

SOCIEDAD INTERCULTURAL, COHESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN: HACIA UNA SOCIEDAD PLURALISTA EN LA EUROPA DEL SIGLO XXI.

Tania MATEOS BLANCO

Universidad de Sevilla

Resumen: En el siguiente artículo se intenta analizar algunos de los retos que se han propuesto alcanzar dentro del escenario social europeo, como consecuencia, fundamentalmente, de dos hechos: de un lado, las transformaciones que las sociedades actuales han experimentado desde su configuración multicultural y de otro, el afán de alcanzarse, desde el sistema democrático, una sociedad pluralista.

El primero de estos retos hace referencia a un proyecto de sociedad en construcción, la *sociedad intercultural*, a través de la cual se pretende la gestión intercultural de la sociedad multicultural. Esto es, organizar la convivencia en la nueva realidad social globalizada en la que la diversidad y el mestizaje cultural son considerados como factores de enriquecimiento humano.

El segundo de los desafíos (*la cohesión social*) es resultado de dos situaciones evidentes en la sociedad del momento: la sociedad multicultural y la crisis de su vínculo social. Ante este planteamiento, se lleva a cabo una aproximación sobre las causas que más directamente han influido en la desestabilización de la cohesión social: predominio del orden económico sobre el político, cuestionamiento del Estado-nación y la dualización social. Desde este escenario para *aprender a convivir juntos y garantizar la cohesión social* es necesario contar, de un lado, con la Democracia como sistema político para la gestión de la sociedad pluralista y, de otro, con un *proyecto firme de cohesión social* para una sociedad intercultural en el que todos debemos implicarnos.

Para finalizar, el tercer reto lo constituye la organización de un *nuevo modelo de gestión educativa de la diversidad cultural* (educación inclusiva) en función de la configuración multicultural, del proyecto de sociedad intercultural y de la crisis de la cohesión social. De un lado, desde el ámbito normativo, se lleva a cabo una revisión de las políticas educativas internacionales y nacionales más representativas en relación a la diversidad cultural. De otro lado, desde el ámbito práctico, nos centramos en el análisis de los elementos organizativos más relevantes que, desde los centros educativos, se han de contemplar a la hora de poner en marcha medidas educativas que atiendan a las características y necesidades particulares de los diferentes alumnos.

Palabras clave: Mundialización, Sociedad Plural, Pluralismo, Sociedad Intercultural, Cohesión Social y Educación Inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

La segunda mitad del siglo XX ha supuesto para el mundo en general una etapa de profundas transformaciones y cambios, consecuencia, en su mayoría, de uno de los fenómenos que caracterizan y condicionan a la sociedad actual como es la *mundialización*. La globalización económica, las tecnologías de la información y comunicación, la sociedad del conocimiento, el incremento de la desigualdad en la distribución de las riquezas, el aumento de los flujos migratorios o la configuración de sociedades multiculturales son algunas de las manifestaciones y consecuencias que el fenómeno globalizador ha provo-

cado en el conjunto social. Sin duda, este nuevo escenario mundial de continuos cambios y reajustes a todos los niveles ha supuesto para la sociedad del s. XXI la consecución de una serie de retos relacionados directamente con dos estructuras sociales democráticas: *sociedad plural* y la *sociedad pluralista*.

De un lado, la *sociedad plural* como expresión de una compleja estructura social específica sustentada en la diversidad y en la cual conviven ciudadanos de distintas culturas, lenguas, religiones, etnias, costumbres, etc., ha puesto de relieve la evidente y manifiesta pluralidad del contexto social. En estos nuevos espacios de relación e interrelación entre personas diversas van a presentarse una serie de situaciones o choques conflictivos que si bien, son inevitables, éstos van a poder orientarse y regularse con el propósito de que no generen efectos negativos –marginación, racismo, xenofobia, actitudes discriminatorias– para la propia dinámica social. En concreto, desde las sociedades democráticas se propone como sistema sociopolítico más adecuado de organización y convivencia el *pluralismo social*. De acuerdo con este sistema, A. Touraine (1997) afirma que «*para que podamos vivir juntos reconociendo y protegiendo la diversidad de intereses, de convicciones y de creencias es preciso que cada identidad personal o colectiva lleve en una orientación de alcance universal, lo que es acorde con la inspiración general del pensamiento democrático*»¹.

Así pues, la sociedad pluralista se caracterizará por ser una sociedad abierta y libre (Sartori, G.: 2001) para la convivencia, el respeto de ideas y estilos de vida de los demás a través de la cual deberán equilibrarse la multiplicidad con la cohesión, es decir, el diseño y la diversidad con el consenso y el acuerdo. No obstante, llegar a este modelo de sociedad no va a ser tarea fácil. Hoy por hoy –según el contexto sociocultural descrito–, además de contar con el necesario e incuestionable apoyo y compromiso de todas las instituciones sociales para la construcción de la sociedad pluralista, hemos de tener presente principalmente la consecución de tres grandes retos sociales que, en su mayoría, ya son proyectos en construcción: la *sociedad intercultural*, la *cohesión social* y la *educación inclusiva*.

2. LA SOCIEDAD INTERCULTURAL: UN PROYECTO DE CONVIVENCIA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

La *sociedad intercultural* más que corresponderse con una «utopía social» como fueron el caso de las sociedades propuestas –con la correspondiente distancia histórica y realidad contextual– por Platón, Aristóteles, Tomás Moro o T. Campanella, aparece como una *necesidad y exigencia* a la que la sociedad ha de hacer frente.

La finalidad principal de este proyecto de sociedad es conseguir una *gestión intercultural de la multiculturalidad* asentada sobre la base del pluralismo cultural y de una sociedad pluralista. De este modo «*la interculturalidad incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de ésta*» (Oliveira, M.E. y Santos Rego, M.A.: 2000:344 defendiendo su interrelación.

¹ Touraine, A. (1997): “El sujeto democrático. 2. Igualdad y diferencia” en *Revista Claves de Razón Práctica*, 77 (Nov), p. 25.

² Oliveira Oliveira, M.E. y Santos Rego, M.A. (2000): “Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia” en *Revista Española de Pedagogía*, nº 216, pp. 341-358.

Desde la perspectiva social, se analizan las transformaciones que han sufrido las sociedades actuales desde su configuración multicultural determinándose, en consecuencia, dos hechos:

- de un lado, una *reflexión sobre el mundo y su base cultural*, cuestionándose aspectos como: el modelo integrador y respetuoso de la diversidad practicado hasta el momento, la realidad de la pluralidad y las carencias interculturales existentes en la sociedad o el nivel de democracia real de los países (García Martínez, A. y Sáez Carreras, J.: 1998):
- de otro, el reto de cómo lograr que esta *convivencia* en la sociedad multicultural sea *positiva* bajo lo parámetros de libertad, igualdad, justicia, tolerancia y solidaridad.

Ante esta situación, se va tratar de organizar la convivencia en la nueva realidad social globalizada –interrelacionada con la economía, política o comunicación– en la que la diversidad y el mestizaje cultural son interpretados como un factor de enriquecimiento. Así lo expresa F. Carbonell (1999:107)³:

«Se puede afirmar y reconocer que la nueva diversidad que actualmente se encuentra entre nosotros aunque no es percibida por la mayoría de nuestros conciudadanos como riqueza para nuestra cultura y, por tanto, desarrollo humano, esto no será hasta que no se aprenda a gestionar de manera adecuada los problemas que comporta la convivencia con esta nueva diversidad».

No cabe duda que la configuración de una sociedad multicultural representa un desafío para la sociedad misma por su carácter inevitablemente conflictivo. No obstante, esta conflictividad no ha de percibirse como un obstáculo para la construcción de la sociedad intercultural. Por el contrario, debe entenderse, de un lado, como *motor de cambio* hacia el enriquecimiento mutuo de las culturas en su concepción puramente interaccionista⁴, y por otro, como un *elemento* más del proceso intercultural hacia el logro de la *cohesión social*. Consecuentemente, la finalidad sobre la que se proyecta el nuevo modelo de sociedad va a ser la de procurar darse así misma un *proyecto de convivencia* (Bartolomé, M.: 2001; Bartolomé, M. y Cabrera, F.:2003) en el que todas las personas se sientan identificadas con él participando en condiciones de igualdad. Así pues, una sociedad alcanzará la condición de *intercultural* si:

- a) Es capaz de comprender y gestionar el nuevo tipo de relaciones –surgidas del pluralismo cultural existente– desde las bases del binomio diferencia-igualdad (García Martínez A. y Sáez Carreras, J.:1998:123)⁵ :
 - *diferencia* como un derecho de los individuos y grupos y valor enriquecedor de nuestras manifestaciones culturales;
 - *igualdad* en el derecho a la no discriminación de individuos y grupos en la construcción de su identidad y disfrute de derechos y bienes sociales que les corresponden.
- b) Se tratan democráticamente los problemas y retos que resultan del entramado multicultural estableciendo, en consecuencia, los mecanismos necesarios para convertir las diferencias en fuente de enriquecimiento y no discriminación. Para ello es fundamental una *reglamentación política social coherente* (Jordán, J.A., Etxebarria, F. y

³ Carbonell, F. (1999): “Desigualdad social, diversidad cultural y educación” en Aja, E., Carbonell, F., Colectivo Ióe, Funes, J. y Vila, I.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales. Fundación La Caixa: Barcelona.

⁴ Característica antropológica de las culturas como sistemas abiertos.

⁵ García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*, Narcea: Madrid.

Sarramona, J.:1995) que, de un lado, garantice la igualdad, el respeto y el aprecio a la diversidad así como el derecho a las libertades y, de otro, luche contra todo fenómeno de exclusión social para una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos políticos y cívicos.

- c) Todos los miembros –tanto de los grupos mayoritarios como minoritarios– que componen el escenario social deben participar y comprometerse en el proyecto. Es decir, requiere una *voluntad activa y manifiesta*, por parte de todos, de resolver los inevitables conflictos que provocan la diversidad de valores y costumbres por las dos partes. De esta forma, los elementos configuradores principales de la sociedad intercultural son la *negociación* y el *diálogo* desde posiciones de paridad en igualdad de derechos y deberes, siendo así uno de sus principales objetivos facilitar modos de comunicación intercambio y conexión entre diversos grupos culturales.

Todos estos rasgos que definen a una sociedad intercultural reclaman indiscutiblemente un esfuerzo dinámico de *adaptación y compatibilidad política y social* por parte de todas las personas e instituciones sociales desde el reconocimiento de los diferentes valores, modos de vida y representaciones simbólicas de las diferentes culturas. De modo que esta «experiencia de apertura respetuosa y de transformación» (De Vallescar Palanca, D.:2000:345)⁶ va a necesitar tanto de *medidas jurídicas y políticas* como de *medidas éticas y morales* para construir, desde el contexto social, un mundo intercultural.

En conclusión, la convivencia en un mismo espacio social plural –amparada en principio de igualdad de derechos y en el respeto a las diferentes opciones culturales– supone un desafío para la sociedad actual ante la dificultad que supone garantizar y mantener la convivencia en una sociedad multiétnica (Sartori, G.: 2001).

3. APRENDER A VIVIR Y CONVIVIR JUNTOS: LA COHESIÓN SOCIAL

Construir una *verdadera sociedad o unidad social* entendida como «un cuerpo cuyos miembros son seres humanos que *conviven* en términos de *ayuda recíproca* con el único fin de alcanzar el *bien común*, salvaguardando la *paz y la libertad*» (Ayllón Vega, J.R. 2003:241; Jordán, J.A.: 2003:222)⁷, supone atender a una serie de cuestiones referidas a: a) la definición de los *procesos identitarios* de la población, difundiendo la diversidad como algo positivo; b) la mejor forma de *favorecer la cohesión social* mediante la construcción de una ciudadanía activa, buscando así la mayor igualdad de estatus posible; c) la *construcción y participación de un proyecto común* en el que todos se sientan identificados, cultivando de este modo una intrínseca y fuerte interdependencia entre todos.

En términos generales, al plantearse retos de esta naturaleza, se puede deducir que la sociedad actual está sumida en una crisis en relación con sus vínculos sociales. Así, ante esta patente crisis y la nueva configuración multicultural de la sociedad, la humanidad en su conjunto va a demandar –para poder desarrollarse y actuar como una *unidad social*–

⁶ De Vallescar Palanca, D. (2000): *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. PS: Madrid.

⁷ Ayllón Vega, J.R. (2003): *Filosofía mínima*, Ariel: Madrid. cap.15; Jordán, J.A. (2003): “Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales” en *Revista de Educación* núm. extra. pp. 313-239.

creación de un nuevo modelo de cohesión social sustentada, principalmente, en el principio de *vivir y convivir juntos*⁸.

3.1. Crisis del vínculo social en las sociedades contemporáneas

Aunque el problema de la cohesión o vínculo social es una cuestión tan antigua como el hombre –por su condición misma de ser social– las causas que perturban su estabilidad han cambiado según las circunstancias históricas.

Entre los siglos XIX y XX, el modelo que las democracias occidentales establecieron para la cohesión social dentro de sus países se articuló conforme a dos planos, el *político* y el *económico* (Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C.; Infante Rejano, C.:1998:25)⁹. En el plano *político*, mediante un «contrato social», se determinaban tanto los *valores individuales o normas éticas* –en cuanto a fundamentos del comportamiento social que se convierten en hábitos de conducta– como los *valores colectivos o normas legales* –en cuanto a derechos y deberes para la vida en sociedad– que debían regular la vida social y política (Jürgen Apel, H.: 1993). Desde esta dimensión, el hombre –en tanto ser social– se configura como *ciudadano*. En el plano *económico*, a través del intercambio mercantil, se permitía maximizar el desarrollo y la realización de las preferencias individuales y posteriormente elevarse en beneficio de la colectividad de acuerdo con la solidaridad del grupo.

De este modo, el modelo de cohesión social practicado se fundamentaba principalmente en el *Estado de derecho*, por el que se instauraban las reglas generales y sociales así como los deberes respecto a la colectividad, basados en la *razón* y dirigidos a asegurar la *igualdad* y la *libertad* del sujeto (Touraine, A. 1995).

Como ya señalamos, el siglo XXI se caracteriza por un alto grado de interdependencias en el escenario social que han originado una serie de consecuencias importantes. Uno de los símbolos más evidentes de dichas interdependencias ha sido la globalización económica así como las transformaciones que ésta ha suscitado en diversas esferas de la sociedad. Todo parece apuntar que el hecho de prevalecer el plano económico como sustento principal de la cohesión del conjunto social es lo que ha promovido la crisis de la sociedad, afectando a su más profunda naturaleza: los lazos esenciales para la vida colectiva.

En consecuencia, las causas de la crisis o debilitamiento del modelo de cohesión social de las sociedades contemporáneas se pueden determinar en tres hechos: a) *el predominio del orden económico sobre el político*; b) *el cuestionamiento del Estado-nación*; y c) *la dualización social*.

a) *Predominio del orden económico sobre el político.*

En la era globalizadora, el modelo de cohesión social se establece principalmente en el plano económico. Esto es, que el nuevo orden económico liberal conforma el plano principal de la cohesión social, despojando así al orden político de su capacidad de gestión de la vida

⁸ UNESCO (2001): “Hacia un concepto de educación para vivir juntos” Documento de referencia. Cua dragésima Sexta Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO “*La educación para todos para aprender a vivir juntos*”: *contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*” (Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001). <http://www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46doc2s.htm>

⁹ Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C.; Infante Rejano, C. (eds.) (1998): “Documento de trabajo”. *Educación y cohesión social*, Actas del Seminario (Alicante, 29 de Noviembre-1 de Diciembre de 1995), Grupo de Trabajo de la Educación de la Comisión Española de la UNESCO/Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI. Sevilla: Preu-Spino la.

social y política. Por consiguiente, este nuevo modelo de cohesión social excluye todo referente al comportamiento social que no sea la razón económica –o racionalidad instrumental¹⁰– considerando a los hombres como homogéneos, sin memoria, sin pulsión.

b) Cuestionamiento del Estado-nación.

El surgimiento de comunidades transnacionales y de alianzas cosmopolitas como consecuencia de la mundialización supuso, durante este período, una crisis evidente para el Estado-nación en cuanto a su papel como promotor del desarrollo económico, distribuidor de recursos y espacio de integración social. Si hasta ahora el vínculo social de las sociedades se establecía conforme a una serie de normas y leyes comúnmente aceptadas, con la mundialización estos lazos se desvanecen para dejar paso a una *anomia social* (Stavenhagen, 1998: 59)¹¹. La anomia social es una situación –definida por primera vez por Emile Durkheim (1893)– en la que la persona y la colectividad, como resultado de la pérdida o ruptura de las normas y los valores que caracterizan a la sociedad, se siente *alienada o desequilibrada*. Ante este conflicto y/o ausencia de normas morales y jurídicas –determinadas por medio del contrato social– el individuo se considera incapaz de orientar con precisión su conducta: experimentando, en consecuencia, una sensación de inseguridad, inadaptación social y baja integración social.

c) La dualización social como espacio de exclusión.

En relación con la mundialización, uno de los inconvenientes que encierra la interdependencia planetaria –basada en el orden económico y tecnológico– es su influencia, ya sea por inclusión o exclusión, a todo el conjunto del planeta. Es decir, a pesar del aumento del nivel global de riqueza en el mundo, la clase empobrecida sigue sumida en su pobreza –al no poder integrarse en la nueva economía global– y la clase rica experimenta un aumento en su nivel de vida al incluirse óptimamente en el sistema productivo. Con ello, asistimos a uno de los procesos centrales de las sociedades contemporáneas, la *dualización social* (González Anleo J.D.: 1998:55)¹². Se trata de un proceso por el que una parte reducida de la población tiene garantizadas unas condiciones relativamente confortables en términos de ingresos, seguridad y planificación de sus viviendas, mientras el resto no tiene ni la posibilidad o tiene grandes dificultades para satisfacer sus necesidades sociales más básicas. La tendencia a la dualización la podemos situar fundamentalmente en:

- el *mercado de trabajo*, en el que cada vez existe un grupo más reducido de trabajadores especializados muy bien retribuidos y otro cada vez mayor de trabajadores con una situación precaria tanto en estabilidad, sueldos y promoción laboral;
- la *estructura y organización de la metrópolis*, sectorizada territorialmente según clase sociales u origen de sus habitantes, constituyéndose, por ello mismo, zonas urbanas marginadas y hogares de miseria, violencia y exclusión.

¹⁰ Touraine, A. (1997): *Op. cit.* La *racionalidad económica o instrumental* es la que nos sitúa en el nivel de los medios –de la actividad mercantil– y no de los fines. Es decir, en la medida que nos definimos por nuestras acciones instrumentales somos *desiguales*, pues cada sujeto puede tener mayor o menor acceso a determinadas situaciones o medios para su formación.

¹¹ Stavenhagen, R. (1998): “El concepto de cohesión social: sus implicaciones para el siglo XXI” en Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C.; Infante Rejano, C. (eds.): *Op. cit.*

¹² González Anleo, J.D. (1998): “Diversidad, cohesión social y condiciones en las cuales la educación puede cooperar a la logro de la cohesión social” en Núñez Cubero, L.; Romero Pérez, C.; Infante Rejano, C. (eds.): *Op. cit.*

En definitiva, esta forma de exclusión social va a generar precariedad, desigualdad social, división del mercado laboral, nuevas formas de pobreza¹³ y marginación y, como consecuencia de todo esto, la sociedad de la *descohesión social*.

3.2. Aprender a vivir juntos

Para garantizar y mantener la convivencia y la cohesión social en una sociedad multicultural, en primer lugar, se ha de tener en cuenta, como señala Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2000)¹⁴ que «en la raíz misma del concepto (...) se encuentran también estos otros: conflicto, tensión y a partir de ellos, reunión, enlace, interacción para pasar a un siguiente nivel: reciprocidad en las relaciones y la comunicación, además de adhesión e integración». En este sentido, J.M. Esteve (1998) expone que el simple hecho de plantear el carácter conflictivo y problemático de los planteamientos multiculturales nos advierte la presencia del marco común propio de las sociedades pluralistas que buscan aceptar la diversidad bajo los principios de libertad y democracia. De ahí, que la propia naturaleza de la sociedad intercultural –proyecto en construcción– se fundamente en la convivencia de personas de diferente etnia, religión o cultura en un mismo territorio –fuente inevitable de tensiones y conflictos– que comparten un proyecto común de sociedad –resultado de la interacción, el diálogo, el consenso, el compromiso– en el que tiene cabida la diversidad.

Ahora bien, este ejercicio de apertura respetuosa, adhesión y transformación va a suponer para el conjunto de la sociedad un gran esfuerzo –en términos de convivencia y organización de instituciones sociales– hacia la búsqueda y el mantenimiento de la armonía social. Si tenemos en cuenta las recomendaciones ofrecidas por la **46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) “La educación para todos para aprender a vivir juntos”**, en la que se debatió ampliamente sobre el significado actual de «querer y saber vivir juntos», un *proyecto de cohesión social en una sociedad intercultural* debe de tener en cuenta y contemplar (UNESCO: 2001):

- a) *Dimensión intelectual*: es esencial descubrir y conocer a los demás pueblos, generaciones, sexos, clases sociales, culturas, religiones, tradiciones, necesidades... Para conseguirlo es condición previa el conocerse a uno mismo y reconocer tanto las propias fuerzas como las debilidades. Sin embargo, solamente los conocimientos no son suficientes para posibilitar el aprendizaje para poder vivir juntos.
- b) *Dimensión emocional*: la afectividad y las emociones son los elementos que complementan a los conocimientos. Ambas dimensiones –cognitiva y emocional– posibilitan la construcción de valores, actitudes y comportamientos en las personas necesarios para la

¹³ Núñez Cubero, L. (2000): *La escuela tiene la palabra*. PPC: Madrid. pp.108-111. Si el modelo de pobreza más extendido es aquel que se puede aplicar a las comunidades rurales del Tercer Mundo que carecen de recursos por sus condiciones sociales y/o geográficas, se puede decir que la dualización social genera un nuevo modelo de pobreza, el de los *excluidos*. Este nuevo sector de pobreza de los excluidos es el relativo a las poblaciones urbanas con desigualdades tanto en la distribución de recursos sociales como en la economía de los salarios ante la legitimación de los factores de diferenciación social.

¹⁴ Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2000): L'avenir de l'éducation dans le contexte de la mondialisation. La cohesión sociale à partir de l'éducation interculturelle. Conferencia impartida en el Colloque "Pensée et Science", Fondation F. Gonseth. (Crêt-Bérard-Suisse, 21-25 Novembre) (en prensa).

vida en sociedad. De hecho, en la base del *respeto, empatía y aceptación* de los demás se encuentran la *autoestima* y el *respeto* de sí mismo como criterios referenciales.

c) *Dimensión personal y social*: el «aprender a vivir juntos» para edificar un futuro mejor –bien común– ha de consistir en un desafío tanto a nivel individual como grupal. De un lado, teniendo en cuenta tanto la dimensión intelectual como la emocional, deben *construirse* entre todos –de acuerdo con unos proyectos comunes– las *reglas*, los *derechos* y las *responsabilidades* que orientan la vida en común. Como señala J.C. Tedesco (2000) aprender a vivir juntos no es una consecuencia natural de orden social sino que constituye una *aspiración* que ha de ser *socialmente construida*. De otro lado, han de *compartirse* y *resolverse* conjuntamente los problemas sociales (Camps, V.:1996). De esta manera se irán construyendo los vínculos o lazos sociales que conforman una sociedad cohesionada: los cuales van a fundamentarse en unos valores comunes que atienden a la diversidad existente.

Así pues, podemos afirmar que alcanzar la cohesión social en la sociedad actual –caracterizada por la descohesión y la pluralidad social– no va a ser tarea fácil. De un lado, se ha de contar con un reconocimiento y compromiso efectivo con la *democracia* –como sistema político y forma de vida¹⁵ óptima para la gestión sociopolítica de la sociedad pluralista– y sus principios fundamentales: reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos; existencia de un Estado de derecho; libertad de opinión y de expresión; diálogo entre ciudadanos: interlocutores sociales, partidos políticos y sociedad civil. De otro, debemos reconocer la existencia de una *sociedad multicultural* así como implicarnos todos en la organización de una convivencia «justa» compartiendo intereses y fines comunes reflejados en un proyecto común de sociedad: la *sociedad intercultural*.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Atendiendo a los rasgos que caracterizan a la sociedad actual –fenómeno mundializado y configuración multicultural, crisis de la cohesión social, aspiración hacia la interculturalidad– se va a demandar al sistema educativo y, por extensión, a la educación, una tarea en dos direcciones: a) de un lado, *formar* a las personas en un *nuevo modelo de ciudadanía activa* para alcanzar dentro del contexto plural, la pretendida cohesión social; y b) de otro paliar los posibles problemas que se deriven de dicha diversidad cultural: marginación social, comportamientos etnocéntricos, racismo y xenofobia. Para ello, se han de promover medidas

¹⁵ Guichot, V. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de Jon Dewey*, Biblioteca Nueva: Valencia. Para que exista una democracia real, auténtica, además de entenderse como una forma de gestión sociopolítica, la democracia debe significar una forma de vida. En definitiva, una forma de concebir la existencia a partir de un sistema de valores –justicia social, tolerancia, solidaridad, igualdad de oportunidades, responsabilidad y participación– y conforme a unos comportamientos, unas actitudes que forma parte del soporte moral del sujeto. En este sentido V. Camps nos advierte que «no basta con que existan unas instituciones democráticas para que automáticamente la gente se vuelva demócrata y aprecie los valores de la democracia. Una cosa es el procedimiento y las reglas del juego; otra, las actitudes de las personas o la conciencia de ciudadanía. Ambas son condición indispensable para el buen funcionamiento de la democracia, la cual no es sólo un régimen político de elección popular; sino un régimen que cuenta con la cooperación y participación activa de sus ciudadanos». Camps, V. (1997): “Educar para la democracia”, *Perspectivas*, vol. XXVII nº 4, diciembre, p. 529.

y actuaciones educativas dirigidas a la *gestión favorable de la diversidad cultural* que contribuyan al desarrollo tanto de *valores* –democracia, respeto e igualdad entre culturas, paz, tolerancia, cooperación, equidad– como de *actitudes* consecuentes con estos valores.

4.1. Gestión educativa de la diversidad cultural: ámbitos de actuación

La creciente pluralidad cultural experimentada por diversos países durante éste último período histórico, además de implicar un nuevo planteamiento en el plano social –modelos de relaciones sociales y cohesión social adaptados a la nueva realidad cultural– ha supuesto la revisión y reconsideración tanto del modelo educativo practicado hasta ahora como de las medidas y actuaciones educativas llevadas a cabo en materia de atención a la diversidad cultural. Desde diversos foros de debate y reflexión pedagógica, ahora más que nunca, se demanda una *educación inclusiva* que responda a las necesidades de todos los niños; esto es, una «escuela para todos» (Arnáiz Sánchez, P.:1996; Sapon-Shevin, M.:1995) que esté capacitada y estructurada para «*sacar de cada persona las mejores actitudes y comportamientos*» (Núñez Cubero, L.:2000:104), procurando satisfacer en el alumno su integración o sentimiento de pertenencia al grupo como *necesidad social del ser humano* (Maslow, A.H.:1954). En este sentido, desde la UNESCO (2001) se advierte que:

“Probablemente se debería garantizar una inserción escolar (respetando la libertad de elección) que permita ofrecer a todos y a todas las oportunidades de acceso a ricas experiencias educativas entre pares diferentes, para lograr una formación durante toda la vida poniendo énfasis en la trayectoria personal de cada uno en los valores humanos, comunitarios y de solidaridad”.

No obstante, la simple declaración de intenciones en torno a esta aspiración no va a ser suficiente. Ya sea desde las políticas educativas o desde las instituciones escolares, emprender la tarea de diseñar y elaborar normativas, medidas, actuaciones, líneas de acción educativas en materia de atención a la diversidad requiere reflexionar y enfrentarse a determinadas cuestiones bastante problemáticas y de un difícil nivel de logro, como pueden ser:

- a) **La pertinencia cultural:** ante el riesgo de incurrir en la homogenización o el fundamentalismo cultural se plantean, fundamentalmente, dos cuestiones:
 - cómo hacer que los *contenidos y los aprendizajes sean culturalmente adecuados*;
 - cómo *educar* para que, al mismo tiempo, de una parte, se *cultive la autovaloración y la propia identidad*, y de otra, se *valoren y respeten las diferencias culturales*, utilizándolas como recurso educativo enriquecedor.
- b) **La convivencia:** teniendo en cuenta que la convivencia en una sociedad plural comporta en sí misma una serie de peligros intrínsecos –formación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia, racismo, xenofobia, discriminaciones raciales, étnicas y culturales– se plantea *cómo educar a personas de diversa procedencia, etnia y con capacidades diferentes*, en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. Una de las propuestas más claras y recientes que se han realizado en torno a esta cuestión fue en la ya señalada **46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO “La educación para todos para aprender a vivir juntos”** (2001). En el documento de referencia presentado para esta conferencia se plantearon, entre otras cosas, las *necesidades*

educativas básicas para aprender a vivir juntos en los inicios del XXI y ante el desafío la mundialización (UNESCO:2001):

- 1ª. Desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de actividad humana: el político, el económico y el social, el cultural, científico y el tecnológico.
- 2ª. Desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio, y a redefinirlas.
- 3ª. Llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y al familiar.
- 4ª. Conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas a favor del bien común.
- 5ª. Acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor así mismo, de comprender a los demás y de llegar a ser más capaces de construir una «nosotros» que incluya la diversidad cultural.
- 6ª. Ser capaces de tener acceso a los conocimientos –incluidos los procedimientos de acción (saber hacer) – y de valorar la repercusión de los avances científicos en el medio ambiente, la vida cotidiana, comunitaria, nacional e internacional.
- 7ª. Tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender y hacer juntos.

En líneas generales, a partir de estas orientaciones, se puede entrever una *nueva propuesta de modelo de ciudadano y de ciudadanía activa* que sea capaz de responder a los retos que le plantea la sociedad de la diversidad cultural. Asimismo para lograr hacer efectivas estas recomendaciones se hace necesario la conformación de *nuevos modelos de educación* orientados al *aprendizaje de la vida en común* y que hagan *frente a las situaciones de desigualdad social, de exclusión o de discriminaciones* de todo tipo.

- c) **Inclusión de todas las personas.** En relación con las asimetrías en las relaciones de poder «sociedad mayoritaria–minorías sociales», tradicionalmente, la escuela, se ha expresado culturalmente desde un modelo etnocéntrico. Es decir, la institución escolar se ha servido del «etnocentrismo» –como mecanismo ideológico cohesionador del propio grupo ante la superioridad de éste sobre todos los demás grupos (Molina Luque, J.F.: 1994) – para desarrollar en su seno una tarea *monocultural y uniformizadora*. Esto significa que la adquisición de determinados rasgos culturales se convierte en algo necesario para convertirse en un miembro del grupo con sus privilegios y deberes. Por tanto, aquellas personas que no adopten y ni se adapten íntegramente a la cultura mayoritaria, resultarán excluidas de la sociedad, viviendo en condiciones de marginación social. Ante esta situación, se plantea seriamente la forma más adecuada de organizar una *escuela inclusiva o pluralista* (Núñez Cubero, L.:1986). Se trata de promover un tipo de escuela en la que se reconozca, valore y respete la diversidad, atendiendo a todos y cada uno de sus alumnos ofreciendo mayores posibilidades de aprendizaje.

Sin embargo, el principal problema que se les plantea a los decisores y responsables de la educación a la hora de diseñar medidas y actuaciones educativas en materia de diversidad cultural consiste en saber:

- cuál es la *mejor manera de aprovechar los aspectos positivos* que brinda la *diversidad cultural* y, por extensión, el pluralismo cultural como potencial de creatividad e innovación, así como una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano, y
- cómo *gestionar y dominar sus consecuencias negativas* –discriminación, exclusión, racismo, xenofobia–, surgidas del conflicto y la tensión en la convivencia para así poder ir conquistando mayores cotas de justicia y dignidad para todos.

Para hacer frente a estas cuestiones o problemas que se plantean, deben implicarse tanto los propios Estados a través de sus políticas educativas (plano normativo) como las instituciones educativas (plano práctico) en tanto agencias socializadoras y espacios idóneos para el encuentro y las interrelaciones sociales.

A. **Ámbito normativo: políticas educativas en relación a la diversidad cultural**

La educación entendida como «*microsistema*» (Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C.:2003b:68), esto es, considerada como *sistema educativo*¹⁶, va a tener un papel crucial en la consecución de los objetivos y propuestas realizadas para el desarrollo social, humano, económico y cultural de los Estados y países. Los sistemas educativos, construidos en torno a una filosofía educativa determinada –y en función de la ideología sociopolítica del momento– establecen *políticas educativas*¹⁷ que, mediante leyes, directrices y normas, organizan tanto la legislación como la organización administrativa de la educación.

Convencidos de la importante tarea que la *educación* tiene en el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, los Estados, en primer lugar, han de velar porque sus sistemas educativos aseguren y garanticen la *extensión y universalización de la educación básica* a todas las esferas sociales de la población en condiciones de igualdad. Asimismo, una vez alcanzada la extensión de la educación –principalmente en los países democráticos– se han de diseñar medidas y actuaciones educativas encaminadas a *mejorar la calidad de la educación* como parte del esfuerzo permanente para lograr la *equidad* en la educación; esto es, que la educación atienda las necesidades reales tanto en el plano individual como en el social. Como se advierte en el Programa y Presupuesto 2002-2003 de la UNESCO –y en relación con la situación social que se está viviendo como consecuencia del fenómeno mundializador– «*la educación es el nudo de todos los esfuerzos encaminados a lograr que las sociedades del conocimiento se basen en consideraciones de igualdad, respeto de la diversidad cultural y protección del bien común*»¹⁸.

De hecho, las políticas educativas contemporáneas, conforme al nuevo trinomio «calidad- equidad-educación», han dirigido sus principales líneas de acción a «*combatir la exclusión o las desigualdades sociales (...) mediante políticas compensatorias de discriminación positiva so-*

¹⁶ Un sistema educativo se define como «*un conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad política destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o la instrucción de sus miembros, especialmente los más jóvenes*» (García Garrido, J.L. (1996): *Diccionario europeo de la educación*. Dykinson: Madrid, p. 554)

¹⁷ Entendidas como «*acciones estratégicas mediante las cuales se incide en la regulación de la dinámica de otros procesos, sean éstos: sociales (...); o individuales (...)*». Romero Pérez, C. (2003a): "Introducción: Políticas de evaluación y políticas educativas: problemas y desafíos" en Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (eds.): *Evaluación de Políticas Educativas. Actas del VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, OEI: Madrid., p. 13.

¹⁸ UNESCO. Programa y Presupuesto 2002-2003, 31 C/5, párrafo 01004.

bre los sectores más vulnerables de la población escolar: Esto es, impulsar medidas compensatorias a aquellos sectores de la población más desfavorecidos» (Romero Pérez, C.:2003a:20

No obstante, las políticas educativas que las distintas naciones, regiones o comunidad pongan en marcha han de estar circunscritas dentro de las directrices y propuestas educativas que las autoridades públicas supranacionales –en nuestro caso Europa– establezcan. En materia de igualdad de oportunidades, de respeto a la diversidad cultural, de educación en valores, de discriminación positiva, de cohesión social, etc., la mayoría de las resoluciones y declaraciones destacan el *valor de la educación* en el fomento de los valores de convivencia, solidaridad y respeto de las personas. Del mismo modo, resaltan la importancia de la educación como instrumento fundamental para la lucha contra la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

Entre las directrices y normativas ordenadas y aprobadas dentro del marco europeo que orientan las políticas educativas nacionales y regionales dirigidas al respeto a la diversidad cultural y fomento de la cohesión social se pueden destacar las siguientes:

- *Declaración común del Parlamento Europeo de 11 de junio de 1986 contra el racismo y la xenofobia.*

Desde esta Declaración, se realiza una llamada de atención a los Estados miembros para que «adopten las *medidas necesarias* para salvaguardar la personalidad y dignidad de todos los miembros de la sociedad ante cualquier manifestación de intolerancia, hostilidad por motivos de diferencia racial, religiosa cultural, social o nacional». Asimismo se subraya la «*importancia de una información adecuada y de una sensibilización de todos los ciudadanos ante los peligros del racismo y de la xenofobia y la necesidad de velar por que se evite o reprima cualquier acto racista o xenóforo*».

- *Resolución Durkhop* de 21 de enero de 1993 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea.

Se propone la aprobación de un *programa de acción* relativo al fomento de la educación intercultural con objeto de lograr, a nivel general, la mejora de la calidad de la educación escolar en términos de cooperación, intercambio de información, igualdad de oportunidades, comprensión y tolerancia entre los diferentes grupos étnicos; y, a nivel particular, la efectiva integración de los hijos de los inmigrantes en los sistemas educativos y de formación profesional de los Estados de acogida.

Este programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la educación fue aprobado por el Consejo y el Parlamento de la Unión Europea el 14 de marzo de 1995 bajo el nombre de *Programa Sócrates*.

- *Resolución* de 23 de octubre de 1995 del Consejo de Europa *sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia.*

Teniendo en cuenta el papel de la *educación* en la *prevención y erradicación de actitudes racistas y xenófobas* y considerando el *pluralismo* que caracteriza a la Unión Europea como *elemento enriquecedor*, se entiende que, desde los sistemas educativos europeos, se ha de *fomentar una educación en valores que favorezca actitudes solidarias, tolerantes, democráticas y de respeto a los derechos humanos*. Para ello, se proponen medidas educativas relativas a: la utilización de determinados materiales didácticos que reflejen la identidad europea, iniciativas específicas de integración dirigidas a los alumnos en situación de desventaja o discriminación, reforzar contenidos educativos que ayuden a comprender mejor la diversidad cultural, etc.

- *Reglamento (CE) del Consejo de 2 de junio de 1997 por el que se crea un Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia.*

De acuerdo con las resoluciones y declaraciones realizadas hasta ahora en materia de lucha contra el racismo y la xenofobia y aceptándose que estos fenómenos y actitudes se manifiestan en todos los niveles de la Comunidad –local, regional, nacional, comunitario–, se crea el Observatorio Europeo de Racismo y Xenofobia con el objetivo principal de «proporcionar a la Comunidad y a sus Estados miembros informaciones objetivas, fiables y comparables sobre los fenómenos de racismo, xenofobia y antisemitismo a nivel europeo, que puedan resultar útil en la adopción de medidas y en la definición de acciones en los ámbitos de sus competencias respectivas».

- *Declaración del Consejo de 24 de noviembre de 1997 sobre la lucha contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo en el ámbito de la juventud.*

Constatando que el racismo, la xenofobia y el antisemitismo son fenómenos que contribuyen a alterar la cohesión social en los Estados miembros, se resalta la importante labor que las medidas socioeducativas—tanto en el marco formal como informal—realizan en el ámbito de las acciones y programas educativos destinados a los jóvenes dirigidos a la creación de redes especializadas en la lucha contra la intolerancia.

- *Declaración del Consejo de 16 de diciembre de 1997 sobre el respeto de la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia.*

Bajo el ideal de una Unión Europea edificada sobre los principios de tolerancia y respeto a la diferencia se propone una *educación* dirigida a todas las edades y niveles de enseñanza en provecho de una *mayor comprensión, tolerancia y respeto mutuo entre los jóvenes*, ayudándolos a entrar en contacto con otras culturas y a abordar la *diversidad de manera positiva*.

- *Directiva del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.*

En dicha Directiva, se propone un marco para *luchar contra la discriminación* por motivos de origen racial o étnico con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de «*igualdad de trato*», adoptándose, en casos de necesidad, medidas preventivas o compensatorias en aquellas personas o grupos con un origen racial o étnico determinado que sufran desventajas y/o discriminación.

En definitiva, desde estas declaraciones se desprende un marco común de afirmaciones relativas a la diversidad y la educación. En primer lugar, la *diversidad* y el *pluralismo* se consideran signos de la propia identidad europea y, por tanto, elementos de enriquecimiento. No obstante, este hecho como tal no es aceptado o reconocido por todas las personas, suscitándose, en consecuencia, *actitudes y manifestaciones xenófobas y racistas* que amenazan la cohesión social de la Comunidad. Ante esta situación, la *educación* debe promover como uno de sus objetivos básicos el *respeto de todas las personas* independientemente de su origen cultural, étnico o nacional a través de:

- una *educación en valores* que favorezca actitudes solidarias, democráticas y de respeto de los derechos humanos,
- *innovaciones educativas y curriculares* que contribuyan al desarrollo de tales valores,
- *contenidos y conocimientos* específicos que eliminen todo estereotipo y/o perjuicio acerca de la diversidad cultural existente en Europa.

En el sistema educativo español, dentro del campo global de la igualdad de oportunidad y equidad ante la educación, las *medidas educativas compensatorias o de discriminación positiva* –asociadas principalmente al aumento de la presencia de inmigrantes extranjero en los centros educativos– constituyen una estrategia principal en las políticas educativas de atención a la diversidad. Aunque con cierto retraso respecto a otros países europeos en España la legislación en el ámbito compensatorio empieza a funcionar a partir de la promulgación del *Real Decreto 1174/1983 de ordenación de la Educación Compensatoria*. A través del mismo se plantea el desarrollo de una política de igualdad de oportunidad mediante actuaciones específicas: equipos de apoyo, campañas de alfabetización, curso especiales de acceso a la formación ocupacional, creación de modalidades específicas de ayuda al estudio. Asimismo, ponen en funcionamiento un *Programa General de Educación Compensatoria* integrado a su vez por cinco programas: cuatro de carácter preventivo –programa de atención al área rural, programa de proyectos en centros, programa de minorías culturales y programa de población itinerante– y uno de carácter corrector –programa de atención a jóvenes desescolarizados.

El siguiente paso en el desarrollo de la educación compensatoria se sitúa en la aprobación de la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), desde la cual se reafirma, a través de su Título V, la necesidad de desarrollar –fundamentalmente en la etapa secundaria obligatoria– políticas de acción compensatorias de las desigualdades y la atención a la diversidad en torno a cuatro ejes: optatividad, adaptación: curriculares, programas de diversificación y programas de garantía social. Asimismo, dentro del marco de la LOGSE y de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), la Administración Central dispone el *Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación*, cuyo objeto es regular las medidas dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades en educación por el hecho de pertenecer a una cultura o a un origen étnico diferente, según los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular. Además, como novedad en la normativa educativa española y en la línea de promover la *educación en valores y el saber ser y convivir* en los alumnos, se propone el desarrollo de competencias y conocimientos actitudinales a través de las *materias transversales*. De hecho, estas materias transversales van a considerarse como ejes axiológicos vertebradores del currículum ordinario.

Ante el creciente desarrollo manifestado en los últimos tiempos hacia la mejora de la calidad de la oferta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, en Julio de 1999 se aprueba la Orden por la cual se *regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes públicos*.

Para finalizar, con la expansión acelerada en estas últimas décadas del fenómeno mundializador y el establecimiento de un nuevo tipo de sociedad –la plural–, no cabe duda que el sistema educativo español estaba demandando un cambio en su organización, estructura, finalidad y funciones a cumplir. Así pues, en diciembre del 2002 se aprueba la *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación* (LOCE). Esta nueva configuración del sistema educativo estatal, aunque, explícitamente, no hace alusión a términos como “diversidad” o “atención a la diversidad”, el hecho de plantear diferentes itinerarios formativos como sistema de oportunidades de calidad para todos no tiene otro fin que atender a la diversidad. Es más,

desde esta reforma educativa se contemplan medidas compensatorias centradas básicamente en la *incorporación al sistema educativo* de los niños y jóvenes extranjeros así como una educación específica para éstos a través de: (a) *programas específicos de aprendizaje*: con el objetivo de introducirlos en la lengua oficial y de integrarlos al nivel correspondiente; (b) *grupos de aprendizaje profesional para inmigrantes*: para aquellos alumnos mayores de 15 años que presenten problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria.

A partir del análisis realizado sobre el ámbito normativo podemos concluir que lo que se ha establecido a través de las políticas educativas de discriminación positiva son acciones dirigidas más a la elaboración de currícula, mejora de los recursos y ampliación de la oferta escolar que a la intervención directa con el alumno y su entorno. Se constata, así, que la potencial e imprevisible diversidad del entorno y la comunidad escolar (Fernández Enguita, M.:2001) es imposible englobarla y atenderla sólo desde las propuestas realizadas desde los sistemas educativos. Si bien dichas medidas compensatorias y de discriminación positiva, son necesarias para actuar desde el sistema educativo, no van a ser suficientes para eliminar el fenómeno de la *desigualdad de oportunidades e inequidad social*.

B. Ámbito práctico: medidas de actuación educativa en las instituciones escolares. Desarrollo curricular, clima y cultura escolar

Teniendo en cuenta las finalidades esenciales a desarrollar que la educación tiene encomendadas en las instituciones educativas –desarrollo del país, formación de sus ciudadanos y la búsqueda del bien común– así como las medidas y reformas educativas propuestas desde las administraciones educativas e instancias internacionales, los *centros escolares* –en el ámbito de su autonomía– han de poner en marcha –a través de sus proyectos educativos– medidas más ajustadas a la particularidad de sus contextos educativos y a las características y necesidades de los diferentes alumnos que acuden ella.

Entre los elementos organizativos más relevantes que, desde las instituciones escolares, se han de considerar a la hora de poner en marcha medidas de actuación para la mejora del proceso educativo se encuentran:

a) Cultura escolar.- En términos generales, la cultura de un centro escolar puede ser analizada atendiendo a dos dimensiones: legítima e interna. La *cultura escolar*, en sentido *legítimo*, es aquella que se relaciona directamente con la cultura oficial y el modelo de ciudadano que se demanda de acuerdo con la sociedad del momento y el gobierno político de turno. Éste, conforme a su ideología, sanciona y legitima la cultura del momento dictaminando, a través de un «currículum base»: *qué* se ha de estudiar (contenidos a impartir en los diferentes niveles educativo así como los recursos y materiales didácticos a utilizar); *cuándo* hay que estudiarlo (calendario escolar); *cómo* hay que enseñarlo (métodos más adecuados, formas de evaluación, recursos más apropiados); *quienes* han de impartir tales enseñanzas (sistema de formación y selección del profesorado); *dónde* se han de realizar los aprendizajes (edificios, espacios de aprendizaje, ratio por centros y aulas de alumnos y docentes, etc)¹⁹. Por tanto, estamos ante una cultura escolar estática, sistematizada y

¹⁹ Gervilla, E. (1998): “Cambio cultural y educación” en Bouché Paris, H. y otros: *Antropología de la educación*, Dykinson: Madrid.

clausurada por el propio sistema educativo, pues sólo a través de él y sus reformas correspondientes, se pueden efectuar cambios y transformaciones en la misma.

Por otro lado, considerada como algo *interno* a la propia institución educativa, por *cultura escolar* se entiende el «*estilo de vida interior o ethos*» (Gimeno Sacristán, J.: 2001:26) como partido por los miembros de la comunidad escolar. Desde esta dimensión, la cultura escolar podemos definirla como «*el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura) de la escuela*» (Ortiz González, M.C. y Lobato Quesada X.: 2003:29)²⁰. En consecuencia, las funciones principales que se le confiere son la *identitaria* y *adaptativa*.

Así pues, hablar de cultura escolar supone tener en cuenta (Martínez-Otero, V.:2003):

1. Su *configuración*, como resultado de una selección, intercambio y transmisión de los elementos en interacción característicos de una institución escolar determinada: normas, mitos, símbolos, ritos, lenguaje y comunicación, creencias, producciones, valores, estilos educativos, relaciones interpersonales, etc. El *corpus* cultural de la institución escolar se establece conforme a un proceso dinámico e interactivo entre tres dimensiones: cultura escolar, miembros de la comunidad escolar y el contexto social. La naturaleza dinámica y compleja tanto de los elementos como de la configuración misma de la cultura escolar hace que cada institución escolar establezca su propia cultura, es decir, su *idiosincrasia escolar*.
2. Su *funcionalidad*, en la medida en que nos proporciona las claves sobre los códigos y significados desarrollados dentro de la institución escolar y ejerce un impacto directo e indirecto en el proceso formativo. Se trata, pues, de un factor importante para analizar, comprender, interpretar e incluso transformar la realidad escolar con el fin de mejorar la práctica educativa. En este sentido, A. Bolívar (1993:68) nos advierte que «*aun cuando los cambios educativos se prescriban o legislen, se quedarán en retórica o en mera maquillaje si no se acompañan de modificaciones culturales*»²¹. Así pues, una cultura escolar sólida y sana estará estrechamente relacionada con altos logros y motivación de los estudiantes así como un rendimiento óptimo y satisfacción de los profesores (Stolp S. y Smith, C. S.: 1994:57)²².

b) Desarrollo curricular.- Una aproximación a la planificación y el desarrollo curricular es reflexionar, entre otras cosas, sobre la selección y organización de los contenidos culturales, fines de la educación, organización del alumnado, funciones de la evaluación, métodos de enseñanza, rol docente, etc. Dentro de la autonomía decisional que desde nuestra legislación educativa se le otorga a los centros educativos a través de los *proyectos curriculares de centro* y las *programaciones de aula*, se han de diseñar medidas de actuación en función de las necesidades, posibilidades, características y medios del entorno, del centro y de los propios alumnos. En este sentido A. Colom Cañellas y L. Núñez Cubero (2001:150)²³ consideran que la apertura y flexibilidad que contemplan estos dos niveles decisionales favorece «*la innovación educativa en múltiples aspectos ya que el desarrollo, ampliación*»

²⁰ Ortiz González, M.C. y Lobato Quesada X. (2003): "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas" en *Bordón* 55 (1).

²¹ Bolívar, A. (1993): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La Muralla: Madrid.

²² Stolp, S. y Smith, C. S. (1994): "School Culture and Climate: The Role of the Leader" en *OSSC Bulletin*. Eugene Oregon School Study Council.

²³ Colom Cañellas, A. y Núñez Cubero, L. (2001): *Teoría de la Educación*, Síntesis: Madrid.

o estructuración de los contenidos, así como el pertinente aporte metodológico, y otras muchas cuestiones coligadas a la actividad escolar y educativa, se encuentran abiertas a la imaginación, a la creatividad, y a las capacidades de los profesores». Asimismo, contamos con otro nivel de concreción curricular de gran influencia y repercusión en la práctica educativa: el *currículum oculto*. El *currículum oculto* o encubierto es el conjunto de información –o de conductas, actitudes y valores– no planificada en el *currículum* programado que se transmite y recibe durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Relaciones interpersonales entre los alumnos, reglas implícitas de comportamiento en el aula, estilos del profesorado, actitudes y roles por sexos, los mensajes subyacentes en los materiales didácticos..., son algunos ejemplos de acontecimientos desarrollados en el aula que van provocar consecuencias directas tanto en la práctica curricular, en el rendimiento de los alumnos como en los resultados educativos esperados.

c) **Clima escolar**.- Entendido como *la percepción que los sujetos tienen acerca de los diferentes aspectos del ambiente en los que se desarrolla la acción educativa*, el clima escolar constituye uno de los factores que van a influir y, en ocasiones, condicionar significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las instituciones educativas. Esto significa que los centros escolares no sólo han de contar con una adecuada organización y desarrollo curricular para lograr niveles altos de rendimiento en sus alumnos –en términos cognitivos y de aprendizaje– sino que, además, han de crear un ambiente y entorno agradable que propicie tanto el aprendizaje como la convivencia y desarrollo de y entre los alumnos. Para ello se ha de atender principalmente a tres ámbitos o dimensiones del contexto escolar: *relaciones humanas, formativa y espacio físico*. En la *dimensión de las relaciones humanas* van a considerarse las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar y el aula entre: alumnos↔familia, alumnos↔alumnos, alumnos↔profesorado, padres↔profesores, profesores↔profesores, equipo directivo↔profesores, en términos de *cohesión, aceptación, comprensión, diálogo, colaboración y respeto mutuo*. En relación a la *dimensión formativa*, se procurará el desarrollo de métodos, actividades y recursos que propicien la *participación, cooperación y la toma de decisiones* con el fin de llegar a mayores niveles de comprensión de las situaciones socioeducativas en las que se participa y convive. Por último, desde el *espacio físico* se proporcionará un entorno agradable y atractivo en armonía con el entorno social y con los intereses de los integrantes de la propia comunidad escolar.

Así pues, teniendo en cuenta estos tres ámbitos y considerando que la finalidad de toda institución escolar es facilitar el desarrollo personal y social de todos los estudiantes, un *clima escolar positivo* –y, por tanto, que evite o solvante posibles conflictos derivados de la convivencia– se caracterizará por (Ayuste, A. y Trilla, J.:2001):

- *Equipos docentes* muy *cohesionados* y *cooperativos* para la consecución de las mismas metas educativas.
- Los *profesores* depositan *altas expectativas* en las posibilidades de los alumnos, adaptando, para ello, el sistema de enseñanza a las necesidades de cada uno de ellos.
- *Colaboración* entre el *centro educativo*, la *familia* y *otros agentes* de la comunidad en la definición del *currículum* escolar. El establecimiento de un *consenso o pacto educativo* elaborado entre todos ofrece una buena oportunidad para el ejercicio de la democratización y participación escolar (Colom Cañellas, A. y Núñez Cubero, L.:2001.151).

- Organización de la escuela a través de un sistema de democracia participativa en el que deben estar presentes todos los miembros de la comunidad educativa.
- Metodologías dialógicas con el aprendizaje y fomento de la interacción entre los estudiantes.
- Participación de los centros educativos en la red social y apertura de éstos a la realización de proyectos comunes.
- Participación de las familias en la vida de los centros educativos a través de programas de formación y su implicación en actividades educativas.
- Oferta variada de actividades extraescolares con flexibilidad de horarios y adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos.

Hechas estas consideraciones, no cabe duda de que las instituciones escolares, si verdaderamente están comprometidas con el logro de la igualdad y equidad tanto en las oportunidades como en los resultados educativos para todos los alumnos, han de emprender –considerando el contexto social, las características del propio centro y de los alumnos que acuden a él– una serie de transformaciones y cambios tanto en el desarrollo curricular como en el clima y la cultura escolar, que reviertan en la mejora de la práctica educativa, y, por tanto, en la calidad de la propia educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AJA, E., CARBONELL, F., COLECTIVO IOÉ, FUNES, J. y VILA, I. (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Colección Estudios Sociales Fundación La Caixa: Barcelona.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996): «La escuela son para todos» en *Siglo Cero*, vol. 27 (2) pp.25-34.
- AYLLÓN VEGA, J.R. (2003): *Filosofía mínima*, Ariel: Madrid.
- AYUSTE A, y TRILLA J. (2001): “Aulas de ayer y de hoy”, Addenda presentada en el *XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Conflicto, violencia y educación”*.
- BARTOLOMÉ, M. (2001, septiembre): *Construyendo la ciudadanía europea: modelos programas e iniciativas*. Trabajo presentado en la Décima Conferencia Mundial Trienal: Pedagogía de la Diversidad: creando una Cultura de Paz, Madrid. [Disponible en <http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm>]
- BARTOLOMÉ PINA, M. y CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2003): “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales” en *Revista de Educación* núm. Extra. pp. 33-56.
- BOLÍVAR, A. (1993): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, La Muralla: Madrid.
- BOUCHÉ PARIS, H. Y OTROS (1998): *Antropología de la educación*, Dykinson: Madrid.
- CAMPS, V. (1996): *El malestar de la vida pública*. Grijalbo: Barcelona.
- CAMPS, V. (1997): “Educar para la democracia”, *Perspectivas*, vol. XXVII, nº 4, diciembre.
- COLL, C., (2002): “La atención a la diversidad en el proyecto de Ley de Calidad o la consagración del orden natural de las cosas” en *Aula de Innovación Educativa*, 115. 54-61

- COLOM CAÑELLAS, A. J. y NÚÑEZ CUBERO, L. (2001): *Teoría de la Educación*, Síntesis: Madrid.
- CORTINA, A. (1999): *Los ciudadanos como protagonistas*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores: Barcelona
- DE VALLESCAR PALANCA, D. (2000): *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*, PS: Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*, Morata: Madrid.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1996): *Diccionario europeo de la educación*. Dykinson: Madrid.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*, Narcea: Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*, Morata: Madrid.
- GUICHOT REINA, V. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Biblioteca Nueva: Valencia.
- JORDÁN, J.A. (2003): "Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales" en *Revista de Educación* núm. extra. pp. 313-239.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2003): "La cultura escolar" en *Comunidad escolar*, nº 727.
- MASLOW, A. (1954): *Motivación y personalidad*, Sagitario: Barcelona.
- MOLINA LUQUE, J.F. (1994): *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*, Universidad de Lleida: Lleida.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1986): *La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (2000): *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*, PPC: Madrid.
- NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. (2000): L'avenir de l'éducation dans le contexte de la mondialisation. La cohésion sociale à partir de l'éducation interculturelle, Conferencia impartida en el Colloque "Pensée et Science", Fondation F. Gonseth, (Crêt-Bérard-Suisse, 21-25 Novembre).
- NÚÑEZ CUBERO, L. Y ROMERO PÉREZ, C. (eds.) (2003a): *Evaluación de Políticas Educativas. Actas del VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, OEI: Madrid.
- NÚÑEZ CUBERO, L., Y ROMERO PÉREZ, C. (2003b): *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*, Pirámide: Madrid.
- NÚÑEZ CUBERO, L., ROMERO PÉREZ, C. Y INFANTE REJANO, C. (ed.) (1998): *Educación y cohesión social*, Actas del Seminario (Alicante, 29 de Noviembre- 1 de Diciembre de 1995), Grupo de trabajo de la Educación de la Comisión Española de la UNESCO/ Comisión Internacional para la educación del siglo XXI. PrcuSpínola: Sevilla.
- OLVEIRA OLVEIRA, M.E. y SANTOS REGO, M.A. (2000): "Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia" en *Revista Española de Pedagogía*, nº 216, pp. 341-358.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. y LOBATO QUESADA X. (2003): "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas" en *Bordón* 55 (1).
- SAPON-SHEVIN, M. (1995): "Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículum que ensalza las diferencias y construye sobre ellas" en AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Narcea: Madrid, pp.37-54.

- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjero*. Taurus: Madrid.
- STOLP, S. y SMITH C. S. (1994): "School Culture and Climate: The Role of the Leader" *OSSC Bulletin*. Eugene: Oregon School Study Council.
- TOURAINÉ, A. (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?" en *Claves de Razón Práctica* n° 56, pp.14-25.
- TOURAINÉ, A. (1997): "El sujeto democrático. 2. Igualdad y diferencia" en *Revista Clave de Razón Práctica*, n. 77 (Nov), pp. 24-33.
- UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Fundación Santa María/Ediciones SM: Madrid.
- UNESCO (2001): "Hacia un concepto de educación para vivir juntos" Documento de referencia. Cuadragésima Sexta Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO "La educación para todos para aprender a vivir juntos": contenidos, estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones" (Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001). [Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46doc2s.htm>]
- UNESCO. Programa y Presupuesto 2002-2003, 31 C/5, párrafo 01004.
- VERA, J. et al.(2002): "Inmigración y educación en España", en GERVILLA CASTILLO E. (Coord.): *Globalización, inmigración y educación*, Diputación de Granada, Granada pp. 135-204.