

LA INTERCULTURALIDAD COMO RESPUESTA PREVENTIVA DEL FRACASO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE RIESGO

INTERCULTURALITY AS A PREVENTIVE RESPONSE TO SCHOOL FAILURE IN RISK CONTEXTS

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

juanleiva@uma.es

Resumen: El artículo que nos ocupa indaga acerca de las potencialidades educativas de la interculturalidad como propuesta y práctica educativa inclusiva para prevenir y combatir el abandono escolar y el denominado fracaso académico del alumnado en contextos de riesgo. Se postula que, si efectivamente se quiere una escuela inclusiva que no fracase, han de desarrollarse proyectos interculturales que tengan continuidad en el sistema educativo, atendiendo a unos fundamentos pedagógicos que denuncien las injusticias y las desigualdades sociales, activando prácticas y acciones que reinventen el papel de la escuela como espacio intercultural democrático y participativo.

Se sostiene que el abandono y el fracaso escolar son lacras sistémicas del propio marco institucional-educativo que tienen como destinatarios a los más débiles y/o marginados, especialmente los estudiantes con diversidad funcional, al alumnado de origen inmigrante y a las minorías. Igualmente, se ofrecen propuestas para prevenir activamente el abandono escolar, a la par que proponemos algunas pautas de innovación y cambio socioeducativo de índole intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad, inclusión, diversidad, identidad, ciudadanía, exclusión, abandono escolar, contextos de riesgo, innovación socioeducativa.

Abstract: *This article explores the educational potential of interculturality as a means of combating and preventing school dropout and school failure suffered by at-risk students. If we truly want an inclusive school in which students do not fail, long-term intercultural programmes need to be implemented in the educational system, and these programmes must support pedagogical principles that denounce unjust and social inequalities, and activate practices and actions that reinvent the role of the school as an intercultural, democratic and participatory space. It is argued that dropping out of school and school failure are systemic problems within the institutional-educative framework that affect the more vulnerable students, especially students with functional diversity, students of immigrant origin and minorities. Several ideas to actively prevent school dropout are offered, and some guidelines for innovation and intercultural social-educational change are proposed.*

Keywords: *Interculturality, inclusion, diversity, identity, citizenship, exclusion, school dropout, contexts of risk, socio-educational innovation.*

1. Introducción

El fracaso escolar, entendido como la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios, es uno de los principales problemas del sistema educativo español. Según Calero (2008) las consecuencias del fracaso escolar, en un entorno altamente competitivo y cambiante, son graves ya que se entiende que los niveles de educación obligatoria tienen como uno de sus objetivos primordiales la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo. Igualmente, desde una perspectiva de desarrollo y empoderamiento personal resulta a todas luces fundamental cómo se construye la identidad personal y social, si en condiciones de éxito o de fracaso académico.

Ni que decir tiene que las consecuencias del fracaso escolar son graves. Las personas que no consiguen graduarse en ESO encuentran dificultades para su inserción laboral, ocupan puestos menos estables y con menores niveles retributivos y, al perder su empleo, tardan más tiempo en encontrar otro, en comparación con los trabajadores cualificados (Calero & Waisgrais, 2009). Es posible que, en un futuro cercano, ni siquiera completar la educación obligatoria asegure la adquisición de los conocimientos necesarios para adecuarse a una economía del conocimiento globalizada y en red, que cada vez demanda trabajadores con mayores grados de cualificación y versatilidad ante los cambios y dinámicas socioeconómicas de carácter internacional.

Tal y como plantean Bolívar y López (2009) El progreso educativo de la población española y andaluza en la última década, paralelo al económico, es innegable y, en algunos extremos, asombroso. Sin embargo, dado que España alcanza la plena escolarización tardíamente (comienzos de los ochenta), eso se deja notar en los problemas que analizamos. Además, como sucede en las sociedades actuales, que la economía crezca no disminuye el número de excluidos, por el contrario, en las sociedades tecnológicas avanzadas se presenta un fenómeno creciente de dualización social, especialmente, a partir de la crisis económica global de los años 2007 y 2008, y cuyos efectos siguen estando presentes en el mundo educativo. Los recortes en materia de inversión pública en educación con reducción de profesorado, y el consiguiente incremento de la propia ratio, entre otras, ha supuesto un empeoramiento en las condiciones objetivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela pública.

Últimamente se ha convertido en un lema de los diseños en las políticas educativas europeas que, como tal, recoge la LOMCE (2013), así como otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cataluña, País Vasco), lograr el “*éxito educativo para todos*”, garantizando a todos la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social. A la luz de estas metas o, mejor, como el envés de este objetivo, deben ser leídos los datos de fracaso escolar. No son tantos alumnos que fracasan (“por su culpa” o “por sus condiciones”, se sobreentiende), cuanto que el sistema educativo y social no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía. Lo importante no solo es el desarrollo identitario de éxito, sino la conjunción de un éxito en términos de inclusión de la diversidad social y cultural para una sociedad que vehicule sus propios parámetros de éxito en la igualdad de oportunidades y en la cohesión social. Ya en el año 2008 la Comisión Europea afirmaba lo siguiente:

“El reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste, por tanto, en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente

su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”

La denominada *Estrategia de Lisboa*, se apoyaba en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea (UE) necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave. Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de la mencionada dualización social requiere como objetivos, en la nueva agenda social de la Unión Europea para el siglo XXI, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos.

Frente a ello, el sistema escolar debe garantizar el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria. La cuestión problemática reside en que no se garantiza que todos disfruten de igual manera la experiencia, de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que en ella se vive, porque algunos estudiantes se encuentran en clara desventaja sociocultural:

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de dición que de transformación profunda de las escuelas” (Parrilla, 2002, 17).

2. Factores de riesgo en alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo

En los últimos años, el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes en los distintos sistemas educativos se ha convertido en un tema prioritario y uno de los mayores desafíos de los países de todo el mundo. Estamos de acuerdo con Rodríguez-Izquierdo (2016) en que el fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. Más que nunca el fracaso escolar genera el fracaso social, es decir, la vida precaria, la vulnerabilidad, riesgo y, probablemente, la dependencia de mecanismos de asistencia y apoyo social.

Numerosos trabajos han tratado de explicar las disparidades en los patrones de logro académico del alumnado inmigrante (Bolívar & López, 2009; Rodríguez-Izquierdo, 2011 & 2016; Sánchez, 2009). En la literatura científica centrada en las teorías del déficit cultural, la población escolar de origen inmigrante es vista como un colectivo que cuenta con importantes desventajas culturales y académicas que las escuelas y las políticas educativas intentarán superar. Esta perspectiva, en la que se etiqueta al alumno inmigrante como “culturalmente desvalido”, tiene una consecuencia nítida y clara en términos de negacionismo de éxito y déficit en la construcción identitaria de los jóvenes procedentes de minorías étnicas (Harris, 2004). Es más, conduce a estos estudiantes directamente a los programas de educación únicamente “compensatoria”. Desde este modelo muchos estudiantes son calificados como alumnos de educación especial o alumnos con necesidades especiales.

Hablar de diversidad cultural en la escuela no es solamente hablar de inmigrantes en el contexto educativo, aunque sí es cierto que el lenguaje y el discurso de la intercul-

turalidad en España se han configurado alrededor de una creciente emergencia de la presencia de este alumnado de origen inmigrante en la escuela española (Leiva, 2007).

La inclusión de este alumnado en el contexto escolar ha sido y es un éxito no exento de dificultades y, sobre todo, de retos emergentes. A continuación, vamos a subrayar algunas de las dificultades que ha habido y que continúan en la raíz de las situaciones complejas que se han producido en nuestro sistema educativo:

a) Dificultades escolares

Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias (fundamentalmente culturales, aunque en ocasiones también sociales, educativas, económicas, etc.) con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; estas situaciones desiguales de partida, a veces se traducen en carencias importantes que pueden dificultar, en unos primeros momentos, la incorporación y participación plena en el mundo académico (a nivel curricular y social).

b) Desconocimiento del idioma vehicular en la escuela

Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de la Comunidad Autónoma de Andalucía esta cuestión se está intentando paliar a través de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (ATAL).

Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos de origen inmigrante; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.

c) Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas de titularidad pública

Mencionamos este aspecto volviendo a explicitar lo que dijimos con anterioridad: la llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo que provoca una cierta concentración que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayor de origen inmigrante, lo que puede suponer la “*guetización*” de estos centros con las conocidas negativas repercusiones que esto implica para toda la comunidad educativa. Las poblaciones se dividen en virtud de sus puntos en común, de modo que los latinos se relacionan con los latinos, los árabes con los árabes, los de Europa del este con los de Europa del este, con lo que se dibuja un escenario muy fragmentado incluso dentro de los mismos barrios que después se ve traducido en los centros educativos, porque los círculos de relaciones sociales se restringen a las personas que forman parte de esos entornos. En otras palabras, se crean entornos multiculturales, pero no interculturales. Esto lo entendemos en términos de interacción, de crecimiento y de valoración positiva de la diversidad cultural en contextos educativos, sociales y comunitarios.

d) Aparición de algunos conflictos religiosos

Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado

inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas de no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...). En estos momentos, el problema no radica en estos conflictos, sino en la influencia que puede tener lo religioso-cultural en su interacción con el imaginario social y simbólico generado a raíz de una tendencia islamofóbica que únicamente beneficia el radicalismo y la creación de frentismos en el mundo social y educativo.

e) Escasa implicación familiar en las tareas escolares

Rascón (2006) plantea que muchas familias de origen inmigrante no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que hacer en casa, debido, principalmente, a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa o a su no familiarización con esa cultura parental. No obstante, esta misma autora muestra la satisfacción de los padres marroquíes por la educación que reciben sus hijos en nuestras escuelas, así como las altas expectativas que tienen sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos. Realmente, y desde un punto de vista de revisión científica del éxito académico o no de los alumnos de origen inmigrante, resulta digno de destacar que el componente social tiene mayor peso que el cultural, y que los docentes no realizan ningún tipo de diferencia a la hora de abordar el currículo con este tipo de alumnado (Leiva, 2007). Esto, en un principio, significaría que no existen diferencias específicas en el sistema de procesamiento de la información y en la forma en que aprenden los estudiantes inmigrantes.

Para Rodríguez-Izquierdo (2011) existe una estrecha relación entre la condición de desfavorecido y la de inmigrante. La mayoría de los inmigrantes abandonan sus países de origen en busca de mejores perspectivas económicas. Una vez que llegan al país de acogida, suelen establecerse en comunidades formadas por otros inmigrantes que comparten su cultura, lengua y, con frecuencia, su estatus socioeconómico. A menudo desempeñan trabajos mal remunerados y sus posibilidades de obtener un préstamo son reducidas, con lo cual sus opciones en materia de vivienda suelen ser menores.

Uno de los análisis de datos de PISA (2015), y que tiene fiel reflejo en el sistema educativo andaluz, se centró en tres tipos de centros: aquellos con la concentración más alta de alumnos inmigrantes, aquellos con la concentración más elevada de alumnos inmigrantes que en sus hogares hablan una lengua distinta de la lengua de instrucción empleada en la escuela y aquellos con la mayor concentración de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Tener una madre con un bajo nivel de formación, es decir que no haya finalizado la educación secundaria, es un indicador de desventaja socioeconómica particularmente relevante entre la población inmigrante.

Además, es algo conocido y público que los países difieren notablemente en la forma de distribuir a los alumnos inmigrantes en los centros. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, el 50% de los alumnos inmigrantes, muy por debajo de la media de la OCDE (68%), estudia en centros donde el porcentaje de este tipo de alumnos es elevado. Por otra parte, la concentración de inmigrantes en centros escolares socioeconómicamente desfavorecidos es, asimismo, relativamente baja en Nueva Zelanda: solo uno de cada cuatro alumnos inmigrantes frente al 36% de media de la OCDE acude a centros con un alto porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios.

En Alemania, la concentración de alumnos inmigrantes en los centros formativos es moderada, en torno a la media de la OCDE, aunque dicha concentración en los centros socioeconómicamente desfavorecidos es más elevada que la media de la OCDE. En el Reino Unido, las altas concentraciones de alumnos inmigrantes en los centros docentes van unidas a las elevadas concentraciones de estos en los centros escolares más desfavorecidos. En el caso de España, y de forma más específica, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, al analizar el rendimiento de los alumnos a través de esta óptica se observa que el bajo rendimiento académico, sobre todo entre los alumnos de origen inmigrante, tiene una relación más fuerte con el porcentaje de alumnos en los centros cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Esta conclusión indica que los inmigrantes y, de hecho, todos los alumnos, se enfrentan a un importante obstáculo para tener éxito en la escuela cuando se les concentra en centros donde cursan sus estudios alumnos que hacen frente a una desventaja socioeconómica similar. Es decir, procesos de guetización influyen en la configuración de estilos de aprendizaje determinados, o, por el contrario, el problema no está en los estilos de aprendizaje que son propios de determinados alumnos inmigrantes, sino en las condiciones de desigualdad social y educativa en la que desarrollan su trayectoria educativa. Este es, quizás, el punto fundamental de esta trascendental cuestión pedagógica, al margen de consideraciones puntuales de determinados alumnos y su rendimiento académico.

Otra cuestión se relaciona con dónde acontece la escolarización y el desarrollo de las situaciones escolares de estos alumnos. En nuestro país la inmensa mayoría de estudiantes de origen inmigrante estudian en escuelas públicas, y una minoría estudian en centros privados y privados concertados (PISA, 2015). Además, una cuestión de relevancia es la influencia de este alumnado en la convivencia con alumnos autóctonos y si influyen en el rendimiento académico o niveles educativos de clase. El problema es que esto depende del grado de inclusión del alumnado de origen inmigrante y las políticas educativas llevadas a cabo para su mejora y progreso escolar. Los resultados de PISA 2015 (los próximos saldrán publicados a finales de 2018) muestran que no es el porcentaje de alumnos inmigrantes o el porcentaje de quienes hablan una lengua distinta lo que está más fuertemente asociado al bajo rendimiento académico. En otras palabras, asistir a clase con alumnos de diferentes países o que hablan distintos idiomas no dificulta el aprendizaje tanto como lo hace el estudiar en centros con una elevada concentración de alumnos desfavorecidos, según indica el porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de formación.

De hecho, muchos de los centros con un alto rendimiento presentan un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Ese alto rendimiento es, con frecuencia, el resultado de determinadas políticas educativas nacionales o regionales destinadas a distribuir y sacar el mayor provecho de las poblaciones heterogéneas de alumnos. Este tipo de centros se pueden observar en centros educativos caracterizados por los siguientes elementos:

- Son centros con una alta confianza en los procesos educativos de carácter comunitario.
- Son centros con un alto desarrollo de autonomía curricular, promoviendo prácticas escolares innovadoras y creativas basadas en el aprendizaje servicio (ApS) y el aprendizaje basado en problemas.
- Son centros con equipos directivos con un alto compromiso por el empoderamiento colectivo de los docentes, potenciando el desarrollo personal y profesional en comunión con las familias y otras instancias comunitarias.

El problema está, por tanto, en el proceso de excesiva concentración de alumnado inmigrante en la escuela pública española (un poco menos en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía si lo comparamos con otros territorios como Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana), y en cómo abordar iniciativas socioeducativas que incidan en una orientación intercultural del currículo escolar y no tanto en medidas compensatorias que no están solucionando los desfases y problemáticas de rendimiento académico de este alumnado y sus familias.

3. La interculturalidad como respuesta social y pedagógica ante el fracaso escolar

Frente a toda la situación compleja del abandono escolar temprano y el fracaso académico que se ceba especialmente con poblaciones escolares y sociales vulnerables, como en el caso del alumnado de origen inmigrante, es momento ahora de ahora algunas ideas que pueden ir articulando progresivamente una visión holística e inclusiva de la interculturalidad en el contexto escolar.

Desde nuestro punto de vista, una didáctica de la educación intercultural haría referencia al conjunto de significados, ideas y motores de cambio e innovación educativa y no estarían vinculados al desarrollo de acciones de tipo cognitivista, sino, sobre todo, de iniciativas y diseños didácticos imbricados en el desarrollo de una Educación Personalizada y Comunitaria (EPyC) donde los docentes y, en general, toda la comunidad educativa, atendamos las necesidades personales de aprendizaje desde una perspectiva intercultural de todos los estudiantes, sean del contexto cultural que sean. Este enfoque supone una reconceptualización del valor educativo intercultural, en la medida en que son intervenciones de corte emocional, ético y procedimental, las que son de mayor interés para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en los escenarios educativos (López-Melero, 2004). En relación con ello, Beaudoin (2013) afirma que se necesita una escuela para cada estudiante, porque cada estudiante es sujeto de un desarrollo cultural, cognitivo y emocional distinto. Es decir, aunque los estudiantes vivan y convivan en un contexto cultural común, las personas tenemos el talento y la creatividad de poder traducir de forma íntima e irreplicable los significados culturales, de tal forma que no podemos limitarnos a decir que un estudiante esté limitado por su cultura, o que esté absolutamente determinado por su cultura. Precisamente el enorme potencial del valor pedagógico de la interculturalidad reside en la generación de sinergias en la convivencia y en la interacción personal y comunitaria (Soriano, 2007), una interculturalidad que contrarrestase los elementos limitadores de la cultura dominante y de las circunstancias sociales en las que se encuentra inmerso el sujeto que ha de afrontar algún tipo de hándicap. De alguna forma, hablar de procesos educativos interculturales implica la aceptación de que la hibridación cultural atraviesa a cada estudiante de una forma singular y única (Coulby, 2006), y que cada estudiante construye sus identidades desde unas formas más bien transculturales que incluso nos permiten identificar el cuestionamiento de si todavía podemos hablar de interculturalidad o interculturalidades para afrontar el reto de la inclusión y combatir de manera efectiva la segregación y la desigualdad escolar.

Siguiendo con la conceptualización de la didáctica de la educación intercultural, podemos plantear a continuación algunas ideas que consideramos que dan sentido y configuran de manera ineludible los principios y prácticas educativas interculturales en las sociedades complejas y dinámicas donde vivimos (Leiva, 2017):

En primer lugar, la didáctica de la educación intercultural es dinámica, proactiva y potencia la autoestima y la interacción de todos los agentes educativos y sociales. En segundo lugar, debemos poner de relieve que la importancia del valor pedagógico de la didáctica de la educación intercultural radica, no tanto en la estructura de la diversidad cultural, sino en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su optimización como modos democráticos, críticos y dinámicos de autorrealización personal y comunitario. De la misma forma, no podemos olvidar que la didáctica de la educación intercultural pone el acento en el componente emocional y relacional de la educación. Igualmente, supone un conjunto holístico de acciones pedagógicas que acontecen en las escuelas y en los entornos comunitarios, pero también son *acontecimientos internos*, esto es, depende de las individualidades de los distintos miembros de la comunidad educativa, en su interioridad. En tercer lugar, implica educar por, para, desde y en la libertad. Educar no es domesticar, y no es posible ni deseable afrontar la educación intercultural desde parámetros de uniformización de comportamientos o de reconocimientos de identidades estancas en los estudiantes. En cuarto lugar, requiere una conjunción interdependiente de participaciones e innovaciones por parte de todos los agentes educativos, sin ningún tipo de excepción. Cada agente debe participar de forma activa para la mejora de la calidad de la educación y de la mejora de la convivencia escolar. El sentido didáctico intercultural se vehicula a través del desarrollo personal y éste es indisociable de una mejoría de procesos experienciales de convivencia positiva en espacios comunitarios. En quinto lugar, estos procesos constituyen un eje vivo de una configuración pedagógica inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales. En último lugar, necesita de la adopción práctica del aprendizaje de competencias interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad. No hay hueco para el rencor ni para la discriminación, ni tampoco para el miedo y la invisibilidad de la diferencia cultural. La diferencia cultural es un elemento que nos enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro.

En el desarrollo práctico de la educación intercultural podemos vislumbrar aspectos positivos y otros menos positivos o directamente negativos. Algunos deberán ser fomentados desde los equipos directivos de los centros formativos (Soriano & Peñalva, 2011), comprometidos con el desarrollo pedagógico inclusivo y la cultura de la diversidad, por un lado; y otros deberán ser corregidos, revisados o reducidos a su mínima expresión, por el bien comunitario y el bienestar psicológico de estudiantes y familias.

Las potencialidades pedagógicas de la interculturalidad, atendiendo a distintos ejemplos y experiencias prácticas desarrolladas en centros educativos públicos de Andalucía, tanto en Educación Infantil, Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, nos plantea la pujanza y necesidad de dar respuestas pedagógicas interculturales que son también inclusivas, y por ende, de calidad pedagógica (Leiva, 2015). Así, la interculturalidad ayuda a la promoción de la resiliencia personal y colectiva en las comunidades educativas de aprendizaje. La interculturalidad estimula la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación de todo el alumnado. La interculturalidad es una respuesta pedagógica y social eficaz para reducir y/o eliminar el fracaso escolar. Y, también, la mediación intercultural promueve los puentes de convivencia entre personas y comunidades diversas. Vamos a explicar estos elementos de manera detallada a continuación.

En primer lugar, la interculturalidad es hoy una praxis pedagógica que ayuda, de forma inexcusable, en la promoción activa de la resiliencia, en el sentido de movilizar recursos de empoderamiento personales para su puesta en práctica en todo tipo de situaciones. Ni que decir tiene que la entendemos como la habilidad interior para afrontar adversidades, pero va más allá del mero afrontamiento conductual, cognitivo y emocional. Estamos de acuerdo con Dervin (2015) cuando plantea que la resiliencia es un “motor” de cambio interno que puede contar a otras personas, y, por ende, a colectivos y grupos humanos. Tiene que ver con aspectos de la creatividad personal y social, y con recursos de personalidad que pueden ser tratados y promovidos en contextos educativos de diversidad cultural.

En segundo lugar, la interculturalidad es un estimulante que retroalimenta y nutre la creatividad de múltiples formas y modos de proceder. En sí, al construir permeabilidades conceptuales y suponer interacciones interculturales, va a favorecer el pensamiento divergente y la puesta en práctica de iniciativas creativas (Kinginger, 2015). La creatividad es un principio y valor clave en la educación del siglo XXI. Las escuelas y los centros de formación deben estar impregnados de sensibilidad creativa, y aquí la interculturalidad puede generar motivaciones y hechos creativos si se dan las condiciones de libertad, respeto, dinamismo y sistemas atribucionales basados en la legitimidad de la diferencia y la inclusión. El éxito del talento de cada una de las personas en los centros educativos depende de cómo abordar de forma integral la cualidad creativa como valor, intrínsecamente vinculada con la diferencia cultural (Holmes, Bavieri & Ganassin, 2015).

En tercer lugar, la educación intercultural es una respuesta decidida y firme ante cualquier atisbo de discriminación, racismo y xenofobia (Arnáiz & Escarbajal, 2012), lo que contribuye de manera decisiva a generar un ambiente de éxito educativo para todos y todas. La educación no puede admitir ningún tipo de tolerancia hacia esta lacra. Los seres humanos merecen todo el respeto, todos y cada uno de ellos, y ninguna cultura está por encima de otra, por lo que debemos fomentar la interculturalidad porque defiende la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad entre personas y comunidades (Puntaney, 2016). Ni que decir tiene que permitir desigualdades sociales y curriculares vinculadas a minorías étnicas es un elemento insoportable en una escuela y una sociedad moderna que pretenda impulsar la inclusión y la igualdad de oportunidades.

En cuarto lugar, la interculturalidad puede favorecer las respuestas psicosociales y educativas con la mediación intercultural. La mediación es un sistema de interacción comunicativa y de comprensión del escenario comunitario de diversidad cultural, entendido como puente de convivencia. La diversidad es lo común y lo común es la diversidad en los contextos de desarrollo humano en los que vivimos, y hace falta herramientas prácticas como la mediación. Siguiendo a Escarbajal (2010), podemos subrayar que son herramientas que conciben la globalidad de la diferencia y ayudan a las familias, a los jóvenes y a los docentes que la riqueza del ser humano está en comprender la diversidad personal, social, cultural y emocional. Esa enfatización de la riqueza supone, visibilizar y acentuar aquellos aspectos que pueden favorecer la generación de sinergias para una educación mejor, para un bienestar y desarrollo humano auténtico en las relaciones interpersonales en el espacio escolar y social. No cabe duda de que resulta imprescindible incrementar la formación intercultural de los futuros docentes implicados en el desarrollo educativo y comunitario en la escuela del siglo XXI. Así, la formación didáctica en interculturalidad se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica, más democracia y una escuela más humana e inclusiva (Puntaney, 2016).

Resulta clave la emergencia de generar puentes de diálogo intercultural en la escuela y, también, en los espacios de formación de los futuros profesionales de la educación. Como afirma Portera (2008), resulta imprescindible romper con los reduccionismos epistemológicos y semánticos en relación con la interculturalidad, que debe asumir su complejidad y hacer prevalecer el respeto, el diálogo, la empatía, la inclusión y los valores democráticos. Sin estos valores y principios pedagógicos de procedimiento se nos antoja harto difícil reducir y/o eliminar el abandono prematuro y el fracaso escolar en los estudiantes de origen inmigrante.

Por tanto, diálogo intercultural y prácticas educativas cooperativa e interculturales están vinculadas al desarrollo de la mediación como herramienta clave para favorecer la tolerancia, el respeto y, por tanto, la creación de una cultura de la diversidad superadora de desigualdades, injusticias y discriminaciones en los escenarios escolares. El camino de la educación actual comienza en la mentalidad y en la formación de los futuros docentes de la sociedad del siglo XXI. No es soportable para un país ni para una comunidad social y educativa el fracaso de ningún miembro de la misma. El éxito no es aprobar todas las asignaturas, sino superar situaciones de adversidad y crecer personal y colectivamente en un contexto social de incertidumbre y perplejidad donde se demandan profesionales y ciudadanos preparados para una sociedad digital y en red (Pérez-Gómez, 2012).

Los jóvenes de hoy requieren y necesitan vivir democracia e inclusión en las aulas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y compleja (Soriano & Peñalva, 2015). Las tradicionales recetas didácticas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un curriculum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada pedagógica compensatoria vinculada a la interculturalidad en la universidad no resuelven el necesario impulso revitalizador de la praxis educativa intercultural. Por otro lado, mueve al alumno a tener que optar, o bien por un rechazo de sus raíces culturales para asimilarse al grupo mayoritario, o bien por resistir conflictivamente a la cultura mayoritaria de la institución escolar.

El enfoque cambia y se centra en el modelo de la diferencia cultural o conflictos culturales. Esta teoría se refiere a la discontinuidad cultural y a la carencia de conexión entre dos o más culturas. De acuerdo con ella, los escolares inmigrantes van mal en la escuela porque las escuelas no los educan ni en su lengua ni en su cultura, sino en una lengua y una cultura de blancos de clase media, que para ellos son desconocidas. Es decir, las prácticas de aprendizajes escolares de muchos estudiantes de minorías étnicas no coinciden con las que han aprendido en la socialización primaria. La perspectiva de la diferencia cultural sostiene que la autoridad, la organización social, las expectativas de aprendizaje y los patrones de comunicación sociolingüísticos de las escuelas son incompatibles con las culturas de los grupos étnicos minoritarios.

La literatura sobre motivación para el éxito también ha dado lugar a análisis sobre cómo las perspectivas de los padres pueden influir en la relación con el aprendizaje de sus hijos. Los estudios apuntan que, por lo general, la inmensa mayoría de las familias inmigrantes suelen tener altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela, tanto o más que las familias autóctonas (Suárez, Suárez & Todorova, 2008).

4. Conclusiones

Transitar hacia una transformación dinámica e inclusiva de las instituciones formativas como espacios de producción de nuevos significados que impulse mayor bienestar, cohesión, equidad y justicia social supone, ante todo, pasar de la retórica y de los discursos bienintencionados y políticamente correctos, a una auténtica praxis educativa que involucre a todos los agentes de la comunidad social en espacios formativos entendidos como comunidades de aprendizaje. Esto supone, desde nuestro punto de vista, una mirada más revitalizadora y democrática del escenario educativo como ecología de una transformación que va de lo personal a lo social y comunitario. No se trata de incrementar los recursos destinados a la externalización de servicios en materia de ayuda escolar, no se trata únicamente de reforzar de manera aséptica la aplicación inconexa y fragmentada de recursos y servicios que no están auténticamente vinculados a la vida social y comunitaria de las instituciones educativas. Para desarrollar la interculturalidad como respuesta democrática y social es condición esencial el fortalecimiento de las acciones formativas interculturales e inclusivas, por lo que es imprescindible la generación sinérgica y holística de propuestas generadas en las escuelas como comunidades de aprendizaje. ¿Qué significa esto a nuestro juicio? Implica un debate democrático y participativo acerca del derecho a la educación, al derecho de una educación de calidad en igualdad para todos y todas, de tal forma que no se trata de “parches” de corte asistencial o de refuerzo escolar realizado por empresas formativas, sino la construcción emergente de una serie de medidas que doten a las iniciativas de refuerzo, apoyo y orientación curricular – dentro y fuera del horario lectivo: tiempos escolares, tiempos complementarios y tiempos extraescolares – de un sentido más ético, comunitario, crítico, intercultural, democrático e inclusivo de sostenibilidad, protección y empoderamiento de la educación. La educación no como prestación de servicios, sino como derecho que debemos cuidar desde valores de solidaridad, igualdad y justicia social. Por tanto, las respuestas educativas al fracaso académico en contextos de riesgo no pueden ser asumidas ni comprometidas por entidades ajenas o desconectadas de los contextos donde se construyen las identidades de los más jóvenes, o desconocedores de las realidades culturales y socioeconómicas precarias donde emergen elementos de discriminación y/o desigualdades sociales.

Si no queremos que la escuela fracase en la inclusión socioeducativa del alumnado de origen inmigrante, la legitimidad de cualquier posicionamiento curricular en la educación obligatoria ha de venir dada por su capacidad para liberar y emancipar conciencia en los agentes educativos implicados (Sánchez, 2009), así como de transformar las interacciones sociales y emocionales que se generan en las situaciones de escolaridad, tanto implícita como de forma explícita, en relaciones interculturales de comunicación empática y asertiva orientadas hacia la eliminación de todo tipo de discriminaciones y desigualdades en el contexto escolar.

Construir una praxis educativa intercultural, fundamentada en el cultivo de la cultura de la diversidad y la humanidad debe permitir crear acciones y diseños didácticos participativos, reflexivos y críticos para educar para incluir y no para excluir. Resulta insostenible la hiper-burocratización de la escuela y la aparente autonomía pedagógica de los centros. Los nuevos horizontes que plantea la educación inclusiva supone superar visiones compensatorias y/o deficitarias de la educación que se imparte en centros donde estudian nutridos grupos de estudiantes de origen inmigrante. Más bien al contrario, los centros escolares deben constituirse en comunidades de aprendizaje donde la participación y el aprendizaje dialógico sirvan para el crecimiento y el

empoderamiento social, emocional y personal de todos y todas: estudiantes, profesorado, familias, comunidad en su conjunto. El reto no es solo escolar, sino eminentemente social y comunitario, por lo que ya es hora de que las instituciones se abran a sus comunidades y que las comunidades permitan la máxima participación de las escuelas como agentes de cambio social.

Quizás es momento ya de dejar de hablar de la educación como un conjunto de servicios educativos, y mejor reafirmar el valor del derecho social de la educación, para lo cual propones una redefinición de la escuela como una red social y democrática de derecho educativo contra el abandono temprano y el fracaso escolar. Así, planteamos caminos críticos que aborden los entramados hegemónicos de la educación compensatoria y de otras ofertas que, aunque intentando ayudar, no sirven a los estudiantes inmigrantes y a sus familias a salir de sus situaciones de vulnerabilidad y desigualdad social en la escuela.

Los modelos alternativos de escuelas democráticas, (Apple & Beane, 1997), o de escuelas aceleradas (Levin, 1995), o las comunidades de aprendizaje o de práctica educativa participativa y deliberativa (Elboj et al., 2002; Flecha & Puivert, 2002) siguen siendo referentes en la creación emergente de instituciones escolares más democráticas, participativas, interculturales e inclusivas. Pasar de hacer educación inclusiva *para* los estudiantes y familias a construir inclusividad e interculturalidad *con* todos los agentes comunitarios que trabajan en un centro educativo es el reto y la apuesta ineludible por una calidad educativa basada en la justicia, la dignidad, la libertad, la participación activa y la igualdad de oportunidades en los escenarios formativos.

El futuro del debate pedagógico y social en las escuelas del siglo XXI se van a focalizar en el desarrollo de las identidades múltiples de los jóvenes en una sociedad globalizada, interconectada y en red. Aprender de forma ubicua, utilizando todo el potencial tecnológico y de desarrollo digital puede seguir abriendo las heridas de la brecha digital y de las desigualdades en las instituciones formativas. Las escuelas no pueden ser instrumentos de legitimación de las desigualdades, sino portadoras de un lenguaje, unas prácticas y una cultura de la diversidad que suponga revitalizar las prácticas educativas como prácticas de liberación y emancipación de las personas y los colectivos. Por este motivo, consideramos que el presente de la investigación social y educativa en la escuela debe resituar su eje de estudio básico en las condiciones organizativas, curriculares y de clima relacional – y emocional – en la construcción de las identidades múltiples de todos los estudiantes sin ningún tipo de excepción. Para nosotros es posible educar para el respeto y la promoción de las identidades transculturales, o, por el contrario, la mera instrucción para el mantenimiento de identidades individuales y culturales inconexas, aisladas e incluso enfrentadas en una sociedad en permanente incertidumbre y perplejidad.

Bibliografía

- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnáiz, P. & Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica, *Teoría de la Educación*, 24 (2), 83-106.
- Arroyo, M^a. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Bash, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative, *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28.
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (3), 51-78.
- Borghetti, C., Beaven, A., & Pugliese, R. (2015). Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. *Intercultural Education*, 26 (1), 31-48.
- Calero, J. (2008). What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain. *The Social Science Journal*, 45 (3), 440-456.
- Calero, J. & Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- Comisión Europea (2008): *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones)*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), 71-86.
- Elboj, C., Puiddellivol, I., Soler, M. Valls, R. & Flecha, J. R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escarbajal, A. (2013). La Educación Intercultural en el contexto social y educativo, *Enclave pedagógica*, 13, 91-99.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M.A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión, *Cultura y Educación*, 24 (2), 137-148.
- Flecha, J. R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 11-20.
- Harris, J. et al. (2004). African Americans and Multicultural Education. A Proposed Remedy for Disproportionate Special Education Placement and Underinclusion in Gifted Education. *Education and Urban Society*, 36 (3), 304-341.

- Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16-30.
- Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education*, 26 (1), 6-15.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
- Levin, H. M. (1995). Aprendiendo en las escuelas aceleradas (Accelerated Schools). En AA.VV., *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, (pp.80-95), Vol.II Madrid: Morata.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López-Melero, M. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva, en Herrán. A. & Paredes, J. *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 333-358), Madrid: McGrawHill.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre educación*, 18, 37-57.
- Pérez-Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19 (6), 481-491.
- Punteney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27 (2), 137-150.
- Rascon, M^a. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: Spicum.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39 (1), 69-80.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2016). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Sánchez, C. (2009). En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 33-66.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp.99-126), Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, Madrid: La Muralla.

- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.