

La búsqueda de alternativas a cualquier manifestación de violencia o discriminación por razones de género o etnia desde la propia escuela, obliga a la revisión del currículum vigente y su actual forma de construcción. En este artículo presentamos una propuesta curricular cuyo objetivo general es erradicar o prevenir, desde las instituciones educativas, cualquier manifestación de violencia y discriminación asociada a la diversidad de género y cultural. Este trabajo propone dos grandes temas: "Interculturalidad, género y violencia" e "Interculturalidad, género y xenofobia", mostrando los resultados obtenidos, después de su puesta en práctica, en centros educativos de la Unión Europea.

**PALABRAS CLAVE:** *Interculturalidad; Currículum integrado; Violencia; Discriminación; Género.*

## El currículum integrado y la visibilidad de las culturas

pp. 31-43

Remedios Guzmán\*

Inmaculada González Pérez\*\* Universidad de La Laguna

### Diversidad, coexistencia cultural y surgimiento de nuevas formas de relación interpersonal e intergrupala

En las últimas décadas los flujos migratorios se han presentado, en gran parte de los países receptores de los mismos, como importadores de la diversidad cultural, disposición que ha contribuido a encubrir la diversidad de culturas existente en sus propios territorios, además de ignorar que toda cultura se construye y modifica por la influencia de otras. La cultura que actualmente da identidad, por ejemplo, a los países europeos se ha configurado mediante las influencias de otras

culturas, tanto internas como externas. Nunca ha existido, ni existe, ninguna sociedad monocultural (Barragán y otros, 2005); al menos han coexistido las culturas de género, las culturas regionales de un país, las culturas de minorías discriminadas y las culturas inmigrantes.

Cuando en un mismo espacio confluyen varias culturas y una de ellas es hegemónica, se produce una posición asimétrica de poder, generándose prácticas de violencia –intolerancia, marginación, invisibilidad–. Las formas de exclusión y de discriminación que se producen entre hombres y mujeres (androcentrismo) o entre grupos pertenecientes a

\* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. E-mail: rguzman@ull.es. La autora es miembro del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna.

\*\* Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. E-mail: mingope@ull.es. La autora es miembro del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna.

☒ Artículo recibido el 22 de marzo de 2006 y aceptado en mayo de 2006.

que impregnan todas las actividades y todas las áreas de aprendizaje, por los que se difunde y consolida la discriminación y segregación. La discriminación lingüística o lenguaje sexista o racista, los estereotipos de género, la exclusión e invisibilidad, el desequilibrio y selectividad, la fragmentación de la realidad y la irrealidad, constituyen claro ejemplo de ello.

Los materiales curriculares o, específicamente, los libros de texto, como forma extendida de presentar el currículum prescrito, constituyen, igualmente, un evidente y poderoso medio para preservar la discriminación y la segregación de otras culturas diferentes a la hegemónica, reproduciendo contenidos que favorecen, implícitamente, posiciones de poder y la jerarquía vigente de determinados grupos sobre otros en la sociedad. Lo que muchos autores han denominado como el silencio étnico (Calvo Buezas, 1989), etnocentrismo o eurocentrismo (Amin, 1989). Muchas de las evidencias aportadas en relación con la invisibilidad de género por el análisis de los materiales curriculares es similar a los análisis desarrollados bajo la crítica multicultural (Terren, 2004, 133). En esta línea, llama poderosamente la atención la presencia abusiva de las denominadas culturas hegemónicas, perfectamente representadas en las propuestas curriculares de la mayoría de las instituciones escolares (Torres, 2000).

Conjuntamente con la utilización de los libros de textos y, por tanto, con la ausencia de cambios en la estructura del currículum imperante, se ha intentado, en la mayor parte de los centros, abordar la educación intercultural, introduciendo unidades aisladas destinadas a proporcionar al alumnado conocimientos sobre las diferencias, expresadas a través del folclore, la gastronomía, las fiestas o la religión. Su forma se traduce en lecciones ocasionales, enseñando la cultura como un conocimiento estático, independiente de los contextos históricos y sociales en los que se produce y omitiendo, en consecuencia, el análisis de la negociación. Este currículum aditivo no implica que desde los centros escolares se realice ningún replanteamiento crítico del modelo homogeneizador.

Probablemente sea, como señala Torres (2000), la propia dictadura a la que se ve sometido el profesorado, a través de programas parcelados en áreas de conocimiento y su presentación a través de un libro de texto, lo que deja a éstos sin margen para abordar de manera reflexiva y crítica los puntos de vistas de otros grupos culturales.

Aunque la pedagogía intercultural es un campo emergente (Aguado, 2003), los nuevos problemas sociales no pueden seguir siendo abordados con fórmulas puntuales y transitorias. Exigen que desde el marco escolar se pongan en práctica programas que ayuden al profesorado a reinterpretar el currículum socialmente construido, al tiempo que permitan al alumnado el entendimiento intercultural. Al respecto Torres (2000, 148) argumenta:

“Si la institución escolar es parte importante para preparar sujetos activos, críticos, solidarios y democráticos para una sociedad que queremos transformar, es obvio que en semejante misión podremos o no tener éxito, en la medida en que las aulas y centros escolares se conviertan en un espacio donde esa misma sociedad que nos rodea la podamos someter a revisión y crítica, y desarrollemos aquellas destrezas imprescindibles para participar y perfeccionar la comunidad concreta y específica de la que formamos parte”.

Ello requiere integrar en el currículum temas y problemas que desde la estructura y organización del currículum actual no se suelen abordar. Es en esta línea de trabajo en la que se apoya nuestra propuesta curricular.

Abordar en el currículo una cuestión como la educación intercultural y las culturas de género difícilmente tiene cabida en el actual modelo de currículum. La supremacía que se concede a la adquisición de los contenidos prescriptivos relega el aprendizaje de contenidos, actitudes y estrategias que posibiliten al alumnado resolver los conflictos contemporáneos. Al fin y al cabo nadie tendrá que rendir cuentas sobre sus concepciones de violencia o sobre sus estereotipos en relación a la diversidad.

Nuestra propuesta supera el etnocentrismo curricular y es una alternativa a los currículos



aditivos. Concede protagonismo a todas las culturas representadas en las aulas a través de la participación en un nuevo currículum que permite valorar, desde planos de simetrías, todas las culturas. Avanza hacia la igualdad de oportunidades más allá de las buenas intenciones políticas y administrativas, favoreciendo la visibilidad de las culturas ausentes en el currículum hegemónico.

Superando el currículum lineal actual, fragmentador del conocimiento, recurrimos a la interdisciplinariedad, ya que ninguna disciplina individualmente es capaz de explicar en su globalidad cualquier manifestación de violencia y el entendimiento intercultural (Barragán y otros, 2005). Las aportaciones que se realizan desde la Antropología, Sociología, Psicología Social y Educativa y Pedagogía nos han permitido el desarrollo de estrategias de auto-crítica y crítica cultural, integrando en gran parte de las áreas académicas conocimientos, actitudes y procedimientos que contribuyen a una socialización crítica a partir de una reconstrucción reflexiva de planteamientos etnocentristas y androcentristas.

Para su desarrollo en la práctica se ha diseñado una guía curricular (Barragán y otros, 2005), dirigida especialmente a trabajar con población adolescente dentro de los contextos escolares. Es un currículum integrado para que el alumnado directamente, y el profesorado indirectamente, analice, reflexione y repiense sus propias ideas y concepciones sobre las relaciones y conflictos entre culturas. Abre una nueva perspectiva en las relaciones interpersonales e intergrupales a través de la negociación y el diálogo intercultural.

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la puesta en práctica de uno de los bloques de contenidos que componen esta guía. La primera unidad, bajo el título “Interculturalidad, género y violencia”, persigue un reconocimiento explícito en el currículum de la diversidad cultural existente en cada centro. La segunda, “Interculturalidad, género y xenofobia”, plantea derribar estereotipos y falacias en torno a la inmigración que generan discriminación.

## Datos del estudio y metodología

La muestra de profesores y profesoras que componen este estudio procede de los centros de los diferentes países que colaboraron en el proyecto “Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz”. Del total de profesorado participante (N=66), fueron 19 docentes (8 profesores y 11 profesoras) los que pusieron en práctica los temas de interculturalidad. El profesorado de la muestra pertenecía a 6 centros de Educación Secundaria ubicados en 3 países: Alemania (2 centros), Dinamarca (1 centro) y España (3 centros), e impartía docencia en distintos ámbitos de conocimientos. Específicamente, las materias en las que se desarrollaron las actividades fueron: *Opcional Subjekt* y Política (Alemania); Matemáticas (Dinamarca) y Geografía e Historia, Filosofía, Orientación Laboral, Ética, Lengua y Literatura e Inglés (España).

En relación al alumnado, tenemos que señalar que las dos unidades didácticas fueron puestas en práctica por un total de 330 alumnos y alumnas, cuyo rango de edad oscilaba entre 12 y 17 años. No obstante, la distribución del alumnado por países y centros fue similar en ambos temas. El primer tema fue realizado por 94 alumnos/as (17 mujeres y 77 hombres) y el segundo por 236 estudiantes (148 hombres y 88 mujeres). En la Tabla 1 (ver página 36) se especifica el total de centros, profesorado y alumnado que desarrollaron cada uno de los temas en los distintos países.

Por último, es importante señalar que en estos centros la diversidad cultural del alumnado era bastante significativa en sus aulas.

Para cada uno de los temas se diseñó un conjunto de objetivos, contenidos y actividades cuya finalidad era propiciar, en el alumnado, procesos de reflexión autónomos sobre las culturas en general y, en particular, sobre cuestiones que afectan al género. En el Cuadro 1 (ver página 37) se presentan los objetivos y contenidos de cada tema.

A todo el profesorado se le entregó la propuesta curricular traducida a sus respectivos idiomas. Cada actividad incluía: a) breve des-

	PAÍSES											
	Alemania			Dinamarca			España			Totales		
	C	P	A	C	P	A	C	P	A	C	P	A
Interculturalidad, género y violencia	2	4	44	1	2	20	3	2	30	6	8	94
Interculturalidad, género y xenofobia	2	4	44	1	2	20	3	5	172	6	11	236
Totales	4	6	88	2	4	40	6	7	202	12	19	330

*C: Centros; P: Profesorado; A: Alumnado*

Tabla 1. Total de centros, profesorado y alumnado por países en cada tema.

cripción de la misma; b) material necesario para su desarrollo; c) recomendación temporal; y d) sugerencias para su puesta en práctica. Para cada una de estas unidades se diseñaron una gran variedad de actividades (Barragán y otros, 2005, 243-271) que el profesorado de la muestra puso en práctica con el alumnado en sus aulas. El total de las actividades asciende a veintiocho. En concreto, la primera unidad está compuesta por 17 actividades, de las cuales 9 son obligatorias y 8 complementarias. La segunda está integrada por 10 actividades, siendo 8 obligatorias y 2 complementarias. Es importante señalar que la obligatoriedad de algunas de las actividades se ha determinado con el objeto de poder comprobar la efectividad o cambios que se producían en el alumnado después de su aplicación.

A través de las actividades no se ha pretendido abordar la comprensión y comunicación entre las diferentes culturas desde el estudio académico de las mismas, sino que, por el contrario, dichas actividades han sido diseñadas desde dimensiones fundamentalmente afectivas, de forma que posibilitaran en el aula el desarrollo de dinámicas para involucrar al alumnado en debates, a través de los cuales se sintiese obligado a identificar sus posiciones mediante el análisis crítico de su propia experiencia y la de los otros. Las actividades que se proponen invitan al alumnado a reflexionar de

manera autónoma sobre su modo de pensar y sentir respecto a todas las culturas –desde las culturas regionales, culturas estatales y culturas de las comunidades inmigrantes–, profundizando sobre el trato a mujeres y hombres en cada una de ellas.

Por su importancia describimos las líneas centrales que se han tenido en cuenta en el diseño de las actividades:

– *La complejidad de las culturas.* Comenzar por actividades que permitan al alumnado reflexionar sobre su propia cultura facilita el análisis y la comprensión de otras culturas. Se incide en la conveniencia de no limitar el análisis cultural a aspectos usuales o externos (fiestas, vestidos...), siendo para ello imprescindible mediar en el alumnado para que éste realice un esfuerzo reflexivo sobre todas las invariantes que constituyen cualquier cultura, aunque su modo de concreción sea distinto.

– *La visibilidad a través de las invariantes culturales.* Partiendo del alto grado de invisibilidad que tienen muchas de las culturas existentes en los centros, se diseñaron actividades que permitiesen al alumnado ordenar y clasificar todas las características de las diferentes culturas, descubriendo la existencia de elementos comunes en todas ellas. Para ello se utilizó un sistema de “invariantes culturales” amplio y preciso. En este proceso cobró especial relevancia tener en cuenta la posición de



OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p><i>Interculturalidad, género y violencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Favorecer la construcción de la interculturalidad analizando las diferencias de género.</li> <li>* Integrar el análisis de las ideas históricas, sociales y culturales con respecto a la violencia, favoreciendo al análisis de la violencia física, psicológica y sexual, y sus consecuencias personales y sociales a partir de situaciones de interculturalidad.</li> <li>* Comprender el alcance y repercusión de la violencia hacia las mujeres y niñas en las diferentes culturas que conviven en los países de la Unión Europea, y más especialmente en nuestro país de referencia.</li> <li>* Promover la comprensión de los derechos humanos y aprender a respetarlos como forma de favorecer la solidaridad entre culturas y el enriquecimiento, así como las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en varios contextos culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La cultura propia y las demás culturas (de género, nacionales, estatales...) que conviven en el centro educativo.</li> <li>* Las invariantes culturales.</li> <li>* Definición de cultura.</li> <li>* Contenidos culturales en los libros de textos.</li> <li>* Culturas y género.</li> <li>* Cultura pública y cultura privada.</li> <li>* Las competencias culturales.</li> <li>* La incompatibilidad entre culturas.</li> <li>* La reproducción, el cambio de las culturas y la violencia.</li> <li>* La construcción de las culturas en Europa.</li> <li>* De las culturas a la interculturalidad.</li> </ul>
<p><i>Interculturalidad, género y xenofobia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Favorecer la construcción de un concepto de interculturalidad que incorpore la erradicación de cualquier forma de discriminación por género, nacionalidad o cultura.</li> <li>* Analizar críticamente las actitudes de xenofobia hacia personas inmigrantes o extranjeras y de discriminación por razón de género que existan aún en las diversas sociedades.</li> <li>* Sentir la vivencia de la extranjería o de la inmigración como propia, a fin de provocar la comprensión y empatía hacia las personas que se encuentran en esa situación.</li> <li>* Concienciar y favorecer el cambio de actitudes hacia extranjeros, inmigrantes, mujeres o personas de otras culturas, a partir de la adecuada utilización de un lenguaje no violento y no sexista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Concepto de: extranjeros, inmigrantes, turistas...</li> <li>* Inmigrantes, emigración en nuestro país, nacionalidad o región.</li> <li>* Los estereotipos.</li> <li>* Lenguaje y xenofobia.</li> <li>* Condiciones para evitar la discriminación de las personas inmigrantes.</li> <li>* La construcción de la interculturalidad.</li> </ul>

Cuadro 1. Objetivos y contenidos de los temas.

cada persona, la situación de la cultura a la que pertenece, pues, obviamente, no se obtendrán los mismos resultados si el análisis surge desde una cultura minoritaria o desde una cultura mayoritaria.

– *El germen de la violencia cultural.* Cuando se afronta el análisis de las culturas de manera colectiva con toda probabilidad surgirán “incompatibilidades” entre las valoraciones realizadas, encontrándose en contraposición e incluso exclusión. En estas “incompatibilidades” se halla el germen de la violencia cultural, por la intolerancia que pueden suponer los comportamientos de otros, diferentes a los nuestros. De ahí la importancia de que el alumnado explicita las diferencias existentes entre las culturas y las posibles contradicciones que éstas generan. Sin duda, la experiencia del alumnado inmigrante ha sido especialmente importante, a este respecto, al tener que poner de manifiesto las “incompatibilidades” que ha vivido en su propia piel ante las competencias culturales existentes en la sociedad de acogida y las competencias de que le ha dotado su propia cultura. Con el propósito de rescatar dichas vivencias se han elaborado actividades a través de las cuales los aspectos cotidianos como el tono de voz, la forma de mirar, las formas de saludo o presentación, las relaciones entre hombres y mujeres o, en definitiva, las diferentes maneras de sentir y vivir son claves. Ayudan al alumnado a descubrir las causas de muchos conflictos diarios que viven en su centro y a comenzar a asumir dichos conflictos de forma constructiva, “como una característica deseable y necesaria de las relaciones individuales y sociales, cuyo tratamiento puede abordarse desde cauces alternativos a la violencia y el dominio impositivos” (Aranguren y Sáez, 1998, 123). Bajo esta propuesta el docente se convierte en un mediador del diálogo intercultural, iniciando al alumnado en la reflexión y el debate crítico en torno a las “incompatibilidades” de manera constructiva, centrándolo en aquellos aspectos íntimamente relacionados con la vida cotidiana de cada persona.

– *Los libros de texto, perpetuadores de la cultura hegemónica.* Otra causa relevante de

posibles conflictos se halla en la exclusión de la diversidad cultural en los libros de texto utilizados por el alumnado. Por ello, algunas de las actividades centran su trabajo en el análisis de estos materiales. A través de éste se aborda no sólo lo que aparece, lo visible, siguiendo el sistema de clasificación de “invariantes culturales”, sino igualmente lo excluido, es decir, los aspectos invisibles en los contenidos curriculares.

– *Un concepto de cultura compartido.* Haber reflexionado de manera colectiva en torno a los diferentes elementos que forman parte de toda cultura, dota al alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten desarrollar, a través de otra de las actividades, un nuevo concepto compartido de cultura más favorable a la igualdad, alejado del etnocentrismo y del androcentrismo. E igualmente le posibilita asumir el reto de describir las características culturales que tendría como europeo o europea desde una perspectiva intercultural. Con esta finalidad se propone a los estudiantes que imaginen el ciudadano europeo que desea ser y que debe construirse a través de la educación.

– *Derribando estereotipos y prejuicios.* Resulta imprescindible trabajar desde el aula para derribar estereotipos y prejuicios negativos que, circulando como si se tratase de verdades absolutas e incuestionables, pueden derivar en conductas de segregación, discriminación o xenofobia (Lluch y Salinas, 1997). Profundizar en los estereotipos y prejuicios que condicionan la conducta diaria del alumnado es “atacar de raíz” las causas de posibles comportamientos discriminatorios. Para poder alcanzar este cometido se proponen actividades que pongan en evidencia las dificultades, cognitivas y afectivas, que el alumnado presenta ante el uso de conceptos tan cotidianos como “inmigrante” y “extranjero” y en relación con los términos que se utilizan para clasificar o categorizar a personas de otras culturas y los sentimientos que éstos pueden generar.

– *La interculturalidad sólo es posible desde los sentimientos.* Es necesario entender una cultura desde el sentimiento que ésta nos ge-



nera, más que desde los conocimientos que tengamos de ella. Los relatos de personas inmigrantes y emigrantes, desde sus vivencias –soledad, ausencia de un ser querido, miedo a lo desconocido–, ayudan de forma especialmente significativa a comprender las causas y consecuencias de los procesos migratorios desde una perspectiva humana. Se ha trabajado con el alumnado para que rescate del olvido las historias de vida de aquellos conocidos o familiares que tuvieron que emigrar en algún momento de su existencia, contribuyendo a que comprendan las causas y consecuencias reales de los procesos migratorios y desarrollen habilidades que les ayuden a comprender la perspectiva de los “otros”.

Para conocer los cambios producidos en el alumnado, recurrimos a la autoevaluación como medio que permitiese confrontar sus concepciones, comportamientos y sentimientos previos con los nuevos aprendizajes. Con este fin, se elaboraron dos cuestionarios de autoevaluación que fueron cumplimentados por el alumnado al finalizar cada tema. Ambos instrumentos constan de 10 afirmaciones, agrupadas en tres dimensiones: conocimientos (4 ítems), comportamientos (4 ítems) y sentimientos (2 ítems). Cada afirmación tiene dos alternativas de respuesta (SI-NO); cuando la respuesta muestra concepciones, comportamientos y sentimientos favorables a la diversidad cultural se puntúa con un 1, en caso contrario se puntúa con un 0. Por tanto, el alumnado en cada escala puede obtener una puntuación máxima de 10 y mínima de 0.

### Presentación de resultados

El análisis de datos comprendió el recuento de frecuencias y porcentajes para cada una de las variables analizadas. Dicho análisis fue llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS 13 para Windows.

Los resultados obtenidos evidencian que el alumnado autopercebió cambios favorables en sus conocimientos, comportamientos y sentimientos respecto a las otras culturas con

las que convive. Así, por ejemplo, cuando se les solicitó que autoevaluaran si “hay que mejorar las relaciones entre hombres y mujeres en todas las culturas, incluida la suya”, el 93,8% del alumnado consideró que sí. Un porcentaje de respuestas similar (97%) se obtuvo cuando autoevaluaron sus comportamientos, señalando que no “evitan relacionarse con personas de otras culturas para no tener problemas”, así como que “ahora se esfuerzan (86,4%) en comunicarse con sus compañeros que tienen dificultades para hablar su idioma”. En general, los estudiantes manifestaron (87,6%) ser ahora más comprensivos con la diversidad humana.

Análisis de los porcentajes de respuestas obtenidos en cada uno de los temas, nos confirman los cambios producidos en el alumnado, aunque merecen resaltarse algunas de las diferencias encontradas en cada una de las unidades trabajadas.

### Interculturalidad, género y violencia

Cuando comparamos la media, obtenida por todo el alumnado que ha trabajado este tema, con las medias alcanzadas por los estudiantes en cada uno de los países participantes, observamos que las respuestas más deseables se producen en el alumnado español, seguidas de las del alumnado danés; siendo inferiores las medias de respuestas favorables en los estudiantes alemanes. En la Tabla 2 (ver página 40) se muestran las medias y desviaciones típicas totales y las obtenidas en cada uno de los países.

Analizando las respuestas en función de los cambios que autopercepcionaron los estudiantes en relación a los conocimientos, comportamientos y sentimientos, encontramos que, aunque los resultados son altamente favorables en las tres dimensiones, existen diferencias entre los países, principalmente cuando consideramos las respuestas relativas a sus comportamientos y sentimientos. Así, por ejemplo, ante la afirmación “Me esfuerzo muy poco en comunicarme con mis compañeros/as que tienen dificultades para hablar mi idioma”, el 100%

		TOTAL	Alemania	Dinamarca	España
<i>Interculturalidad, género y violencia</i>	Media	5,96	5,11	6,20	6,58
	Desviación típica	1,37	1,45	0,45	1,06

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas totales y por cada país.

de los estudiantes daneses respondieron que no, en comparación con el 83,3% de los alemanes. De igual modo, es el alumnado alemán el que manifiesta tener menos sentimientos de proximidad con los coetáneos de otros países. Tanto los daneses (100%) como los españoles (95,8%) opinaron favorablemente al considerar que “ahora se sienten más cercanos a sus compañeros/as procedentes de otros países”, hecho que sólo un 52,9 % de los alemanes manifestó sentir.

En esta misma línea, aunque en ninguno de los países el alumnado se mostró contrario a “sentarse en clase al lado de personas de otras culturas (88,2%), sintiéndose ahora más cercanos a compañeros y compañeras procedentes de otros países de Europa” (80,4%), hallamos diferencias entre los países cuando se trata de establecer relaciones con estudiantes de otras culturas en su tiempo libre. Un 80% de los daneses y un 72% de los alemanes, en comparación con un 45,8% de los españoles, respondieron que “no procuran acercarse y compartir actividades con compañeros y compañeras de clase de otra cultura en su tiempo libre”.

Considerando la variable sexo, son las mujeres las que más cambios manifestaron percibir en sus comportamientos y sentimientos. Específicamente, aunque un alto porcentaje (91,3 %) del alumnado indicó que le gusta tener amigos y amigas de otras culturas, son las chicas (66,7 %), en comparación con los chicos (28,1%), las que consideraron tener comportamientos más favorables para “relacionarse y realizar actividades con personas de otras culturas fuera del horario escolar”. Quizá ello también sea debido a que un porcentaje ma-

yor de alumnas (86,7%), en comparación con los alumnos (77,4%), respondieron “sentirse más cercanos hacia compañeros/as de otros países de Europa”. No obstante, nos resulta bastante significativo y alentador que el 100% de los chicos, en comparación con el 93,3% de las chicas, señalaran que no “evitan relacionarse con personas de otras culturas para no tener problemas”. Lo cual nos induce a pensar que el intercambio cultural no les lleva a tener comportamientos o conductas violentas.

### Interculturalidad, género y xenofobia

Al igual que en el tema anterior, encontramos que el alumnado, de todos los países, ha obtenido resultados de aprendizaje favorables. No obstante, contrastando la media total en esta unidad con las obtenidas por el alumnado en cada uno de los países, se observa la misma tendencia que la señalada en el tema anterior. Es el alumnado español el que obtuvo un mayor número de respuestas favorables hacia las personas de otras culturas, así como a evitar cualquier tipo de discriminación hacia la diversidad cultural o de género. Análisis de sus respuestas nos indican que existen diferencias entre el porcentaje de estudiantes españoles (92,6%) o daneses (83,3%) al responder que ahora son “más comprensivos con personas que piensan y viven de forma diferente a la suya”, en comparación con lo que consideró el alumnado alemán (73,7%).

Como se puede apreciar en la Tabla 3, son los estudiantes españoles los que obtuvieron una media superior a la del resto del alumnado de los países participantes.



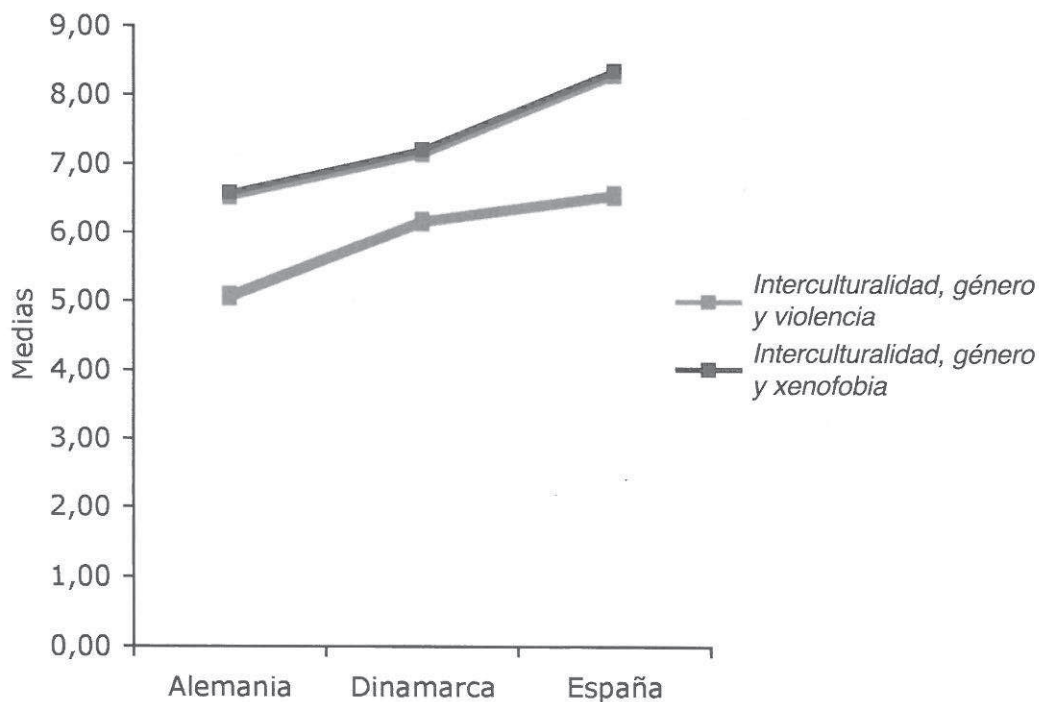
		TOTAL	Alemania	Dinamarca	España
<i>Interculturalidad, género y xenofobia</i>	Media	7,83	6,58	7,21	8,35
	Desviación típica	1,78	1,43	1,87	1,63

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas totales y en cada país.

Análisis de las respuestas en función del sexo nos indican que son igualmente las chicas las que realizaron autoevaluaciones más favorables después de realizar las actividades de esta unidad. Específicamente, son las alumnas (91,2%) las que manifestaron ser “ahora más comprensivas con personas que piensan y viven de forma diferente a la suya”; asimismo, en las alumnas se manifiesta la tendencia a seguir pensando menos favorablemente (5,3%), en comparación con los chicos (25%), que “cada persona debe estar en el país donde ha nacido”.

Interpretando los resultados obtenidos a través del análisis conjunto de las dos unidades

trabajadas, hallamos que el alumnado de todos los países, obtuvo un mayor porcentaje de respuestas favorables en el tema de “Interculturalidad, género y xenofobia” en comparación con el de “Interculturalidad, género y violencia”. Comparación que nos demuestra, asimismo, que es el alumnado español el que más respuestas favorables ha tenido. Como podemos observar en la Gráfica 1, las medias de respuestas en los tres países son mayores en el tema de “Interculturalidad, género y xenofobia”, siendo los estudiantes españoles y daneses los que realizaron autovaloraciones más favorables después de realizar ambos temas.



Gráfica 1. Medias de los temas en los tres países.

Aun considerando las diferencias señaladas, los resultados nos permiten afirmar que en todos los países el alumnado ha manifestado cambios favorables que le pueden permitir la reconstrucción de nuevos valores en relación con la interculturalidad. Ejemplo de ello es que un 82,4 % de los estudiantes participantes consideraron “que la interculturalidad es un enriquecimiento para el género humano”, no sintiéndose amenazados por estereotipos en relación con los extranjeros, ya que el 94,3% del alumnado “no siente desconfianza hacia sus compañeros/as extranjeros por considerarlos futuros competidores”. De ello se deriva, igualmente, que la mayor parte de este alumnado (85,7%) no piense que “lo mejor es que cada persona deba estar en el país donde ha nacido”.

### A modo de conclusión

Si importancia tiene haber obtenido resultados cuantitativos que nos permiten confirmar la eficacia del programa para promover cambios en el alumnado, nos resulta más relevante que éstos se produzcan en distintos contextos culturales. Desde distintos lugares, distintas culturas, distintas creencias, distintos idiomas, ha sido posible un proyecto de innovación educativa que, precisamente desde la diferencia y a través de diálogos interculturales, ha permitido que alumnado y profesorado avancen hacia el rechazo de la violencia y la discriminación de todo ser humano. Lo cual dice mucho del poder de la educación para favorecer cambios sociales y nos anima a seguir profundizando desde una vertiente más cualitativa respecto a las diferencias que hemos encontrado entre los países.

El alumnado manifiesta su apertura a una ciudadanía europea caracterizada por múltiples culturas, sin embargo las diferencias encontradas evidencian que los sistemas educativos no son impermeables a las políticas trazadas por los estados. Quizá por ello no nos ha sorprendido que en España se hayan obtenido los resultados más favorables. Nuestro país ha trazado políticas claras contra la violencia de

género y a favor del diálogo entre culturas. Sin embargo, cuando el discurso político favorece la xenofobia, como es el caso de Alemania, que atribuye todos sus problemas internos a la inmigración, resulta comprensible que existan mayores resistencias al cambio en los estudiantes de este país.

Los estados actuales han de ser capaces de buscar nuevos senderos que permitan la convivencia pacífica de toda la diversidad existente en su territorio, sea de la índole que sea. La escuela puede abrir nuevas perspectivas a este urgente reto al que se enfrentan las sociedades actuales.

### REFERENCIAS

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AMANI, COLECTIVO (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC/La Catarata.
- AMIN, S. (1989). *El eurocentrismo*. Madrid: Siglo XXI.
- ARANGUREN, L.A. y SÁEZ, J. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Alauda/Anaya.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BANKS, Ch. y LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education.
- BARRAGÁN, F. y otros (Coord.) (2005). *Violencia, género y cambios sociales: Un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- BENNETT, Ch. (1986). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- CASANOVA, M<sup>a</sup>.A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 19-41.



- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid: Alianza.
- DUARTE, S.C. (Coord.) (1999). *Guía sobre la interculturalidad. Fundamentos conceptuales*, Guatemala: Colección Cuadernos de Q'anil, nº 1, PNUD.
- FERRER, F. (2004). Inmigración, emigración y Unión Europea. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, pp. 639-671.
- GARCÍA, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- GIMENO, J. (1991). Currículum y diversidad cultural. En *XI Jornadas de enseñantes con gitanos*. Valencia.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- LAWTON, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*. Londres: Hodder and Strougghton.
- LAWTON, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum*. Londres: Hodder and Strougghton.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1997). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación intercultural*, Madrid: MEC.
- SORIANO, E. (2004). Identidad y ciudadanía: dos retos de la práctica educativa. En E. Soriano (Coord.), *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 179-210.
- TERREN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: MEC/La Catarata.
- TORRES, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

---

#### ABSTRACT

The search for alternatives in class-rooms to any forms of gender or ethnicity-based violence or discrimination requires revisiting the current curriculum and its make-up. In this article we present a holistic proposal whose general aim is to eradicate or prevent expressions of violence and discrimination linked to gender and cultural diversity, using educational institutions as a starting point. This article proposes two large-scale topics: "Interculturality, gender and violence", along with "Interculturality, gender and xenophobia". We will reveal the results obtained after implementation of the project in a number of schools in the European Union.

Key Words: *Interculturality; Comprehensive Curriculum; Violence; Discrimination; Gender.*

#### RÉSUMÉ

La recherche d'alternatives à toute manifestation de violence ou de discrimination pour des raisons de genre ou d'ethnicité à partir de l'école même oblige à revoir le programme d'études en vigueur, ainsi que sa forme de construction actuelle. Dans cet article, nous présentons une proposition de cursus, dont l'objectif est d'éliminer, voire de prévenir, toute expression de violence et de discrimination liée à la différence de genre et à la diversité culturelle, depuis les institutions chargées de l'éducation. Ce travail aborde deux grands sujets: "L'interculturalité, le genre et la violence", d'une part, et "L'interculturalité, le genre et la xénophobie", d'autre part. Par ailleurs, on expose les résultats obtenus à partir de la mise en œuvre du dit programme dans divers établissements d'enseignement de l'Union Européenne.

Mots-clés: *Interculturalité; Programme d'études intégré; Violence; Discrimination; Genre.*