

# ANÁLISIS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA: UN RECORRIDO HISTÓRICO

## AN ANALYSIS OF CULTURAL DIVERSITY IN SPANISH EDUCATIONAL LEGISLATION: A HISTORICAL OVERVIEW

ALICIA PEÑALVA VÉLEZ\*

**Resumen:** En este artículo se realiza un recorrido crítico por las Leyes Educativas promulgadas en España desde 1990. El objetivo es analizar qué referencias se pueden encontrar en ellas sobre la diversidad cultural. Todas las leyes de las que vamos a hablar se promulgan en una España plenamente multicultural. En unas escuelas que se abren a realidades migratorias que ya existían en otros países europeos desde décadas anteriores. Sin embargo, las leyes, también las educativas, siguen centrando la diferencia en lo cultural, en la no pertenencia a cualquiera de los estados-nación europeos. El imaginario colectivo se va formando con imágenes distorsionadas sobre qué es y qué significa la diversidad cultural.

Se debe introducir el enfoque intercultural como modelo educativo desde la premisa de que la interculturalidad persigue la renovación de los currículums monoculturales. Su objetivo es atender a los distintos grupos culturales presentes en la escuela, y lograr que la interacción cultural se reproduzca en la sociedad. Hay un problema fundamental en la educación tal y como se plantea en estos momentos: la falta de definición de las culturas como un to-

\* Universidad Pública de Navarra.

*do global, dinámico y abierto, no limitado a las variables étnicas, geográficas o religiosas.*

**Palabras clave:** *Educación Intercultural; Alumnado Extranjero; Legislación Educativa; Sistema Educativo Español.*

**Abstract:** *In this paper we analyze the Educational Laws approved in Spain since 1990, with the aim of identifying any references about cultural diversity. All these laws have come into force within a new multicultural Spanish reality, which has already been existing in other European countries for decades. However, the Spanish legal system (including educational law) still focuses on cultural differences of those migrants that are non EU members. Our Social Imaginary is composed of distorted images of what cultural diversity is, and what it means.*

*We should introduce intercultural educational model at schools, as interculturality pursues the renovation of monocultural scholar curricula. Its objective is to promote the diverse cultural groups at schools, apart from trying to achieve cultural feedback within society.*

*The most important problem we have currently faced in the educational system is that cultures, far from being clearly defined as global, dynamic and open, are being constrained to ethnic, geographical or religious features.*

**Keywords:** *Intercultural education; Foreign pupil; Spanish Education System; Educational Law.*

## INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este estudio es realizar un recorrido crítico por las referencias que el Sistema Educativo Español incluye sobre la diversidad cultural en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE, 1990b), y la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE, 2006b). No se van a obviar referencias a la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE, 2002b), ni a la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEGCE, 1995). Todas ellas se promulgan y ponen en marcha en una España multicultural, que se va sumergiendo progresivamente en realidades migratorias comunes ya en otros países europeos en décadas anteriores.

A nivel europeo las migraciones han ido suscitando todo tipo de políticas sociales y educativas específicas ya desde 1950. Los flujos

migratorios que se desatan con intensidad en algunos países europeos desde mediados del siglo xx, no afectan a España hasta la década de 1990 (Arango Vila-Belda, 2002). A partir de este momento, el crecimiento de los flujos migratorios hacia nuestro país, así como lo convulso y acelerado del fenómeno, hacen que la inmigración suponga una realidad social que provoca todo tipos de respuestas legislativas y sociales, que van desde el polo de la integración hasta su opuesto de la marginación.

El mismo autor indica que a finales de 1999 el número de inmigrantes con permiso de residencia en España era de 800.000. A mediados de abril de 2002, este número ascendía ya a 1.300.000. En la actualidad España es, en términos absolutos, el segundo país de la Unión Europea que ha acogido a más inmigrantes en el 2008. Es más, según las proyecciones de la Oficina de Estadística Eurostat para el 1 de enero de 2009, la población española aumentará en 464.300 habitantes gracias a la inmigración, y en 105.500 habitantes gracias al crecimiento natural de la población.

En definitiva, la población extranjera sigue creciendo en nuestro país tal y como queda demostrado a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística: a 1 de enero de 2008 la población empadronada en España era de 46.063.511 habitantes, de los cuales 5,2 millones eran extranjeros, que representaban al 11,3% de la población total. Con respecto al padrón anterior, el número absoluto de habitantes aumentó un 1,9%, y la población extranjera creció un 15,5%. La siguiente tabla nos indica los datos estadísticos que demuestran cómo los nacimientos de hijos e hijas de extranjeros/as, se han incrementado de manera notable en los últimos años:

TABLA 1

**MOVIMIENTO NATURAL DE LA POBLACIÓN. NACIMIENTOS  
DE MADRE EXTRANJERA Y PADRE EXTRANJERO  
(DATOS EXTRAÍDOS DEL INSTITUTO  
NACIONAL DE ESTADÍSTICA)**

<i>Año</i>	<i>NÚMERO NACIMIENTOS</i>
2003	38.352
2004	45.609
2005	51.196
2006	79.903
2007	92.992 (el 18,9% del total de nacimientos en España)

## 1. EL MARCO GENERAL DE LOS PROCESOS MIGRATORIOS HACIA ESPAÑA.

Se sabe ya que España pasó hace pocas décadas de ser un país emisor de emigrantes, a ser un país receptor de inmigrantes. El desarrollo económico y social que se produjo tras la llegada del régimen democrático al país, y su entrada en la Comunidad Económica Europea, supusieron que a principios de los ochenta se convirtiese en un país «atractivo» para la inmigración extranjera. A principios de los noventa las cifras de inmigrantes se situaban en torno a los 150.000, frente a los 4.000.000 computados a 1 de enero de 2006. En el presente estamos a la cabeza de países de la Unión Europea receptores de inmigración, con una población extranjera del 12%. En esta cifra están incluidas la población extranjera proveniente de países ricos (Estados Unidos, Unión Europea u otros de la OCDE), y la población extranjera proveniente de países pobres que generan lo que Rengifo Calderón y Oporto del Olmo denominan como «inmigración laboral» (Rengifo Calderón & Oporto del Olmo, 2005).

Este último sector de población extranjera, la que no migra por actividades derivadas del turismo, o de las inversiones económicas, o de la propia movilidad laboral entre empresas transnacionales, es la que se conceptúa y entiende como «inmigrante». Los y las inmigrantes son los que están reconocidos dentro de nuestro imaginario colectivo (Sassen, 2001) como aquellas personas extranjeras, llegadas de países que no pertenecen a la Unión Europea, que en principio llegan sin permiso de residencia ni trabajo, pero que se empadronan en su lugar de residencia para tener acceso (ellos y sus hijos) a los servicios públicos asistenciales y cívicos. Son originarios/as de países del Este (la caída del telón de acero intensificó los flujos del Este al Oeste de Europa), del Magreb y África (por la proximidad geográfica), de América Latina (por proximidad histórica y supuesta proximidad cultural), y de Asia.

Las características propias de la inmigración extranjera en España, tal y como las expone Joaquín Arango, la configurarían de la siguiente manera:

«es una inmigración reciente; el número de inmigrantes y la proporción que suponen respecto a la población total son aún reducidos en comparación con otros países de la Unión

Europea (sólo un 3% de la población total); (...) el número de inmigrantes crece con rapidez, las/los inmigrantes constituyen una población heterogénea y cambiante; (...) la proporción de asilados o solicitantes de refugio es muy baja; (...) el perfil socio-demográfico nos muestra una inmigración joven, lo que se corresponde con el perfil propio del primer estadio del ciclo migratorio; (...) existe una elevada proporción de inmigrantes en situación irregular, sin permiso de trabajo o residencia; (...) la presencia de inmigrantes en el mercado de trabajo se reduce aún a un pequeño número de sectores del mercado total; (...) las/ los inmigrantes nutren las filas de la exclusión social en mayor medida que los autónomos».

(Arango Vila-Belda, 2002)

Características que suponen y significan modelos y representaciones culturales percibidos, pero sobre todo diferentes a los propios y conocidos. Esto provoca miedo e inseguridad, que se refleja no sólo a nivel social (mediante el desarrollo de actitudes y pensamientos racistas y xenófobos), sino también a nivel legislativo. Así lo demuestra el continuo endurecimiento de las políticas europeas de extranjería (Naïr, 2002), enfocadas siempre desde el temor, y tendentes hacia la precarización y el recorte de derechos de las personas inmigrantes. Nos encontramos ante lo que L. Abad Márquez define como «la paradoja de la necesidad del inmigrante indeseado» (Abad Márquez, 2002): los movimientos de población se restringen desde leyes políticas de supuesta integración de los inmigrantes; la inmigración en España responde al modelo de «trabajador extranjero» ampliamente demandado por empresarios y economías desarrolladas; la circulación de personas por motivos de trabajo es demandada por los países desarrollados que la convierten a la vez en un fenómeno problematizado y estigmatizado gracias a leyes restrictivas y de control.

El máximo exponente de la diferencia se centra en lo cultural, en el hecho de que los inmigrantes no pertenecen a la nación, o no son ciudadanos de cualquiera de los Estados-nación europeos. Y estas son las fuentes que nutren nuestro imaginario colectivo sobre los distintos pueblos y/o culturas de origen de los inmigrantes. El imaginario colectivo sobre un pueblo o cultura es la imagen estereotipada que otro pueblo o cultura se hace sobre el primero. Lo que hace es producir imágenes homogéneas sobre colectivos que son diversos en sí mismos, ya que concibe a las culturas, dinámicas por naturaleza,

como estáticas. Está basado además en una supuesta línea de continuidad histórica asentada entre el pasado y el presente, una continuidad que no verifica hasta qué punto son ciertas las percepciones que tenemos sobre los «otros».

Es a través de él como conceptuamos a un inmigrante de un país pobre como «inmigrante», y a un inmigrante de un país rico como «extranjero». Se asume la imagen del otro tal y como se nos transmite a nivel social y cultural, sin tener en cuenta la correspondencia de nuestras imágenes e informaciones sobre los «otros» con lo que son en realidad. Sin tener en cuenta que el proceso de transmisión de conocimientos sobre el otro se produce desde siempre a través de las instituciones políticas y culturales de los distintos estados nacionales (Barbadillo Griñán, 1997). Y ahora también, más que nunca, a través de unos medios de comunicación que se han transformado, en las sociedades globalizadas, en medios de difusión de la información en tiempo real, que representan importantes vehículos transmisores de modelos y comportamientos sociales predeterminados desde instancias de poder.

«Al mismo tiempo los diversos órdenes institucionales favorecen la producción de todo un complejo entramado cultural, capaz de difundir sistemas de ideas que inciden en la forma en que se decide la interacción con el extranjero».

(M. L. Peñalva Vélez, 2000)

Estas características que presenta el discurso de los medios de comunicación, se observa igualmente en los discursos legislativo, político, social, y también educativo. Las fuerzas políticas (a través de los procesos de legislación de la inmigración), los medios de comunicación (a través de la perpetuación del discurso político en su propio discurso informativo), y los sistemas educativos (que se hacen eco de todo ello en el discurso sobre la diversidad que articulan teórica y prácticamente), son los principales ámbitos de acogida y comprensión del fenómeno de la inmigración. En este contexto, el reflejo en educación de la realidad de las sociedades multiculturales se realiza desde varios puntos de vista, entre los que destacamos: el legislativo (cómo se percibe la diversidad cultural en las leyes educativas), el curricular (cómo se incluye la diversidad cultural en los currículos escolares), y el del discurso presentado en los libros de texto (de qué manera los libros de texto perpetúan los discursos sobre la diferencia cultural presentes en las sociedades multiculturales).

## **2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL**

### **2.1. Directrices europeas sobre Educación intercultural**

Desde un punto de vista legislativo, el espacio educativo europeo está orientado por las directrices que marca la Unión Europea, que se especifican de distinta manera según las leyes educativas propias de cada uno de los países. Las políticas educativas que se han ido adoptando a nivel europeo, ante todo lo relacionado con la diversidad cultural en la escuela, es decir, con la presencia de alumnado extranjero en las aulas, son variadas. Según un estudio de Aguado Odina, podemos encontrar políticas dirigidas a favorecer la cohesión europea y a favorecer la ciudadanía europea, orientadas hacia tres vertientes: el desarrollo del multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural, la lucha contra el racismo y la xenofobia, el desarrollo de una educación intercultural desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (Aguado Odina, 2004).

Al amparo de estos focos de trabajo, se promulgan distintas declaraciones que vienen a insistir en aspectos como la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad, la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social. Estas medidas, cuando van referidas de manera específica a la diversidad cultural, son las que han dado lugar a las llamadas políticas de integración de los inmigrantes. En ellas se tocan aspectos como: las acciones dirigidas a que los inmigrantes se acerquen a la lengua y cultura del país de acogida; el reconocimiento de derechos como el de la educación y la protección de la propia identidad cultural a través del impulso del conocimiento de la lengua materna; la erradicación y prevención del racismo y la xenofobia; la erradicación de la segregación.

Estas acciones, dirigidas a toda la población, se han tratado de introducir especialmente en los sistemas educativos, haciendo énfasis en los principios de igualdad y en los derechos fundamentales de todas las personas. Los planteamientos más recientes apuntan, tal y como señala la autora, hacia políticas cercanas al enfoque intercultural como única vía posible hacia una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos. Para hacer esto posible, se deberían incor-

porar valores como los culturales y sociales en los planteamientos educativos, que permitiesen de manera real que:

«la educación intercultural tome como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea, y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística».

(Regiones, 1997).

Efectivamente, a través del desarrollo de los conceptos sociales y educativos de la multiculturalidad y la interculturalidad, la diversidad se ha ido definiendo en las sociedades y escuelas occidentales de una manera muy concreta. Los discursos explicativos de la inmigración, asociados de manera general a la presencia del «otro» inmigrante en las sociedades, han tendido siempre a presentar la inmigración, asociada más a conceptos negativos que a positivos (A. Peñalva Vélez, 2003). De hecho, cuando organismos supranacionales como el Consejo de Europa, la Unión Europea y la OCDE-CERI establecen y desarrollan recomendaciones relativas a la educación de la diversidad, centrando ésta de manera concreta en la educación de los inmigrantes (Besalú Costa, 1997), no hacen sino asociar la educación intercultural a la presencia del «otro» extranjero e inmigrante. Así se logra que se siga percibiendo como «diferente» al resto de la población escolar, en unos espacios educativos que transmiten, principalmente, contenidos sobre la cultura mayoritaria.

Toda cultura distinta queda relegada, si no al anonimato, sí al tratamiento parcial y anecdótico de sus contenidos (Antón Valero, 2001; Blanco García, 2001; Calvo Buezas, 1989; Caramés & Garriga, 1995). La cultura escolar que se transmite al alumnado, o «alta cultura» como la llama Gellner, es la que las sociedades de recepción de la inmigración (las sociedades occidentales) consideran digna de comunicar a la juventud, como herencia de todo lo mejor que cada una de ellas ha ido elaborando a lo largo de la historia. La «alta cultura», es la cultura generalizada para toda una sociedad de iguales, es la «cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una “baja cultura” transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales» (Gellner, 1994).



Aguado Odina afirma que el valor que se da a las diferencias culturales, así como la forma en que se describen y analizan dependen de supuestos e ideas previas a su misma definición. Es decir, que las diferencias que caracterizan a personas y grupos, se describen y analizan en función de esquemas previos, en función del modelo de persona y sociedad que estimamos valioso o más adecuado. Desde su perspectiva, las diferencias se deben entender como una característica humana, por lo tanto, la diversidad es normalidad. Es más, afirma que las diferencias culturales lo son en cuanto a valores, creencias, expectativas, y visiones del mundo. Dan lugar a formas diversas de interpretar la realidad y las conductas de las personas (Aguado Odina, 2004).

Insiste en la idea de que las diferencias culturales deben considerarse más como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos. Por esta misma razón se hace necesario evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias. Por todo ello prefiere el término «diferencias culturales» frente al de «culturas», ya que este último tiene las mismas connotaciones que el uso de raza o etnia: nos hace pensar en categorías fijas, en grupos cerrados y estáticos.

## **2.2. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESPAÑA**

En el contexto español, son en primer lugar las escuelas públicas las que reciben a la mayoría de la población inmigrante escolarizada. La diferencia entre el número de alumnado extranjero que acogen los centros públicos frente a los concertados (y aun más evidente en los privados), resulta muy significativa. Existe evidencia de que los centros cuentan con una serie de acciones pautadas a la hora de enfrentar la llegada del alumnado extranjero, del alumnado culturalmente diverso.

También es algo reconocido por los propios centros, que las pautas que de manera general se pueden establecer en unos u otros, se ven siempre desbordadas por la realidad cotidiana de las escuelas. Una realidad que implica la incorporación del alumnado extranjero a las aulas de manera constante a lo largo de todo el curso lectivo, especialmente en los centros públicos. Esta situación hace así que los centros escolares se encuentren en una situación permanente de

acogida de nuevo alumnado, que llega al centro con necesidades y niveles académicos muy diferentes, en momentos, también muy diferentes, y de forma desordenada, que obliga a una continua puesta en marcha de los procesos de acogida que disponen en cada centro.

En la actualidad las Comunidades Autónomas combinan la escolarización ordinaria con las aulas de acogida, los cursos intensivos de lengua, los refuerzos educativos, personal especializado, y programas de interculturalidad, para la acogida de los nuevos alumnos de origen inmigrante. En curso 2007-2008 un total de 85.000 nuevos alumnos de origen extranjero se incorporaron a las aulas españolas. Durante este curso se pudieron contabilizar 695.190 matriculados de origen extranjero en las enseñanzas no universitarias (un 9,5% de la matrícula total). La mayoría lo fueron en Primaria y Secundaria, dándose un aumento del 14% respecto al curso anterior. Esta incorporación de alumnado extranjero al Sistema Educativo Español puede analizarse desde tres perspectivas distintas, que a su vez nos sitúan ante tres grupos poblacionales distintos:

1. La incorporación de alumnado extranjero no nacido en España a las aulas una vez comenzado el curso. Esto se suele dar en los niveles de primaria y secundaria principalmente, y las razones principales son bien que son sujetos que acaban de llegar a España, bien que son sujetos cuyos padres realizan trabajos de temporada en distintas provincias y se mueven de una a otra en función de la necesidad (sean niños y niñas nacidos o no en España).
2. La incorporación de alumnado extranjero no nacido en España a las aulas desde principio de curso. Es la situación más común, y significa que los sujetos han comenzado su escolarización en el Sistema Educativo de su país de origen, y por las circunstancias de la migración de sus padres, deben seguir con su escolarización obligatoria en España.
3. La incorporación de alumnado extranjero nacido en España a las aulas. Una situación que será cada vez más común, dadas las cifras de nacimientos de hijos de padre y madre extranjeros que se han producido en los últimos años. Aquí estamos hablando ya del inicio de una segunda generación de inmigrantes.

Todos los datos estadísticos consultados indican el continuo aumento de la presencia de alumnado extranjero en las aulas en Espa-

ña, pero no indican sin embargo qué porcentaje de este alumnado corresponde a cada una de los tres grupos que acabamos de definir.

TABLA 2

**DATOS SOBRE ALUMNADO EXTRANJERO**  
(datos extraídos del Ministerio de Educación, Política Social  
y Deporte (M.E.P.S.Y.D), Estadísticas de la Educación,  
Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias)

NIVEL EDUCATIVO	CURSO ESCOLAR 02/03	CURSO ESCOLAR 03/04	CURSO ESCOLAR 04/05	CURSO ESCOLAR 05/06	CURSO ESCOLAR 06/07
Ed. Infantil	60.042	78.986	85.843	92.162	104.207
Ed. Primaria	132.453	174.722	199.023	228.842	262.415
Ed. Secundaria	80.286	107.533	124.878	146.966	169.490

Sabemos por informe del Consejo Escolar del Estado para el Curso 2006-2007, que «la integración tardía en el sistema educativo guarda una estrecha relación con el fenómeno de la inmigración» (p. 275). Y sabemos también que a nivel de interpretación de estadísticas, el alumnado extranjero es aquel que tiene nacionalidad extranjera, es decir, aquel no posee la nacionalidad española (aún habiendo nacido aquí). Que el alumnado extranjero incluye al alumnado que procede de la emigración, pero que su ámbito es más amplio. Que el alumnado en situación de doble nacionalidad con otro país se considera español. Que se considera población extranjera a aquella con nacionalidad extranjera según la revisión del Padrón Municipal (Estadística de la Enseñanza en España en niveles no universitarios. Oficina Estadística del MEC).

Aunque aquí no se puede por menos que señalar que, a efectos prácticos, el alumnado extranjero que provoca las verdaderas medidas específicas de atención a la diversidad cultural en la escuela, es aquel que proviene de países en desarrollo. Unas medidas que, en la actualidad, deben revisarse, puesto que la realidad migratoria ha dejado de ser lo que era, y se está convirtiendo en un hecho asentado, con menor movilidad espacio-temporal. Mientras que en las primeras etapas migratorias hacia España prevalecían los/as trabajadores/as adultos/as, ahora que ya han pasado los años las reunificaciones familiares comienzan a dar sus frutos en forma de primeras generaciones de migrantes. Los niños y niñas hijos e hijas de inmigrantes, son nacidos aquí en un buen número de los casos (tengan o no la

nacionalidad española), o han sido traídos por sus familias y están asentados ya en la nueva sociedad receptora.

Evidentemente los niños y niñas que se incorporan desde otro sistema educativo, si además tienen el añadido de una lengua madre distinta, necesitan de todas las medidas de atención que ya existen en función de la circunstancia particular. Pero si estamos hablando de niños y niñas nacidos en España, incorporados desde la Educación Infantil o la Primaria a nuestro Sistema Escolar, la atención educativa deberá plantearse igual a la que reciba cualquier otro alumno o alumna. De la misma manera, si hablamos de niños y niñas que se han incorporado desde otros sistemas educativos, pero llevan ya tiempo en España, se entiende que sus necesidades educativas serán las propias de todo niño o niña con independencia de su nacionalidad.

Esto, que debería ser así, se podría lograr planteando y planificando el desarrollo efectivo de la Educación Intercultural como modelo educativo de todas las escuelas, públicas y privadas. Planteando los retos de la Interculturalidad como principios y fines propios del Sistema Educativo, reconocidos por lo tanto en las leyes educativas emanadas de él. Principios que se podrían especificar en los que Muñoz Sedano afirma son los principios pedagógicos de la Educación Intercultural:

- la formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social;
- el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte;
- la lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas;
- la comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y la participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro;

- la participación activa de los padres en la escuela y el incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos, y
- la inserción activa de la escuela en la comunidad local (Muñoz Sedano, 1997).

### **2.3. La diversidad cultural en las Leyes educativas españolas**

En la actualidad en la escuela española, y reconocida por el propio sistema educativo, se puede ver una diversidad cultural que Muñoz Sedano define como situación cultural española. Una situación que se define desde cuatro vectores: la realidad de los pueblos y culturas tradicionales españoles, actualmente constituidas en Comunidades Autónomas; la pertenencia e integración progresiva de España en la Unión Europea; la minoría gitana; la inmigración reciente (Muñoz Sedano, 1997). Todos ellos deberían guiar el diseño de programas de educación multicultural e intercultural que pudieran dar respuesta a lo múltiple de nuestras sociedades. Sin embargo, tal y como sostiene Aguado: «Los sistemas educativos, los agentes e instituciones que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela» (Aguado Odina, 2000).

¿Cuál es por lo tanto el enfoque e ideología que se perfila en el sistema educativo español sobre la diversidad cultural? ¿Hasta qué punto podría resultar posible introducir los modelos multiculturales e interculturales en el ámbito curricular, definido a partir de este sistema educativo concreto? Con respecto a la población inmigrante nos encontramos con que las políticas sociales que resultan fundamentales para la elaboración de unas políticas educativas adecuadas para la atención de los inmigrantes no se plantean. Las acciones que se emprenden siguen siendo acciones que buscan ayudar al inmigrante a su asimilación en la cultura receptora: programas de escolarización y asistencia, aprendizaje de la lengua española, revisión del material y los recursos didácticos, educación de adultos, y servicios sociales y educativos de apoyo.

Todas estas son las temáticas que aborda nuestro sistema educativo cuando se trata de afrontar la diversidad cultural. Sin embargo, un problema fundamental sigue presente en la definición de las escuelas actuales: la falta de definición de las culturas como un todo

global, dinámico y abierto, no limitado a las variables étnicas, geográficas o religiosas (García Castaño, Barragán Ruiz Matas, & Granados Martínez, 2002). El respeto a la pluralidad cultural y a la tolerancia que recoge la *LOGSE* de 1990 (Brotos Valero, 1994) no lleva de forma paralela referencias ni explícitas ni suficientes para afrontar la diversidad cultural. Sobrado Fernández realiza un recorrido por el contexto normativo de la educación en España. A través de él podemos conocer de qué manera se presenta la educación intercultural, de manera sucesiva, en las leyes educativas de 1970, 1985 y 1990 (Sobrado Fernández, 1994):

- La Ley General de Educación de 1970. Según el autor las pautas orientadoras de actuación en el marco de la educación intercultural se recogen en su artículo 1.º, y desde su artículo 16. El autor menciona ambos artículos, y afirma que las referencias de tipo intercultural en esta Ley son todavía escasas, lo que, según él, demuestra que en ese momento no existe todavía una preocupación expresa por la educación intercultural como tal.
- La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (*LODE*) de 1985. Resulta igualmente poco explícita en el ámbito de la educación intercultural. Y es en el artículo 2.º donde se recogen las referencias que más directamente relacionadas pueden estar con la interculturalidad.
- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*) de 1990. Tal y como mantiene el autor es la Ley que recoge de un modo más amplio las bases para una educación intercultural. Referencias sobre ella se recogen concretamente en el Preámbulo de la propia Ley, en el segundo párrafo del mismo, y en su apartado quinto. En el artículo 1.º se recogen tres fines de los que se propone el sistema educativo, que reflejan una mayor sensibilidad por la interculturalidad. En el artículo 2.º se señalan los principios básicos del Apartado C, el Apartado E del artículo 13 sobre Educación Primaria, el Apartado D del artículo 19 sobre Educación Secundaria Obligatoria. En definitiva, la normativa emanada de esta Ley contempla diversas referencias a la educación intercultural en los objetivos y los contenidos de las diferentes etapas y áreas de la ordenación educativa de la *LOGSE*. Además esta Ley plantea referencias continuas a la pertenencia a una cultura española,

e internacional, plural y plurilingüe, a la diversidad cultural y lingüística.

Hasta la aprobación de la *LOGSE*, no se plantea un desarrollo efectivo de cualquier temática «intercultural» a nivel curricular, y lo que se hace es únicamente a nivel de principios, objetivos o intenciones. Con la *LOGSE*, los objetivos y contenidos de diferentes áreas de Educación Primaria y Secundaria (conocimiento del medio natural y social, lengua y literatura, o lenguas extranjeras, en primaria; ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, o lengua y literatura, en secundaria) contemplan diversas referencias a la interculturalidad. Por otro lado, el tratamiento transversal de las áreas, parece ser también una opción curricular próxima a los planteamientos interculturales (Amorós & Pérez Esteve, 1993), e igualmente el principio de descentralización por el que cada Comunidad Autónoma y cada escuela tienen ahora ciertas competencias, para adaptar e implementar los currícula a su propio contexto.

La *LOCE* se aprobó, e iba a desarrollarse, en un contexto plenamente multicultural (al contrario que las leyes anteriores). Por este motivo trató de recoger la realidad educativa de la diversidad cultural como presente en toda escuela y en toda aula, pero considerándola como una «Necesidad Educativa Específica» (Capítulo VII de la *LOCE*). Los «alumnos extranjeros» iban a seguir siendo con esta ley, no una parte del global de la población escolar total, sino diferentes de la población escolar en general. Parecía conceptualizar la diversidad como una característica presente sólo en algunos alumnos y alumnas.

La *LOE*, actual Ley de Educación recién promulgada en España bajo el Gobierno del PSOE, presenta un espíritu diferenciado con respecto a la *LOCE*, y una característica fundamental que la *LOGSE* no tenía: el carácter plenamente multicultural de las escuelas y la sociedad (Peñalva y Sotés, 2009). En comparación con la *LOCE*, en la *LOE* se deja de lado el apelativo de «calidad», que fundamentaba a la primera, y se opta por suscribir la tradición del servicio público de la educación que considera ésta como: «un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales» (Preámbulo de la *LOE*).

Por esto mismo, los tres principios fundamentales que presiden esta ley son la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo; la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en la consecución de este objetivo, para lograr la combinación de los principios de calidad y equidad; y el principio del esfuerzo compartido, un esfuerzo personal del alumnado, fruto de una actitud responsable y comprometida en la propia formación, para el pleno desarrollo de las capacidades individuales.

«El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica (...). Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado».

(Preámbulo de la *LOE*)

La diversidad a la que alude la *LOE* es una diversidad común a todo el alumnado. De hecho considera que la atención a la diversidad es un principio fundamental de la Enseñanza Básica (niveles de educación primaria y secundaria obligatoria). En primaria la atención a la diversidad se enfoca desde la prevención de dificultades de aprendizaje (como principio pedagógico), y en secundaria se orienta hacia el refuerzo de las capacidades básicas (como principio de educación común). El alumnado extranjero deja de ser, como en la *LOCE*, objeto de tratamiento diferenciado, de atención específica, y se encuentra incluido en el grupo del «alumnado en general».

Y esto lo demuestra el hecho de que en la Ley las referencias al alumnado extranjero se encuentren dentro del Capítulo 1 del Título II (Equidad en la educación): «Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo». La normalización que esto supone con respecto a la Ley anterior es evidente, puesto que deja de estigmatizarse al alumnado extranjero como sujeto seguro de atención educativa especial. Se pasa así a considerar que también el alumnado extranjero puede tener necesidades específicas de apoyo educativo, pero de la misma manera que el resto del alumnado, y en función



de circunstancias variadas y plurales, no específicas de su «grupo» cultural o identitario.

La *LOCE* articulaba acciones específicas para el alumnado extranjero (Capítulo VII «De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas», Sección 2.<sup>a</sup>, artículo 42; pág. 45.200):

- Sección 2.<sup>a</sup>: De los alumnos extranjeros. Artículo 42 (Incorporación al Sistema Educativo).

La *LOE* por el contrario no presenta ningún apartado específico para el alumnado extranjero, excepto en la Disposición Adicional Decimonovena, titulada «Alumnado Extranjero», en la que especifica dónde puede obtener éste toda la información relativa a escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio. Por lo demás, y siempre de cara a cumplir el objetivo de lograr la equidad en la educación, la Ley articula el Título II, dirigido a todos aquellos alumnos y alumnas que tengan necesidades específicas de apoyo educativo. El texto que nos presenta es el que sigue:

Título II. *Equidad en la Educación.*

Capítulo I. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*

Sección Tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Artículo 78. Escolarización.

Artículo 79. Programas Específicos.

Capítulo II. *Compensación de las desigualdades en educación.*

Artículo 80. Principios.

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (...).
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

### 3. POLÍTICA EDUCATIVA DE LA LOE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Los tres tipos de políticas curriculares más generales planteadas a nivel de una cierta diversidad cultural, son según Besalú Costa (1997):

- Las *políticas Socialdemócratas*. Creen en el Estado como instancia moderadora de las desigualdades sociales y generadora de un marco de convivencia social que regule las tensiones y contradicciones inherentes a una sociedad desigual y pluralista. A partir de esto, intentan ampliar la base de las oportunidades educativas y sociales a disposición de las minorías, toman partido por las políticas de educación compensatoria, y promueven reformas curriculares dirigidas a poner en práctica programas de educación bilingüe y a incluir el conocimiento de la cultura y la lengua de las minorías. Estas políticas representan opciones dominantes en Europa en la década de 1960 y principios de 1970. Sin embargo no llegaron a España hasta mediados de los ochenta.
- Las *políticas Conservadoras*. Cobran fuerza en Occidente en la década de 1980, de la mano de posturas tradicionalistas y neoliberales simbolizadas por Margaret Thatcher y Ronald Reagan. A principios de la década de 1990, llegan a ser bastante hegemónicas a nivel mundial y mediada esta década es cuando llegan también a España. Apuestan por la impermeabilización del currículum ante la amenaza de disgregación cultural que supone la presencia de culturas distintas a la socialmente dominante. Defienden así políticas educativas y curriculares a las que no interesa la promoción de las diferencias de clase, de género, o cultural. Y de hecho, denuncian la constante degradación del currículum escolar por medio de la inclusión de determinadas asignaturas consideradas de rango inferior, y proponen la reintroducción en la escuela de un currículum riguroso de orientación exclusivamente académica (el retorno a lo básico o *back to basics*). De forma paralela a esto, anuncian el final de las políticas de discriminación positiva hacia las minorías (como la educación compensatoria), puesto que consideran que la solución de algunos problemas como los de

las minorías, se solucionarán en el momento que se incorporen a los valores y contenidos de la Cultura mayoritaria.

- Las *políticas Sociocríticas*. Asumen en gran parte el legado de la sociología marxista, pero a diferencia de las teorías de la reproducción, o de la correspondencia clásicas, añaden que la única forma real y efectiva de transformar la realidad no es tanto la esfera activa de la revolución social, sino las prácticas contrahegemónicas dentro de las instituciones sociales y la lucha ideológica. El currículum escolar puede ser uno de los instrumentos de esta lucha si se plantea desde una perspectiva crítica, en la que las personas se hagan conscientes de los mecanismos personales y estructurales que contribuyan a perpetuar el funcionamiento social. Siendo esto así, promueven un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias, en las que todos tengan acceso a una cultura básica, más allá de los programas compensatorios. Se trataría de un currículum, y unas prácticas, que incorporen las perspectivas y experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de los trabajadores, y de todas las minorías silenciadas, y no servirían los currícula diferenciados o paralelos, porque permiten la pervivencia del currículum hegemónico.

En el caso concreto del contexto español, el camino recorrido abarca únicamente los dos primeros tipos de política educativa. El tercero sólo se puede presentar como un ideal educativo y curricular, como orientación para algunos colectivos universitarios, pero como ideal de currículum democrático e integrado del que nos vamos alejando cada vez más. La perspectiva de la interculturalidad queda relegada a unos niveles específicos de centro o aula, mediante adaptaciones curriculares adecuadas a las propias necesidades, o mediante unidades didácticas conformadas por algunos y algunas docentes, y algunos proyectos escolares. O mediante la agregación de nuevos contenidos a los ya existentes (sin la revisión crítica de éstos), o mediante la atención al significado de las culturas y la diversidad al margen de los aprendizajes habituales (en momentos y circunstancias específicas).

La inclusión de las cuestiones sociales queda nuevamente relegada a un segundo plano, en lo que a la organización del currículum se refiere. La inclusión de la diversidad cultural en nuestro Sistema Educativo a partir de todas las Leyes educativas mencionadas, la

atención y definición teórico-práctica de esta diversidad cultural, son dos realidades que se planifican y enfocan desde políticas más socialdemócratas que sociocríticas. Es decir, aunque las ideologías asimilacionistas propias de políticas conservadoras, se han superado desde un espíritu pluralizador y diverso, aún se siguen manteniendo ideologías y políticas que vamos a denominar como «intermedias». Y lo son porque aunque intentan ampliar los derechos culturales de las minorías, desde convicciones multiculturales, siguen considerando que el papel y la posición de estas minorías con respecto a la mayoría cultural, es siempre secundario.

La compensación educativa de las minorías culturales (*LOE*, Título II, Capítulo II, art. 80) frente a la formación crítica y en democracia de todo el alumnado, los programas curriculares específicos para las minorías educativas (*LOE*, Título II, Capítulo I, art. 79) frente a los programas curriculares globales para todo el alumnado. Estas son las orientaciones que centran la atención y el tratamiento de la diversidad cultural en el Sistema Educativo Español actual. Con todo, no se puede negar que se pueden vislumbrar algunos cambios tímidos en la presente y recién promulgada Ley Orgánica de la Educación (*LOE*, 2006b). Una Ley que según sostengo debería recoger un tratamiento de la diversidad cultural del alumnado que persiga la integración positiva del alumnado extranjero en la escuela, a nivel curricular, de contenidos, de experiencias, y de prácticas. Pero sobre todo, un tratamiento que parta de entender la diversidad cultural como algo que es común a todos y todas. Un tratamiento que centre la atención a la diversidad cultural en la formación de todo el alumnado en cuestiones de diversidad y convivencia en la diversidad.

### **3.1. Cómo se ha afrontado la diversidad cultural a través de la *LOGSE*, la *LOCE* y la *LOE***

El primer planteamiento oficial para tratar educativamente la interculturalidad en España, fue el programa de educación compensatoria de 1983 (Besalú Costa, 1999). Con la *LOGSE* en vigor este Programa se integró bajo el Título de Compensación de las Desigualdades en Educación. De este modo se pretendía dar una respuesta integradora a la diversidad socio-cultural del alumnado en peligro de discriminación. La compensación pasa a concebirse como la actividad que arrancaba de la diversidad, y que la recogía con el objetivo de lograr la capacitación básica y común de las personas. Se

presentaba, por lo tanto, como una medida válida de intervención para garantizar la preparación e integración del alumnado en la vida escolar, laboral, social o cívica.

La fenomenología multicultural a la que la *LOGSE* debía hacer frente, era algo común a lo que acontecía a nivel europeo, aunque resultaba, sin embargo, lejana aún para el contexto español en general. La diversidad cultural que se percibía en las escuelas, se limitaba a la minoría gitana, y a las distintas culturas autonómicas. En 1990 la inmigración todavía era una realidad no manifestada, ni en la escuela ni en la sociedad. Sin embargo, la *LOGSE* se mostraba como una ley abierta a la integración de la diversidad en la escuela «normal», y a la atención de ésta desde el marco normalizado, a través de medidas de compensación educativa.

La atención a la diversidad cobró, con la *LOGSE* de 1990, una importancia especial. El currículum escolar se planteó como básico para la totalidad del alumnado, y la diversidad se pasó a contemplar como un elemento positivo para el correcto desarrollo de unos procesos educativos basados en la heterogeneidad de los grupos de alumnos y alumnas. La aprobación de la *LOGSE* supuso, en su momento, la articulación de un sistema educativo para atender convenientemente las demandas de una sociedad democrática en proceso de desarrollo.

Estas demandas se querían satisfacer a partir de la inclusión de unos principios de comprensividad, según los cuales, la educación se concibe como una experiencia común para todos y todas, con independencia de su raza, género, clase social, creencias, o posibilidades socio-económicas. Tanto es así que esta organización escolar de tipo comprensivo, que se proponía con la *LOGSE*, suponía la asunción implícita de que la educación debía diversificarse para: acoger los intereses diferenciados, y adaptarse a la pluralidad de necesidades e intereses de cada alumno y alumna así como a la pluralidad de sus aptitudes. El fin último de esta diversificación vendría a ser que todo el alumnado pudiese alcanzar los objetivos comunes marcados para cada etapa.

Según esto la escuela quedaba estructurada como el medio adecuado para garantizar el tratamiento en igualdad de condiciones de todos y todas, lo que se opone a una clasificación permanente del alumnado. Los valores de «justicia social» e «igualdad de oportunidades» podían desarrollarse así en una sociedad democrática y en el propio ámbito educativo, a través de unas medidas educativas para

el desarrollo de la democracia, la constructividad de los conocimientos, y la defensa de unos principios integradores en las enseñanzas escolares. Y en este contexto, y como primer espíritu integrador de una reforma de la educación, la diversidad se fundamentó inicialmente en el concepto de «necesidades educativas especiales», como alternativa al de Educación Especial para «inadaptados/as», «discapacitados/as», o minusválidos/as».

Con el tiempo, y conforme se ha ido avanzando en la aplicación de estos principios y premisas de atención a la diversidad, las escuelas comienzan a vivir un nuevo fenómeno en sus aulas: el de la inmigración. Esta realidad hace que el concepto de diversidad se vea obligado a dar un nuevo giro y, a contemplar dentro de esta concepción, no sólo las diferencias naturales de cada uno y cada una, sino también, el aspecto más problemático de las diferencias culturales características de cada grupo. A partir de aquí, los referentes europeos, tanto sociales como educativos con los que se puede trabajar en la escuela y en las aulas, nos dirigen hacia un nuevo campo de investigación educativa orientado principalmente hacia la «integración escolar» de las y los inmigrantes procedentes de diversos orígenes geográficos y culturales.

Ahora bien, estas diferencias culturales son precisamente las que no encuentran referente claro ni en la *LOGSE*, ni en la posterior *LOCE*, que no pretenden un tratamiento integral de la diversidad cultural. Aunque empiezan a encontrar algo más de relevancia en la *LOE*, comenzando por la pluralidad cultural reconocida ya a nivel de Comunidades Autónomas.

En la regulación de las dos primeras Leyes de Educación, no ha habido lugar para que en las escuelas, y en las aulas se enmarcaran propuestas y actividades de atención a la inmigración. La atención a la inmigración queda así a cargo de un profesorado que no ha recibido ni la formación teórica ni la formación práctica necesarias o suficientes, para hacer frente a un nuevo reto educativo, sobre el que ahora se va teniendo más conocimiento y experiencia, pero que hasta hace unos pocos años se desconocía por completo. Tanto es así que tal y como hemos ido observando, la legislación educativa se ha ido desentendiendo de las situaciones de diversidad y de las necesidades que éstas han ido planteando de manera progresiva a las escuelas y a las y los docentes, de tal manera que los modelos multiculturales e interculturales no son modelos adoptados de manera explícita y como tal por ningún sistema, o política educativa.

Sí son en cambio modelos que fundamentan las prácticas particulares de algunos y algunas docentes preocupados por la innovación y la acomodación de su labor a la realidad de todo el alumnado, no sólo del alumnado extranjero. Son modelos que podrían fundamentar la autonomía que la *LOE* reconoce a los centros y al profesorado a la hora de planificar la actividad educativa específica de cada centro: en función de las características y necesidades particulares del mismo. Modelos que se podrían incluir dentro de la Formación Inicial y Permanente del profesorado. Ambas, según la *LOE* necesitan ser revisadas (el modelo de formación inicial), y estar ligadas a la práctica (en el caso de la formación permanente). La cuestión es que, una vez más, no se obliga a ello, dejándose a la voluntad y criterio del profesorado y del centro.

Esto demuestra de nuevo que las políticas educativas tienden nuevamente hacia posturas de tipo asimilacionista o segregacionista, más que interaccionista. Estas posturas son definidas por Rosales como:

- *El asimilacionismo*: que a nivel escolar significa básicamente centrar la atención educativa en que el alumnado no nacional aprenda lo más rápidamente posible la lengua oficial del país. La identidad cultural de las culturas minoritarias, nacionales o no nacionales, no son tenidas en cuenta a la hora de reflejar sus contenidos en los currícula escolares. A nivel social, se hace necesaria la pérdida de la propia cultura a la hora de integrarse en las estructuras sociales mayoritarias.
- *El segregacionismo*: en educación implica que las acciones que se organizan para atender al alumnado de otras culturas se basan en cultivar y mantener la identidad de origen en paralelo con el sistema educativo mayoritario. Cada grupo étnico-cultural posee sus propias instituciones política y socialmente, y esto hace nulo el contacto con otros grupos, pudiendo llegarse a la constitución de guetos.
- *El interaccionismo*: pretende un desarrollo diferenciado de los grupos culturales pero en relación comunicativa unos con otros. A nivel de desarrollo educativo, será precisamente en este nivel en el que se sitúan casi todos los programas de educación multicultural o intercultural (Rosales, 1994).

Las posturas «interaccionistas» no se acostumbran a contemplar en las Leyes Generales, según afirma el autor, que dejan la conviven-

cia e interacción entre las culturas en manos de las propias escuelas y aulas, y que parten de sus realidades particulares para intentar adaptar y estructurar posibles formas de acción e intervención que pueden resolver de la mejor manera las problemáticas que se les plantean. Frente a esto, el currículum general y básico sigue recogiendo, sin embargo, posturas de atención a la diversidad de tipo segregacionista o asimilacionista (Carrasco Pons, 1997), se desarrollan modelos de integración cultural (Bartolomé Pina, 1997), y se fomentan actitudes lejanas a la interculturalidad (Brotons Valero, 1994).

Tal y como aquí se entiende, las culturas y formas de expresión del alumnado diverso se ven silenciadas y desvalorizadas por unos contenidos y referentes de enseñanza, bajo pretensión de modelo científico válido para el desarrollo de la persona y para su participación en la sociedad. Es decir, en nuestra opinión las culturas, la diversidad cultural, aparecen relegadas por unas pretensiones de unidad y homogeneidad configuradas desde las previsiones de unos itinerarios segregadores, que defienden una «cultura del esfuerzo» y la competición.

Las escuelas actuales abordan la atención específica a la diversidad cultural que se visibiliza a partir de la llegada del alumnado extranjero. No olvidemos que según sostiene Muñoz Sedano, en la inmigración se están resumiendo tanto las problemáticas culturales previas, como las relativas al tipo de integración que se promueve respecto a las culturas de cada Comunidad Autónoma, como las que corresponden con las culturas europeas, y por supuesto las que vienen referidas al pueblo gitano (Muñoz Sedano, 1997).

Las posturas asimilacionistas y segregacionistas han sido las que han ido adoptando, de manera sistemática, los sistemas escolares a la hora de hacer frente a la presencia de unas y otras problemáticas culturales (Carrasco Pons, 1997). Las distintas perspectivas que se han ido adoptando han ido siempre en función del valor cultural que se concedía a cada grupo cultural minoritario, desde la perspectiva del grupo cultural minoritario (Muñoz Sedano, 1997). No es igual la perspectiva adoptada con los inmigrantes comunitarios que con los extracomunitarios por ejemplo, ni es igual la perspectiva con que se abordan las distintas culturas autonómicas que la que se adopta con la cultura gitana (Essomba, 1999).

Si reflexionamos sobre el papel fundamental que se le supone a la escuela: ser el lugar en el que el alumnado extranjero puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva so-



ciudad, puede considerarse que, tal como la diversidad cultural ha sido integrada en el marco tanto de la *LOGSE* como de la *LOCE*, se puede deducir que los referentes que el alumnado extranjero recibe no son los que se consideran adecuados desde una opción oportuna de la interculturalidad, sino desde posturas de asimilación cultural. Y esto resulta ser así porque tanto la *LOGSE* como la *LOCE* (aunque con pretensiones diferentes), no han llegado a reconocer la singularidad de la población inmigrante, ni su diversidad cultural, más allá de las necesidades de atención especial a las carencias lingüísticas, o de adaptación a ritmos y niveles de aprendizaje distintos de los que estas Leyes han ido marcando desde su propio esquema de interpretación y comprensión cultural.

#### **4. CONCLUSIONES: LA INTERCULTURALIDAD QUE DEBERÍA DESARROLLAR LA LOE**

Según afirman algunos autores (Jordán Sierra, Castilla, & Pinto, 2001), los sistemas educativos deberían abordar el tratamiento de la diversidad escolar desde varios puntos de vista, entre los que destacan las estructuras escolares, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la formación inicial y permanente del profesorado. Al hablar de estructuras escolares, los autores se están refiriendo en concreto a la forma como se pueden organizar las clases, normalmente en forma de aulas especiales dedicadas al aprendizaje de la lengua para todo el alumnado que no la conozca o domine.

Cuando se refieren a los contenidos curriculares lo hacen en el sentido de que para que la diversidad forme parte de la escuela, deberían presentarse en el currículum, por lo menos, algunos rasgos culturales de las distintas culturas presentes en la escuela y en el aula. En consecuencia, tanto los modos de selección de los contenidos curriculares, como los métodos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y empleados, deberían partir de posturas de acercamiento y conocimiento de las distintas culturas. Finalmente, la formación del profesorado resulta fundamental en el sentido de que es quien va a llevar a cabo todas estas acciones, que sólo podrá plantear desde un punto de vista intercultural si conoce en qué consiste y qué implica la interculturalidad.

Muñoz Sedano señala que toda política educativa debería tener en cuenta, con respecto a la atención a la diversidad cultural se refiere, tres cometidos u objetivos concretos: apoyar una revisión de los libros de texto y de los materiales didácticos existentes, promover la elaboración de materiales didácticos específicos para toda la población escolar, proveer al alumnado extranjero de medios específicos para posibilitarle el aprendizaje de la lengua materna (Muñoz Sedano, 1997). Estas acciones, que podrían hacer factible una reestructuración de los conocimientos y saberes culturales de los que hacemos uso habitualmente, resultan ser objetivos difíciles de cumplir dentro de un Sistema Educativo monocultural homogéneo (Torres Santomé, 1991).

Los instrumentos que el sistema educativo oferte para poder desarrollar la atención a la diversidad cultural, si se plantean desde un enfoque adecuado al tipo de necesidad educativa que corresponde atender, deben centrarse en el desarrollo del plano cognitivo tanto como de los planos emocional y socioafectivo. Desde éstos se haría posible dejar de considerar el tratamiento de las distintas culturas como algo particular de ciertos grupos. Se podría empezar a entender la diversidad cultural como una característica común a todos y todas, desde principios de globalidad, de integración y de inclusión.

El tratamiento de las distintas culturas, necesita efectivamente de los principios de comprensividad curricular y de integración escolar que se plantearon en su día con la LOGSE, aunque no desde una filosofía de la compensación educativa, sino desde una filosofía e ideología de la interculturalidad. Estos significaría dar relevancia a factores importantes de calidad: las formas de organización, los apoyos, los recursos, el compromiso de los agentes sociales con la educación y con la escuela, el compromiso del sistema educativo con el desarrollo democrático de la sociedad, la importancia de los valores culturales para el desarrollo social e individual...

Esto implicaría aceptar que el verdadero aprendizaje se produce sólo cuando las informaciones que se ofrecen a los sujetos les resultan relevantes y significativas (Alonso Tapia, 1991; Marchesi, Coll, & Palacios, 1992). Y que es necesario tener en cuenta cómo los factores externos al propio sujeto llegan a influir en sus aprendizajes finales (Alvarez & Del Río, 1991). Para esto hay que cuestionar los saberes que se transmiten al alumnado, la forma en que estos saberes se ofrecen fragmentados en disciplinas desconectadas entre sí y desconectadas también de la realidad. Hay que revisar en definitiva

los saberes que se presentan al alumnado, como conjuntos de conocimientos culturales que responden a una forma cultural única, por lo que no resultan significativos para el resto de culturas presentes en la escuela.

En conclusión, debemos luchar por introducir el enfoque intercultural como modelo educativo, atendiendo a lo que Abdallah-Preteuille define como tal. La autora afirma que la interculturalidad surge a partir de la unión de la reflexión y la acción educativas relativas a cómo renovar los currículos monoculturales. El objetivo es no sólo atender a los distintos grupos culturales presentes en la escuela, sino lograr que la interacción cultural que se da en la escuela se reproduzca posteriormente en la sociedad. No es en vano que a partir de esta autora la interculturalidad adquiera cierta consistencia y relevancia como ideología sobre la diversidad cultural, diferente de la ideología multicultural. En su obra sostiene que la interculturalidad no es un sinónimo de la multiculturalidad, sino una alternativa a ella, un enfoque diferenciado sobre la diversidad cultural e identitaria (Abdallah-Preteuille, 2001).

Tal y como sostiene y debemos tener en cuenta, el discurso intercultural surge a partir de un modo específico de indagación, no como un campo de aplicación en particular. Lo intercultural no es una herramienta metodológica sin referencia científica, sin una realidad que le sirva de referencia para su construcción y fundamentación. Lo intercultural tiene en cuenta la dimensión cultural de problemas como el declive de las verdades absolutas científicas o políticas, y desde posturas filosóficas (desde la fenomenología), desde perspectivas sociológicas (desde la sociología comprensiva y el interaccionismo), desde perspectivas antropológicas (como la antropología de la modernidad), y perspectivas de psicología social (a través del estudio de las representaciones o categorizaciones), fundamenta un modelo de entendimiento y comprensión de las diferencias y la diversidad cultural.

La interculturalidad es un enfoque sobre los valores culturales que deben ser legislados para la protección de la diversidad cultural. Unos valores comunes que unifiquen lo diverso desde el derecho universal de todas las culturas a ser reconocidas desde parámetros de igualdad. Una igualdad como la que fundamenta Habermas (Vallescar Palanca, 2000), que se construye desde la participación democrática de todas las culturas en la conformación política de la sociedad (Elósegui Itxaso, 1997).

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAD MÁRQUEZ, L. V. (2002): «Los trabajadores inmigrantes en las economías avanzadas. La paradoja de la demanda adicional en mercados con exceso de oferta», in GARCÍA CASTAÑO, F., & MURIEL LÓPEZ, C. (Eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*, vol. II, pp. 459-469, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ABDALLAH-PRETECILLE, M. (2001): *Educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- AGUADO ODINA, M. T. (2000): «Prólogo», in BARTOLOMÉ PINA, M. (Ed.): *La construcción de la Identidad en contextos multiculturales*, p. 346, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- AGUADO ODINA, M. T. (2004): «Educación Intercultural: la ilusión necesaria», in JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Ed.): *Pedagogía Diferencial: diversidad y equidad*, Madrid, Pearson Educación, pp. 151-172.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana.
- ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, P. (1991): «Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar», in COLL, C. (Ed.): *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Psicología de la Educación, Madrid, Alianza Editorial.
- AMORÓS, A. & PÉREZ ESTEVE, P. (1993): *Por una Educación Intercultural. Guía para el profesorado*, Madrid: MEC.
- ANTÓN VALERO, J. A. (2001): «El tratamiento de las relaciones norte-sur en los materiales curriculares: el caso del Magreb y Palestina», *kikiriki*, Cooperación Educativa, 61, pp. 62-66.
- ARANGO VILA-BELDA, J. (2002): «La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: un intento de caracterización», in GARCÍA CASTAÑO, F. & MURIEL LÓPEZ, C. (Eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España*, vol. II, pp. 57-70. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- BARBADILLO GRIÑÁN, P. (1997): *Extranjería, racismo y xenofobia en la España contemporánea*, Madrid, CIS.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona, Cedecs.
- BESALÚ COSTA, X. (1997): «Educación Intercultural en Europa», *Documentación Social*, 97, pp. 115-128.
- BESALÚ COSTA, X. (1999): «El currículum en la escuela intercultural», in ESSOMBA, M. A. (Ed.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Biblioteca de Aula.
- BLANCO GARCÍA, N. (2001): «La dimensión ideológica de los libros de texto», *kikiriki*, Cooperación Educativa, 61, pp. 50-56.

- BROTONS VALERO, M. (1994): «Educación Intercultural en la escuela», *Documentación Social*, 97, 129-146.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos*, Madrid, Popular.
- CARAMÉS, L. & GARRIGA, V. (1995): «La imagen del otro. El Islam en los libros de texto», *Actas de la Conferencia Mediterránea Alternativa*.
- CARRASCO PONS, S. (1997): «Usos y abusos del concepto de cultura», *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 14-19.
- ELÓSEGUI ITXASO, M. (1997): «Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo», *Claves de Razón Práctica*, 74, pp. 24-32.
- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Biblioteca de Aula.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J.; BARRAGÁN RUIZ MATAS, C. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (2002): *Inmigración extranjera e interculturalidad*.
- GELLNER, E. (1994): *Posmodernismo, razón y religión* (1.ª Ed.), Barcelona, Paidós Ibérica.
- JORDÁN SIERRA, J. A.; CASTELLA, E. & PINTO, C. (2001): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE): BOE n.º 307, de 24 de diciembre de 2002, 2002.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 DE EDUCACIÓN (LOE): BOE n.º 106, de 4 de mayo de 2006, 2006.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE): BOE n.º 238, de 4 de octubre de 1990, 1990.
- LEY ORGÁNICA 9/1995 SOBRE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES: BOE n.º 278, de 21 de noviembre de 1995, 1995.
- MARCHESI, Á.; COLL, C. & PALACIOS, J. (1992): *Desarrollo psicológico y educación* (1.ª Ed.), Madrid, Alianza.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación intercultural: teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.
- NAÏR, S. (2002): «La apuesta de Sevilla», *El País*, p. 1.
- PEÑALVA VÉLEZ, A.; SOTÉS ELIZALDE, M. A. (2009): «Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad», en BERRUZO ALBÉNIZ, R., y CONEJERO LÓPEZ, S. (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- PEÑALVA VÉLEZ, A. (2003): *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO*, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- PEÑALVA VÉLEZ, M. L. (2000): «Inmigración e identidad en la prensa española (1991-2000)», *Département d'espagnol*, Université Paris X Nanterre.

- DICTÁMEN DEL COMITÉ DE LAS REGIONES sobre la «Educación Intercultural»: CdR 194/96 fin, *Diario Oficial*, n.º C 215 de 16 de julio de 1997 (1997).
- RENGIFO CALDERÓN, A. & OPORTO DEL OLMO, A. (2005): «Historia, presente y perspectiva de las migraciones en España», *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, 826, pp. 155-165.
- ROSALES, C. (1994): «El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum», in SANTOS REGO, M. A. (Ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona: PPU.
- SASSEN, S. (2001): *¿Perdiendo el control?: la soberanía en la era de la globalización*, Barcelona, Bellaterra.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1994): «Educación y orientación para la carrera profesional de los superdotados», *Quinéssea*, 19.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- VALLESCAR PALANCA, D. (2000): «Cultura, multiculturalismo e interculturalidad», *Hacia una racionalidad intercultural*, Madrid, PS Editorial.