Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural

La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela



Universidad

Coordinador:
Juan José Leiva Olivencia

Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural

La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela

Octaedro

Colección *Universidad*

Título: *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural. La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela*

Autores: Juan José Leiva Olivencia, Dolores Pareja Vicente, Encarnación Pedrero García, Estefanía Almenta López, Diana Priegue Caamaño, Juan Antonio Gómez Naranjo, Monsalud Gallardo Gil





Proyecto cofinanciado por la Dirección General de Relaciones Institucionales del Ministerio de Defensa, por el Estudio de Investigación denominado «Concepciones docentes y percepciones del alumnado de Educación Primaria sobre educación para la paz y las Fuerzas Armadas Españolas: un estudio de caso» (ref. 007/01) y desarrollado por la Universidad de Málaga (investigador principal: Dr. Juan J. Leiva Olivencia).

Primera edición: octubre de 2012

© Juan José Leiva Olivencia

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921- 240-1
Depósito legal: B. 27.421-2012

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

A Francisco Leiva Sánchez, mi padre.

Un hombre comprometido con la paz y
la fraternidad de las personas y los pueblos.

Sumario

Prólogo 9

Capítulo I:
Bases conceptuales de la educación para la paz en una sociedad intercultural 13

Capítulo II:
Una aproximación reflexiva a los objetivos de la educación para la paz 51

Capítulo III:
Profesorado y prácticas de educación para la paz y desarrollo sostenible 69

Capítulo IV:
La educación para la paz y las Fuerzas Armadas Españolas: transformando seguridad en humanidad 87

Capítulo V:
Una mirada constructiva de las Fuerzas Armadas Españolas en la construcción de una educación basada en la paz y la seguridad 113

Capítulo VI:
La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela 129

Capítulo VII:
Las competencias educativas para la paz en la escuela 189

Prólogo

No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella y trabajar para conseguirla.

ELEANOR ROOSEVELT (1884-1962)

Una sola palabra, paz, con tanto significado cultural para la humanidad, viene construyéndose de manera dinámica y en permanente cambio social a lo largo de los siglos. Durante muchos años ha prevalecido una visión restrictiva de la paz como ausencia de guerra o de violencia, como si esta fuera un germen difícil de predecir en un mundo global y del conocimiento en que vivimos. Detrás del tema de la paz siempre ha estado históricamente el de la defensa del territorio y la conquista de nuevos espacios e intereses económicos. Por ello, se acuñó la frase tan conocida que llega hasta nuestros días de «si quieres la paz, prepárate para la guerra». Se trata de una concepción de la paz como paz armada, que en la actualidad y tras los terribles atentados del 11-S en Estados Unidos evolucionó hacia una nueva paz preventiva, donde ha prevalecido la seguridad y el miedo antes que la libertad y la tolerancia. Hoy nadie duda de que sigue siendo un desafío para la construcción de la paz el invertir esa frase y actuar bajo una premisa bien distinta, es decir, «si no quieres la guerra, prepárate para la paz». Precisamente, esta es la idea del libro que tiene en sus manos y que tiene como objetivo fundamental promover una educación activa para la construcción de la paz. Una educación y una propuesta pedagógica inclusiva, que exige tratar en la escuela conceptos sociales y éticos complejos porque compleja es la sociedad. Resulta necesario creer en la paz y trabajar duro para conseguirla, y es la educación el instrumento humano más importante para esa inmensa tarea colectiva que es vivir y convivir en libertad, justicia y democracia. Los valores sociales no se pueden enseñar, hay que vivirlos, y la vivencia educativa permite a los más jóvenes experimentar el conocimiento y la comprensión de la paz no como un estado ideal, sino como una situación en permanente construcción social y cultural. El lector verá en este libro una exploración conceptual diferente acerca de la paz, no ya como ausencia de, sino como algo dinámico que se construye activamente desde la justicia y la seguridad humana. Al concepto de paz le ocurre, en ocasiones, lo

que a la democracia y la no violencia: muchos podemos tener una imagen pasiva, romántica o incluso idílica de ellas, mientras son tareas tremendamente propositivas y proactivas. Gandhi unía en su reflexión sobre la justicia y la paz dos ideas complementarias: ahimsa, antiguo voto hindú de «no causar daño a ningún ser viviente», con la palabra de satyagraha, que él acuñó para mencionar la no violencia, traducida como «la fuerza de la verdad».

Tampoco, puede haber paz en condiciones de inhumanidad. Así, la paz como una construcción histórica y cultural en permanente cambio social no debe entenderse como algo estático y acabado en un momento determinado, sino que está necesariamente vinculada a un orden político democrático, a las relaciones solidarias entre las personas, a la justicia social, y, por tanto, a las certidumbres y al bienestar individual y colectivo en sociedades complejas y diversas. En efecto, Erich Fromm, en su libro *El miedo a la libertad* decía que «la finalidad de una estrategia de paz debe ser evitar la derrota del oponente, la única estrategia de paz consiste en el reconocimiento de los intereses recíprocos». La cuestión, por tanto, no está principalmente en el individuo sino en la construcción ética de las relaciones sociales y de un sistema democrático que garantice un bienestar social para todas las personas sin ningún tipo de excepción ni exclusión. Ahora bien, esto sigue siendo el mayor desafío que tiene el ser humano, hacer que el otro también nos observe, nos lea y nos entienda, generando identidades cívicas críticas donde la violencia no tenga cabida y sí la paz, la cooperación y la concordia. De la misma manera, será necesario el establecimiento de diseños pedagógicos donde la educación para la paz se vincule con la construcción democrática de comunidades de aprendizaje, la interculturalidad y el desarrollo sostenible, y es que vivimos en un mundo donde todo está conectado en una globalización cultural que modula continuamente entre lo universal y lo relativo, siendo la diversidad y la identidad constructos pedagógicos básicos para una educación para la paz reflexiva e inclusiva.

Por otra parte, no podemos olvidar el papel de las Fuerzas Armadas en la construcción de una seguridad humana que garantice la libertad y la integridad de la ciudadanía en una sociedad cada vez más intercultural. Lo diverso es lo común y lo común es lo diverso, y las Fuerzas Armadas de nuestro país son un ejemplo de modernidad y de respeto a los derechos humanos en sus misiones humanitarias y de paz, actuaciones referentes en el panorama internacional dada la importancia de garantizar la paz como condición indispensable para consolidar la democracia y la justicia en muchos países de este mundo cambiante donde ideologías e integrismos dictatoriales extremistas todavía perviven. Todavía se discrimina y se mata a personas por el mero hecho de ser diferentes,

de pensar o ser diverso en su mismidad. Por este motivo, las misiones humanitarias y de paz pueden ser magníficos instrumentos de educación para la paz, donde la diferencia es un valor y no una lacra, siendo el marco constitucional y los derechos humanos las referencias de un mundo de valores que sí pueden ser compartidos universalmente en medio de tanto hiperrelativismo cultural. La paz y la interculturalidad son valores positivos y universales, y educar para la paz ayudará a cada uno a ser realmente una persona, respetando la diversidad y promoviendo espacios de consenso y de diálogo permanentes.

Este libro, titulado *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural. La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela*, viene a profundizar en las diferentes dimensiones que entran en juego cuando lo que se trata es de analizar reflexiva y críticamente la paz y la imagen social de las Fuerzas Armadas en la escuela. Nuestro propósito ha sido abordar diferentes factores educativos, tanto conceptuales como metodológicos y de análisis de investigación, sobre la potencialidad pedagógica de las misiones humanitarias y de paz de las Fuerzas Armadas en las instituciones escolares. Para ello, se indaga en las bases conceptuales de la educación para la paz, revisando críticamente sus objetivos y las prácticas didácticas de los docentes, imbricando paz, desarrollo sostenible, interculturalidad y seguridad humana como ejes vertebradores de propuestas educativas reflexivas que permita al lector seguir ahondando en las miradas institucionales, profesionales, familiares, sociales y culturales que están detrás de la construcción emergente de un significado tan complejo y rico como es la paz en la escuela. También se tratan las competencias educativas necesarias para afrontar tanto la formación del profesorado en educación para la paz como las estrategias didácticas básicas para promover y estimular el pensamiento crítico del alumnado en un tema tan sensible y atractivo con las misiones de paz en el exterior. Igualmente, cabe señalar que exponemos aquí las conclusiones más relevantes de un estudio de investigación titulado «Concepciones docentes y percepciones del alumnado de educación primaria sobre educación para la paz y las Fuerzas Armadas Españolas: un estudio de caso», desarrollado en centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga, y subvencionado por la Dirección General de Relaciones Institucionales del Ministerio de Defensa.

Todos estos temas son tratados con rigor y reflexividad por jóvenes profesores e investigadores universitarios expertos en la temática de educación para la paz e interculturalidad como Encarnación Pedrero, Estefanía Almenta, Diana Priegue, Monsalud Gallardo, Dolores Pareja, Juan Antonio Gómez, y quien escribe estas

palabras, Juan José Leiva. Todos hemos reflejado diversos enfoques sobre la paz, la seguridad humana, la convivencia escolar, la diversidad cultural y la interculturalidad porque los actuales escenarios educativos requieren de nuevos enfoques pedagógicos exentos de dogmatismos estériles, y sí de planteamientos reflexivos, plurales y abiertos a la necesidad de subrayar valores vinculados con la promoción y mejora de la imagen social de las Fuerzas Armadas Españolas.

Es cierto que la imagen social de las Fuerzas Armadas ha mejorado en los últimos años, pero persisten todavía reticencias sobre el conocimiento y comprensión de las misiones humanitarias y de paz de las Fuerzas Armadas como herramientas didácticas de interés para el alumnado y toda la comunidad educativa. Conocer las huellas de humanidad de mujeres y hombres que están al servicio de todo un país y de toda una ciudadanía es un elemento que no puede faltar en un currículum inclusivo donde los valores de paz, seguridad, libertad y democracia impregnan las propias relaciones interpersonales en contextos educativos diversos y dinámicos. La escuela del siglo XXI no puede olvidar el papel de las Fuerzas Armadas Españolas en la promoción de la seguridad humana, la democracia y la paz en tantas regiones y países del mundo. No se trata de ideologizar el currículum, sino de abrirlo a todas las realidades sociales, éticas y profesionales, donde lo militar no tiene que estar reñido con el valor de la paz y la democracia.

Dr. Juan José Leiva Olivencia
Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga

Capítulo I:

Bases conceptuales de la educación para la paz en una sociedad intercultural

Juan José Leiva Olivencia; Dolores Pareja de Vicente
Universidad de Málaga

Introducción

Hablar de educación para la paz, de sus bases conceptuales y de su contribución a la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria no es una cuestión menor en el ámbito de la pedagogía. Existen diferentes fuentes para acceder al conocimiento científico de las bases conceptuales de la educación para la paz: histórica, sociológica, antropológica y la intrínsecamente pedagógica. La clave de la orientación, sentido y carácter de unas bases conceptuales fundamentalmente pedagógicas radica en la necesidad que encontramos de dar respuestas educativas a cuestiones que son sociales y educativas, y añadimos lo social dada la importancia actual del fomento y difusión de la cultura de paz en una sociedad democrática como la nuestra.

Según la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz, el siglo XX ha sido un siglo de profundas contradicciones. Ha sido un siglo en el que se han producido avances inimaginables en multitud de ámbitos de la vida. Desde los avances tecnológicos que nos podrían hacer superar muchas enfermedades, reducir la pobreza y eliminar el hambre, hasta los cambios de cultura política que han permitido sustituir formas autoritarias de gobierno por otras formas democráticas. No obstante, y pese a estos avances, hemos visto cómo el siglo XX se ha convertido en uno de los siglos más sangrientos de la Historia. Dos grandes guerras, la guerra fría, estallidos genocidas en países como Bosnia, Ruanda o Kosovo, o grandes crisis económicas que han favorecido el aumento de diferencias sociales entre los que más tienen y los que no tienen nada, son claros indicadores de las grandes contradicciones del siglo que acabamos de dejar atrás. Tal y como se plantea en el preámbulo de dicha ley:

> Se trata, en definitiva, de un siglo en el que ha prevalecido de forma notable una cultura de la violencia que se caracteriza por poner de

> manifiesto siete inseguridades graves que, muy a menudo, generan frustraciones, y, consecuentemente, violencia a escalas muy diferentes. Estas siete inseguridades fueron puestas de manifiesto por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1998 y son de tipo económico y financiero, de las rentas, cultural, sanitario, personal, ambiental, y político y comunitario. Tales inseguridades se encuentran en la base de las numerosas injusticias y desigualdades que imperan tanto a escala local, como regional, como, incluso, mundial. (Preámbulo de la Ley 27/2005, p.1)

En el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por la ONU, esta ley, reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo. La cultura de paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz. No son rutinas o hábitos puntuales de desarrollo humano, sino un compendio complejo de conductas, pensamientos y sentimientos de cohesión, desarrollo humano, social y de paz. Según la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz, esta cultura de paz se tiene que implantar a través de potenciar la educación para la paz, la no violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos.

Pero ¿cuáles son, a nuestro juicio, las bases conceptuales de una educación para la paz que debe conjugar conocimiento y reconocimiento, realidad y proyección, ambición y pragmatismo? Pues bien, a lo largo de este capítulo vamos a intentar responder a esta pregunta indagando en los siguientes conceptos fundamentales: paz, ciudadanía, convivencia e interculturalidad.

La paz como valor educativo

Decir que la paz es una base conceptual de la educación para la paz es decir poco. Ahora bien, es necesario definir la paz como un punto de partida y un eje transversal de toda propuesta pedagógica que promueva la paz como un valor social y educativo. Por tanto, la paz se puede definir como un valor de dignificación de la realidad humana, pretendidamente ordenada y valorada positivamente según parámetros de ausencia de violencia, de construcción

de seguridad humana y de promoción del bienestar personal y colectivo para todas las personas y grupos sociales sin ningún tipo de excepción o exclusión. Asimismo, es necesario destacar que ha existido una evolución significativa y relevante del pensamiento occidental contemporáneo acerca de la paz: desde una concepción de la teoría y de la práctica de la paz derivada de la *pax romana*, en el sentido de ausencia de guerra y de pacto que imperaba hace unas décadas, hasta las concepciones actuales mucho más ricas, complejas, contradictorias, dinámicas y globales. Siguiendo a Jares (1991), Galtung (2003) y Muñoz y Molina (2004), podemos establecer diferentes características en esa evolución conceptual de la paz como valor social y educativo:

- paz como ausencia de guerra, sobre todo entendida como guerra entre estados;
- paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos, tecnológicos. La guerra aparece con el desequilibrio de factores;
- paz como *paz negativa* (ausencia de *violencia directa* física, psicológica; por ejemplo, la guerra) y *paz positiva* (ausencia de *violencia estructural* o indirecta, propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad económica, política, social...), que llevan a la pobreza o a la explotación, represión o alienación, y que hace que las oportunidades de vida sean muy diferentes. Esta violencia se corresponde con la injusticia social (Galtung, 2003).

A este respecto, es importante subrayar que la paz positiva será pues, la realización de crecientes niveles de justicia social, lo que implica la satisfacción de las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad y libertad) por los seres humanos. Precisamente fue Galtung quien introdujo estos conceptos en 1959 movido por la pobreza del concepto dominante de paz (y de violencia). Ahora bien, no podemos olvidar que también ha habido una evolución muy actualizada sobre las formas de violencia, y que, por ejemplo, en el caso de los países occidentales, la preocupación actual no son ya países o bloques de países (como fue la URSS y los países comunistas), sino el fundamentalismo islámico y el terrorismo internacional fragmentado y atomizado. Por tanto, un aspecto clave a tener en cuenta en todo este análisis es que han evolucionado los conceptos de paz y también de guerra y de violencia. En este sentido, ni que decir tiene que los efectos que tiene la violencia en los seres humanos son muy graves y pueden llegar a ser permanentes como cuando acortan la vida o la hace muy difícil de vivir (en el caso de que no produzcan la muerte; por ejemplo, la pobreza mata a más

personas que las guerras), pues la violencia se ha configurado como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable (Galtung, 2003). Por tanto, estamos de acuerdo con Merino (2008) en que la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana y es un factor negativo para la práctica educativa, ya que las personas sufren realizaciones afectivas, somáticas y mentales por debajo de sus realizaciones potenciales debido a la situación evitable que padecen. Cosa bien distinta sería hablar de conflicto y de conflicto en el contexto escolar, aspecto que ampliaremos más adelante.

Así pues, un concepto más rico, complejo y profundo de paz, implica un concepto más rico y diverso de violencia, y a la inversa, pues uno llega a ser la negación del otro. En este punto, es importante destacar que Galtung (2003) introduce el concepto de violencia cultural, con lo que define a la violencia con tres vértices o perspectivas analíticas (el triángulo de la violencia): violencia directa, estructural y cultural. Esta violencia cultural se relaciona estrechamente con las otras, especialmente con la estructural, pues supone una visión interesada de la realidad favorable a los grupos dominantes de poder que hace que parezcan naturales o inevitables situaciones de desigualdad. Es una coartada simbólica para justificar las situaciones. Esta coartada puede aparecer en las religiones, las ideologías, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación, la educación... Se contrapone con la cultura de la paz. Es decir, la clave crítica de la indagación en una educación para la paz inclusiva es reconocer que los procesos de conflicto y de violencia (social, escolar...) tienden a naturalizarse y a ser constitutivos de una aparente neutralidad ideológica o filosófica. Todo lo contrario. Son procesos que deben visibilizarse para que toda la comunidad social y educativa pueda cambiar su mirada y sus prácticas pedagógicas para poder transformar así un contexto violento en un contexto pacífico, un contexto de violencia cultural en un contexto de producción de cultura de paz y emancipación crítica.

Otro concepto que se redefine en los últimos tiempos desde una pedagogía inclusiva liberada de etiquetas y dogmatismos estériles es el de conflicto (Binaburo y Muñoz, 2007; Boqué, 2002; Jares, 2006; Leiva, 2011). Mientras que la violencia y la paz son aprendizajes sociales, por tanto, no inscritos en la naturaleza biológica, en el código genético, el conflicto sí es connatural al ser humano, en cuanto la posibilidad siempre presente de intereses enfrentados entre personas, grupos, estados, etc. Por tanto, los conflictos son construcciones de significados socioculturales contingentes y temporales que definen y rediseñan las relaciones interpersonales en los grupos humanos. El conflicto debe verse como una oportunidad

para el cambio personal y social, como una posibilidad de mejorar una situación, una relación social y educativa, siempre que se sepa regular, transformar reflexiva y creativamente por métodos no violentos y no deriven en intentos de superarlos mediante el recurso a la violencia. Esta es, sin lugar a dudas, la patología del conflicto, el núcleo duro de un análisis social y pedagógico, encontrar los motivos generadores de la violencia, tanto los intereses, como las estrategias comunicativas y los condicionantes contextuales. Así pues, nuestra posición viene a defender que la paz puede verse —y entenderse— desde una perspectiva inclusiva, como la transformación no violenta y creativa de los conflictos.

Por otro lado, autores como Muñoz y Molina (2009) y Galtung (2003) consideran que los estudios sobre la paz pueden tomar como un punto de partida didáctico y con proyección orientadora una terminología que procede de la ciencia médica: el triángulo diagnóstico/pronóstico/terapia, lo que la asimilaría a los estudios sobre la salud, estableciendo una analogía entre salud y paz, enfermedad y violencia. Construir la paz sería tanto como reducir (o incluso curar o erradicar) y evitar (prevenir) la violencia. De ahí que Galtung (2003) y Jares (1991) consideren que la paz hay que conseguirla trabajando duramente, como una lucha o combate pacífico por reducir la violencia y, por tanto, los estudios sobre la paz son la exploración científica, explícita y visible de las condiciones pacíficas para reducir la violencia. En este sentido, hace ya algunos años que Galtung (2003) resumió la amplitud de su concepto de paz (paz negativa o ausencia de guerra y paz positiva o comunidad humana integrada y armónica) en una fórmula sencilla pero compleja a la vez. Planteaba que la paz era igual a la paz directa más la paz estructural más la paz cultural (lo que se ha venido denominado el triángulo de la paz).

La paz positiva directa consistiría en la bondad física y verbal, buena para el cuerpo, la mente y el espíritu de uno mismo y de los demás; estaría orientada a todas las necesidades básicas, a la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad. La paz positiva estructural sustituiría la represión por la libertad y la explotación por la igualdad, reforzándolas con el diálogo. Y la paz positiva cultural sustituiría la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz en la religión, el derecho y la ideología; en el lenguaje, el arte y la ciencia; en las escuelas, universidades y medios de comunicación. En definitiva, una definición global y compleja de la paz, más centrada en las potencialidades de su acción que preocupada por las huellas de la guerra o de la violencia, es decir, una construcción en positivo de un valor social en auge en todas aquellas sociedades que quieren mejorar el bienestar y seguridad humana de la ciudadanía.

Finalmente, no podemos olvidar como una característica relevante en el análisis pedagógico de la paz como valor educativo, que también ha sido entendida como paz feminista. De hecho, en los años setenta y ochenta se dio una extensión relevante a nivel micro, de la paz tanto negativa como positiva, definida hasta entonces especialmente en el nivel macro (conceptual), y muy condicionada por una perspectiva masculina y patriarcal más bien reduccionista. Así, la paz negativa no solo es la ausencia de violencia organizada en un nivel macro (ejemplo clásico, la guerra), sino también, la ausencia de violencia no organizada en el ámbito de lo micro (por ejemplo, la abolición de las violaciones en la guerra o en casa, la ausencia de malos tratos a mujeres o niños, de violencia callejera). También en el campo de la paz positiva se introdujo la distinción entre la organizada y la no organizada (Muñoz y Molina, 2004 y 2009), que se definió como ausencia de desigualdades sociales y económicas, así como de la represión en las microestructuras que llevan a cambios desiguales en la vida y ausencia de represión que lleva a menos libertad de elección y realizaciones desde la perspectiva de género. Igualmente, el concepto de violencia estructural también fue extendido desde lo macro hasta incluir las estructuras a nivel personal para así plantear la abolición de esas estructuras tanto macro como micro que dañan a grupos y a individuos. En este sentido, el punto de vista femenino nos ayuda a considerar las relaciones humanas desde una perspectiva más de relación personal que estructural, más inclusiva que exclusiva, promoviendo una mirada no competitiva de la sociedad y de la escuela. De hecho, este tipo de planteamientos de paz están ligados a la construcción conceptual de la coeducación en las instituciones escolares, que va mucho más allá de la coexistencia de chicos y chicas en la escuela, y que tiene que ver con la construcción plural y diversa de las identidades en libertad de las personas haciéndose visible y en positivo las diferencias de género. En definitiva, la diferencia como valor educativo y no como una lacra educativa, social o personal.

En los años noventa y a principios de este siglo XXI se extendieron aún más los niveles de aplicación del concepto de paz alcanzando el ámbito global. Con el avance de la teoría gaia se plantea la «paz holística gaia» en la que se subraya la importancia de las relaciones de los seres humanos con el planeta. En la actualidad, podríamos decir que nos encontramos con una «paz holística interna y externa», es decir, una paz donde lo social y lo individual, lo internacional y lo nacional, lo visible y lo invisible tiene pleno sentido, ya que el ser humano quiere vivir dignamente en paz pero también quiere ser feliz y desarrollarse plenamente, y esto plantea nuevas disyuntivas a la paz social y a la paz en los grupos sociales. Lógicamente, aquí se incluiría la necesidad de la valoración de

aquellos aspectos y factores que consideramos importantes en la vida de una persona, y entrarían en conflicto las ideas del *tener* y del *ser*, es decir, planteamientos vitales y sociales más preocupados por consumir y adquirir cosas materiales, o bien orientaciones vitales más comunitarias de la vida donde la felicidad de uno comienza y se construye necesariamente con el bienestar del otro como legítimo otro en su diferencia personal y en su mismidad. Por todo ello, como plantea Lederach (2000), educar para la paz y la no violencia no es solo un elemento necesario sino imprescindible y obligatorio si lo que se pretende es formar íntegramente a los más jóvenes en una sociedad que vive entre valores contradictorios y contingentes a los avances tecnológicos y científicos, donde los medios de comunicación y las TIC ejercen una influencia cada vez más emergente en las mentalidades colectivas de distintos grupos sociales.

La ciudadanía o el eje vertebrador del cambio social

En el marco de la pluralidad existente en nuestra sociedad, la sociedad intercultural, diversa y del conocimiento del siglo XXI, destacan hoy, como sabemos, unas culturas nuevas en nuestro contexto social, que son las que aportan los trabajadores inmigrantes y sus familias; y en verdad, son «culturas que de una forma más o menos tímida y desde una posición de desventaja, debido a los procesos de marginación y exclusión que viven gran parte de estas personas, piden estar presentes, ser reconocidas como parte de la cultura social y escolar» (Essomba, 2006: 82). Por ello, es muy importante esta idea, ya que reconocer la visibilidad de los valores y las culturas de los colectivos inmigrantes implica advertir del riesgo de consolidar en la escuela modos y formas que apelen a una cultura hegemónica, la cual anula o neutraliza —de manera etnocéntrica— las diferencias culturales en vez de aceptarlas y respetarlas desde su propia idiosincrasia. Por esta razón resulta clave el reconocimiento de sus culturas y de sus identidades diferenciales en el seno de una escuela democrática y de una cultura escolar intercultural.

Además, hay que señalar que «el mundo contemporáneo ha creado universales redes de comunicación [...] y ha creado sistemas para la transferencia de la información, aunque la fuente de la misma y la propiedad de la tecnología se encuentre concentrada» (García Carrasco, 1992: 16). Esto puede que esté consolidando una cultura hegemónica (occidental), que, canalizada a través de los grandes medios de comunicación de masas, esté favoreciendo el choque o los conflictos entre determinadas culturas, fundamentalmente —y lo vemos hoy con mayor fuerza— entre todo lo que implicaría

la cultura occidental con la cultura islámica. Desde luego, esto tiene importantes repercusiones en el ámbito de la educación, dado que ya no es el contexto de mayor influencia socializadora tras la familia, sino que actualmente los medios de comunicación superan esa capacidad de transmisión de información de forma absoluta y sin precedentes en toda la historia de la humanidad. En efecto, en los últimos tiempos las continuas referencias y vinculaciones entre terrorismo e Islam podrán ocasionar problemas o conflictos racistas o xenófobos en nuestros contextos sociales y educativos.

Por lo expuesto anteriormente, podemos comprender cómo el concepto de cultura está inmerso en una complejidad de significados –en continua modificación y dinamismo– cuyo análisis requiere de indagaciones profundas en otros conceptos tales como el de identidad y ciudadanía. En este sentido, y siguiendo las ideas de Bartolomé y Cabrera (2003), podemos destacar que para poder reflexionar desde los conceptos de identidad y ciudadanía es necesario hacerlo desde diferentes planteamientos.

En primer lugar, «son necesarios planteamientos abiertos donde la heterogeneidad, las diferencias y lo distinto tenga cabida» (Ibíd.: 45). En segundo lugar, es imprescindible que estos planteamientos sean amplios para que se pueda proyectar el debate público sobre la interculturalidad a todo tipo de comunidades sociales, cívicas, globales y virtuales. Y en tercer lugar, es necesario que estos planteamientos (complejos, desde luego) posibiliten reconocimientos múltiples de ciudadanía, es decir, que las identidades no sean vistas desde un punto de vista lineal sino interactivo, «facilitando el enriquecimiento y desarrollo de los distintos niveles en la salvaguarda de la democracia y la promoción de la dignidad y libertad de la persona» (Ibíd.: 45).

En efecto, en la actualidad el debate en torno al concepto de identidad cultural y su propio proceso de construcción en el marco de sociedades culturales plurales como la nuestra, está siendo de gran importancia para el marco de la educación intercultural (Soriano, 2008). Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (2002: 289), «la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas». Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de de-

terminados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia —y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria—. Todo ello debido precisamente a ese universalismo cultural, en parte definido y condicionado por el actual marco de relaciones políticas y económicas entre los distintos países, determinado por un neoliberalismo dominador de la mundialización o globalización social y cultural.

Así, desde la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y del futuro, y es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de una auténtica ciudadanía (Banks, 1999). En efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está claramente vinculado con la búsqueda de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbres e interrogantes sociales. El problema puede radicar en que las identidades culturales sean vistas como entidades aisladas, sin capacidad para adaptarse a los cambios sociales y culturales, como consecuencia de unos rígidos procesos de aprendizaje en el ámbito de la socialización primaria y secundaria (Coulby, 1997). En efecto, el tema de la identidad cultural está claramente relacionado con la construcción de los sentimientos de pertenencia a una comunidad política y cultural determinada (Aguado, 2003). En este punto, Bartolomé (2002) señala que la clave de que las identidades culturales se construyan y desarrollen desde un mayor dinamismo, está relacionado con la valoración crítica de la propia cultura, así como con la apertura a otras culturas, descubriendo las potencialidades y valores culturales de las mismas, todo ello para poder ser capaz de desarrollar unas óptimas competencias interculturales. Asimismo, Essomba (2006) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos «preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad» (Ibíd.: 38). Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues «en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo [...] y no solo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados» (Ibíd.: 39).

Por otra parte, debemos destacar que es necesario reconocer las dificultades que pueden tener determinados grupos culturales minoritarios para poder construir de manera activa sus propias identidades culturales, puesto que la mayoría (cuantitativa o cualitativamente más relevante) puede imponer sus valores culturales hegemónicos, o bien pueden carecer de los instrumentos y de las habilidades precisas para poder desarrollar sus sentimientos de pertenencia desde el respeto y la consideración a la pluralidad y a la diversidad cultural (Banks, 2008). Por ello, no se puede plantear la promoción de valores culturales cada vez más alejados o amplios a los niveles cercanos de referencia cultural, dado que se puede producir una desconexión entre los mismos, debido a la falta de procesos socioculturales más concordantes y equilibrados, tanto a nivel económico, como a nivel social, así como a las carencias de habilidades para adaptarse a comunidades sociales y políticas cada vez más amplias (Sabariego, 2002). En este sentido, cabe aquí destacar el debate entre lo global y lo particular, entre lo universal y lo relativo. Desde luego, es esta una cuestión de enorme envergadura e importancia, que entronca con el tema de la ciudadanía, elemento fundamental dentro de las bases conceptuales de la educación intercultural. No obstante, y volviendo al concepto de identidad cultural, tenemos que señalar que, según Bartolomé (2002), aun reconociendo la oportunidad que nos brinda la pluralidad cultural para el crecimiento —y el enriquecimiento— de nuestros contextos sociales, es importante destacar que nuestro sistema de relaciones se ha hecho cada vez más complejo cuando ha existido la necesidad de comenzar a modular y armonizar las diferentes tradiciones, culturas, lenguas, valores de referencia y religiones de los distintos grupos culturales de nuestra sociedad. En este sentido, Bartolomé y Cabrera (2003: 46) afirman que «crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla, que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo».

Respecto al concepto de ciudadanía, ya hemos mencionado anteriormente que constituye un eje vertebrador en los planteamientos constitutivos de la educación intercultural, puesto que la interculturalidad se orienta fundamentalmente a la construcción de una sociedad intercultural, justa y solidaria (Aguado, 2003). Ante ello, Bartolomé y Cabrera (2003) defienden una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables —valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad—, así como de una reflexión profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría funda-

mental la construcción de «una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica» (Ibíd.: 46).

García y Goenechea (2009) plantean la enorme importancia de desarrollar en la escuela pública y democrática los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo fueran baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad. En tal sentido, y siguiendo con los planteamientos anteriormente mencionados de Bartolomé y Cabrera (2003), tenemos que señalar que para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible adoptar los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos. En este punto, Sabariego (2002) nos hace considerar lo valioso que sería el desarrollo de una identidad cívica donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar democráticamente con todos los miembros de los diferentes grupos culturales. Ciertamente, esta consideración nos lleva a plantearnos que la diversidad es algo positivo que debe promoverse desde el respeto, puesto que «los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura» (Bartolomé y Cabrera, 2003: 47).

Además, como hemos citado anteriormente, una ciudadanía activa y responsable constituiría una excelente oportunidad para profundizar en los valores de la democracia, haciendo de la participación comunitaria una herramienta en alza, y promoviendo una recuperación de los espacios públicos de manera compartida y cooperativa entre todos los miembros de los grupos culturales diversos existentes en nuestra sociedad plural (Ghosh, 2002). Esta iniciativa de participación sería fundamental en el seno de las escuelas interculturales, puesto que permitiría avanzar en el fortalecimiento de los lazos de apoyo social y emocional de las familias de origen inmigrante con las familias autóctonas, superando prejuicios y discriminaciones. Esto es clave, ya que supone ir abriendo nuevos horizontes de convivencia democrática desde y en la diversidad cultural como algo enriquecedor para el contexto educativo y la comunidad social en general. En este punto, hay que señalar que la participación en contextos educativos multiculturales constituye una oportunidad de aprendizaje intergeneracional e intercultural, puesto que atañe a los alumnos y a sus familias, así como a profesores y a otros agentes de la vida socioeducativa de las escuelas interculturales, interesadas en desarrollar diseños de participación escolar donde una ciudadanía activa y responsable haga valer sus

derechos y responsabilidades en el marco de una educación democrática e intercultural.

Asimismo, es necesario fomentar una ciudadanía crítica, en tanto las desigualdades sociales impregnan las realidades de nuestros contextos educativos y socioculturales, de tal manera que es clave un mantenimiento activo de los canales de participación democrática, a fin de que los procesos de exclusión social no penetren en el ámbito escolar. Es decir, que las comunidades educativas interculturales supongan un impulso para la reivindicación permanente de la igualdad de oportunidades, a la vez que emerjan procesos de reflexión cooperativa que cuestionen y promuevan cambios cualitativos en las propias instituciones educativas que faciliten la profundización en los valores de igualdad, justicia y solidaridad. En este sentido, «la educación es decisiva para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que haga frente a la exclusión. Para lograrlo hay que integrar en el currículo la educación en derechos humanos, valores cívicos y prácticas participativas, y democratizar el funcionamiento del centro y las actividades escolares» (Aguado, 2003: 16). En síntesis, podemos destacar que las comunidades educativas interculturales se constituyen como una herramienta fundamental para paliar y compensar los procesos de exclusión social, de los que la escuela pública y democrática no puede quedar al margen de ninguna manera, tanto en su análisis como en sus propuestas de acción educativa y social.

La convivencia escolar en contextos de diversidad cultural

Hoy día no podemos negar que la sociedad española es multicultural, es decir, plural y diversa desde todos los puntos de vista. Por esta razón, la complejidad de la identidad de las culturas requiere trabajarse desde la interculturalidad, como situación interactiva y síntesis superadora de valores, concepciones y prácticas transformadoras, que implican a todas las culturas en un proceso de solidaridad y equidad responsable.

La educación, por lo tanto, no puede vivir al margen de esta realidad y de este reto que debe conmover y preocupar, a todos los sectores y actores implicados, tanto sociales como educativos. De esta forma, encontramos que las nuevas comunidades educativas son ampliamente plurales y se establecen fuertes presiones entre miradas reduccionistas de las personas y comunidades con actitudes profesionales cada vez más amplias y ricas, debiendo el profesorado repensar y mejorar su profesión y los modelos formativos en adaptación a las diversas culturas, perspectivas y valores de las comunidades formativas. Tal y como plantea Batanaz (2007), el profe-

sorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la cultura de la diversidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural y, por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (López Melero, 2004). En este sentido, en un trabajo anterior defendimos la idea de que la formación intercultural del profesorado requería repensar y recrear las funciones docentes en los actuales escenarios educativos de diversidad cultural (Leiva, 2011).

Los educadores, como la gran mayoría de los ciudadanos de nuestro país, parten de una desigual base cognitivoconceptual en relación con la diversidad cultural. Muchos de ellos, por ejemplo, admiten, utilizan y encuentran razonable el concepto de raza aplicado a los seres humanos, tan desacreditado desde la vertiente científica, para clasificar y diferenciar a los individuos: *¿Qué hay más evidente que el color de la piel?* Luego, la formación de los educadores, en lo relativo a la diversidad cultural, no debe limitarse a lo conceptual; aunque no debe despreciarse la influencia de los conocimientos en la modificación de las creencias, de los prejuicios y de las conductas, pues todos ellos tienen una base cognitiva, ni la importancia del lenguaje en la percepción y representación de la realidad.

De la misma manera, sabemos que la formación sobre educación intercultural recibida por los profesionales de la educación ha sido escasa y no siempre adecuada. Hasta hace muy poco ausente de su formación inicial, la han adquirido a partir de las orientaciones y directrices oficiales de las distintas administraciones autonómicas, así como de programas de educación compensatoria en el caso de los docentes (sobre todo, a través de materiales curriculares, técnicas metodológicas e informaciones sobre culturas particulares), de los contactos e intercambios con otros profesionales experimentados y del ámbito informal (conferencias, jornadas, libros y artículos, contactos con asociaciones y ONG, etcétera).

Las demandas de formación en este terreno nacen de la toma de conciencia de la transformación de la fisonomía de las aulas, que han pasado de ser monoculturales a multiculturales, y con la aspiración de alcanzar la interculturalidad (Leiva, 2011); de las dificultades de comunicación tanto con los educandos como con sus familias; de las dificultades prácticas para conseguir los objetivos programados ante la presencia de nuevos comportamientos, nuevas necesidades, diferentes estilos de aprendizaje o distintos bagajes culturales previos; y de los interrogantes que se les plantean ante dilemas por los que no estaban preocupados y ante los cuales no existe una única solución (Grant y Sleeter, 2007).

Lo que demanda el profesorado de hoy es, pues, una formación eminentemente práctica (métodos, técnicas, estrategias, materiales, recursos comunicativos, etcétera), no tanto basada en el conocimiento teórico de los particularismos etnoculturales de los colectivos presentes en su realidad sociocultural, sino estrategias didácticas prácticas y efectivas basadas en las evidencias empíricas (y no en las ocurrencias teóricas de expertos desconocedores de la realidad escolar) de estudios y proyectos que tienen éxito escolar en contextos sociales diversos (Flecha, 2010). Por ello es necesario incluir estas demandas en un marco más amplio y crítico, es preciso dar un rodeo que dé tiempo y posibilidades de discernir cuáles son los verdaderos problemas, de repensar las propias ideas, percepciones y actitudes, de construir una base de análisis que haga más comprensible la evolución social y cultural de nuestras sociedades y, en fin, de crear y recrear propuestas, estrategias y recursos didácticos, imaginativos y eficaces. Porque la interculturalidad es un tema extraordinariamente sensible, que afecta al futuro de la identidad cultural y colectiva, a la convivencia social cotidiana y a la formación del sujeto, y trasciende el ámbito educativo estricto.

Esta formación debería comenzar por el examen crítico de los temas y teorías que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural y de la educación intercultural (Coulby, 2006; Banks y McGee, 2003): cultura e identidad; estereotipos y prejuicios, racismo y antirracismo; marginación, exclusión e igualdad de oportunidades; nacionalismo, comunitarismo, liberalismo, democracia y ciudadanía; modelos de educación intercultural y políticas sociales de integración de los inmigrantes. Esta clarificación conceptual, estos conocimientos, no solo les permitirán comprender los desafíos del pluralismo cultural y la evolución de las sociedades y de los países, sino que les hará conscientes de las consecuencias no deseadas que conllevan determinadas iniciativas bienintencionadas pero erróneas y estimulará su saber pedagógico hacia intuiciones y concreciones más creativas, eficaces y justas. Por tanto, como plantea Delors (1996), la educación debe ser el instrumento generador de aprendizajes personales y comunitarios adecuados para una sociedad cambiante y dinámica, donde aprender a ser y a convivir se convierten en claves básicas de la formación intercultural y de paz.

La exploración de un universo cultural distinto al propio, fundamentalmente porque propicia el contacto y la interacción con personas, inmigrantes o no, pertenecientes a otras culturas, es otro componente de esta formación. Se trataría de conocer algunos aspectos del modelo cultural dominante de un país que les atraiga y su evolución en un contexto de migración, de penetrar en su literatura, sus expresiones religiosas, musicales, artísticas, de iniciar-

se incluso en su lengua. El objetivo sería poder hablar con conocimiento de causa de los problemas económicos y políticos de los países de que se trate y de su relación con la decisión de emigrar, de las tensiones entre tradición y modernidad, del sistema educativo, de la concepción y estructura familiar y la educación de los hijos, de las religiones y creencias mayoritarias y su influencia en la vida cotidiana...

El cambio de actitudes es, tal vez, el aspecto más relevante y delicado que conviene trabajar en este proceso formativo. Tanto los estudiantes como los profesionales de la educación poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a muchas cuestiones profesionales y culturales, adquiridas en su vida anterior y paralela a su formación profesional y compartida con mucha otra gente. Precisamente por ello es necesaria una especie de resocialización para hacerles conscientes de sus propios valores y actitudes y para modificarlos, si es preciso, en sintonía y coherencia con los objetivos de la educación intercultural (Jordán, 1994).

La formación debe incidir también en la adquisición de competencias para intervenir eficazmente en el éxito escolar y social de todos los educandos. No se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad: la educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos. La educación liberadora de Paulo Freire, la educación para los últimos de Lorenzo Milani, la educación cooperativa de Célestin Freinet, la educación democrática de John Dewey, las experiencias de tantos educadores, son una fuente inagotable de recursos y estrategias, que hay que recrear y adaptar, pero que conectan con las necesidades de conocimiento práctico de los profesionales, lejos de los tecnicismos y formalismos de determinadas elaboraciones actuales (Jordán, 2007).

Y se debe tener siempre presente el compromiso con la práctica: la educación compromete moralmente a quien educa. No se puede ser indiferente ante lo que se pretende enseñar, ni ante lo que se pretende que otros aprendan y mucho menos ante las relaciones de todo tipo que se establecen entre educadores y educandos (Soriano, 2009). Este compromiso moral conlleva una toma de postura ante el mundo que se quiere ayudar a leer y entender, exige coherencia activa al profesional y participación de todos los implicados en la planificación, gestión y evaluación de los procesos educativos. Demanda también un diálogo permanente con la práctica educativa, fuente y sugeridora de problemas y desafíos, que deberán ser iluminados y esclarecidos por la reflexión y por el conocimiento, una implicación afectiva, cognitiva y moral con la realidad.

Resumiendo, entre los retos que ha de atender el profesorado al desarrollar instituciones interculturales destacan los numerosos problemas y expectativas que entraña la práctica docente intercultural.

Los fundamentos de la educación intercultural (cultura, ciudadanía, diversidad e identidad cultural) proporcionan una significativa potencialidad práctica al propio concepto de educación intercultural, ya que el objetivo de la misma es desarrollar una competencia social y ciudadana que permita a los jóvenes vivir sin prejuicios, aceptando la diversidad cultural y enriqueciendo la convivencia social (Leiva, 2011). En el ámbito que nos ocupa, el de la formación de profesores, la interculturalidad tiene que superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos inmigrantes. Es decir, es un posicionamiento que defiende el conocimiento cultural como garantía de un intercambio social y educativo de carácter intercultural. No obstante, Jordán (2007) y Soriano (2009) nos plantean la necesidad de indagar en los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción cultural que acontece en los escenarios educativos multiculturales. Así pues, en la formación intercultural del profesorado habría que plantearse la existencia de distintas dimensiones de interés (Leiva, 2011): dimensión cognitiva, actitudinal, ética, procedimental y/o metodológica, emocional y la dimensión de mediación comunicativa.

La dimensión cognitiva es aquella que se refiere a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos. Lógicamente, se plantea la conveniencia de conocer los aspectos más relevantes de las culturas más representativas en los centros escolares. Esta dimensión meramente conceptual se desarrolla a través de cursos, seminarios o a través de grupos de trabajo sobre culturas o nacionalidades específicas.

La dimensión actitudinal se corresponde con la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más numerosa de alumnos de origen inmigrante. Esta, centrada en las actitudes y valores educativos de los docentes, se puede trabajar a través del estudio de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales. Ello puede permitir la difícil tarea de cambiar o remover conciencias y actitudes poco proclives a la aceptación de la diversidad cultural.

La dimensión ética de la formación intercultural hace referencia a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela. Se centra en la valoración crítica de la acción intercultural y la estrategia

más adecuada sería el seminario de reflexión y la comunidad de aprendizaje en la formación de profesores en los propios centros educativos.

La dimensión emocional es aquella que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales. Estudiar emociones e identidades son claves necesarias de esta dimensión escasamente tratada en los diseños de formación de profesores en interculturalidad. La metodología socioafectiva y el estudio de situaciones de simulación, para analizar así las tendencias, iniciativas y posibilidades de solución a los problemas que surgen en la realidad escolar cotidiana.

La dimensión procedimental y/o metodológica es aquella que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales. Contemplaría el estudio de habilidades sociales y de procedimientos de acción educativa intercultural, tanto en su relación con el alumnado como con las familias inmigrantes. Esta dimensión se desarrolla a través de estrategias tales como la investigación/acción participativa, la simulación metodológica y el seminario de reflexión de profesores.

Finalmente, la dimensión de mediación comunicativa es aquella que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural, aunque no pueda actuar tal y como se entiende en el ámbito de la educación no formal y en el entorno de los profesionales de las ONG que trabajan para la inclusión social de la población inmigrante en la sociedad de acogida. Las estrategias e iniciativas de educación intercultural para profesores pasan por la realización de cursos específicos sobre mediación intercultural, los estudios de casos, los grupos de participación de profesores y padres (grupos de madres y padres, charlas, encuentros...).

No es tarea fácil concienciar al profesorado en la introducción de estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales dentro de la organización habitual de la clase. Está generalizada la idea de que el tiempo empleado en la realización de estas actividades es tiempo perdido de los programas de las áreas curriculares tradicionales (Jordán, 1994); por este motivo, los planes de formación permanente del profesorado ya emplean parte de sus objetivos en el asesoramiento sobre la introducción de contenidos sobre valores dentro de los planes de centro y, más concretamente, en las programaciones de aula.

La actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la educación intercultural son imprescindibles para llevar a cabo dichas actividades, puesto que los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase (Gundara, 2000). El profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia.

Ya en el año 1992, en España, el Ministerio de Educación y Ciencia hacía unas propuestas de gran interés para el desarrollo de la educación intercultural, haciendo especial hincapié en la importancia que ejerce el papel del docente en el desarrollo de estrategias educativas para fomentar en el alumnado actitudes interculturales positivas, en concreto, en relación a las cualidades que deben estar presente en su docencia:

- Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es básico que el profesor se forme previamente en las estrategias de regulación de los conflictos.
- Autenticidad, coincidiendo lo que dice con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
- Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no solo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.
- Aceptación incondicional de sus propios alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración. Ridiculizar o avergonzar a los alumnos desde edades muy tempranas, favorece la aparición de una autoestima deteriorada.
- Comprensión y confianza. Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso. Estímulo recíproco entre alumnos-profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.
- Trabajos cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

Por ello, la comprensión y el cumplimiento de todas estas características suponen una transformación de los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, destinada no solo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de la educación intercultural (Irvine, 2003; Sleeter, 2005).

En relación con el conflicto, Torrego (2000) señala que en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo. En este punto, debemos decir que la educación intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales (Torrego y Moreno, 2007), y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los contextos educativos de diversidad.

Además, debemos señalar que la mayoría de autores que hemos estudiado coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar son positivos para la propia escuela, a semejanza de lo que ocurre en el ámbito social (Sabariego, 2002), ya que se constituyen en claves para la mejora en las relaciones interpersonales, siempre que los principios configuradores del diálogo sean el respeto y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia (Vaello, 2003).

Por ello, podemos definir los conflictos interculturales como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos, como hemos expuesto anteriormente, por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad realmente difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos así como por la propia multicausalidad de los mismos (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Estos mismos autores señalan que «el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas» (Ibíd.: 22). Lógicamente, añadir el adjetivo de intercultural a esta definición es un intento claro de indagar en la magnitud y complejidad que implica todo lo cultural, que además tiene influencias no solo culturales, sino también emocionales, como ya hemos citado con anterioridad (Leiva, 2011).

Podíamos decir que conflicto escolar intercultural haría referencia a toda situación escolar donde acontece una divergencia

entre miembros de diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo, incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta), o también a una situación de desequilibrio derivado por una compleja red de significados (afectivos, emotivos, políticos, éticos) definidos de forma implícita u oculta (por ejemplo, conflictos emocionales en la construcción de las identidades culturales de los niños, escasa participación de las familias inmigrantes debido a procesos de exclusión social).

También hay que señalar que es necesario tener en cuenta la percepción del conflicto, y es que en ocasiones, una distorsión en su análisis puede resultar perjudicial, pues la cuestión no radica en eliminar e incluso prevenir el conflicto, sino en asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo educativo (Binaburo y Muñoz, 2007). En efecto, superar una percepción negativa que evite el conflicto es una clave fundamental desde una percepción positiva y transformadora, ya que el conflicto es visto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación (Teixidó y Castillo, 2010).

Por otra parte, es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Bartolomé (2002) destaca la consideración positiva que desde la escuela intercultural se puede hacer del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de resolución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva.

Asimismo, la multicausalidad del conflicto intercultural se entiende por la conjunción, que no la simple suma, de las características personales y el medio sociofamiliar, mediados por la estructura organizativa del centro y del aula, que interactúan como elementos canalizadores de los conflictos en el centro escolar multicultural (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). Por ello, superar una visión reduccionista del conflicto (Colectivo Amani, 1996), implica atender a diferentes visiones del mismo, lo cual permite afronta desde un punto de vista educativo las diferentes situaciones problemáticas, ya que «el conflicto y la violencia en la escuela es un fenómeno multicausal [...], y está generado no solo por las características personales de los alumnos, sino también por la influencia del medio sociofamiliar y el ambiente del centro escolar» (Ortega y otros, 2003: 41). En este sentido, es muy importante atender a la interac-

ción entre sujeto y contexto como clave para comprender los conflictos.

Además, el contexto sociofamiliar se configura como un eje vertebrador en el comportamiento y en la propia construcción de la personalidad del niño, por lo que los aspectos emocionales y de educación familiar son importantes para comprender los comportamientos y las situaciones conflictivas en las que muchos niños y jóvenes se desenvuelven en las escuelas de diversidad (Jordán, 2007).

En un anterior momento ya hemos señalado que el conflicto es una de las características que trazan la propia interacción social y comunicativa entre los seres humanos. En este sentido, y centrándonos en el ámbito de las escuelas donde la presencia de alumnos culturalmente diferentes y minoritarios es significativa, tenemos que destacar cómo algunos de los conflictos que surgen y emergen en estos contextos educativos están impregnados de diversos componentes y factores de índole cultural. No obstante, según Leistyna (2002), muchos de estos conflictos de carácter intercultural no tienen una clara visión u observación en la práctica, sino que están imbuidos en una red de significados profusos y complejos que es necesario analizar para poder comprender sus diferentes dimensiones, así como su propia naturaleza en el marco de una escuela definida precisamente por un multiculturalismo cultural. No es posible afirmar que la inmigración suponga un aumento de conflictividad en las aulas, pero sí es obvio que está implicando la reestructuración de muchos diseños didácticos y estilos de comunicación en las aulas y escuelas. Como plantea Monclús (2010), la educación intercultural se viene vinculando a la educación para la paz en un intento consciente de mejorar la convivencia escolar en los centros escolares donde cada vez hay un número mayor de alumnos de origen inmigrante. Ahora bien, vincular no significa identificar, y, por tanto, no podemos homologar la interculturalidad con la educación para la paz aunque estemos de acuerdo en que es necesario prevenir y gestionar positivamente los conflictos y la convivencia escolar en contextos escolares de diversidad cultural.

Además, hay que señalar que a la hora de abordar el conflicto intercultural, tenemos que tener presente, no solo la asimetría relacional que se establece en los procesos dinámicos de interacción de minorías y mayorías en las escuelas, sino también el complejo escenario social en el que se generan los valores y los significados que hace que se entiendan y construyan las realidades escolares desde determinadas perspectivas (Bartolomé, 2002).

En verdad, tal y como hemos apuntado anteriormente, si bien la multiculturalidad escolar no es en sí misma un problema, es cierto que la propia diversidad cultural nos hace pensar en dife-

rentes aspectos que debemos tener en cuenta a la hora poder ser capaces de identificar, analizar y comprender la naturaleza, generalmente multicausal, de sus orígenes y desarrollos. Así pues, podemos destacar la importancia de la propia cultura escolar, que se respira e impregna las propias prácticas escolares a través de una red de significados, muchas veces implícitos o tornados en pautas actitudinales y de comportamiento, naturalizados por la propia vivencia escolar. En este sentido, podemos decir que la escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Por ello, y siguiendo a Essomba (2006: 44), «para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración». En verdad, estamos ahora analizando uno de los gérmenes generadores de mayor conflictividad intercultural, puesto que la propia cultura escolar genera un marco de significados claramente imbuidos en todas las relaciones escolares e incluso condicionantes en el establecimiento de determinados climas de convivencia escolar. Y en este sentido, debemos destacar que la socialización divergente es uno de los procesos conflictivos que viven los alumnos de culturas minoritarias, y se caracteriza precisamente por el choque que puede existir entre la cultura que reciben estos niños del contexto familiar, es decir, las influencias familiares, por un lado, y, por otro, las influencias que reciben del contexto escolar, con todo lo que esto implica a nivel de valores, pautas de comportamiento, modos de concebir las relaciones sociales, etc. En verdad, la población mayoritaria escolar adquiere el lenguaje, los hábitos sociales y las pautas de referencia cultural de una manera natural e incluso inconsciente (Sleeter, 1996), mientras que para el alumnado culturalmente minoritario, el propio proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje puede convertirse en un proceso por el que asimilen unas pautas culturales ajenas a sus propios marcos de referencia cultural, es decir, estos niños, sobre todo los que se incorporan al sistema educativo de nuestro país con una experiencia escolar previa en sus países de origen, tienen que aprender y enfrentarse a nuevos modos de aproximarse a la cultura escolar, muchas veces, completamente distintos a los de sus países de orígenes (Nieto, 1999). Y dentro de ello, podemos destacar como el hecho de enfrentarse a esta nueva situación escolar puede implicar conflictos de índole emocional, debido a que estos alumnos vienen con unas expectativas y unos valores educativos diferentes.

> Su humanidad está envuelta en las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. Traen consigo valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidos que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula. (Essomba, 1999: 44)

En efecto, todo ello nos lleva a considerar que muchas de las situaciones escolares, así como las propias normas y expectativas de la propia escuela sean vistas por este tipo de alumno como experiencias confusas e incluso las vivan con ansiedad, incertidumbre y malestar. Además, los valores, creencias, comportamientos y motivaciones en relación a las propias relaciones interpersonales escolares, así como los propios procesos de enseñanza-aprendizaje pueden entrar en conflicto con los de la propia escuela, poca acostumbrada a un alumnado tan heterogéneo y plural en sus aulas.

Otro conflicto tiene que ver con lo que Jordán (1994) denomina discontinuidades culturales, esto es, las divergencias que se producen cuando el alumno inmigrante, socializado en un contexto social diferente al inicial, se encuentra con que muchas de su experiencias no tienen continuidad en el nuevo contexto donde vive, con lo que se encuentra con dificultades escolares añadidas debido a que su propio aprendizaje vivencial no es atendido por los propios contenidos culturales del nuevo entorno escolar, y la escasa conexión que tienen las pautas de comportamiento y de relación que aprende del contexto escolar y los que vive en su ambiente familiar constituye un conflicto intercultural de gran trascendencia. En este punto, podríamos decir que «una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas» (Ibíd.: 68).

En verdad, es digno de mencionar cómo el fracaso escolar es un hecho objetivo cuando hablamos de poblaciones escolares de inmigrantes pobres, y en verdad esto constituye un importante conflicto interescolar, es decir, en el seno de la propia escuela. De hecho, Carbonell (2002) señala cómo existe en nuestro país un conocimiento fehaciente de que los alumnos de origen inmigrante tienen un mayor índice de fracaso escolar que los alumnos autóctonos, y destaca distintas investigaciones que se han centrado precisamente en este núcleo temático, dando resultados muy similares. En este sentido «hay que reconocer que los rendimientos en los aprendizajes, especialmente de los alumnos de incorporación tardía a nuestro sistema educativo, en general no son satisfactorios, y se impone una reflexión sobre las causas de este hecho» (Ibíd.: 66). En efecto, la incorporación tardía en el sistema educativo guarda una estre-

cha relación con el fenómeno de la inmigración, tal y como se pone de manifiesto en el Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo, realizado por el Consejo Escolar del Estado en el año 2008. Además, uno de los problemas radica en el hecho de buscar respuestas a estas situaciones de fracaso escolar del alumnado culturalmente minoritario exclusivamente del contexto escolar, sin reflexionar sobre las propias prácticas educativas, de tal manera que se apunta generalmente al bajo nivel de las familias inmigrantes, o a sus pobres circunstancias socioeconómicas, o por la situación de desconocimiento de nuestra lengua, o por el déficit motivacional de estos alumnos, que a partir de ciertas edades en la adolescencia, comienzan en trabajar. En este punto, me gustaría citar las siguientes palabras de Carbonell (2002: 66), que, a mi entender, pueden ilustrar un modo de pensar sobre cómo la escuela legitima procesos de exclusión social cuando dice que «las escuelas, a veces, son, a menudo, como hospitales que solo curan a los sanos y que expulsan, o no saben cómo atender a los enfermos». Esto es un elemento fundamental, la educación intercultural no es la educación de los inmigrantes ni tampoco es educación compensatoria, pero no podemos negar la necesidad de imbricar en su marco conceptual las demandas de un colectivo de alumnado con necesidades educativas en materia curricular y lingüística. Por ello, Santos Rego (2009) plantea la urgencia de que existan alrededor de los centros escolares iniciativas y compromisos sociales que promuevan la equidad y la igualdad de oportunidades. La escuela debe ser un espacio impulsor de la equidad como clave de la cohesión social en una sociedad avanzada como la española.

Ciertamente, podemos comprender cómo los problemas que traen estos alumnos de origen inmigrante a la escuela pública tienen una enorme importancia e influencia en sus dificultades de integración y de progreso escolar, y por tanto, es necesario analizar cuáles son las respuestas de la propia escuela para afrontar con garantías de éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados con estos alumnos y en estos contextos educativos, generalmente determinados por una confluencia de factores (sociales, culturales, económicos) que hace que, determinadas escuelas, al hecho de la propia diversidad cultural se le añade las condiciones de exclusión social de los barrios donde precisamente se encuentran insertas las mismas. Además, a veces en estos barrios, donde se concentra una importante población de colectivos inmigrantes de diversa procedencia, pueden surgir problemas de racismo y xenofobia, y la escuela no es ajena a esta situación. Siguiendo a Carbonell (2002: 66), podemos decir que «el problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en como aumentar la tolerancia ante la diversidad cul-

tural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto y legitimación de la exclusión social».

Asimismo, debemos destacar el choque cultural que se produce cuando hacemos referencia al proceso de formación de la identidad cultural del alumno inmigrante, que provenientes de un contexto sociocultural distinto, y claramente determinados por los procesos de inmigración, se encuentran en un escenario educativo de características claramente distintas. Este conflicto en el proceso de construcción de las identidades de los niños de origen inmigrante y procedentes de culturas minoritarias es claramente un conflicto intercultural. En este sentido, Del Campo (1999: 50) señala que es habitual que este conflicto de identidad esté unido a la cuestión de la lengua, y es que «es común encontrarse en las aulas con jóvenes que se niegan a hablar en su lengua de origen para no mostrar rasgos culturales distintos a los mayoritarios». En efecto, estas situaciones de inhibición cultural se dan cuando los propios alumnos de origen inmigrante no quieren mostrar sus rasgos culturales en algún determinado momento de la vida escolar, bien porque las circunstancias no son las propicias (razones emocionales, desconocimiento de los propósitos que se persiguen...), bien porque perciben que su propia cultura es minusvalorada.

La interculturalidad como acción educativa inclusiva

Jordán y Castella (2001: 49) afirman que la educación intercultural «se puede entender como la respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural e idealmente intercultural». En este sentido, concretan esta definición insistiendo en la idea de que la educación intercultural «pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe».

Por su parte, Aguado (2003: 63) define la pedagogía intercultural partiendo de la idea que analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de los individuos y de los grupos como foco de indagación y de reflexión pedagógica:

> 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 (entendida como oportunidades

> de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

En esta cita, se reflejan cuestiones fundamentales que anteriormente hemos abordado, y que constituyen, a nuestro entender, un marco de extraordinaria importancia en la comprensión de los aspectos definitorios de la interculturalidad, partiendo de la valoración de la diversidad cultural como clave absolutamente necesaria para todos los alumnos, y no solamente para los alumnos inmigrantes. Además, hace especial hincapié en el valor de la igualdad de oportunidades y en la necesidad de promover acciones educativas inclusivas que den respuesta a conflictos tan importantes como el racismo, algo primordial para la construcción de escuelas auténticamente interculturales. Además, Sabariego (2002) considera que existe en la actualidad, en el contexto europeo, un consenso más o menos generalizado sobre el hecho de reconocer al término *intercultural* un matiz claramente distinto al de *multicultural*. Es decir, que interculturalidad tiene que ver con la interacción entre las diferentes culturas como fuente de fructífero enriquecimiento mutuo, mientras que multicultural y el propio concepto de educación multicultural, en el ámbito europeo, ha sido conceptuado desde una postura estática de las culturas en contacto, y por tanto, sin diálogo e intercambio ni interacción fructífera pues lo multicultural indicaría una coexistencia forzosa, una tolerancia ineludible o, en el peor de los casos, una indiferencia o ignorancia mutuas (Sabariego, 2002).

En verdad, la educación intercultural debe posibilitar la construcción de una escuela pacífica donde la diferencia cultural sea vista como una oportunidad de aprendizaje y, por tanto, tal y como hemos planteado en otro trabajo, la interculturalidad es la propuesta educativa inclusiva que valora la diversidad cultural como un factor de aprovechamiento educativo para generar una convivencia escolar intercultural (Leiva, 2011).

Por tanto, podemos destacar la importancia de la interculturalidad como pilar básico y prioritario dentro las bases conceptuales de la educación para la paz. Además, está claro que para atender a cualquier propuesta educativa de carácter intercultural y de paz es necesario tener en cuenta los objetivos de la educación intercultural, y de manera más concisa, cuáles serían los propósitos fundamentales de las escuelas interculturales (Aguado, 2003). En este sentido, la educación intercultural viene definida precisamente por la propia realidad multicultural de los contextos educativos, es decir, por la presencia de personas de orígenes culturales diversos tanto en nuestra sociedad como en la propia escuela. En el caso

concreto de lo que ha venido a denominarse escuelas interculturales, abordar la diversidad cultural se plantea como una riqueza y no como una lacra o elemento perturbador de la vida escolar cotidiana.

En efecto, la escuela intercultural apuesta por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo, es decir, que las acciones educativas de una escuela que pretenda ser denominada intercultural requiere necesariamente de un conocimiento claro de los principios fundamentales de la educación intercultural. En verdad, son muchos los autores que han estudiado los objetivos de la educación intercultural (Jordán, 1994, 2007; Bartolomé, 2002; Sabariego, 2002; Aguado, 2003; Montón, 2004; Soriano, 2008 y 2009) indagando en diversos aspectos que convergen en cuatro pilares o fundamentos básicos que hacen que los objetivos de la educación intercultural sean verdaderamente claves de comprensión para su puesta en práctica en las escuelas interculturales. Nos estamos refiriendo a los principios de conocimiento intercultural, de convivencia democrática, de igualitarismo y de participación comunitaria cooperativa (Leiva, 2011).

En primer lugar, el conocimiento intercultural es la base de un progreso social y personal, donde conocer al *otro* suponga el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad, accediendo a una comprensión compleja de las redes de significados que la propia cultura escolar implica.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también clave fundamental del progreso personal y colectivo, y nos va facilitar el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa. En efecto, promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio fundamental dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando y previniendo toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven a una desigualdad en la escuela. Realmente, el igualitarismo constituye una clave fundamental en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no como un elemento negativo o perturbador del clima escolar. Desde esta perspectiva, el igualitarismo nos facilita ver a las personas como sujetos, libres y responsables, con sus identidades culturales diferenciadas, con igualdad de derechos y oportunidades.

En cuarto lugar, la participación comunitaria cooperativa en la escuela hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela intercultural, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. En este sentido, la participación de las familias de origen inmigrante es fundamental si se pretende desarrollar de manera plena los objetivos de la educación intercultural.

Por tanto, y a partir de estos principios, emergen de manera reflexiva y crítica los objetivos de la educación intercultural que a continuación exponemos. Partimos en primer lugar de los trabajos de Jordán (1994, 2007) para posteriormente centrarnos en los objetivos planteados por Aguado (2003).

En efecto, Jordán (2007) considera que una auténtica educación intercultural debe ser capaz de conjugar el respeto a la diversidad cultural con la aspiración a la igualdad de todos los alumnos, y en este sentido, plantean la idea de que los educadores deben reflexionar sobre sus propias iniciativas y acciones educativas para analizar de forma consciente si son realmente interculturales o no. Verdaderamente, evitar las actitudes profesionales de tipo folclórico y romántico son cuestiones que surgen de forma repetida en los diferentes contextos de formación sobre interculturalidad, no obstante, se siguen planificando y desarrollando actividades educativas de estas características. Por todo ello, se presenta a continuación una guía a modo de orientación teoricopráctica para la aclaración y delimitación de lo que serían específicamente objetivos de la educación intercultural. Básicamente son cuatro grandes grupos de objetivos (Jordán, 1994 y 2007; Jordán y Castella, 2001):

- Fomentar actitudes interculturales positivas.
- Mejorar la autoestima de los alumnos, sobre todo de los pertenecientes a grupos minoritarios.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre todos los alumnos.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas.

Especificando un poco más cada uno de los grandes objetivos, podemos destacar que el hecho de fomentar actitudes interculturales positivas tiene que ver con los valores de respeto y de tolerancia, así como el hecho de que se valoren los aspectos positivos de otras culturas, conociendo sus valores e indagando en sus complejos significados. Está claro que el adoptar una actitud de apertura constituye un elemento fundamental, así como superar los prejuicios con respecto a las personas y grupos culturales minoritarios.

Por otra parte, hemos destacado como segundo gran objetivo el hecho de mejorar la autoestima de los alumnos, sobre todo si

estos son de origen inmigrante o de grupos culturales minoritarios. En efecto, Essomba (2006) destaca la importancia de aceptar a cualquier alumno, en calidad de persona, sin etiquetarlo, puesto que esto implicaría una clara estigmatización en función de su origen cultural. Realmente, este objetivo tiene que ver también con el hecho de que los propios alumnos vean cómo sus madres y padres participan de manera activa en sus centros educativos, y cómo sus costumbres y sus valores culturales diferentes son respetados. Esto constituye un elemento importante a la hora de valorar su propia cultura y, por tanto, para estar abierto y receptivo a la riqueza cultural que en su propio centro escolar se puede dar; es decir, el hecho que de que valoren su propia cultura puede ser un importante impulso para que estos alumnos puedan abrirse a los aspectos positivos del resto de culturas, o de la propia cultura mayoritaria, en un proceso de aculturación que no tiene por qué anular su identidad cultural, sino más bien al contrario, pueden enriquecerlo como persona, y como futuro ciudadano de una sociedad intercultural.

Asimismo, un objetivo fundamental es conseguir la máxima igualdad de oportunidades para los alumnos procedentes de minorías culturales (Jordán, 1994: 23-24). Según este autor, esto es clave debido al alto índice de fracasos escolares que se observan entre el alumnado inmigrante. En este sentido, «aunque las causas de este fenómeno son múltiples (familiares, sociales, económicas...), de modo que la solución pasa primero y principalmente por políticas sociales, no es menos cierto [...] que una pedagógica más cualificada y adaptada a las diferencias psicológicas generadas por la socialización llevada a cabo en las distintas culturas, podrían contribuir en buena medida a esa ambiciosa meta educativa y social».

Además, dentro de la potenciación que requiere la convivencia intercultural y la cooperación entre todos los alumnos, Jordán (1994: 22) destaca que es necesario «preparar a todos los alumnos [...] para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la macrocultura (mayoritaria) como en las microculturas (minoritarias)», y continúa afirmando que es necesario «generar una auténtica competencia multicultural».

Por su parte, Aguado (2003), a partir de su enfoque más amplio de pedagogía intercultural, considera que los objetivos de una educación sustentada en sus principios de educación inclusiva y holística, están imbricados dentro de la interculturalidad, considerada esta como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan diferentes propuestas y modelos educativos. En efecto, «lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulacio-

nes educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural» (Aguado, 2003: 62).

Los objetivos de la educación intercultural estarían vinculados, según Aguado (2003: 63-64), a la consideración más amplia de una pedagogía intercultural inclusiva, y de ella se derivan los siguientes grandes objetivos básicos para la práctica escolar intercultural:

- *La meta última es la reforma de la educación*; es decir, se debe promover la igualdad de oportunidades y la equidad educativa en todos los centros educativos, sobre todo en aquellos que acogen a alumnado culturalmente minoritario.
- *Los cambios en el sistema educativo no deben incluir cambios solo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso*; esto es, en la conformación de actitudes y en la formación del profesorado, en el establecimiento de las estrategias didácticas, en la promoción de canales adecuados de comunicación, en la construcción cooperativa de materiales y recursos, en el diseño de medidas de agrupamiento flexible y en los procesos evaluativos, así como en las metas y propósitos de las propias normas de funcionamiento de los centros educativos.
- *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento*; es decir, indagar en los mecanismos de selección de los significados culturales que se dan por naturales o de forma implícita. Esto requiere, desde luego, explorar todo el currículum oculto existente en los centros educativos, así como nuevas formas de construir el conocimiento, no de forma fragmentada, sino imbricada en los procesos de diálogo y de comunicación constante con los alumnos, atendiendo a todo ese bagaje experiencial que poseen, y haciendo significativos y relevantes los contenidos a aprender de manera cooperativa.
- *La educación recibida debe garantizar no solo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras*; esto quiere decir que se deben adoptar cuantas iniciativas socioeducativas y cuantas estrategias didácticas sean necesarias para facilitar la mejora y el progreso de los alumnos culturalmente minoritarios y de sus familias.
- *La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores*, esto es, la constante indagación sobre los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos respecto al alumnado inmigrante, lo cual hace imprescindible la promoción y el desarrollo de los valores democráticos en el marco de una convivencia democrática, donde el aprendizaje de las competencias interculturales sea clave fundamental de comprensión para que los alumnos

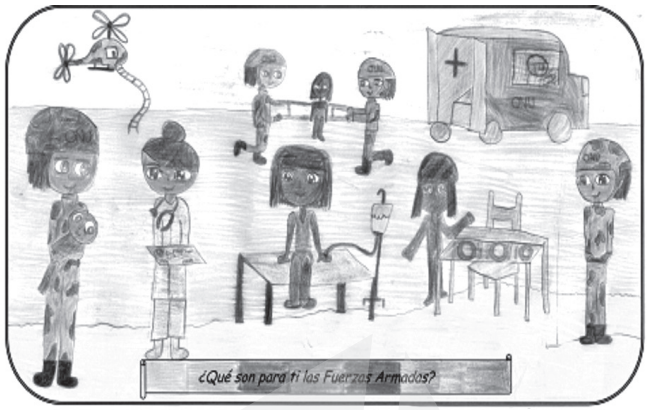
puedan desenvolverse de manera adecuada y efectiva en los distintos contextos multiculturales, tanto educativos como sociales y comunitarios.

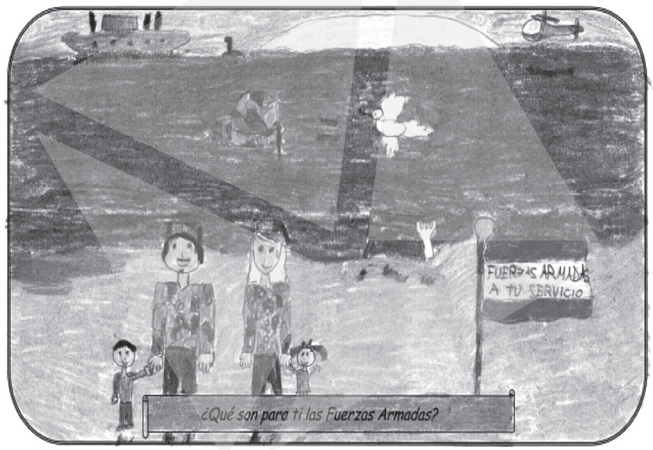
En verdad, tal y como podemos observar, estos grandes objetivos asumidos desde la educación intercultural (y desde la pedagogía intercultural defendida por Aguado) podrían ser asumidos desde otros enfoques educativos, dado que tenemos que reconocer que muchos de los presupuestos a modo de objetivos explicitados anteriormente, son compartidos por enfoques educativos afines, como serían la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global e incluso la educación multicultural. Lo que ocurre, tal y como indica Aguado (2003), es que un enfoque puede priorizar un determinado aspecto más que otro, o bien puede aportar respuestas distintas en función del planteamiento seleccionado. En este sentido, consideramos muy interesantes sus palabras a este respecto, como ejemplo de la diversidad de enfoques y de focos de investigación y de acción educativa (Ibíd.: 67):

> La educación antirracista, además de observar las formas de racismo individual, ofrece un lúcido análisis de modalidades de racismo institucional y estructural. La educación global incide en el carácter sistémico de toda sociedad humana, también de las educativas y, especialmente, del sistema escolar. La educación inclusiva hace explícitos y describe los procesos por los que determinados grupos e individuos son discriminados y excluidos del sistema social y educativo. La educación multicultural subraya la necesidad de reconocer y respetar las diferencias culturales y promueve un modelo educativo que atienda la diversidad de marcos culturales de referencia de estudiantes, profesores y comunidad.

Por tanto, podemos afirmar que los objetivos de la educación intercultural nos llevan a considerar la extraordinaria importancia que adquieren las comunidades educativas para la construcción de escuelas interculturales y de paz, vertebradas desde los procesos de comunicación intercultural, la superación de las actitudes racistas, y el fomento de las competencias sociales y emocionales necesarias para que la interculturalidad desarrolle en la práctica sus principios de una educación inclusiva, democrática y solidaria. En este sentido, la diversidad cultural es un factor de enriquecimiento para la comunidad educativa, y como tal, la promoción de actitudes positivas y de apertura hacia esa diversidad constituyen una clave fundamental en el establecimiento de cualquier acción educativa de paz que se fundamente en los objetivos planteados por la educación intercultural.

Dibujos premiados en el concurso infantil de dibujo «paz: misión posible»







Índice

Prólogo 9

Capítulo I: Bases conceptuales de la educación para la paz en una sociedad intercultural 13
Introducción 13
La paz como valor educativo 14
La ciudadanía o el eje vertebrador del cambio social 19
La convivencia escolar en contextos de diversidad cultural 24
La interculturalidad como acción educativa inclusiva 37
Conclusiones 44
Bibliografía 47

Capítulo II: Una aproximación reflexiva a los objetivos de la educación para la paz 51
Introducción 51
¿Qué es la paz? 53
Educación para la paz 55
La construcción de la paz 59
Gestión democrática del aula y del centro 60
Conclusiones 64
Bibliografía 67

Capítulo III: Profesorado y prácticas de educación para la paz y al desarrollo sostenible 69
Introducción 69
Concepciones pedagógicas sobre la educación para la paz y el desarrollo sostenible 70
El profesorado ante la paz y el desarrollo sostenible 74
La práctica de la educación para la paz: más allá de las «palomas blancas» 77
Conclusiones 84
Bibliografía 86

Capítulo IV: La educación para la paz y las Fuerzas Armadas Españolas: transformando seguridad en humanidad 87
Introducción 87
Los nuevos desafíos de la educación para la paz en el siglo XXI: el compromiso cívico de las Fuerzas Armadas 88
El concepto de seguridad humana: una nueva oportunidad

de generar desarrollo sostenible en paz y seguridad 100
Desarrollo social y seguridad humana: avanzando prioridades en el marco de una sociedad intercultural 104
Conclusiones 108
Bibliografía 110

Capítulo V: Una mirada constructiva de las Fuerzas Armadas Españolas en la construcción de una educación basada en la paz y la seguridad 113
Introducción 113
Referentes históricos: las ideas de paz y conflicto a través del tiempo 114
El deseo de una sociedad segura y libre de conflicto desde la educación actual 119
La misión de paz en Bosnia como experiencia pedagógica de educación para la paz 122
La tercera conferencia de La Haya como paradigma de educación para la paz 125
Conclusiones 126
Bibliografía 128

Capítulo VI: La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela 129
Introducción 129
Imagen social de las misiones humanitarias y de paz 130
Conclusiones 185
Bibliografía 188

Capítulo VII: Las competencias educativas para la paz en la escuela 189
Introducción 189
¿Qué entendemos por competencias educativas? 191
No hay camino para la paz, la paz es el camino 195
El desarrollo de competencias básicas para la paz: algunos principios metodológicos 199
La necesidad de una nueva cultura profesional en el marco del desarrollo de competencias 201
Conclusiones 204
Bibliografía 206
Dibujos premiados en el concurso infantil de dibujo «paz: misión posible» 208