



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Soriano, Encarnación

PLANTEAMIENTO INTERCULTURAL DEL CURRÍCULUM PARA SU CALIDAD EDUCATIVA
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4,
2012, pp. 49-62

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841005>

- 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



PLANTEAMIENTO INTERCULTURAL DEL CURRÍCULUM PARA SU CALIDAD EDUCATIVA

Encarnación Soriano

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 14 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2012



Hoy se habla con frecuencia de calidad en todos los ámbitos de la vida. No hay un sector en la sociedad que no se preocupe de tener calidad. Las normas de estándar internacional, ISO 9000 surgen a partir de 1987 en los países de la OCDE a raíz de las actividades industriales, de ahí se trasladan al campo de la competencia profesional y más tarde a la educación. El sentido cotidiano de la calidad hace referencia a lo que “hace a una persona o una cosa buena, mejor”. La OCDE ha definido la calidad en Educación en 1995 como aquella que logra que todos los jóvenes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en su vida adulta. Por tanto, según esta definición la calidad de la educación es lo que permite capacitar a un chico o una chica desde su formación para enfrentarse a las dificultades y exigencias de la sociedad en la que vivirá cuando sea una persona adulta. En este sentido la calidad de la educación vendrá determinada por su coherencia, utilidad, excelencia, eficacia, eficiencia, pertinencia, satisfacción, equidad y aportación al desarrollo social.

La escuela se halla al servicio de la sociedad y tiene la obligación de aportar herramientas necesarias para su avance y funcionamiento, por ello habría que preguntarse qué sociedad queremos, para formar a sus futuros ciudadanos teniendo presente esta meta.

El Sistema Educativo de una sociedad, a la que la globalización y los nuevos movimientos migratorios han convertido en multicultural, no sería coherente, ni útil, ni equitativo, ni eficaz, si no contemplara una educación para la inclusión.

Es bien sabido que como resultado de las migraciones las escuelas españolas se han convertido en un punto de encuentro, en el que conviven diferentes grupos étnicos y culturales. Este espacio, en el que interaccionan hijos de familias autóctonas e inmigrantes, debe posibilitar entre sus miembros el establecimiento de relaciones ricas y positivas que potencien la capacidad de convivir con respeto, aceptación y reconocimiento y donde todos se sientan incluidos.

La educación no puede tener calidad si no es intercultural.

1. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Si tuviéramos que definir en pocas palabras la situación actual de la sociedad en la que esta inmersa nuestras escuelas, familias y alumnos, habríamos de decir que se caracteriza por la existencia de gran inestabilidad e inseguridad, incertidumbre en los procesos sociales y cambios que podemos calificar de vertiginosos. Dice Bárcena (1997:16) *“La primera característica de nuestra época es su capacidad de desencanto, es decir su facilidad para romper con las mejores expectativas de las personas. Nuestras sociedades son, en buena parte, sociedades moralmente fraudulentas, sociedades –que formamos todos– en las que nos hemos acostumbrado a vivir en la mentira y en el fraude”*.

Coincidiendo con Bárcena (1997), al reflexionar sobre la educación, no podemos dejar de lado el tener presente que vivimos en una sociedad que sufre una gran carencia de valores. En general, se ha producido un gran deterioro en los viejos valores morales, debido a muchas causas, tales como la mayor permisividad de los padres en la educación de sus hijos, el poco espacio de tiempo que conviven padres e hijos, la educación que se adquiere entre los iguales, etc. Elzo (2004) afirma que a los jóvenes nadie los ha educado ni los educa en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, ni en la abnegación, ni en el esfuerzo; en una palabra, no se les educa en la autorresponsabilidad. Por esto, la educación que queremos para nuestros niños y jóvenes puede ser y debe ser esperanzadora, con capacidad transformadora y de cambio social que nos permita formar

ciudadanos críticos, con ética, justos y democráticos. Además, hemos de entender la educación, en un sentido amplio, como una acción social que va dirigida no sólo a formar ciudadanos que sean capaces de incorporarse a la vida activa, que puedan participar y adquirir compromisos, sino también, como una acción ética y política que incide en la sociedad futura. El interés por la educación intercultural debe concebirse como elemento fundamental de cualquier sistema educativo que camine hacia la vida democrática. La Educación intercultural puede (y debe) ser una herramienta para el logro de todo esto y además para potenciar la justicia social, los derechos humanos y evitar los riesgos de la globalización (Grant, 2009).

Los centros educativos son espacios comunes, donde debe caber el conocimiento mutuo de las diferentes culturas que convivan en dichos centros. La escuela (junto a la familia y otras instituciones) es el lugar que debe asumir el compromiso de educar para afrontar con éxito el presente y el futuro de la convivencia. Así pues, debe enseñar a que los diferentes grupos sociales puedan convivir. Aunque no se trata sólo de que convivan, durante una etapa de la vida, personas de distinto carácter, de distinto nivel intelectual, etnias y religiones distintas. Habrá que conseguir que en la escuela se establezcan los fundamentos para que esa convivencia persista en la edad adulta. Por tanto la sociedad y la escuela han de asumir el intercambio, el diálogo y la solidaridad desde nuestras diferencias al encuentro de las diferencias de otros y crear un espacio que sea verdaderamente de todos.

En esta sociedad multicultural la educación de calidad es sinónimo de educación intercultural. La educación intercultural tiene que asumir dos grandes retos: favorecer y avanzar en las etapas del cruce cultural entre los diferentes grupos étnico-culturales posibilitando que los jóvenes vayan configurando identidades culturales sanas y, además, favorecer competencias para que sean ciudadanos activos, críticos y responsables, con el fin de alcanzar una sociedad auténticamente democrática.

2. LOS CRUCES CULTURALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS COMPARTIDOS. CÓMO ALCANZAR LA INTERCULTURALIDAD

Hablar de cruces culturales es hablar de culturas que se encuentran en el espacio y en el tiempo.

Antes de seguir hablando de cruces culturales es necesario que nos detengamos y aclaremos lo que entendemos por cultura. Para Arvazu y Snider (1978) la cultura es dinámica, no es algo fijo ni estático, es un proceso continuo y acumulativo que se aprende y se comparte por un grupo humano. Se manifiesta a través de conductas y valores exhibidos por un grupo de personas y constituye algo creativo y valioso para sus vidas. La cultura se representa simbólicamente a través de la lengua y de las interacciones que se dan entre los individuos de un grupo y posee la peculiaridad de guiar a las personas de ese grupo en sus pensamientos, sentimientos y actuaciones; es decir, de configurar poco a poco su identidad cultural.

El cruce cultural es un proceso por el cual una persona interacciona con otra/s de diferente cultura, raza, o etnia, con autenticidad, respeto, apertura y aceptación (Christensen, 1995). El desarrollo del cruce cultural incluye la habilidad para conocer a la persona que se encuentra y en este encuentro hay que mostrar gran interés por descubrir el significado de la identidad personal del otro, cualquiera que sea el estatus que ocupa en la sociedad. Dependiendo de la intensidad de la/s experiencia/s personal/es que se tiene con personas culturalmente distintas, incorporamos el conocimiento y la comprensión hacia el otro; en este proceso también acabamos descubriéndonos a nosotros mismos (Christensen, 1995).

Hay grandes diferencias en los puntos de vista y en las experiencias que han tenido en la vida las personas pertenecientes a un grupo étnico-cultural mayoritario y las que pertenecen al minoritario. Estas

diferencias, además, van a afectar a cómo se entiende el cruce cultural y cómo se va a incorporar este conocimiento a la vida cotidiana (Burrell y Christensen, 1987; Katz, 1987).

2.1. Etapas en el cruce cultural. Construir la identidad

Christensen (1995) propone cinco etapas en el desarrollo del cruce cultural. En estas etapas la autora diferencia entre persona de grupo étnico cultural mayoritario y persona del minoritario. La primera etapa, la denomina de *ignorancia o inconsciencia*, en esta etapa las personas piensan seriamente que nunca se han dado diferencias culturales, étnicas o raciales. En el grupo mayoritario se percibe la simplicidad al aceptar la idea de igualdad o multiculturalismo. Son personas completamente ajenas a los más descarados actos de racismo y discriminación étnica, y a menudo reetiquetan estos actos como debidos a otras causas. El grupo minoritario, en esta etapa, cree en la igualdad de toda la gente o bien ha aceptado la posición de su grupo en la sociedad. Es capaz de rechazar o negar formas de racismo o discriminación étnica que saltan a la vista, reetiquetando tales actos como posiblemente debidos a otra causa. La transición de esta etapa a la siguiente, para los dos grupos, tiene lugar cuando ocurre un suceso específico de fuerte e innegable importancia personal.

La segunda etapa se denomina *comienzo de la concienciación*. En esta etapa las personas sienten gran inquietud y comienzan a darse cuenta de la disonancia cognitiva. El grupo mayoritario empieza a ser consciente de estereotipos étnicos y raciales, y se preguntan cómo identificar estos actos discriminatorios. Empiezan a cuestionarse presunciones y opiniones antes aceptadas sobre la posición social de varias culturas, etnias y grupos raciales. Las personas del grupo minoritario comienzan a ser conscientes de los prejuicios y la discriminación étnica y racial, abiertos y encubiertos, y se preguntan cómo este impacto incide sobre sus propias vidas. Se cuestionan las razones de la propia posición social y la de otras culturas y grupos étnicos y raciales. Se acomete compartir experiencias con miembros del propio grupo y otras minorías oprimidas y desaventajadas, pero se hace con ambivalencia. La transición a la siguiente etapa ocurre cuando adquiere significado las relaciones personales, cuando hay oportunidades de aprender sobre un grupo distinto.

En la tercera etapa denominada *conciencia consciente*, hay una preocupación por las experiencias culturales, étnicas y raciales y su posible significado en la historia y en el contexto diario. Las personas del grupo mayoritario conocen completamente las diferencias culturales, étnicas y raciales, pero se sienten inseguros de cómo integrar y usar ese conocimiento en la vida diaria. Una segunda fase en esta etapa consiste en experimentar curiosidad, rechazo, culpabilidad, miedo, impotencia y cólera. Las personas que forman el grupo minoritario, en esta etapa, conocen completamente las diferencias culturales, étnicas y raciales, pero también se encuentran inseguros de cómo integrar y usar el conocimiento en la vida diaria. Igual que en el grupo mayoritario, en el minoritario, una segunda fase en esta etapa consiste en experimentar emoción, rechazo, tristeza, competencia y cólera. La transición de esta etapa a la siguiente se inicia a través del trabajo de sensibilización, de búsqueda de relaciones y de respuestas, y de experiencias conjuntas de aprendizaje.

La cuarta etapa es de *consolidación de la concienciación*, se caracteriza por implicar compromiso por buscar el cambio social positivo y por promover entendimiento entre los grupos. En esta etapa todos los puntos de vista humanos son positivos y valiosos. En el grupo mayoritario se percibe una positiva aceptación e integración de la propia identidad, y la acogida de otras culturas, grupos étnicos y razas. Se muestra deseo por ayudar a miembros de otros grupos mayoritarios o dominantes a alcanzar este nuevo nivel de comprensión. Por último, se busca activamente experiencias de cruce cultural y caminos para

promover el sentimiento del cruce cultural en sí mismos y en otros. En el grupo minoritario ocurre lo mismo, se acepta e integra positivamente la propia cultura e identidad étnica y se reconoce también a los otros grupos. Se aprecia un deseo por ayudar a otros miembros del propio grupo en este nuevo nivel de comprensión. Es una etapa en la que se busca de manera activa experiencias de cruce cultural y caminos para promover este entendimiento en sí mismos y en los otros.

La quinta etapa es una etapa que *rebasa la concienciación*, en ella ambos grupos van más allá de las limitaciones y de los dictámenes sociales y se considera apropiado y aceptable la manera en que se relacionan varias culturas y grupos étnicos.

Las experiencias que tienen las personas en su vida, favorecen que no todas, necesariamente, comiencen en la primera etapa descrita o procedan a través de todas las etapas. Hay personas que están apegadas a una etapa y pueden regresar a otra más temprana porque han vivido una experiencia de cruce cultural dolorosa y desilusionante. Otros progresan tan rápidos que parecen que saltan etapas.

McAllister e Irvine (2000) señalan que una persona es competente en el cruce cultural cuando ha alcanzado un nivel avanzado en el proceso de favorecer la interculturalidad y cuando sus características cognitivas, afectivas y conductuales no están limitadas sino que se muestran abiertas a crecer más allá de los parámetros psicológicos de una cultura.

El avance en el cruce cultural logra construir la identidad cultural de las personas, en un proceso en el que mantienen, transforman y adquieren elementos culturales. En contextos multiculturales la identidad cultural hace referencia al sentido de pertenencia que tiene la persona con los rasgos y valores de una o más culturas, y a la parte de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentirla/s propia/s (Soriano, 2004).

En la sociedad actual, caracterizada por la pluralidad cultural, el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel sólo a una cultura, la coexistencia con otros grupos culturales puede generar ese sentimiento de identificación con más de uno sin que por eso la persona sienta que traiciona a la cultura de origen (Soriano, 2004). Las personas nos vamos identificando a lo largo de un proceso de interiorización, con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser cultural. La identidad no es sólo una autopercepción sino una relación dinámica con los otros. Todo encuentro de personas y culturas ponen en marcha procesos de cambio en la identidad, en los que los valores y costumbres de origen se modifican al entretenerse, en mayor o menor medida, con aquellos que el otro o los otros aportan a la relación (VVAA, 2002).

¿Por qué consideramos importante que los profesores conozcan qué es el cruce cultural y cómo se construye a través de un proceso? y además ¿Por qué es importante para que la educación sea de calidad? Es importante y necesario que los profesores conozcan los estudios que se han realizado sobre el cruce cultural para que sean conscientes y se autoanalicen y reflexionen sobre cual es su postura ante la convivencia con los otros, de esta forma avanzarán en el cruce cultural si quieren llegar a la interculturalidad. Si el propio profesor no es consciente de cual es su resistencia y cómo superarla, aunque las leyes educativas apuesten por una escuela intercultural, seguirá “educando” en la intolerancia y manifestando poco respeto, poca aceptación y poco reconocimiento por el otro al que considera diferente. Por lo que este modelo también será el que transmita a sus alumnos. Por tanto, la coherencia, la excelencia, la eficacia, la eficiencia, la pertinencia, la satisfacción, la equidad y la aportación al desarrollo social; es decir, la calidad, será nula si el profesor no presenta una actitud favorable a la interculturalidad.

2.2. A modo de ejemplo

En una investigación que hemos llevado a cabo con jóvenes de Educación Secundaria, en la que la muestra estaba formada por jóvenes españoles e inmigrantes de origen magrebí y subsahariano, hemos pretendido conocer en qué etapa del cruce cultural estaban los jóvenes de los centros educativos en los que convivían o coexistían diariamente estos alumnados. El objetivo era planificar actuaciones que hicieran avanzar en el proceso de cruce cultural y acelerar la interculturalidad. Ha sido una investigación cualitativa en la que se entrevistan a 151 jóvenes españoles, 63 marroquíes y 10 subsaharianos.

Les formulamos cuatro preguntas abiertas para que los jóvenes puedan expresarse con libertad y responder a la pregunta como ellos consideren conveniente. En la primera pregunta pedíamos a los entrevistados que se fijaran en los otros compañeros de clase y vecinos del barrio que habían llegado de fuera y nos dijeran qué es lo que les extrañaba de ellos. La segunda pregunta consistía en reflexionar sobre quien debe cambiar para favorecer la convivencia, y las dos preguntas últimas, consistían en reflexionar sobre qué debo cambiar yo y qué deben cambiar los otros para avanzar en la convivencia. Brevemente exponemos los resultados principales.

En respuesta a la primera pregunta los chicos y chicas marroquíes señalan como diferencias principales el idioma, 65,1%; las costumbres, 58,7% y la religión, 52,4%. El alumnado marroquí hace hincapié en que el idioma, además de ser diferente, es difícil y en relación con las actitudes comportamientos y costumbres de los españoles, tienen expresiones como "*Veo una gran diferencia en las costumbres de las mujeres españolas, por ejemplo, aquí fuman; además, no me gusta como van vestidas*".

Los chicos y chicas subsaharianos manifiestan que la diferencia en los rasgos culturales de ambos grupos están en las costumbres, 100%; el idioma y el color de la piel con un porcentaje de 90% (aunque el color de la piel no es un rasgo cultural) y los comportamientos, 80%. En la entrevista también advierten que cambia, la comida, el vestido y la religión.

Cuando los chicos y chicas españoles/as nos hablan de los rasgos culturales que son distintos en los compañeros que proceden de otros países, señalan en primer lugar el idioma, 68,9%; seguido de la religión, 58,3%; el color de la piel, 56,3% y las costumbres, 55,6%. En las respuestas que nos dan en las entrevistas, hacen alusión a las personas que vienen como inmigrantes económicos procedentes de África, en concreto a los que proceden del Magreb. Muchas de las respuestas reflejan conocimiento del otro, e incluso en algunos se aprecia los estereotipos aprendidos y exteriorizados por un colectivo social, así dicen los chicos y chicas frases como las siguientes: "*Las chicas llevan vestidos largos y el velo, no comen cerdo y son de religión musulmana. En cuanto al comportamiento son muy peleones y machistas, matan corderos y el color de la piel es distinta, bueno, sólo la de algunos*".

En estas respuestas hemos podido observar que los jóvenes se fijan en el otro y son capaces de indicar aquello en lo que son diferentes y les extraña de las actitudes, costumbres, lengua, religión..., es decir, los rasgos culturales de los otros.

En la segunda pregunta la respuesta de casi el 70% de los entrevistados es unánime, todos hemos de cambiar.

En relación con lo que deben modificar los españoles para poder convivir en una escuela y sociedad multicultural, el alumnado de origen marroquí expresa que los españoles deberían cambiar el comportamiento, las actitudes y no deberían ser racistas. Hay en particular una frase que manifiestan bastantes de ellos y que puede llegar a producir violencia estructural; así nos dicen los chicos: "*Deben*

cambiar el comportamiento y no decirme moro"; "Cuando pase, que una persona no diga, el moro ese". La persona a la que se dirige la expresión ya no es poseedora de "cara", pero en su perfil sí se perciben todos los prejuicios que se tienen con un determinado colectivo. Al decir el "moro ese", se hace referencia a una segmentación del conocimiento, ya la persona parece "perder el rostro".

El alumnado subsahariano también se muestra a favor de que los españoles cambien su comportamiento, por ejemplo, en palabras de uno de los alumnos entrevistados: *"Aquí son más racistas, aquí no es como en Francia o Portugal, que no hay racismo"*. En esta expresión y en otras similares observamos, en primer lugar, las relaciones poco gratificantes que se dan entre los miembros de los dos colectivos (españoles y subsaharianos) y, en segundo lugar, el desconocimiento de la convivencia en otros países.

Los chicos y las chicas españoles/as dicen que los aspectos que según ellos deben modificar o cambiar los otros para lograr su integración social, son los comportamientos, las actitudes y las costumbres. Muestran interés en que lleguen de forma legal con la documentación en regla y en las expresiones de los alumnos vemos la necesidad de que se produzca un acercamiento al grupo mayoritario. Nos dicen los españoles: *"Que cambien el comportamiento, abrirse a nosotros y no juntarse solo entre ellos"; "Su forma de pensar porque piensan que no los queremos en el país, no ver a los españoles como distintos, como bichos raros"*.

Son conscientes, además, todos ellos de que también han de cambiar para lograr una buena convivencia. Siguiendo la estrategia de exposición de las respuestas a la pregunta anterior, comenzaremos viendo qué piensan nuestros alumnos de procedencia marroquí acerca de lo que deben cambiar. La muestra total marroquí es de 63, de estos 17 no quieren contestar la pregunta, 9 señalan que ellos no han de cambiar nada, en palabras de un alumno: *"No cambiaría nada, que cambien los de aquí"*. El resto argumentan, de manera general, que deben cambiar comportamientos, actitudes y el idioma. Veamos como se expresa el alumnado de procedencia marroquí: *"deberíamos ser más comunicativos, hablar el español y cambiar un poco la forma de ser"; "Dialogar más y relacionarnos más, yo debería jugar más con mis compañeros de clase"; "No pelearse, respetar las normas y las leyes, ambos debemos cambiar"*.

En las respuestas de nuestros alumnos y alumnas de procedencia subsahariana, conocemos que tres chicos subsaharianos indican que ellos no tienen que cambiar nada. El resto centran sus respuestas en que deben cambiar comportamientos. Uno de los entrevistados nos dice: *"que los inmigrantes no digan racistas a los españoles"*; también nos sorprende la respuesta de otro alumno, cuando indica que deben cambiar el comportamiento, no se refiere al colectivo al que él pertenece, sino al marroquí, se expresa de la siguiente forma: *"Hay que cambiar el comportamiento, por ejemplo, los moros que vienen a robar eso hay que cambiarlo"*.

Al analizar las repuestas de los españoles a la pregunta qué rasgos deberíamos cambiar para aproximarnos a los otros y poder sentir entre todos una buena convivencia, observamos que 15 de un total de 151, opinan que no deben cambiar nada, 6 no saben que cambiar, aunque sí manifiestan que algo hay que cambiar y el resto se expresan de forma positiva con los recién llegados. Veamos un ejemplo, en palabras de un chico español: *"Nuestra forma de ver como son, siempre generalizamos y no sabemos distinguir cómo es uno y otro, por el hecho de ser marroquíes son todos iguales"*.

Estas cuatro preguntas abiertas, además, de mostrarnos cómo piensan los alumnos y qué conocen del otro; han ayudado a reflexionar a los jóvenes acerca de los compañeros con los que comparten, al menos espacio, todos los días. Hemos podido comprobar que los jóvenes de nuestro estudio (inmigrantes y españoles), se fijan en los "otros" que son diferentes y establecen comparaciones. Saben distinguir los

aspectos y rasgos culturales en los que se diferencian y en los son semejantes. Se observa que se genera en la convivencia entre los distintos grupos culturales "violencia estructural", es decir, una serie de estrategias de penetración y de segmentación del conocimiento hacia el otro que hace que lo veamos con prejuicios y se infravalore su grupo cultural de origen (Bartolomé, 2000 y Van Soest, 1997). Apreciamos a lo largo de las entrevistas infravaloración de la cultura musulmana. Para algunos estudiantes subsaharianos se presenta un modelo de "evasión imaginaria", en el que el estudiante percibe el rechazo de la sociedad de acogida.

También observamos que los jóvenes son capaces de criticar la cultura de los "otros" (ya sean nativos o inmigrantes) e independientemente del grupo cultural, los reproches a los "otros" suelen coincidir. Los jóvenes también perciben que cuando llegan a otra sociedad o cuando reciben personas de otras culturas, ellos mismos deben cambiar.

Analizando globalmente las respuestas que nos han dado los jóvenes españoles e inmigrantes, entendemos que estos jóvenes están en la segunda de las etapas en el desarrollo del cruce cultural, etapa que es necesaria atravesar para construir una sociedad intercultural. Esta etapa se denomina comienzo de la concienciación y advertimos, por las respuestas que dan, que es un periodo en el que se comienzan a saber del otro, a criticar al otro, a reflexionar sobre uno mismo.

Estas circunstancias hay que aprovecharlas y trabajar actividades en las aulas que favorezcan avanzar en el desarrollo del cruce cultural, ello nos ayudará a desterrar estereotipos y prejuicios y avanzar en la construcción de una nueva sociedad donde tienen cabida todos los grupos culturales y con el mismo reconocimiento.

El conocimiento de cómo avanzar en el cruce cultural para alcanzar la interculturalidad da calidad al planteamiento de la enseñanza en las escuelas multiculturales.

3. APRENDER A SER CIUDADANOS JUSTOS Y CRÍTICOS

Al comienzo de este artículo hemos dicho que para lograr la calidad, además de tener aptitudes y actitudes en el avance del cruce cultural y de luchar contra la propia resistencia que pueda tener el propio profesor, las familias y los jóvenes, deben ser competentes y planificar su enseñanza para formar ciudadanos críticos.

¡Qué poca calidad tendría el proceso de enseñanza-aprendizaje si en vez de lograr una sociedad más justa, más respetuosa y más democrática, conseguimos formar ciudadanos acrílicos, adoctrinados y pasivos al caciquismo y al autoritarismo; No se puede llegar a disfrutar de una auténtica democracia si no somos conscientes de que hay que educar para ella y si el propio profesor no sabe entenderla y vivirla, que poco va a saber transmitir aquello que desconoce; por eso, para conseguir una educación de calidad, también es necesario plantear vivencias que ayuden al alumnado a adquirir competencias ciudadanas fundamentales para desarrollarse en una sociedad global y multicultural.

Construir la convivencia social comunitaria en la sociedad del futuro, pasa por desarrollar la conciencia de que se ha de ser ciudadanos del mundo y adquirir la competencia necesaria para participar y desarrollarse adecuadamente en este mundo global. Por esto Banks (1997) nos dice:

"La educación para la ciudadanía debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas para interactuar positivamente con gente de diversos grupos"

étnicos, raciales y culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas" (p. 1).

Para reflexionar por qué es necesario que en las escuelas el profesorado centre parte de su esfuerzo en trabajar para avanzar en las etapas del cruce cultural y formar ciudadanos críticos con gran sentido de la justicia social y responsabilidad, exponemos algunos aspectos significativos de una investigación llevada a cabo con alumnado de Educación Secundaria.

3.1. A modo de ejemplo

Recogemos en este punto, algunas de las respuestas más llamativas a una escala de actitudes ciudadanas que dan 384 alumnos españoles e hijos de inmigrantes de Educación Secundaria escolarizados en el sur de España. En la escala tratamos de analizar las competencias crítica, comunicativa y resolución de conflictos; pero en los ejemplos que exponemos sólo aparecen ítems de las competencias crítica y resolución de conflictos. Los ítems de la escala se formulan para los jóvenes españoles y para los hijos de inmigrantes.

3.2. Competencia crítica

El primer ítem sobre el que queremos llamar la atención pertenece a la competencia crítica. En él pedimos a los jóvenes que se manifiesten con relación al enunciado: *Mis costumbres, mi lengua, mi religión, etc., es mejor que las que tienen los españoles / Mis costumbres, mi lengua, mi religión, etc. es mejor que las que tienen los que vienen de fuera.*

TABLA 1. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM. MIS COSTUMBRES, MI LENGUA, MI RELIGIÓN, ETC., ES MEJOR QUE LAS QUE TIENEN LOS ESPAÑOLES / MIS COSTUMBRES, MI LENGUA, MI RELIGIÓN, ETC. ES MEJOR QUE LAS QUE TIENEN LOS QUE VIENEN DE FUERA

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsahariano	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	51,4%	38,5%	55,6%	60%	12,5%
Algo de acuerdo	17,1%	23,1%	11,1%		11,8%
Me da igual	17,1%	15,4%	22,2%	40%	16%
Bastante acuerdo	11,4%		5,6%		15%
Muy de acuerdo	2,9%	23,1%	5,6%		44,7%

Fuente: Elaboración propia

Aunque el análisis de este ítem no es significativo ($P=0,539$) apreciamos que, excepto los españoles, los otros cuatro colectivos no consideran superior su cultura a la de los otros, lo que no ocurre con los españoles o grupo mayoritario.

Otro de los ítems propuesto a los jóvenes también en competencia crítica es: *Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente.*

La actitud más positiva en este ítem la hallamos en los hijos de familias inmigradas, es decir, entiende el alumnado encuestado de otros países, que favorecen el crecimiento económico de Almería ($P=0,001$).

El tercer ítem que queremos analizar es: *Si veo una persona que está tirada en la calle y parece enferma, paso de largo, alguien le ayudará.*

TABLA 2. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM ES BUENO QUE VENGAN PERSONAS DE OTROS PAÍSES A TRABAJAR A ÁLMERÍA, DE ESTA FORMA ESTA CIUDAD CRECE ECONÓMICAMENTE

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	5,7%		5,6%		8%
Algo de acuerdo	8,6%		5,6%		13,4%
Me da igual	11,4%	15,4%	16,7%	20%	26,2%
Bastante de acuerdo	20%	23,1%	11,1%	40%	24,3%
Muy de acuerdo	54,3%	61,5%	61,1%	40%	28,1%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM SI VEO UNA PERSONA QUE ESTÁ TIRADA EN LA CALLE Y PARECE ENFERMA, PASO DE LARGO, ALGUIEN LE AYUDARÁ

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	54,3%	53,8%	50%	60%	8,3%
Algo de acuerdo	14,3%	7,7%			7,3%
Me da igual	11,4%		5,6%	20%	14,7%
Bastante de acuerdo	8,6%	7,7%	5,6%		15%
Muy de acuerdo	11,4%	30,8%	38,9%	20%	54,6%

Fuente: Elaboración propia

No hay diferencia en las respuestas de los jóvenes de las cinco procedencias que hemos considerado ($P=0,562$). Según los porcentajes, tabla 3, podemos observar las respuestas divididas en tres bloques, un bloque en el que aparece un importante componente emocional en los jóvenes que manifiestan que "no pasarían de largo" si alguien se encontrará mal y acudirían en su ayuda, jóvenes que expresan una postura intermedia, de indefinición; y otros que no acudirían en la ayuda de estas personas que en un momento determinado puedan necesitarles. Es curiosa la forma de repartirse las respuestas. En los/as chicos/as de la Europa del este aparecen las repuestas más importantes agrupadas en el primer bloque, siendo menor el porcentaje en el aspecto neutro y en el tercer bloque descrito, podemos decir que es similar la respuesta de los/as sudamericanos/as. En el grupo magrebí y subsaharianos apreciamos respuestas similares, porcentajes (ver tabla 3) en el primer bloque y en el tercero de los descritos anteriormente. En cambio en los españoles las respuestas se centran en el tercero de los bloques.

3.3. Resolución de conflictos

El cuarto ítem que queremos analizar es sobre resolución de conflictos y el enunciado es: *Pienso que los alumnos y alumnas españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países.*

Apreciamos que las respuestas de los jóvenes españoles son diferentes a la de los jóvenes inmigrantes. Los españoles/as en un porcentaje superior al 70% no perciben, desde sus respuestas, que la entrada de alumnado inmigrante en las escuelas constituya un problema. Si observamos las respuestas de los jóvenes inmigrantes, ven que para los españoles/as, es un problema que en los centros educativos haya escolarizado alumnado inmigrante (significativo, $P=0,000$)

Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente no van conmigo es el quinto ítem que recogemos en este apartado.

TABLA 4. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM PIENSO QUE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ESPAÑOLES/AS VEN COMO UN PROBLEMA QUE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS TAMBIÉN HAYA ALUMNADO DE OTROS PAÍSES

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	31,4%	7,7%	22,2%	40%	53,4%
Algo de acuerdo	8,6%	23,1%	5,6%	20%	16,6%
Me da igual	20%	7,7%	38,9%	40%	16,6%
Bastante de acuerdo	22,9%	38,5%	16,7%		7%
Muy de acuerdo	17,1%	23,1%	16,7%		6,4%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5. A PARTIR DE LA RESPUESTA DE 384 ALUMNOS/AS AL ÍTEM CUANDO SE PRODUCEN CONFLICTOS ENTRE VARIOS COMPAÑEROS/AS EN EL CENTRO EDUCATIVO, AUNQUE PUEDA AYUDAR A RESOLVERLOS, ME MUESTRO INDIFERENTE, NO VAN CONMIGO

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	40%	38,5%	44,4%	60%	17,9%
Algo de acuerdo	5,7%	30,8%	11,1%	20%	10,9%
Me da igual	28,6%		22,2%	20%	33,2%
Bastante de acuerdo	14,3%		11,1%		13,4%
Muy de acuerdo	11,4%	30,8%	11,1%		24,6%

Fuente: Elaboración propia

No hay diferencia en las respuestas de los diferentes alumnos y alumnas ($P=0,097$). Las respuestas de los chicos y chicas, sus porcentajes más altos quedan reflejadas en la parte superior de la tabla, es decir, en nada/algo de acuerdo y regular. Se podría suponer que manifiestan actitudes mediadoras.

Tabla 6. Elaboración propia. A partir de la respuesta de 384 alumnos/as al ítem *Los chicos y las chicas de otros países tenemos el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio*

	Europeos del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Nada de acuerdo	2,9%		5,6%		53,4%
Algo de acuerdo	2,9%	15,4%	11,1%		16,9%
Me da igual	2,9%	7,7%	11,1%		15%
Bastante de acuerdo	31,4%	30,8%	11,1%		4,8%
Muy de acuerdo	60%	46,2%	61,1%	100%	9,9%

Fuente: Elaboración propia

Hay gran diferencia en la respuesta que dan los españoles y el resto del alumnado al que hemos encuestado. Los españoles piensan que tienen más derechos a acceder a lugares de ocio que los extranjeros. Significativo al 0,000.

En las respuestas de los jóvenes podemos apreciar conflictos. Los jóvenes españoles piensan que su cultura es superior a la de los otros, cuando hemos de decir que las culturas son simétricas (Soriano, 2004). Si un grupo se siente superior al otro nunca va a valorar, reconocer y aceptar al otro grupo. Por otra parte, la creencia del joven inmigrante es que el trabajo que hacen sus padres es un trabajo que ayudará al crecimiento y desarrollo de una zona; esta es una creencia cierta porque los inmigrantes comienzan a llegar al sur y este de España por la demanda de mano de obra. Pero los españoles parecen no reconocerlo. En las respuestas que dan los jóvenes inmigrantes se aprecia más competencia emocional y actitud de ayuda hacia el otro que en los españoles; es

decir, aquellas personas que han padecido más privaciones son las que manifiestan más generosidad y riqueza al enfrentarse a las debilidades y necesidades de los otros, en esto coincidimos con los planteamientos de Trueba (2001). Aunque los españoles manifiestan no tener problema en compartir el centro educativo con otros compañeros de diferentes procedencias, los inmigrantes si perciben esta actitud negativa en los jóvenes españoles. Por último, señalar, la percepción y creencia de los jóvenes españoles del estudio, en segregar el ocio entre españoles e inmigrantes, entendiendo que no deben compartir lugares públicos de ocio.

Aunque simplemente se tuvieran en cuenta las respuestas que los jóvenes han dado a estas preguntas ya nos harían reafirmar que para que la educación sea de calidad debe favorecer la potenciación de las competencias ciudadanas en el alumnado, profesorado y familias.

3.4. Los niveles de ciudadanía

Creemos que es necesaria una reflexión teórica sobre el modelo de ciudadano que queremos para la nueva sociedad culturalmente diversa y cambiante.

La principal misión de la educación para la ciudadanía, en un mundo global, estriba en formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarios con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos. Todo ello desde las inevitables relaciones de conflicto y poder que acompañan a la convivencia humana (Jares, 2001). También, Olveira, Rodríguez y Touriñan (2006) consideran que las aportaciones de la *educación de la ciudadanía* están en el cimiento de la *formación del ciudadano* donde el desarrollo y la pertenencia a una comunidad implican trabajar desde los valores de dignidad, libertad, igualdad, diversidad, identidad y desarrollo para dar sentido a actitudes democráticas basadas en la justicia, la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, la inclusión y la cooperación.

La educación también debe potenciar lograr este tipo de sociedad y para ello, el profesor y sus alumnos deben conocer los niveles de ciudadanía y llevarla a la práctica. Banks (2008:136) elabora una tipología que pretende ayudar al profesorado o a los educadores, en general, a conceptualizar las formas de ayudar a los jóvenes a profundizar en competencias ciudadanas. Esta tipología contiene cuatro niveles que no son independientes, se pueden solapar e interrelacionar. Los niveles que propone Banks (2008) son los siguientes: ciudadanía legal, ciudadanía mínima, ciudadanía activa y ciudadanía transformadora o crítica.

1. La *ciudadanía legal* es la más superficial de los niveles de ciudadanía en la tipología, se aplica a los ciudadanos que son miembros legales de un Estado-Nación y tienen ciertos derechos y obligaciones con el Estado pero no participan en el sistema político en ningún sentido.
2. La *ciudadanía mínima* se aplica a aquellos que son ciudadanos legales y votan en las elecciones locales, autonómicas y nacionales.
3. La *ciudadanía activa* implica la acción más allá de la votación, como por ejemplo actualizar las leyes vigentes. Los ciudadanos activos participan en demostraciones de protesta o escriben discursos-denuncias públicos en relación con las cuestiones convencionales y las reformas. Las acciones de los ciudadanos activos se han diseñado para apoyar y mantener las actuales estructuras sociales y políticas.
4. La *ciudadanía transformadora o crítica* implica acciones cívicas destinadas a actualizar los valores y principios morales y los ideales más allá de las de la legislación vigente y los

convencionalismos. Los ciudadanos transformadores toman medidas para promover la justicia social, aún cuando sus acciones violan, desafían o desmantelan las leyes vigentes.

La diferencia importante entre ciudadanía activa y transformadora es que las acciones adoptadas por los ciudadanos activos entran dentro de las leyes, costumbres y convencionalismos existentes, mientras que las acciones que realizan los ciudadanos transformadores son diseñadas para promover valores y principios morales, tales como la justicia social y la equidad, y a veces pueden violar los convencionalismos y leyes existentes. El ejemplo que nos propone Banks (2008) para ilustrar el concepto de ciudadanía transformadora, es la de Rosa Parks que en 1955 no cede en el autobús su asiento a un hombre blanco. Otro ejemplo es el de un grupo de estudiantes afroamericanos que en 1960 en Greensboro (Carolina del Norte) se sientan para comer en un espacio reservado a estudiantes blancos. Ellos violan una ley que favorece el segregacionismo, es una acción de justicia social para cambiar unas costumbres y leyes existentes.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para potenciar la calidad de la educación se debe re-imaginar y transformar con eficacia la educación de los niños y jóvenes en función de las necesidades del siglo XXI. Se debe pasar de los conocimientos académicamente cotidianos a conocimientos académicamente transformadores.

La educación para que sea buena y mejor, en una sociedad global y caracterizada por los movimientos migratorios, tiene que ser intercultural, es la única forma de lograr una educación de calidad. Pero para llegar a la interculturalidad, la escuela debe trabajar para que su profesorado y alumnado avancen en el cruce cultural y proponerse la formación de personas respetuosas, activamente tolerantes, solidarias, críticas, que sepan reconocer y aceptar a los otros, cumplidoras con los Derechos Humanos, luchadoras por la justicia social y potentes en competencias emocionales, y por supuesto, que sepan traspasar las fronteras culturales y adquirir la capacidad de ver el mundo desde otros referentes culturales. Pero todo esto no solo es una gran labor de la escuela si no también de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arvizu, S. F. y Snider, W .A (1978). *Demystifying the Culture: Theoretical and Conceptual Tools*. Sacramento, CA: CSU.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (Noviembre, 2000). *Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural*. Ponencia presentada en el curso Educación Intercultural: Respeto a la identidad y la construcción de una ciudadanía intercultural. Almería.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, J. A. (2008.: Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Burrell, L. F. Y Christensen, C. P. (1987) Minority students' perceptions of high school: Implications for Canadian School Personnel. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 15, pp. 3-15.

- Christensen, C. P. (1995) Cross-Cultural awareness: A development process in a multicultural and multiracial society. *Multiculturalism Interculturalisme*, 16(1), pp. 4-8.
- Elzo, F. J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Ciclo Debates de Educación. Fundación Jaime Bofill y UOC. Consultado el 15 de mayo 2011 desde <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>.
- Grant, C (2009). Una voz en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social: La Educación Intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*, pp. 25-48, Madrid, La Muralla.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Katz, P. (1987). Developmental and social process in ethnic attitudes and self-identification, en J. Phiney y M. Rotheram (Eds), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, pp. 92-99. London:Sage.
- Mcallister, G. e Irvine, J. J (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, 70(1), pp. 3-24.
- Olveira, M. E.; Rodriguez, A. y Touriñan, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En J.M Touriñán (Coord.) *Proyecto educación en valores* de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Documento consultado el 5.03.2012 de <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudimenAfectAtei06.doc>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). La Qualité de l'Enseignement. Paris: CERI-OCDE.
- Soriano, E. (2004). Identidad y ciudadanía: Dos retos de la práctica educativa intercultural, en E. Soriano (Coord.) *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Trueba, H. (2001) Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna, en E. Soriano (Coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, pp.17-40.Madrid: La Muralla.
- Van Soest, D. (1997). *The global crisis of violence: Common problems, universal causes, shared solutions*. Washington, D.C: NASW Press.
- VVAA (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea S.A.