



Teoría de la Educación. Educación y Cultura

en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Padrós, María; Tellado, Itxaso

CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3,

noviembre, 2009, pp. 159-179

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Resumen: Los centros educativos son una realidad multicultural, donde conviven diferentes minorías culturales, lenguas, religiones, formas de vida y códigos sociales. La pedagogía crítica plantea formas de vivir y aprender en este cruce de culturas que superan tanto el modelo etnocéntrico de racismo (asimilación a la cultura considerada "superior") como el modelo relativista (énfasis en la diferencia y renuncia a la igualdad), apostando por la idea de igualdad de las diferencias. En el artículo se exponen formas críticas de fomentar el cruce entre culturas y bagajes históricos, entre lenguas, religiones y creencias. Se plantea que el consenso es posible en el marco de la pluralidad de identidades y pautas culturales, y que el diálogo igualitario entre culturas en la escuela promueve no sólo transformaciones individuales sino también cambios en las relaciones sociales.

Palabras clave: multiculturalidad, pedagogía crítica, dialógico, comunidad, escuela.



CULTURE CROSSING IN THE SCHOOL

Abstract: The educational centres are a multicultural reality that comprises the coexistence of different cultural minorities, languages, religions, lifestyles and social codes. The critical pedagogy presents ways of living and learning in this culture crossing overcoming both the ethnocentric model of racism (assimilation to the culture understood as “superior”) as well as the relativist model (with emphasis on the difference and denying equality), aiming for the idea of equality of differences. In the article are presented ways of crossing cultures and historical backgrounds from a critical, supportive and transformational approach among languages, religions and believes. It is stated that the consensus is possible in the framework of the plurality of identities and cultural patterns, and that egalitarian dialog between cultures in the school promotes not only individual transformations but also changes in the social relationships.

Key words: *multiculturality, critical pedagogy, dialogic, community, school.*



CRUCE DE CULTURAS EN LA ESCUELA

Maria Padrós.

mariapadros@ub.edu

Universitat de Barcelona

Itxaso Tellado.

itxaso.tellado@uvic.cat

Universidad de Vic.

1.- INTRODUCCIÓN

La creciente pluralidad y multiculturalidad de la sociedad se refleja en las escuelas de primaria, institutos y centros de personas adultas. En las escuelas conviven diferentes culturas, lenguas, religiones, formas de vida, códigos sociales, etc. Los discursos sociales y políticos sobre esta realidad son contradictorios; mientras por un lado se defiende el respeto, la convivencia y la diversidad, por el otro se plantea la diversidad como un problema: las medidas de acogida y agrupación del alumnado inmigrante o la presencia de diferentes religiones y sus símbolos en la escuela se convierten en titulares de prensa y polémica social, o el aumento de la inmigración se esgrime, más o menos disimuladamente, como explicación de bajos resultados del sistema educativo.

La pedagogía crítica se encuentra con un claro cometido: fortalecer el compromiso con la democracia, el diálogo, la justicia social y la lucha contra cualquier forma de discriminación, entendiendo que el multiculturalismo en la escuela debe tratarse teniendo en cuenta las relaciones de poder entre grupos culturales y étnicos, y sus vínculos con las relaciones de poder y discriminaciones de género, clase social y otras (Kincheloe y Steinberg, 1997). La pedagogía crítica trabaja con el lenguaje de la posibilidad y la idea de que los centros educativos pueden ser lugares en los que las culturas se crucen generando un mayor aprendizaje, una comunidad más unida y una mejor democracia.

El presente artículo tiene cuatro secciones: en la primera, exponemos la versión moderna y la versión postmoderna de un racismo aún presente en nuestras escuelas y sistemas educativos. En la segunda sección, nos centramos en la alternativa crítica y dialógica a los dos racismos, basada en la idea de la igualdad de diferencias. Ejemplificamos el enfoque de la igualdad de diferencias con situaciones de cruce entre culturas y bagajes



históricos, entre lenguas, y entre religiones. En la tercera sección, consideramos la posibilidad del diálogo y el establecimiento de consensos en escuelas multiculturales. Finalmente, en la cuarta sección exponemos a modo de conclusión las transformaciones personales y sociales que supone la perspectiva igualitaria del diálogo intercultural.

2.- RACISMOS EN LA ESCUELA

En diversas de sus publicaciones, Flecha ha identificado dos formas diferentes de racismo que persisten y se complementan en nuestra sociedad y en las escuelas e instituciones educativas: el moderno, propio de la mentalidad etnocéntrica de la modernidad tradicional, y el postmoderno, infiltrado en discursos de la diferencia, incluso pretendidamente antirracistas (Flecha y Gómez, 1995; Flecha y García, 1998; Flecha, 1999). Las ideas que siguen se basan en estas aportaciones.

2.1. Racismo moderno

En la modernidad tradicional, el modelo de cultura occidental, blanca y masculina, se autoproclamó como modelo cultural universal y el progreso quedó definido exclusivamente con éste. En el contexto de la modernidad, el racismo se basó en la idea de raza y en la superioridad de unas razas y culturas respecto de otras. El desprecio hacia los grupos considerados inferiores se llegó a materializar en el nazismo y el holocausto que exterminó a millones de personas judías, gitanas y otras.

Sin embargo, es importante destacar que el proyecto de la modernidad incluye objetivos igualitarios. El problema es que identifica el desarrollo de la sociedad industrial y la democracia capitalista de los Estados occidentales como el único desarrollo hacia la racionalidad y la ilustración. Así, en la modernidad se defendió la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, pero el racismo moderno parte de que las desigualdades en los resultados educativos reflejan características de superioridad o inferioridad propias de los individuos o de sus grupos culturales, y de que unas culturas (las occidentales) son mejores que las otras. En nombre de la igualdad se generalizó la educación, pero valorando exclusivamente la cultura de los grupos dominantes, identificando el acceso a la educación con la asimilación a las pautas hegemónicas. Es en el contexto de los objetivos igualitarios de la modernidad que se consiguió la coexistencia en las mismas escuelas de diferentes grupos culturales, pero bajo la aspiración de que los grupos “inferiores” pudieran evolucionar hacia los valores y formas de funcionamiento de la cultura hegemónica, sin que las aportaciones desde diferentes culturas a lo largo de la historia se reflejen en el currículum escolar “oficial” y común para todo el alumnado.

Este racismo, profundamente enraizado en el pensamiento occidental, está lejos de ser superado en nuestras escuelas. Aunque no se empleen explícitamente las palabras de “raza” o de “superioridad”, se sigue considerando que algunos grupos, como el gitano, tienen de forma “natural” poco interés por el aprendizaje o la educación formal (Vargas y Gómez, 2003).

Otro ejemplo del racismo moderno persistente es la propuesta de establecer cuotas restrictivas de alumnado inmigrante por centros y de distribución de éstos en diferentes centros, distribución que obviamente no se plantearía para los hijos e hijas de las familias autóctonas o de alumnado de determinados países y estatus. Aunque se razone con el interés del alumnado inmigrante para adquirir la lengua autóctona, el estudio de este tipo de experiencias desde hace décadas demuestra que, en realidad, atribuyen a los estudiantes de determinadas culturas no europeas déficits difícilmente superables por ellos mismos, devalúan a las familias la capacidad de decisión y fortalecen los estereotipos y desigualdades acrecentando el racismo. En la ciudad de Vic (Cataluña), donde se ha llevado a cabo desde 1997 una política de distribución del alumnado inmigrante por las escuelas de la ciudad para evitar su “excesiva concentración”, el partido claramente xenófobo Plataforma por Cataluña se convertía en la segunda fuerza municipal en las elecciones municipales y autonómicas del 27 de mayo de 2007 (Badia *et.al.*, 2007).

2.2. Racismo postmoderno

Ante el agotamiento del modelo de modernidad tradicional y sus contradicciones, el paso de la sociedad industrial a la sociedad informacional y cambios profundos como la globalización, diversos autores (Beck, Giddens y Lash, 1997; Habermas, 2001) han planteado alternativas para una nueva modernidad. Otros (Foucault, 1971; Derrida, 1994) han introducido una corriente de pensamiento postmoderno que ataca al propio proyecto moderno y sus objetivos igualitarios y propicia no una superación del racismo moderno sino una nueva ola de racismo, ahora postmoderno.

El racismo postmoderno niega el discurso de la superioridad de una raza sobre otra y se centra en la reivindicación de la diferencia, pero rechazando también la idea de igualdad y el ideal emancipador de la modernidad. El relativismo postmoderno argumenta que todo es válido y todo es mentira al mismo tiempo, que “todo vale”, pero que somos muy diferentes y no podemos juzgar las demás culturas ni plantear valores o normas universalizables.

Bajo una hipócrita preocupación por la identidad y las diferentes culturas, este racismo defiende la imposibilidad de educar de forma conjunta a personas de diferentes culturas, ya que el diálogo e intercambio originará el fin de las diferencias y la identidad de las culturas minoritarias. De esta manera, no hay culturas inferiores y superiores, simplemente diferentes y no hay por qué pretender llegar a la igualdad, lo cual podría perjudicar a la identidad de los grupos. El racismo postmoderno utiliza el argumento de la diferencia entre culturas para justificar la imposibilidad de convivencia en un mismo territorio. Si esta mezcla puede producir la pérdida de identidad, homogeneización y aculturación, se considera mejor que cada cultura viva en su lugar de origen para no perder sus raíces.

La postura del racismo postmoderno ataca frontalmente la pretensión de enseñar a todos los niños y niñas el bagaje cultural, lingüístico, etc., propio de la cultura occidental, y entiende que la propia idea de igualdad de oportunidades, o logros como los derechos

humanos, forman parte de este modelo occidental que no se puede imponer. De acuerdo con el discurso de la diferencia, se justifican currículums diferentes y atribuciones diferentes porque “no es necesario que todo el mundo aprenda igual”, o por ejemplo que no es necesario que las mujeres de otras culturas “sigan el camino de las mujeres occidentales” emancipándose a través de la educación. Este discurso olvida que el deseo emancipador, de justicia e igualdad y derechos universales, así como las luchas de las mujeres por la libertad, no son iniciativas propias solamente de Occidente.

De hecho, el racismo moderno y postmoderno son dos caras de la misma moneda. Por ejemplo, el partido xenófobo que hemos mencionado, Plataforma por Cataluña, no defiende públicamente la superioridad sino la diferencia. En su programa municipal este partido defiende la lucha por preservar la identidad catalana en el marco de la civilización europea occidental, especialmente delante de la amenaza del multiculturalismo. No rechaza a los inmigrantes como personas: lo que combate es la implantación de ciertas culturas (Plataforma per Catalunya, 2009).

Ahora, la segregación étnica que se defendía en base a las diferentes capacidades de los grupos étnicos puede defenderse en base a la imposibilidad de educar conjuntamente, incluso de respetar las diferencias. En septiembre de 2008, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya planteó la prueba piloto de crear espacios segregados fuera de los centros escolares para atender al alumnado inmigrante recién llegado, denominándolos “Espacios de bienvenida”. Las principales entidades de inmigrantes así como SOS Racismo se posicionaron rápidamente en contra de la medida propuesta (Tobarrá, 2008).

3.- ALTERNATIVAS CRÍTICAS: IGUALDAD DE DIFERENCIAS. CRUCES IGUALITARIOS

La pedagogía crítica se posiciona al lado de las luchas por un mundo mejor, más humano, en el que se respeten todas las ideas y diferencias y a la vez se reconozca la importancia del trabajo colectivo y del trabajo por la justicia social y educativa (McLaren, 2008). Los y las intelectuales y educadores críticos han asumido desde hace muchos años la batalla frente a la idea de que unas razas o unas culturas son superiores y frente a las diferentes formas en que la vinculación entre poder y cultura se transmite en la escuela. McLaren (2003) describe cómo la cultura hegemónica es capaz de ejercer dominación sobre las clases o grupos subordinados no mediante la fuerza sino a través de las prácticas, formas y estructuras sociales, consensuadas y producidas en espacios como el sistema político, la escuela o la familia.

Como hemos visto, las alternativas deben plantearse ahora no sólo contra los poderes hegemónicos que utilizan el discurso de la igualdad homogeneizadora, sino también contra los que se valen del discurso de la diferencia sin solidaridad, sin unidad, sin igualdad. Freire lo explicaba claramente: “Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad. Unidad de diferentes conciliables y no de diferentes an-

tagónicos” (Freire, 1997, 94). La pedagogía crítica está ahora desarrollando los marcos teóricos y prácticos para poder reconocer e identificar los discursos racistas postmodernos, que han tenido una mayor aceptación en los últimos años, por su barniz intelectual y aires rebeldes. Flecha (1999) ha subrayado que uno de los retos para las pedagogías antirracistas consiste en la distinción entre el enfoque relativista, que mantiene el racismo en la escuela, y el enfoque dialógico ante las diferencias culturales.

El enfoque dialógico apuesta radicalmente por la posibilidad del diálogo, por la solidaridad, valores compartidos como los derechos humanos y la igualdad de las diferencias (Flecha y Gómez, 1995; Freire, 1997). Entiende que las diferentes culturas sí pueden convivir en los mismos territorios y en las mismas escuelas. Los postulados de la pedagogía crítica incluyen el posicionamiento a favor de la igualdad educativa para los grupos culturales, no entendiéndose como homogeneización, sino como el derecho de todos ellos a participar por igual y a obtener iguales resultados (Ferrada, 2001).

La pedagogía crítica, en definitiva, apuesta por cruces de cultura en la escuela desde un plano de igualdad y de los que surjan nuevos enriquecimientos y mayores cuotas de igualdad para todos y todas. Aquí queremos clarificar cómo entendemos los cruces de culturas en la escuela y mencionar algunos aspectos específicos de estos cruces, referidos a la lengua, la historia y la religión.

3.1. Los cruces de culturas: más allá de las “celebraciones culturales”

Tanto en el contexto europeo como norteamericano, algunos intentos de visibilizar las diferentes culturas en las escuelas se han traducido en prácticas aisladas de presentación y expresión de las mismas. Por ejemplo, celebrar la semana de la comunidad de los nativos americanos, la comunidad afroamericana, la filipina o la china. O bien, una merienda o desayuno intercultural, de intercambio de diferentes platos típicos. Estas actividades pueden recibir cuatro críticas importantes:

- Mayoritariamente tienen lugar en espacios lúdicos o extracurriculares, sin cambiar el currículum ni la organización del centro.
- Suelen ofrecer una concepción ahistorical de la cultura, enfatizando los aspectos más estereotipados y exotizantes de las mismas.
- Obvian las cuestiones vinculadas a la desigualdad y la discriminación, desproblemizando las relaciones de poder y dominación entre las diferentes culturas.
- Se plantean en la esfera de la “educación en valores”, disociada del éxito académico.

En contraposición, las prácticas educativas que fomentan cruces de culturas basados en la igualdad de diferencias implican:

- Cambios en el conjunto de la escuela, el currículum y las relaciones humanas.
- Una concepción de la cultura como realidad compleja, cambiante, no excluyente y que intersecciona con otros factores como el género, clase, etc.
- La preocupación por la desigualdad y discriminación, posicionándose con los grupos más desfavorecidos y transformando las relaciones de poder.
- La apuesta por el éxito académico de todos los alumnos, asegurando además del reconocimiento y la pluralidad cultural el acceso de los grupos vulnerables al conocimiento con mayor valor social.

En definitiva, estas propuestas tienen por objetivo construir una comunidad educativa multicultural justa y no sólo una comunidad educativa con actividades multiculturales.

Entre otros autores y autoras que han trabajado estas cuestiones, Gloria Ladson-Billings y Sonia Nieto analizan, en estudios diferentes, el éxito académico de las y los estudiantes de grupos culturales no privilegiados en las escuelas, y coinciden en la importancia del refuerzo y la conservación de la propia lengua y cultura, junto con las altas expectativas académicas para todos las y los estudiantes. Nieto (2004) subraya la importancia de la cooperación entre familias, comunidades y escuelas para el éxito académico. Ladson-Billings (1995) plantea la necesidad de una pedagogía culturalmente relevante para todo el alumnado. Este tipo de pedagogía incluye la apertura a las diferentes culturas, en el marco de un aprendizaje de calidad y del conocimiento propio de la corriente hegemónica, por ejemplo, con la ampliación y profundización del aprendizaje de la historia o de la música, como veremos a continuación.

3.2. Cruces de bagajes históricos y culturales

Unos cursos atrás pudimos presenciar la charla de una joven gitana de la asociación Drom Kotar Mestipén a una clase de 30 chicos y chicas de un instituto de Barcelona, explicando el Día internacional del pueblo gitano. Un niño de 12 años, que había llegado de la India unos años antes, quedó sorprendido al descubrir la bandera del pueblo Rom y las similitudes con sus propios orígenes. Por primera vez, levantó la mano y explicó emocionado los colores de su bandera. Otro niño de la clase, gitano, pudo también por primera vez explicar orgulloso algunas de las costumbres de su pueblo.

La anécdota refleja las posibilidades que se pierden cuando no se aprovechan los conocimientos y los bagajes culturales e históricos en el aula. La historia que aún se enseña en el currículum es básicamente una historia occidental y sesgada en las contribuciones culturales que se han autopropagado “cultura común”, aunque nunca haya existido como tal (Kincheloe y Steinberg, 1997, 4). Muchos y muchas universitarios/as de hoy en día no saben que el holocausto, además de aniquilar millones de judíos, aniquiló también millones de gitanos y gitanas, miles de ellos en una sola noche llamada “la no-

che de los gitanos (*zigeunernacht*)”, que el holocausto gitano recibe el nombre de *Prorrajmos*, y que existe un conmovedor himno que hace referencia a la persecución nazi contra este pueblo. Si la historia del pueblo gitano y de otros grupos minoritarios se introdujera en el currículum de la escuela, como reclaman las entidades gitanas desde hace tiempo, no solamente sería más relevante para los hijos y las hijas de familias gitanas sino que se conseguiría una representación más real y completa de la historia, y aumentaría el aprendizaje histórico y cultural de todos/as los alumnos y las alumnas.

Una de las primeras tareas en una pedagogía crítica de los cruces de culturas consiste en romper con las imágenes de déficit y la ignorancia respecto a muchos grupos culturales, abriendo las posibilidades de recibir el bagaje de historia, de poesía, de arte, de ciencia que llevan consigo los alumnos y alumnas de diferentes procedencias y sus familias. Así mismo, desde la igualdad de diferencias no se subraya solamente la especificidad de cada cultura sino también los conocimientos comunes y la igual capacidad de participar en todos los tipos de productos culturales, incluidos los “occidentales”. Esta idea está presente en el “taller de Weimar” que impulsaron Daniel Barenboim y Edgard Said y en el que reunieron músicos árabes, israelíes y alemanes para que tocaran juntos las mismas obras (Barenboim y Said, 2002, 28).

3.3. *Babel o diálogo multilingüe*

En el mundo globalizado, el contacto de lenguas diferentes aumenta sin cesar, y la movilidad de las personas y de la información multiplica las situaciones y las personas bilingües y plurilingües (Siguan, 2001). Los discursos oficiales y las recomendaciones de la Comisión Europea apoyan las competencias plurilingüistas de los ciudadanos y las ciudadanas. La Comisión Europea (2008) destaca que Europa es multilingüe y siempre lo será, que es una ventaja y un compromiso compartido, que aprender lenguas conlleva más oportunidades para las personas, y que todo el mundo lo puede hacer. Sin embargo, el plurilingüismo sigue siendo visto también como amenaza para la identidad o la supervivencia de lenguas o incluso para la identidad cultural de sociedades que reciben inmigración con diferentes lenguas.

Cummins (2002) recoge muchos ejemplos de cómo el bilingüismo, valorado para las clases medias y altas, es cuestionado sistemáticamente cuando se considera en relación a grupos minoritarios con lenguas maternas no hegemónicas. Para estos grupos es habitual la defensa de una inmersión lo más rápida posible a la lengua dominante. Este enfoque asimilacionista puede defenderse bajo un discurso de preocupación por la igualdad de oportunidades de los grupos vulnerables, que necesitan el idioma mayoritario. Sin embargo, para el autor la cuestión fundamental estriba en las relaciones coercitivas o las relaciones colaborativas entre los y las hablantes de diferentes lenguas. Para Cummins, la pedagogía transformadora defiende el rendimiento académico de todos como un aspecto prioritario y la adquisición de la lengua académica dominante, pero no lo hace incompatible con la promoción de las lenguas maternas y la afirmación de las identidades culturales de los grupos minoritarios.

Cummins también señala la injusticia que se comete cuando en la escuela se coloca a niños y niñas bilingües en programas de bajo nivel o se les clasifica como estudiantes con necesidades especiales porque no saben comunicar de forma oral o escrita lo que saben en la nueva lengua (Cummins, 2002). En otras ocasiones, la racionalidad instrumental, orientada exclusivamente a determinados objetivos de “eficiencia”, puede llevar a la expulsión explícita o implícita de personas que no dominan con fluidez la lengua mayoritaria, como en algunos cursos y reuniones internacionales en las que se desplaza a quienes no hablan inglés (Flecha y García, 1998). A pesar de criticar los sesgos nordistas de estos rechazos, algunas educadoras y educadores lo reproducen en reuniones de familiares en las que algunos no dominan nuestro idioma. La alternativa no es el rechazo a la racionalidad instrumental, sino su inclusión en marcos de racionalidad comunicativa, en que se considere la riqueza comunicativa y multicultural que aportan las personas de todas las procedencias independientemente de su grado de competencia lingüística en una determinada lengua.

La igualdad de diferencias en la escuela debe poder incorporar un diálogo multilingüe, estableciendo mecanismos para que sea posible la participación en diferentes lenguas y el aprendizaje de otras. Y también consiste en movilizar los recursos lingüísticos de la comunidad educativa, que son mucho mayores que los que puede ofrecer el profesorado por sí solo.

Así, por ejemplo, el 2 de febrero de 2009 en las noticias del mediodía del canal de televisión catalán TV3 aparecía una nota informativa sobre el proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje. Las cámaras se acercaron a una escuela de la provincia de Barcelona y mostraron diferentes formas de colaboración de algunas madres en la escuela, entre ellas la realización de una radio. A continuación, entrevistaban a una joven voluntaria en una clase de lengua. La chica era marroquí, llevaba el velo y tenía que ser traducida al catalán por la voz *en off* de la televisión. En los segundos en que la traducción terminaba y se podía oír la propia voz de la chica, quien esperara oírla hablar en árabe se sorprendía al comprobar que se expresaba en un perfecto inglés. Esta voluntaria - que puede aportar al aula conocimientos de árabe, como lengua de una parte importante del alumnado de la escuela, pero también un inglés mejor que muchas profesoras - refuerza la idea de la riqueza comunicativa asociada a la multiculturalidad y que puede ser aprovechada desde una perspectiva crítica. A la vez, rompe con muchos estereotipos sobre las mujeres árabes.

3.4. Cruces de religiones

La presencia de múltiples religiones en las escuelas se ha convertido en uno de los aspectos más controvertidos de la multiculturalidad, especialmente en los países europeos que han hecho del principio de la laicidad una característica identitaria de la escuela pública. Algunos ejemplos de polémicas son la ley del velo en Francia, o las escuelas que deciden introducir comida *halal* en el menú del comedor. De nuevo, el papel de la pedagogía crítica no puede ser tomar una postura entre existencia o inexistencia de la religión en la escuela, sino desde el diálogo y la igualdad de diferencias.

Reconocidos autores de la sociología de las religiones (Berger, 1999) han señalado que la modernidad no necesariamente seculariza, sino que pluraliza. Para millones de personas en el mundo actual, la religión no es un aspecto poco importante en sus vidas; esta realidad no está generalizada sino que, para Berger, se limita a las excepciones de las élites académicas y la Europa central. En consecuencia, la defensa de la pluralidad no puede excluir la defensa de la libertad religiosa y la libertad de expresión. La defensa de la igualdad de diferencias implica no sólo garantizar esta pluralidad sino también la convivencia y el diálogo.

En este contexto, la ciudadanía y diversos movimientos se replantean el modelo de laicidad que necesitamos, en que quepan todas las creencias (y no creencias) religiosas en un marco de respeto. Flecha (2004) ha acuñado el concepto de “laicidad multicultural” para referirse a la libre diversidad de opciones religiosas en el espacio público, sin que se identifique mayoritariamente con ninguna de ellas. Por lo tanto, no se trata de la eliminación de cualquier tipo de expresión de la identidad religiosa, sino de la libertad para que cada persona pueda practicar su opción respetando la diversidad de culto, sin que haya ninguna opción en detrimento de otras.

El concepto de laicidad multicultural es inclusor de las voces de las personas de diferentes culturas que conviven en las sociedades actuales, así como evita todo tipo de imposición: ni la de llevar unos determinados símbolos ni la de no llevarlos, ni la imposición de creer o practicar un determinado culto ni la imposición de no hacerlo.

4.- ¿ES POSIBLE ESTABLECER CONSENSOS?

En las escuelas se sigue manteniendo un modelo disciplinar de intervención o preventión de la conflictividad, propio de la sociedad industrial, que resulta ineficaz, por sí solo, en las escuelas de la Sociedad de la Información (Aubert *et.al.*, 2004). El modelo disciplinar se basa en la autoridad no cuestionada del profesorado y la institución educativa, en normas establecidas verticalmente y en un sistema de sanciones previstas partiendo de que gran parte del alumnado no va a atenerse a estas reglas. Este modelo se correspondía con la organización jerárquica de la familia y del resto de espacios y contextos sociales en otra sociedad. En casa, por ejemplo, el “jefe de familia” también gozaba de esa autoridad ante la mujer y los hijos e hijas. Pero en la Sociedad de la Información las jerarquías tradicionales no funcionan de la misma forma. Las mujeres reivindican participar igualitariamente en las decisiones que afectan a la familia, y las hijas se rebelan ante normas impuestas que no comparten. Las niñas y los niños saben que podrán optar entre diferentes modelos de vida, de familia, de trabajo, etc., sin seguir modelos fijados autoritariamente. En una misma aula se dan diferentes estructuras y referentes familiares y múltiples identidades. En consecuencia, el modelo jerárquico de disciplina, por sí solo, ya no puede garantizar el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Esta falta de correspondencia con la sociedad actual implica que sea inútil cualquier intento de volver a imponerlo como modelo básico de funcionamiento.

La nueva forma de afrontar las normas y la disciplina en los centros educativos debe tener en cuenta este cambio y la presencia de diferentes culturas. Algunos de los ejemplos que ya hemos mencionado, como el velo, reflejan la escuela como un espacio público más en el que hay que elaborar normas inclusivas de la multiculturalidad. Las corrientes relativistas insisten en considerar que no es posible el establecimiento de consensos en los espacios públicos, incluso que no se puede “imponer” la democracia, como forma occidental de organización socio-política, para comunidades multiculturales. Por otro lado, las evidencias demuestran que las sociedades están marcadas, más que nunca, por la aspiración a resolver los problemas a través del diálogo (CREA, 2003-2006). En este apartado planteamos la posibilidad de establecer consensos y radicalizar la democracia desde un enfoque multicultural.

4.1. Multiculturalidad de la comunidad y monoculturalidad del profesorado

En España, la educación de niños y niñas en las escuelas está en manos de forma casi exclusiva de personas adultas españolas. Todos los debates se hacen eco de la creciente multiculturalidad de las aulas y las familias y sus repercusiones en el sistema educativo, pero casi nunca se menciona el monoculturalismo del profesorado y sus repercusiones, como los pocos referentes existentes para los niños y niñas de minorías, o el mayor sesgo y carga hegemónica en los contenidos y valores que se transmiten.

En la escuela, existe muy poca conciencia de lo que se pierde al no contar con un claustro culturalmente diverso. La ausencia de debate sobre esta realidad contribuye también a que haya una débil conciencia del “privilegio blanco” (McIntosh, 1989) del que nos valemos a diario en un sin número de acciones cotidianas, y con el que no cuentan las personas que no pertenecen al grupo hegemónico por cultura, etnia o religión. Por ejemplo, el profesorado (blanco, perteneciente a la cultura hegemónica) puede no contestar cartas, o puede vestir ropa de segunda mano, sin que la gente atribuya estas elecciones al mal comportamiento, pobreza o ignorancia propia de su grupo cultural. Curiosamente, el mundo de la empresa parece haber logrado una mayor conciencia del beneficio de la diversidad cultural entre los y las profesionales. Los cambios en la gestión de la diversidad han despertado un gran interés en la literatura y las prácticas de dirección de recursos humanos, entendiendo que esta diversidad representa una riqueza y una ventaja competitiva para las empresas (Mayo, 2004).

En los últimos años, se han iniciado tímidas medidas para responder a la situación actual. Aunque el profesorado “autóctono” sigue siendo quien define las normas que seguirán todas las familias y comunidad educativa, independientemente de su pluralidad lingüística, religiosa, cultural, de opciones de vida, etc., se introducen nuevas figuras educativas. Por ejemplo, algunas escuelas con mucha población árabe han solicitado a través de un programa del Ministerio de Educación la adjudicación de un profesor o profesora marroquí, que puede ofrecer clases de árabe abiertas a todo el alumnado de la escuela. En una de las Comunidades de Aprendizaje de Cataluña, el profesor marroquí que participó en el programa se integró en el conjunto de la vida de la escuela, haciendo voluntariado en la biblioteca autorizada, en los grupos interactivos, etc.

Más generalizada es la incorporación de mediadores y mediadoras culturales en escuelas. Esta figura supone algo de diversidad en el equipo profesional del centro. Sin embargo, no puede representar toda la diversidad deseable en este equipo, y debe entenderse más como una ayuda, en estos momentos necesaria, que como el formato ideal de organización. La mediación introduce el diálogo en procesos de conflicto y en casos de incomunicación generados, o influenciados, por cuestiones culturales. Pero por sí misma no implica una revisión crítica y profunda de las formas de funcionamiento, de cuestionamiento del *statu quo*, y de inclusión de todas las voces en las tomas de decisiones y el establecimiento de normas y consensos que rijan la vida en común.

La pedagogía multicultural crítica plantea la necesidad de revisión de estos modelos de convivencia y entiende como una de sus tareas primarias el desarrollo de una visión social y educativa democrática, convirtiéndose en un “movimiento prodemocrático”, entendiendo también que la democracia occidental no es un proyecto terminado (Kincheloe y Steinberg, 1997). La pedagogía crítica tiene la tarea de profundizar en el sentido de la democracia, transformando las estructuras pesadas y los hábitos que inhiben la participación de la comunidad en la escuela y sobre todo de los grupos menos privilegiados, incluyendo las minorías culturales (Freire, 1994; Apple y Beane, 1997).

4.2. Radicalización de la democracia a través de la deliberación multicultural

En los últimos años, la literatura sobre teoría política se ha interesado especialmente por los retos y dificultades de la democracia en un contexto mundial globalizado y multicultural, en el que a menudo se plantean tensiones entre universalismos y comunitarismos. Para Habermas (1999) esta realidad supone un desafío tanto para el modelo republicano de democracia, que presupone una comunidad de ciudadanos y ciudadanas con una misma idea del bien común, como para los modelos más liberales de democracia, que presuponen sujetos independientes y apolíticos persiguiendo intereses privados. Frente a la dicotomía entre el modelo republicano y liberal, Habermas defiende la idea de una democracia procedural, en que la legitimidad de las normas dependa de los procedimientos con los que se han establecido las mismas.

El procedimiento democrático por excelencia es, para Habermas, Elster y otros autores, el diálogo o la deliberación. Elster (2001) reconoce en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2001) una base fundamental para la concepción del modelo de democracia deliberativa. La acción comunicativa, orientada al entendimiento mutuo, implica que en un proceso de deliberación las preferencias individuales o grupales no solamente se exponen, negocian o compiten, sino que pueden ser transformadas. De esta manera se amplían también las posibilidades más allá de la simple elección entre opciones, pudiéndose generar nuevas alternativas.

La deliberación no excluye ni la posibilidad de acción estratégica (orientada a los propios intereses), ni el posible disenso en los proyectos y concepciones éticas (de vida buena) de las personas implicadas. Pero con la institucionalización de condiciones para

poder llevar a cabo la deliberación, se logran acuerdos y compromisos aceptables para todas las partes. De esta manera, la deliberación garantiza la igualdad de diferencias.

Trasladado a las escuelas y la multiculturalidad, la radicalización de la democracia desde esta perspectiva conlleva básicamente dos condiciones. En primer lugar, el establecimiento de procesos de deliberación, potenciando la intersubjetividad como fuente de mejores normas y acuerdos. En segundo lugar, la promoción de condiciones que garanticen la participación de las diferentes voces y de todos los grupos culturales, desde la igualdad de diferencias.

La participación de todos los colectivos no se produce por sí sola, y algunos comportamientos o la inhibición de la participación de determinados grupos son interpretados erróneamente como “poco interés por participar”. En una de las experiencias de escuelas democráticas que compilan Apple y Beane (1997) las familias más activas eran los padres y madres blancos y de clase media, a pesar de representar sólo un pequeño porcentaje de la comunidad educativa. Para hacer frente a esta realidad la escuela impulsó medidas específicas de promoción de la participación de los otros grupos, como afroamericanos y latinos, en el gobierno del centro. Hubo dificultades en la relación entre las madres solteras de ascendencia afroamericana o latina y las familias blancas: las madres y padres blancos juzgaban el compromiso con la escuela según el número de reuniones a las que estaban dispuestas a participar las demás madres. Pero lo hacían desde sus posibilidades y modelo familiar, modelo que a pesar de no ser ya el más representativo en muchas capas sociales, sigue siendo, frecuentemente, el que se da “por supuesto” en el discurso de la participación. Sin embargo, se consiguió superar estas dificultades e incluir todas las voces ganando en una comunidad realmente multicultural (Peterson, 1997).

En definitiva, la radicalización de la democracia pasa por un enfoque comunitario, basado en la participación de todas y todos. En que las diferentes pautas culturales, familiares, de género, de religión, puedan ser tenidas en cuenta desde la igualdad para una democracia más real. La participación de los agentes de la comunidad en la construcción y creación del proyecto de la escuela son imprescindibles para poder llevar a cabo la educación de los niños y niñas desde un enfoque comunitario.

4.3. Un ejemplo: la elección de una norma para prevenir conflictos

La mediación, como hemos visto, introduce el diálogo, principalmente en la forma de aplicarse las normas. La única figura importante en el establecimiento de normas ya no es la autoridad, el profesorado: aparecen personas que ayudan a resolver conflictos, median entre dos partes, y facilitan la cooperación. Ante un conflicto, ya no se trata de hallar el culpable o los culpables y aplicar una determinada sanción, sino de buscar soluciones conjuntamente. Sin duda, la mediación supone un avance respecto al obsoleto modelo disciplinar. Pero tiene también sus limitaciones: la responsabilidad queda relegada a una persona “experta”, y no se resuelve el contenido y proceso de elaboración de

las normas en sí. La opción que aquí proponemos es la de un modelo comunitario para la prevención de conflictos y la promoción de la convivencia y el éxito escolar.

El modelo comunitario de prevención de conflictos (Aubert *et al.*, 2004, 67) no tiene por objetivo resolver las situaciones de conflictos sino prevenirlas, estableciendo normas en las que todas las personas se sientan comprometidas y ambientes en los que los niños y las niñas pueden sentirse seguros y aprender.

Este modelo se basa en la participación de la comunidad y la institucionalización de procedimientos para establecer, desde una deliberación y diálogo igualitario, bases y consensos comunes para la convivencia, respetando la diversidad. Asimismo, este modelo no se desvincula de la importancia del aprendizaje: no se trata de que el profesorado enseñe valores y hábitos de convivencia, sino de garantizar que las voces del alumnado, de sus familias, de las personas de la comunidad son tenidas en cuenta igualitariamente para establecer normas que garanticen el aprendizaje de todos y todas.

Algunas Comunidades de Aprendizaje han empezado ya hace algunos cursos a desarrollar experiencias con este modelo. Prefieren empezar por una sola norma, que genere un compromiso fuerte y resulte lo suficientemente relevante como para sentar unas nuevas bases de funcionamiento. Una de las normas elegidas es la siguiente: “que ningún niño o niña sea agredido por su forma de vestir”. Se trata de una norma poco frecuente en los reglamentos de las escuelas y que sin embargo responde a cuestiones centrales de las que se preocupa la pedagogía crítica: las discriminaciones sexistas, racistas y clasistas. En efecto, en las escuelas y los institutos hay niñas a las que se insulta, o incluso son agredidas, por el mero hecho de llevar el pañuelo; muchas otras sufren el juego de que les levanten la falda, lo que lleva a que algunas no quieran ir al colegio con esta prenda. La norma de no agresión por razón de la forma de vestir rompe con la tolerancia a este tipo de comportamientos racistas y sexistas y fomenta la libertad individual y la igualdad de diferencias.

La norma elegida – la que hemos mencionado, u otras posibles – respeta diversas características básicas (Flecha y García, 2007). En primer lugar, puede ser acordada por todas las personas, independientemente de sus orientaciones políticas, ideologías, edades, etc. Aunque diferentes familiares de una escuela no compartan como “bueno” vestir una minifalda o llevar el hijab, todas las personas pueden acordar que hacerlo no conlleve una agresión.

En segundo lugar, tiene una relación directa con un tema clave para las vidas de los niños y niñas. Muchas veces los acuerdos de normas, aunque se hayan discutido en clase con las personas adultas, acaban refiriéndose a temas clave en la vida de las personas adultas y de la gestión práctica del centro. Hacen referencia al silencio en la clase, al respeto al material u otros aspectos ciertamente importantes para el centro. Sin embargo, el trabajo de campo de muchas investigaciones con alumnado de primaria y secundaria refleja cómo la imagen, el trato o las humillaciones por parte de sus iguales en referen-

cia a la forma de ir vestidos afectan en el centro de la experiencia personal de los alumnos y las alumnas en la escuela.

En tercer lugar, la norma elegida cuenta con un apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad: no se trata de una norma que entre en conflicto con parte de la sociedad o de las normas establecidas socialmente. A nivel de discurso, por lo menos, el apoyo verbal es claro. En cuarto lugar, aunque haya este apoyo verbal, la norma se refiere a un comportamiento reiteradamente incumplido, en diferentes espacios. Son muchos los comportamientos que reprobamos verbalmente pero que se repiten en nuestro entorno; el de los ataques a la forma de vestir es uno de ellos. En quinto lugar, la comunidad tiene que ver posible la eliminación de este problema: si la norma se refiriera a cualquier tipo de agresión o de insulto, sin concretar en ningún tipo de caso, seguramente las personas implicadas lo verían demasiado ambicioso y poco realista. Delimitar las situaciones a evitar permite poder percibir la nueva norma como factible. Finalmente, con la superación de la situación (en este caso, agresiones debidas a la forma de vestir) la comunidad da un ejemplo a la sociedad, a las familias, profesorado y niños y niñas. Las propias expectativas sobre la capacidad de llegar a acuerdos y de cumplirlos aumentan por el hecho de lograr un apoyo unánime a una norma.

Pero, como hemos dicho, lo importante no es sólo el contenido de la norma, sino el proceso deliberativo mediante el cual se elabora, se redefine, matiza y consensúa. También es este proceso el que puede garantizar que el contenido final respete las características mencionadas. Así, el camino recorrido para alcanzar esta norma empieza con una comisión integrada por profesorado, familiares, alumnado y otras personas de la comunidad, teniendo en cuenta la diversidad cultural de la escuela, que elabora una primera propuesta y también la forma de presentarla al resto de la comunidad. Esta comisión se mantiene a lo largo del proceso. A continuación se expone, debate y decide la propuesta en el claustro de profesorado y en una asamblea de la comunidad, con el máximo posible de participación. Después, miembros de la comisión la hacen llegar y debatir clase por clase. Los debates en las aulas pueden generar modificaciones y matices al contenido de la norma, y se centran en cómo cumplirla, no en cómo sancionar el incumplimiento: no se trata de establecer una lista de represalias para quienes la incumplan sino buenos argumentos, motivaciones y mecanismos para cumplirla. A menudo, quienes más han liderado determinados comportamientos “transgresores” son quienes con más esfuerzo se dedican a la defensa de una determinada norma, siempre que esto les convenga un papel relevante ante el resto de compañeros y compañeras. Chicos o chicas que han lanzado ataques racistas pueden ser protectores de la convivencia. En estos debates en clase, el profesorado es un oyente más, y son los delegados y delegadas quienes recogen el resultado del diálogo, incluyendo aspectos a modificar de la norma que se propone y los mecanismos para que toda persona de la comunidad asegure que no se rompa.

Después de los debates en las aulas, los delegados o representantes de cada curso discuten entre sí la concreción de la norma y de su aplicación. Se trata de una reunión de alumnos y alumnas de todas las edades del centro, niños y niñas, de las diferentes culturas y grupos étnicos del centro. Los miembros de la comisión inicial ya no son los pro-

tagonistas: están presentes como oyentes, o asesorando si se precisa, pero el papel principal ha pasado al alumnado. Una vez se han discutido, los delegados y delegadas pueden explicar a profesorado, familiares y comunidad, en una asamblea, el resultado de sus deliberaciones. Allí recogen también las valoraciones de todo el mundo, y el debate vuelve al aula. Ya son los delegados y delegadas quienes hablan en el aula, no la comisión.

Así es como el conjunto de la comunidad se convierte en el seguidor de la aplicación de la norma y de su continua revisión. Los niños y niñas explican en sus casas este tema que se ha vuelto importante, y así llega también a los hogares en los que las familias no han participado en el proceso. A partir de allí, se hace un seguimiento que se pone en común (pero no se delega) a través de las delegadas y delegados de aula y de la comisión mixta que ha iniciado el proceso. El seguimiento se acompaña de formación (de familiares, de profesorado, de alumnado etc.), por ejemplo, a través de la lectura compartida de textos relacionados con la temática.

La consecuencia de este proceso dialógico es que las normas acordadas son el resultado de un diálogo igualitario en el que se parte de las pretensiones de validez y no de las pretensiones de poder entre los agentes involucrados en el proceso. El cruce de culturas no se evita ni se entiende como una imposibilidad de establecer consensos, sino como una oportunidad de aprender lo mejor de cada una y profundizar en los derechos básicos que los padres y las madres de toda cultura quieren para sus hijos e hijas.

El proceso que hemos explicado aquí, además de seguirse en diversas Comunidades de Aprendizaje también ha sido adoptado como modelo de actuación en centros diversos como escuelas de primaria y secundaria, centros de atención a la infancia y a la adolescencia, escuelas y asociaciones de educación de personas adultas, de España, Finlandia, Italia y Polonia, a través del proyecto europeo “Building Peace Together: community-based preventive programme to stop peer-to-peer violence” (“Construyendo la paz juntos: un programa preventivo de actuación comunitaria para detener la violencia entre iguales”)¹ coordinado desde España por la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (CONFAPPEA). Las diferentes experiencias llevadas a cabo coinciden en el valor de la participación de toda la comunidad y de las diferentes culturas en el consenso de las normas.

5.- CONCLUSIONES: CRUCES QUE TRANSFORMAN

En la experiencia del taller de Weimar a la que nos hemos referido en otro apartado, se ilustra uno de los impactos producidos en la orquesta: “Nunca olvidaré la mirada de estupefacción de los músicos israelíes durante el primer movimiento de la Séptima de Beethoven donde el oboe toca una escala en la mayor muy expuesta. Todos se dieron la vuelta para mirar a un estudiante egipcio que tocaba con el oboe una perfecta escala en la mayor, que Daniel había solicitado. La transformación de aquellos jóvenes no tenía vuelta atrás” (Barenboim y Said, 2002, 27).

Tampoco tienen vuelta atrás las transformaciones de los niños y las niñas que han tenido en clase una voluntaria joven, árabe, que sin hablar castellano les hablaba un perfecto inglés. Ni las transformaciones de un grupo de madres gitanas que empiezan a participar igualitariamente en la gestión de la escuela, o las de las profesoras y profesores cuando abren la participación a las familias y van descubriendo el potencial, tan ignorado, de la multiculturalidad que tienen en su escuela.

Hay muchas personas y profesoras y profesores que ya están trabajando para el diálogo, la convivencia y el aprendizaje de todos y todas, algunos de ellos en situaciones de conflictos muy graves. En el Seminario de Identidad y Educación en el Mediterráneo², profesorado de Palestina e Israel, Argelia, Marruecos, Chipre, España y otros países del Próximo Oriente y el Mediterráneo compartieron sus esfuerzos para hacer del papel de la educación un instrumento para construir identidades inclusivas, basadas en el diálogo y el respeto mutuo. En las Comunidades de Aprendizaje, enfrentamientos graves entre profesorado y familias, o entre grupos culturales, se han superado a través de la participación de toda la comunidad.

En definitiva, las alternativas críticas a la segregación, la asimilación y el relativismo cultural son las que potencian cruces de culturas que se basan en la igualdad de las diferencias y el diálogo. Y estos cruces de culturas transforman perspectivas individuales y colectivas que no tienen vuelta atrás.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- BADIA, E.; BAUZÀ, J.; CLOTA, E. e IGLESIAS, N. (2007): La irrupción de los 'micropartidos'. Elecciones 27 mayo 2007. *El País*. Consultado en: http://www.elpais.com/articulo/cataluna/irrupcion/micropartidos/elpepiespcat/20070529elpcat_10/Tes (20/03/2009).
- BAREMBOIN, D. y SAID, E. W. (2002): *Paralelismos y paradojas*. Barcelona, Random House Mandatori.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza.
- BERGER, P. L. D. (1999): *The secularization of the World: resurgent and world politics*. Washington, Eerdmans Ethics and public policy centre.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas, 18.9.2008. COM(2008) 566 final. Consultado en: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf.

CREA (2003-2006): *Teorías y Sociedades dialógicas. Nuevas transferencias Ciencia - Sociedad en la era del conocimiento.* Plan Nacional I+D+I 2000 – 2003. Ministerio de Educación y Ciencia.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía.* Madrid, Morata.

DERRIDA, J. (1994): The deconstruction of actuality. An interview with Jacques Derrida, *Radical Philosophy*, 68, 28.

ELSTER, J. (2001): *La democracia deliberativa.* Barcelona, Gedisa.

FERRADA, D. (2001): *Curriculum crítico comunicativo.* Barcelona, El Roure.

FLECHA, R. (1999): Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies, *Harvard Educational Review*, 62 (2), 150-171.

-- (2004): Laicitat multicultural. *Papers d'Educació de persones adultes*, 44.

FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007): Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje, *Idea la Mancha. Revista de Educación*, 4, 72-76.

FLECHA, R. y GARCÍA, V. (1998): Espejos, pinturas y romances, en CANAAN, J. y EPSTEIN, D. (eds.) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales.* Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995): *Racismo: no, gracias. Ni moderno, ni postmoderno.* Barcelona, Roure.

FOUCAULT, M. (1971): *Las palabras y las cosas.* Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1994): Educación y participación comunitaria, en CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D. y WILLIS, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós.

-- (1997): *A la sombra de este árbol.* Barcelona, El Roure.

HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro.* Barcelona, Paidós.

-- (2001): *Teoría de la acción comunicativa, vol. I y II.* Madrid, Taurus.

KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1997): *Changing multiculturalism.* Buckingham, Open University Press.

LADSON-BILLINGS, G. (1995): But that's just good teaching! The case for Culturally Relevant Pedagogy, *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.

MAYO, M. (2004): La gestión de la diversidad, en BONACHE, J. y CABRERA, A. C. (eds.) *Dirección estratégica de personas. Evidencias y perspectivas para el siglo XXI.* Madrid, Pearson.

MCINTOSH, P. (1989): White privilege: Unpacking the invisible knapsack, *Peace and Freedom* (July/Agust), 10-12.

- MCLAREN, P. (2003): Critical Pedagogy: A look at the major concepts en DARDER, A.; BALTODANO, M. y TORRES, R. D. (eds.): *The critical pedagogy reader*. New York, Taylor and Francis Books.
- (2008): El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía, en MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, Graó.
- NIETO, S. (2004): *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston, MA, Pearson Education.
- PETERSON, B. (1997): La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia, en APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (eds.). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- PLATAFORMA PER CATALUNYA (2009): *Programa Municipal*. Consultado en: <http://www.pxcatalunya.com/web/progmunicipal.htm>. (20/03/2009).
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza.
- TOBARRA, S. (2008): Corbacho apoya que la Generalitat segregue inmigrantes fuera de la escuela. *El País*. Consultado en: http://www.elpais.com/articulo/espana/Corbacho/apoya/Generalitat/segregue/inmigrantes/fuera/escuela/elpepinac/20080713elpepinac_15/Tes (20/03/2009).
- VARGAS, J. y GÓMEZ, J. (2003): Why Romà Do Not Like Meanstrem Schools: Voices of a people without territory, *Harvard Educational Review*, 73 (4), 559-590.

Notas

¹ El proyecto se enmarca en el Programa Daphne, impulsado en 2007 por iniciativa del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa con el objetivo de prevenir y combatir la violencia contra niños y niñas, jóvenes y mujeres y proteger a las víctimas y grupos en riesgo. Más información sobre el proyecto y sus resultados puede consultarse en la página web: <http://www.buildingpeacetogther.eu>.

² El seminario de formación, de alcance internacional, fue iniciativa de la organización Proyecto de la Universidad de Oriente Medio (University of the Middle East Project, UME) con sede en Boston, Estados Unidos de América y en Madrid (Fundación Centro de Educación Superior en Oriente Medio, CESOM), que la organizaron con la colaboración de CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona. Participaron profesoras y profesores de los siguientes once países del Mediterráneo: Argelia, Marruecos, Egipto, Palestina, Jordania, Israel, Líbano, Túnez, España, Italia y Chipre, llevada a cabo en Barcelona.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

PADRÓS, M. y TELLADO, I.: (2009). “Cruce de culturas en la escuela”. En FLECHA GARCÍA, R. (Coord.) Pedagogía Crítica del S.XXI [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_padros_tellado.pdf
ISSN: 1138-9737