Rodrigo Alsina, M. (1996). Hacia el mito de la identidad cultural. Comunicación en el VII Congreso Internacional de la Asociación española de Semiótica. Zaragoza.
- Rodrigo Alsina, M. (2009). (In) comunicación intercultural. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.
- Roldán, C. y Cantillo, L. (2012). Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: Las prácticas restaurativas. En B. López y M. Tuts (Eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 137-148). Madrid: Wolters Kluwer.
- Rovatti, A. (2008). *Possiamo addomesticare l'altro?* Udine: Forum.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sáenz, J. (2008). La filosofía como pedagogía. En G. Hoyos (Ed.), *filosofía de la educación* (pp. 157-177). Madrid: Trotta.
- Sánchez, S., Amador, L. V., Cárdenas, M. R. y Rodríguez, R. M. (2011). Los movimientos migratorios y sus implicaciones educativas. En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.). *Exclusión social y diversidad* (pp. 65-91). México: Trillas.
- Sánchez Martín, A. (2014). *Inclusión de los alumnos extranjeros en el aula de Educación Secundaria Obligatoria: Propuesta de actividades para desarrollar la escritura*
- Sánchez-Vallejo, M.A (2010, 24 de octubre). ¿Multiculturaliqué? Recuperado de <http://www.elpais.com>
- San Román, B. (2008). ¿Por qué somos racistas? *Magazine*, 22, 6.
- Santerini, M. (2010). Cittadinanza e intercultural nella scuola. Introduzione generale e riflessione sui risultati del gruppo di ricerca di Milano. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Eds.),

- L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 65-72). Roma: Carocci.
- Santos, M. (2005). Antecedentes del valor educativo 'tolerancia'. *Revista española de pedagogía* 228, 223-238.
- Santos, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11, (34), 79-90.
- Santos Rego, M.A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 123-137.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED). Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16 (1), 63-84.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schmidtke, H. P. (2007). El fenómeno de la inmigración y la respuesta pedagógico-intercultural en Alemania. Hacia la pedagogía de la diversidad. En J.L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 77-92). Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz Barpal
- Serra, C. y Paludàries, J.M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudi pos-obligatoris. En M^a. J. Larios y M. Nadal (Eds). *L' estat de la immigració a Catalunya* (Anuari 2006) (pp. 301-334). Barcelona: Mediterrània.
- Serrano, R. (2013). *Guía de conocimiento sobre educación intercultural*. Recuperado de <http://www.global.net>
- Sibhatu, R. (2004). Il cittadino che non c'è: l'immigrazione nei media italiani. In M. Fiorucci (Ed.), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale* (pp. 79-88). Roma: Armando.

- Siqués, C. (2006). Práctica educativa y diversidad lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 81-93.
- Sirna, C. (2010). Nuovi volti della cittadinanza nell'era postnazionale. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. (pp. 45-53). Roma: Carocci.
- Sleeter, C. E. (2011). Multiculturalismo, inmigración y escuelas: la preparación de los inmigrantes para el liderazgo en sociedades multiculturales. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 48-67). Madrid: La Muralla.
- Soler, J. (2008, 18 de mayo). La mala educación. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Soriano, E. (2008). Formación del profesorado para la educación intercultural. En J. Vera (Ed.), *Propuestas y experiencias de educación intercultural* (pp. 57-84). Madrid: SM.
- Soriano, V. (2011a). La educación inclusiva en Europa. *Participación Educativa*, 18, 35-45.
- Soriano, E. (2011b). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 71-92). Madrid: La Muralla.
- SOS Racismo (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 91-111.
- Sotelo, I. (2005, 30 de octubre). La gran contradicción europea. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Álvarez (Ed.), *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 9-39). Madrid: MEC.
- Spivak, G. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Roma: Melteni.
- Stainback, S. B. (2001). Components critics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.
- Stern, S., Wares, A. & Orzell, S. (2014). *Índice de Progreso Social 2014. Reporter metodológico*. Washington DC (USA): Social Progress Imperative.
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.

- Suárez-Orozco, M.M. & Satín, C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, 64(7), 58-60.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'inmigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sze, F. & Powell, D. (2004). *Interculturalism: exploring critical issues*. Oxford: Interdisciplinary Press.
- Taylor, S. E. (2004). Cultura and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 354-362.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: F.C.E.
- Tezanos, J. F. (2002). *La democracia incompleta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Todorov, T. (1988). El cruzamiento entre culturas. En T. Todorov (Ed.), *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- Tomlinson, S. (2009). Multicultural education in the United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *Routledge international companion to multicultural education* (pp. 121-133). New York: Routledge.
- Tortolini, C. B. (2003). *Appartenza, paura, vergogna. L'io e l'altro antropologico*. Roma: Monolito.
- Torres, D. de (2013). Gobernanza y liderazgo en las políticas interculturales. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 74-84). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Tosolini, A. & Trovato, S. (2001). *New Media, Internet e Intercultura*. Bologna: EMI.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Touraine, A. (2001). Indicadores para el diálogo intercultural. Conferencia presentada en el *Fórum Europa*. Barcelona.
- Tropel, H. (2011). Multiculturalism as a Social Ideal and as public Policy. *The Encyclopedia of Canada's Peoples*, 9, 1.

- Trudeau, P. (1971). *Statement to the House of Commons on multiculturalism, House of Commons, Official Report of Debates*, 28th Parliament, 3rd Session, 8 October, 8545-8546.
- Trujillo, F. (2012). La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una escuela intercultural. En B. López y M. Tuts (Eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 149-168) Madrid: Wolters Kluwer.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- Ubilla, P. (2002). Ética y pedagogía. *Revista Educación y Derechos Humanos*, 44, 79-92.
- UNESCO (1995). *Declaración sobre la tolerancia*. París: Servicio de Publicaciones de la UNESCO:
- UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿Hemos fracasado?* Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.
- Valls, R. (2012). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar. Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 30-31.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Houdt, F., & Schinkel, W. (2011). Neoliberal communitarian citizenship: current trends towards 'earned citizenship in the United Kingdom, France and the Netherlands. *International sociology*, 26 (3), 408-432.
- Vertovec, S. (1996). Multiculturalism, Culturalism and Public Incorporation. *Ethnic and Racial Studies*, 19(1), 49-69.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Vila, I. (2006a). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 23-43.

- Vila, I. (2006b). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Esteban, M, y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 568, 39-65.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, J. D. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Zamora, J.A. (2008). *Inmigrantes entre nosotros, ¿integración o participación?* Murcia: Foro Ignacio Ellacuría.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17 (2), 219-234.
- Zapata-Barrero, R. (2013a). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: respuesta a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zapata-Barrero, R. (2013b). Interculturalidad: ética pública y cultura de la diversidad. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 13-44). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zapata-Barrero, R. (2013c). Del diálogo intercultural a la acción intercultural. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 5-12). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zick, C. D., Bryant, W.K. & Osterbacka, E. (2001). Mothers employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. *Social Science Research*, 30, 25-49.
- Zizek, S. (2010). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Pensamiento crítico.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogía dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales*. San Sebastián: Ikuspegi.