



SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ

**RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA
DIVERSIDAD CULTURAL.
UNA VISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA CULTURA DE PAZ**

DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2018-2019

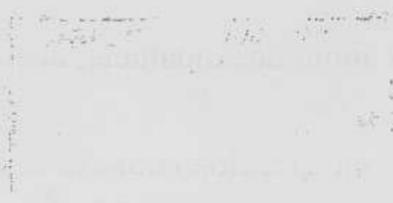
BIBLIOTECA HOSPITAL REAL GRANADA	
Sala:	B
Estante:	032
Numero:	066 (9)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21



ASOCIACIÓN ALA
IDAD CULTURAL
DESDE LA PERSPECTIVA
CULTURA DE PAZ

BIBLIOTECA HOSPITAL REAL GRANADA	
Sala:	B
Estante:	032
NUMERO:	066 (9)



ESTADÍSTICAS EN LA
EDUCACIÓN CULTURAL
DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA CULTURA DE PAZ

1

GRADUATE STUDENT FOREIGN

Universidad Nacional de Tucumán y Departamento de

Investigación

Investigación en Pedagogía y Ciencias de

Educación y Políticas Educativas

**RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA
DIVERSIDAD CULTURAL.
UNA VISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA CULTURA DE PAZ**

DIVERSIDAD CULTURAL

UNA VISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA

DE LA CULTURA DE PAZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
EN PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
(Campus de Melilla)

Investigador del Instituto Universitario de
Investigación de la Paz y los Conflictos

**RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA
DIVERSIDAD CULTURAL.
UNA VISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
DE LA CULTURA DE PAZ**

**DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2018 - 2019**

© Sebastián Sánchez Fernández

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
CAMPUS DE MELILLA. INVESTIGADOR DEL INSTITUTO UNIVER-
SITARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS.
LECCIÓN INAUGURAL. APERTURA CURSO ACADÉMICO 2018-2019.

Edita: Secretaría General de la Universidad de Granada.

Imprime: Lozano Impresores S.L.

Depósito Legal: GR-1145-2018

Printed in Spain

Impreso en España

*Excma. Sra. Rectora Magnífica
de la Universidad de Granada
Anteriores Rectores Magníficos
Autoridades
Señoras y señores*

INTRODUCCIÓN

Permítanme que empiece agradeciendo a nuestra Rectora la invitación para impartir y compartir este discurso de apertura del curso 2018-2019. En cualquier caso habría supuesto un gran honor para mí, pero lo es mucho más por mi condición de profesor en uno de los *campi* africanos de nuestra universidad, el Campus de Melilla. Esta pluricontinentalidad de la Universidad de Granada representa una de las singularidades más genuinas de nuestra universidad, constituyendo, a mi entender, un indiscutible valor añadido pero que, como bien saben las autoridades presentes, condiciona el encaje administrativo y añade complejidad a su gestión por parte de las distintas administraciones implicadas: El Ministerio del Gobierno Central con las competencias en Universidades y la correspondiente Consejería



de la Junta de Andalucía, además de las propias Ciudades Autónomas.

Esta situación conlleva dificultades pero también se ve enriquecida por los retos que plantean las relaciones con nuestros vecinos africanos, fundamentalmente con Marruecos y otros países del Magreb, para todas las instancias mencionadas, y muy especialmente para cualquier universitario con un mínimo compromiso con la sociedad y con el entorno geopolítico donde se ubique y trabaje. Las actuaciones, como mínimo, en formación, en investigación y en cooperación, como funciones propias de las universidades públicas, resultan imprescindibles para facilitar el conocimiento y las relaciones interpersonales y transfronterizas que puedan convertirse, incluso, en estrategias de prevención y, en su caso, de gestión de conflictos interpersonales, interétnicos e internacionales en la zona. Por ello no tengo dudas sobre la rentabilidad de las inversiones coordinadas que se podrían realizar al respecto; veamos un caso cercano, estrechamente relacionado con este discurso.

Se trata de la extracción étnico-cultural del estudiantado universitario (Lopes, Mercader, Sacayón, Dovigo, Teixeira y Sánchez, 2015) del Campus de la Universidad de Granada en Melilla, que ha ido evolucionando en los últimos tiempos, sobre todo al producirse un incremento significativo en los últimos 30 años del número de estudiantes de origen bereber, que ha pasado de la ausencia total o de una presencia inapreciable (menos de 5) en la entonces Escuela Universitaria de Magisterio durante los cursos anteriores al 1990-1991 hasta la situación actual, en la que representan

algo más de un tercio del total de los estudiantes de mi Facultad.

Repasando la evolución, podemos observar que hasta el curso 1994-1995 el porcentaje de estos estudiantes seguía siendo inferior al 10%; sólo a partir del curso 2000-2001 sube progresivamente hasta alcanzar el 20% cuatro años después para ir superando de manera gradual este nivel hasta el 30% en el curso 2011-2012, manteniéndose la evolución creciente hasta el 35% en 2013-2014, que prácticamente se mantiene estable. Paralelamente, la evolución de la proporción en la población global de la ciudad ha sido de un tercio del total en la década de los 80 del siglo XX hasta el aproximadamente 50% actual.

Llama la atención positivamente que desde el principio de la incorporación de las y los jóvenes de origen bereber a los estudios universitarios en las carreras relacionadas con la educación siempre ha habido un porcentaje muy mayoritario de mujeres, que en los últimos años supone algo más del triple de los hombres de su mismo grupo étnico-cultural. Proporciones que, aunque siempre han sido mayores que los de sus compañeros varones, no ha llegado a ser tan alto entre los estudiantes de otros orígenes.

La presencia de las personas de esta minoría étnica con formación superior va incrementando su protagonismo en todas las esferas sociales de Melilla, ocupando puestos relevantes de la ciudad por la formación obtenida en su gran mayoría en nuestro Campus, lo que no habría sido posible sin la existencia de las Facultades africanas de la Universidad de Granada. Esta alta cualificación profesional les facilita conseguir una aceptable inserción laboral coherente

con sus titulaciones, en su mayoría dentro de instituciones públicas de la ciudad, lo que les permite desarrollar iniciativas en forma de programas y proyectos de acción educativa y social donde cada vez adquiere mayor importancia poder contar con personal cualificado de origen bereber que desarrolle labores educativas, asistenciales, formativas, de mediación, sensibilización, concienciación, etc., sobre todo por su dominio de códigos de los diferentes grupos étnico- culturales (especialmente la lengua materna). Incluso, estas y estos jóvenes universitarios de procedencia bereber están siendo considerados ejemplos de representación positiva de su cultura, más allá de su interesante significación como muestra de movilidad social ascendente para toda la ciudadanía.

En este sentido, resultan especialmente importantes las estudiantes de las titulaciones de los Grados de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Social, siendo en esta última titulación donde el porcentaje global de estudiantes de origen bereber es mayor: aproximadamente, un 68% del total de los estudiantes de 4º año del Grado en el curso 2017-2018. Aspecto que combinado con la ya señalada alta feminización del estudiantado de los tres grados ofrece una interesante perspectiva de futuro para las melillenses de este origen étnico-cultural al poder constituirse en referentes sociales, educativos y profesionales en los barrios y los centros educativos de la ciudad, especialmente en los de mayores dificultades para su desarrollo socioeconómico, educativo y cultural, como son los distritos cuarto y quinto (Segura, 2010), donde algunas de ellas viven y muchas conocen exhaustivamente.

Soy consciente de que este tipo de misiones universitarias (Pétriz y Rubirarta, 2017) no suele ser reconocido como indicador en los rankings elaborados a partir de los resultados que obtienen las universidades en las evaluaciones que utilizan los criterios generalmente aceptados. Permítanme reivindicar la incorporación de la sensibilidad y el compromiso social, incluyendo la perspectiva de género, como uno de los indicadores en las evaluaciones que nos hagan, y también para las que hagamos nosotros. No sé si mejoraríamos nuestras posiciones en los rankings, lo que sí les puedo asegurar es lo gratificante que resulta ver los frutos de estas acciones formativas —aunque inicialmente sólo parezcan brotes verdes— reflejadas en el desarrollo personal y profesional de tituladas y titulados en educación escolar y social que se han graduado en nuestra Facultad.

En cuanto a las coordenadas que han enmarcado mi trabajo y mis aprendizajes en la Universidad, decisivas para poder estar hoy aquí, destacan el Grupo de Investigación HUM358 Innovación Curricular en Contextos Multiculturales, que coordino desde que fue aprobado en la convocatoria del Plan Andaluz de Investigación del curso 1988-1989; el Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos, del que fui fundador; el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, al que pertenezco desde su constitución; la Facultad de Educación del Campus de Melilla, donde empecé mi trabajo universitario cuando era Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.; y recientemente el equipo rectoral del profesor González Lodeiro, del que formé parte como Delegado del Rector para el Campus de Melilla. También destaco la de-

cisiva influencia que supuso mi experiencia como Director General de Orientación Educativa y Solidaridad de la entonces Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, siendo Consejera Cándida Martínez, lo que me permitió vivir la política educativa como actor directo y no sólo como estudioso crítico.

En el ámbito profesional, mi dedicación a la Universidad y mi trayectoria en ella no habrían sido posibles sin el respaldo y las enseñanzas más o menos explícitas de numerosas compañeras y compañeros que me han ayudado en múltiples situaciones; igualmente quiero reconocer y agradecer la huella que han dejado en mí los estudiantes que han sido mis alumnos durante mi dilatada docencia universitaria. También valoro muy positivamente la influencia que tuvieron en mí los maestros que despertaron mi interés por los aprendizajes escolares y el conocimiento de la realidad, estimulando mi curiosidad intelectual desde la infancia. Gracias a ellos pude estudiar Bachiller y Magisterio por la entonces llamada “enseñanza libre” desde un entorno geográfico en el que no existía ninguna posibilidad de cursar estos estudios por la “enseñanza oficial”, en la Sierra Morena cordobesa, limitando con el Valle de los Pedroches, concretamente en Cardeña, mi pueblo. Estos maestros nos preparaban durante el curso para examinarnos de todas las asignaturas en uno o dos días. En esto consistía la “libertad” de enseñanza en los años sesenta del siglo XX. Respecto a la decisiva influencia de toda mi familia, desde mis padres a mis hijos, destacaría el apoyo especialmente crucial de María del Mar, mi mujer, por su serena sabiduría, que tanto me ayuda.

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SU TRATAMIENTO EDUCATIVO

1.1. La diversidad en la sociedad y en la educación

Una característica evidente de las realidades educativas de las sociedades de nuestro entorno la constituye la diversidad manifiesta de los estudiantes. Lo que venimos denominando “atención educativa a la diversidad” surge como necesidad de dar respuesta a la situación creada con la conjunción de dos de los principios más básicos de los sistemas educativos en las sociedades democráticas avanzadas: el de individualización y el de universalización (Sánchez, 2013). Efectivamente, la consideración de las implicaciones del principio de individualización (respeto a las características de cada estudiante, de sus ritmos de aprendizaje, de su comportamiento, la consideración de su extracción sociofamiliar, sus intereses y motivaciones, etc.) siempre ha resultado de gran influencia para el desarrollo de las prácticas educativas, ya que el hecho de tenerlas en cuenta supone un importante ejercicio de adaptación de las propuestas educativas a este principio, claramente condicionante del quehacer escolar, que debe considerarlo para adaptarse a las características de cada alumno.

La flexibilidad y adaptabilidad que supone la puesta en práctica del principio de individualización implica una evidente complejidad para los sistemas educativos y los programas y las prácticas escolares que en ellos se desarrollan. No obstante, cuando esta complejidad aumenta significativamente es al incorporar al sistema educativo, con carácter obligatorio, el derecho a la escolarización de toda la ciudadanía durante al menos diez años, como afortunadamente sucede en España, sean cuales sean sus características individuales, familiares, sociales, económicas, de origen étnico-cultural, etc.

Sin ánimo de agotar todas las posibilidades, podemos constatar como fuentes más importantes de la diversidad funcional en educación las capacidades personales de los alumnos, incluyendo la sobredotación intelectual; la pertenencia étnica y cultural; las situaciones sociales, económicas y familiares; las relaciones de convivencia escolar y social; y el aprendizaje, con sus diferentes ritmos y problemáticas.

Podemos afirmar que cualquier persona participa a lo largo de su escolaridad de varias de estas fuentes de diversidad, lo que la hace candidata a necesitar una determinada atención educativa, en función de las causas que influyan en su rendimiento y su comportamiento dentro de los espacios escolares. Por tanto, resulta evidente que la puesta en relación del principio de individualización con el derecho y la obligación universal a la educación nos lleva a ratificar que la denominada atención a la diversidad afecta a todos y

cada uno de los alumnos en varios momentos y situaciones de su escolaridad, lo que hace necesario aclarar y determinar con precisión las causas -en plural, ya que en la mayoría de los casos influirán varias- de cada necesidad educativa para establecer las actuaciones más adecuadas para cada estudiante.

Por otro lado, también es importante señalar que las fuentes de diversidad indicadas, aunque sean las más frecuentes, tienen poco en común unas con otras si nos paramos a reflexionar en algunos aspectos que van a resultar decisivos para el desarrollo y puesta en práctica de las medidas educativas más adecuadas para cada una de ellas (Sánchez, 2012). Además, cuando vayamos profundizando en sus implicaciones y sus consecuencias, nos vamos a encontrar con que cada una de dichas fuentes de diversidad en educación cuenta, entre otras cosas, con diferente sensibilidad social y educativa ante cada caso de diversidad, distintas incorporaciones a los discursos pedagógicos, diferentes actitudes y expectativas de los profesionales, familias y compañeros; y, sobre todo, con una percepción generalizada como fuentes de problemas, aunque de diferente tipología.

1.2. La diversidad cultural. Percepción, valoración, denominación y gestión

Centrándonos en la diversidad cultural, es fácil constatar su presencia en las relaciones interpersonales e intergrupales habituales en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, en el trabajo, en los lugares públicos y en la escuela. En

el mundo actual es difícil que nos podamos encontrar con sociedades que no cuenten como característica propia la de la diversidad cultural, incluso desde las concepciones más restrictivas del concepto de cultura.

Conviene recordar el símil de Edward Hall (1976), que comparando la cultura con un iceberg distingue entre “cultura externa”, cuyas manifestaciones vendrían a representar el 10% del total, formado por las que vemos habitualmente al estar en la superficie, y “cultura interna”, que supondría el 90% del acervo cultural pero con expresiones menos perceptibles por estar en zonas menos visibles y con diferente grado de profundidad. De las primeras formaría parte, por ejemplo, la vestimenta, la lengua, las tradiciones culinarias y artísticas; mientras que entre las segundas destacarían los valores, los principios y las creencias, de mucha más profundidad e influencia que las anteriores.

Si ampliamos la analogía aproximando las culturas unas a otras, podremos comprobar que varias de ellas pueden compartir y pertenecer al mismo iceberg aunque la parte visible por encima del nivel del mar sea diferente, lo que utilizando el modelo de Hall nos llevaría a confirmar que la mayoría de los componentes profundos del bagaje de cada cultura son similares a los de las demás, sobre todo de las más cercanas, al formar parte del mismo conjunto de aportaciones comunes, el bloque de hielo compartido.

Ello influye en la percepción, la valoración, la denominación y, en su caso la gestión, de la diversidad cultural como rasgo evidente de las sociedades actuales, que cambian significativamente según quiénes experimenten las

percepciones y hagan las valoraciones, influidos por sus vivencias y por los valores, creencias, estereotipos y prejuicios que influyan en ellas. En la Tabla 1 podemos ver tres manifestaciones concretas de los indicadores frecuentemente asociados a la diversidad cultural: la vestimenta, las prácticas religiosas externas y los conflictos; y, como síntesis, la propia diversidad. En la segunda columna se indica cómo influye cada indicador en la percepción y valoración de los grupos culturales y las personas a las que se les atribuyen, señalando en el caso de la propia diversidad las atribuciones más habituales dadas a su percepción; en la tercera se recoge la característica más frecuente de las denominaciones que se dan a cada indicador, que para la propia diversidad se concreta en las designaciones asociadas con cada manera de percibir y valorar de las realidades culturalmente diversas utilizadas en este discurso, incluyendo la Cultura de Paz como una combinación recomendable unida a la interculturalidad; en la cuarta aparecen sintéticamente las diferentes formas de valorar cada indicador, que para la diversidad cultural se expresa combinando los signos positivo y negativo. En la última columna se resume el modo más habitual de proceder cuando se gestiona cada indicador especialmente por profesionales del ejercicio de sus funciones (personal de las administraciones públicas y privadas —educación, sanidad, etc.—; del sector servicios —comercio, hostelería, etc.—; y del tercer sector —organizaciones e instituciones independientes, sin ánimo de lucro, etc.—). En el caso de la propia diversidad cultural se hace una propuesta abierta de recomendaciones para la selección

de estos profesionales, que deberían ser exigencias para, al menos, los de las administraciones y servicios públicos.

Tabla 1. *Influencia de los valores, estereotipos y prejuicios en la percepción, denominación, valoración y gestión de la diversidad. Algunos casos.*

Realidad	Percepción	Denominación	Valoración	Gestión
Vestimenta	<i>Influencia variable</i>	<i>Alta relación con el grado de conocimiento</i>	<i>Polivalente</i>	<i>Diferente profesionalidad</i>
Prácticas religiosas externas	<i>Alta influencia generalizada</i>	<i>Mayoritariamente correcta</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Influencia de las propias identificaciones</i>
Conflictos	<i>Generalmente asociados a violencia</i>	<i>Correcta con ciertas confusiones</i>	<i>Negativa</i>	<i>Buena, pese a los errores y escasa formación</i>
La propia diversidad	<i>Problemática</i>	<i>Monoculturalidad</i>	<i>(-)</i>	<i>LEGALIDAD EMPATÍA FORMACIÓN INVESTIGACIÓN ...</i>
	<i>Tolerancia pasiva</i>	<i>Multiculturalidad</i>	<i>(- +)</i>	
	<i>Tolerancia activa</i>	<i>Interculturalidad/ Transculturalidad</i>	<i>(+ -)</i>	
	<i>Enriquecimiento</i>	<i>&Cultura de Paz</i>	<i>(+)</i>	

En el caso español, por ejemplo, podemos preguntarnos por qué venimos utilizando las palabras multiculturalidad e interculturalidad de unos años acá, con intensidad creciente en diferentes esferas sociales y académicas, si hace muchos más años que nos estamos moviendo en una zona del mundo especialmente influida por las relaciones interétnicas e

interculturales. Siempre ha existido en España un amplio abanico de culturas -y qué decir de zonas como la mediterránea (Abulafia, 2013 y 2016)-, con sus correspondientes manifestaciones, como la lengua propia, que han venido constituyendo lo que se suelen denominar minorías nacionales (Kymlicka, 1996).

Además, venimos contando desde siempre en nuestro país -aunque con diferente distribución según regiones, provincias e incluso comarcas y localidades- con minorías étnicas, como, por ejemplo, la comunidad gitana, cuyas importantes aportaciones a nuestra diversidad cultural no siempre se han valorado como un enriquecimiento, a pesar de sus valiosas contribuciones en diferentes manifestaciones, especialmente artísticas y culturales.

Tenemos, desde hace tiempo, una evidente diversidad cultural distribuida por todos los rincones del país como fenómeno social y antropológico. En cambio, son los fenómenos migratorios los que van a hacer que se asiente entre nosotros la idea de que la diversidad cultural es una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción y valoración. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas; y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de las minorías étnicas o de latitudes del sur, especialmente de África y América Latina. Recordemos, por ejemplo, cómo matizamos en su denominación cuando nos referimos a personas extranjeras, turistas y migrantes, con las connotaciones va-

lorativas que tiene cada apelativo. A estos últimos les llamamos habitualmente inmigrantes, como si toda su vida la llevaran inmigrando aunque hayan pasado décadas viviendo en los países receptores e incluso teniendo regularizada su situación administrativa.

Contamos, por tanto, al igual que la mayoría de las democracias occidentales con varias fuentes de diversidad cultural: varias minorías nacionales dentro de un Estado, grupos de migrantes de diferentes orígenes y minorías étnicas de clara identidad. Además, si tenemos en cuenta las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (género, profesión, etc.), nos encontramos con un amplio abanico de grupos diversos, que se pueden entender como grupos culturales, en sentido amplio del término, conformadores de nuestra sociedad.

En los estudios que se han venido realizando sobre esta temática y desde las experiencias propias sobre las relaciones entre personas y grupos de diferente extracción étnica y cultural, sabemos muy bien que la indiscutible realidad de esta diversidad es percibida, valorada e incluso denominada de modo diferente, dependiendo de nuestros conocimientos, nuestras actitudes, nuestros valores y nuestras vivencias. Es aquí donde aparece con mucha claridad la importancia de la educación, en todas sus vertientes y modalidades, como factor decisivo para formar y conformar una ciudadanía democrática respetuosa y crítica con las manifestaciones y las aportaciones de esta diversidad.

Es necesario ir más allá cuando se trata de la formación de profesionales de la educación escolar y de la educación social, que necesariamente van a tener entre sus competencias la gestión de la diversidad cultural en múltiples de sus manifestaciones. En estos casos, los principios de respeto y valoración de esta diversidad deberían ser una exigencia y no una opción, como les correspondería a estos profesionales por su mera condición de ciudadanos.

En cuanto a las diferencias y semejanzas entre multiculturalidad e interculturalidad (Barañano et ál, 2007), podemos apreciar varias diferencias entre el significado de ambos términos, relacionadas con las evidentes divergencias entre los prefijos. La multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, resultando, en muchos casos, casi sinónimo de la propia diversidad cultural; mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas. También se vienen utilizando ambos términos para señalar una diferencia de grado en las relaciones entre los grupos étnicos. La multiculturalidad haría referencia a unas relaciones de coexistencia o de situaciones de escasa convivencia, mientras que la interculturalidad serviría para caracterizar relaciones de convivencia avanzada, incluso de mestizaje personal o cultural.

Se produce una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor y finalidad hacia la que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras

de la convivencia en sociedades y grupos culturalmente diversos. Además de la diferencia de grado, se produce un cambio cualitativo importante. No se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas. En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto y comunicarse unos grupos con otros. En ningún caso los planteamientos educativos en las escuelas y otros agentes de socialización de las sociedades culturalmente diversas deben reforzar los referentes de identificación con los propios grupos de pertenencia y su correspondiente autoestima apoyándose en el desprestigio y la falta de consideración de los demás grupos, formen parte o no de la sociedad en la que vivan y más o menos convivan (Sánchez, 2016).

Desde el punto de vista normativo, del deber ser, la interculturalidad se refiere a un modelo de gestión de la diversidad cultural, basado en el pluralismo cultural pero diferenciado del multiculturalismo. La perspectiva intercultural hace referencia a cómo deberían ser las relaciones interculturales e interétnicas, en el sentido de que es preciso

promover y trabajar todo lo relacionado con la interacción positiva entre los sujetos culturalmente diferenciados, enfatizando los aspectos e intereses comunes, estimulando el aprendizaje mutuo y la colaboración intercultural, así como estableciendo alianzas y apoyos mutuos entre colectivos que, formando parte de segmentos culturales diversos, comparten determinados estatus, posiciones, trayectorias, experiencias o necesidades (Giménez, 2012). Resulta evidente, por tanto, la complejidad de las relaciones entre los grupos étnicos y culturales, a la par que la diversidad cultural constituye una característica evidente de las sociedades democráticas, incluso de los individuos que formamos parte de ellas, mientras que la interculturalidad como objetivo supone aspirar a un grado mayor de interacción entre los grupos. Por ello es importante trabajar educativamente las manifestaciones de la diversidad cultural con la finalidad de profundizar en su conocimiento más allá de las percepciones superficiales.

En esta línea, el Colectivo Amani (2004), desde su estudio sobre la regulación de conflictos y sus propuestas para trabajar la educación intercultural en la escuela, destaca la importancia de la necesidad de realizar algunas aclaraciones terminológicas y conceptuales sobre el tema, concretamente sobre “educación intercultural” e “integración”; por su parte, Alanís y Ruiz (2006) nos insisten en la valoración de la importancia de los conceptos en la formación del alumnado de secundaria en estos temas, concretamente de la interculturalidad. Centrándose en aspectos más concretos, reclaman la necesidad de mejorar el conocimiento de

los estudiantes sobre aspectos relacionados con la diversidad cultural, apostando por el “conocimiento pormenorizado” de los fenómenos migratorios. Más específicamente centrado en la formación del profesorado, se reclama la importancia de una “formación cultural sólida” sobre temas profesionales y temas de actualidad para el profesorado, especificándolo en una propuesta formativa concreta en educación intercultural.

Desde nuestro propio contexto profesional, venimos trabajando la formación de los futuros profesores e investigando sobre la educación intercultural, como puede constatarse especialmente en Mesa y Sánchez (1996), Sánchez (1999), Sánchez y Mesa (2002), Sánchez, Cárdenas y Rodríguez (2011), Sánchez y Mohamed (2013) y Sánchez (2016). En estos trabajos se detecta la necesidad de un estudio específico sobre la terminología y los conceptos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad cultural en nuestro propio contexto, del que puedan extrapolarse los resultados a otras realidades formativas e investigadoras.

En una ubicación geopolítica similar, Calvo Buezas (2010 y 2013) ha estudiado la importancia de los procesos de elaboración de conceptos en contextos educativos multiculturales, centrándose en cómo perciben y piensan sobre la escuela intercultural los alumnos de Ceuta, destacando la gran dispersión de términos que se encuentran relacionados con la diversidad cultural y poniendo de manifiesto la necesidad de intervenir en los contextos educativos y sociales, reflexionando sobre el significado y el alcance de los términos que utilizamos y de otros nuevos que van aparecien-

do, y tratando de superar las implicaciones negativas que suele conllevar un uso indiscriminado de esta terminología.

Los conceptos analizados y otros relacionados con ellos, como el de Cultura de Paz (Sánchez, 2007 y 2018), aportan un importante enriquecimiento para la ciudadanía de contextos con marcada diversidad étnica, destacando la importancia de los componentes cognitivos que al respecto adquieren los futuros profesionales de la educación en su formación inicial (Nieto, 2016). Por ello, debemos apostar por una formación conceptual fuerte para construir creencias y valores bien fundamentados, capaces de modificar los prejuicios y estereotipos ya asentados.

Cambiando de criterio, si tenemos en cuenta el origen geográfico y lingüístico de los estudios sobre las diferencias y semejanzas terminológicas y conceptuales entre multiculturalidad e interculturalidad, paralelamente a las extrapolables para los conceptos de educación multicultural y educación intercultural (Giroux, 2001), vemos que en la mayoría de los trabajos de origen anglosajón (Banks y McGee Banks, 1995; Banks, 2015) se viene utilizando el término multicultural para denominar características y aspectos sociales y educativos muy similares a los que en el mundo latino se nombran con el adjetivo intercultural (Essomba, 2008; López Belmonte, 2013).

Centrándonos en los trabajos escritos en español, podemos apreciar varias diferencias entre el significado de ambos términos, relacionadas con las evidentes diferencias entre los prefijos: La multiculturalidad suele asociarse

a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas (Besalú, 2002 y 2011; Cabello, 2003). También aparecen diferencias de grado en las relaciones entre los grupos étnicos e igualmente se produce una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor hacia el que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia (Calvo Buezas, 2010).

Veamos estas relaciones a partir de un símil alimenticio, sin duda mejorable. Supongamos que para alimentar a un grupo de personas contamos con una serie de productos que, por sí solos y por separado, pueden ser adecuados para cubrir, en parte, su nutrición: aceite, pan, tomates, sal, huevo, ajo, etc. Una opción dietética puede ser consumirlos por separado, e incluso que cada uno de los miembros del grupo concentre y especialice su alimentación, con mayor o menos intensidad y frecuencia, en comer solamente uno de los alimentos. Otra posibilidad sería preparar un plato con todos o con la mayoría de ellos. Podría ser una ensalada, en la se incluyeran como ingredientes estos productos para que fuese compartida por todo el grupo como alimento común. El cambio resultante es notorio, no sólo en cuanto al producto culinario en sí, sino, sobre todo, por lo que supone como planteamiento y acción para la preparación, elaboración y consumo compartidos; pero si alguien quisiera alimentarse sólo con un componente, por ejemplo de tomates,

podría hacerlo; eso sí, estaría contaminado por los sabores y cualidades de otros alimentos con los que ha estado en contacto por lo que influiría en su sabor aunque sin perderlo sustancialmente.

Una tercera opción, más compleja e inicialmente más difícil de realizar, sería elaborar un producto cualitativamente distinto, por ejemplo un gazpacho, que integrara, mezclándolos, los ingredientes, junto con cualquier otro que lo enriqueciera, con la intención de ser compartido por todo el grupo. Ahora nadie podría separar un componente para alimentarse sólo de él. O se toma el alimento común resultante de la mezcla de los ingredientes utilizados o se queda sin participar de la comida colectiva.

Respetando todos los gustos alimentarios, es fácil deducir las bonanzas y los defectos de cada una de las tres opciones, así como las dificultades derivadas de la complejidad y la problemática del proceso de elaboración propias de cada uno de los platos. Es evidente que las dos últimas opciones recogen, aunque de diferente forma, los sabores aportados por todos los productos. También es interesante resaltar cómo para la mayoría de los alimentos es necesario que las dosis sean proporcionalmente grandes para notar su presencia, mientras que otros, como el ajo, precisan de pequeñas cantidades para hacerse notar.

Aplicándolo a la gestión social y educativa de la diversidad cultural, el primer caso, correspondiente al enfoque monocultural empobrecería claramente —como ocurre en el símil— y por diferentes motivos los fenómenos socia-

les y educativos, mientras que si comparamos entre sí el segundo, multicultural, y el tercero, intercultural, es fácil comprender que la preparación y el desarrollo de propuestas interculturales implica una mayor complejidad de elaboración y resultan mucho más difíciles de poner en práctica, aunque los resultados y también los procesos, resulten más ricos y atrayentes. En cambio, en ambos casos se parte de principios teóricos e ideológicos similares, que se podrían sintetizar básicamente en que mezclar y compartir enriquece y que todos los grupos no necesitan una amplia presencia explícita (como ocurría con el ajo en el ejemplo) en la realidad social y educativa para hacerse notar en las mismas, e incluso para influir con sus propuestas en los demás.

En definitiva, queda clara la complejidad de las relaciones entre los grupos étnicos y culturales, a la par que se aprecia la multiculturalidad como una característica evidente de las sociedades democráticas, incluso de los individuos que formamos parte de ellas, mientras que la interculturalidad supone un grado mayor de interacción entre los grupos.

1.3. Respuestas educativas a la diversidad cultural. Hacia una Educación Intercultural

La apertura a la diversidad cultural es positiva para todos, pero exige trabajarla educativamente, lo que desde la perspectiva intercultural implica aprovechar la riqueza que aportan las diferentes culturas propiciando la interrelación, el intercambio y la intercomunicación. La educación intercultural resulta valiosa como propuesta educativa para todo

el alumnado en cualquier contexto escolar, a la vez que sirve como una respuesta educativa a una fuente de diversidad: la diversidad cultural.

Según Etxeberria (2008), la opción de una educación intercultural se fundamenta en los siguientes supuestos: El aprecio explícito a la diversidad cultural como expresión distinta y compleja de una humanidad común, lo que requiere un reconocimiento de la dignidad básica de todas las personas y una conciencia de apertura al otro; la convicción de que todas las culturas encierran valores y capacidades creativas con las que es posible entrar en contacto; la convicción de que, sin renunciar a nuestra identidad cultural, podemos abrirnos a la novedad del otro, al mismo tiempo que nos dejamos transformar por la alteridad; y la conciencia de que el intercambio favorece la igualdad de oportunidades académicas para todos, especialmente para los más vulnerables.

Por otro lado, Osuna (2012) ofrece una visión crítica, entendiendo que la interculturalidad exige una actitud de enriquecimiento social y cultural basada en el respeto y aprendizaje mutuos, todavía por descubrir y valorar convenientemente, y de que su finalidad se orienta hacia la construcción de una base cultural nueva, que parta del principio de “la igualdad de las diferencias” para no confundir diversidad con desigualdad (Calderón, 2015). Por su parte, Pérez Serrano (2008) destaca que la educación intercultural es la clave para conseguir que realmente se respete el derecho de toda persona a la dignidad y a la libertad de creencias, sin distinción de sexo, cultura, religión o lengua. Cuando es-



tos derechos se vulneran, la educación intercultural deberá abordar los conflictos que se produzcan, profundizando en las causas que subyacen en los enfrentamientos. Por ejemplo, una persona migrante puede tener más o menos problemas a la hora de adaptarse a una sociedad, pero no necesariamente tienen que estar provocados por su cultura de origen; también dependen de las condiciones que ofrezca la sociedad que acoge. El mantenimiento de la adscripción cultural de origen no debe impedir al migrante ir captando los usos que están implícitos en la interacción con el país de acogida; deberá ser capaz de transitar, sin inadaptación, por los distintos medios culturales, al menos durante el primer periodo de relación con las personas del grupo cultural receptor.

Los modos más habituales de relación de las instituciones escolares con las diversas realidades socioculturales son las siguientes (Torres, 2003 y 2008). Cuando la relación es de *asimilación*, la cultura minoritaria se adapta, o intenta adaptarse, a la mayoritaria, que acepta a aquella en tanto que asume sus patrones culturales y sus principios educativos. La escuela, basándose en los principios de la cultura mayoritaria, los incorpora a sus prácticas educativas sin tratamientos ni adaptaciones diferenciadas en función de la cultura de procedencia de los diferentes grupos, ni tiene en cuenta otras aportaciones que no sean las del —o de los— grupos culturales que gocen de la hegemonía.

Otro tipo de relación está marcada por la *diferenciación*. En este caso, las instituciones escolares tratan de dar respuesta a las características culturales de los grupos

minoritarios o menos poderosos presentes en la sociedad, ofreciéndoles posibilidades paralelas de escolarización. Se parte del reconocimiento de la coexistencia de los diferentes grupos étnicos y culturales y de sus respectivas instituciones escolares, pero cada uno con su barrio y con su escuela, sin apenas interacciones ni relaciones de convivencia entre ellos. Se reconocen las aportaciones culturales de cada grupo, pero sin que lleguen a integrarse las de unos con las de otros en el currículo escolar.

En todo caso, la peor respuesta diferenciada posible es la exclusión de la escolaridad a cualquier persona, sobre todo durante su infancia y su adolescencia; circunstancia que se ha estado produciendo en la ciudad de Melilla durante los últimos cursos y que me consta se está intentando solucionar para el que ahora comienza. Incumpliendo normativas internacionales suscritas por nuestro país, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 2000, entre otras; y nacionales, como la propia Constitución de 1978 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que desarrolla el derecho universal a la educación en nuestro país, casi 200 niños en edades de escolarización obligatoria han estado sin escuela o instituto¹. Hablamos de una ciudad de 84.000 habitantes y 12,5 kilómetros cuadra-

¹ Esta información ha sido tomada de El Faro de Melilla de 18 de marzo de 2018 y del diario Público de 21 de marzo, ante la ausencia de cifras e informaciones oficiales.

dos de extensión, en la que las competencias educativas son del Gobierno Central y la Ciudad Autónoma cuenta, además, con su propia Consejería de Educación.

El principio de segregación presente en el caso anterior se intenta superar por medio de la *integración*. Ahora se parte del reconocimiento de los mismos derechos culturales y educativos para todos los grupos (Castro, Guirao y Arnáiz, 2003). Las instituciones escolares asumen un trato de igualdad para todos los alumnos, sin salir perjudicados o beneficiados en función de su procedencia familiar y social, ni su pertenencia a un grupo étnico-cultural. Todos asisten a las mismas escuelas y con el mismo profesorado en aparente igualdad de condiciones. Del mismo modo, se intentan incorporar al currículo escolar las aportaciones más significativas y de mayor importancia educativa de los diferentes grupos culturales. Toda la acción educativa de la escuela asume la diversidad y participa de su riqueza y está dirigida a todos los integrantes de todos los grupos culturales, incluyendo las aportaciones más valiosas desde el punto de vista educativo de cada uno de los grupos representados en las escuelas y también de lo que otras culturas puedan aportar, sin necesidad de tener presencia en las aulas, dando así pasos decisivos para avanzar hacia la educación intercultural (Arroyo, 2013).

Más allá de la integración, hace ya unos años vienen tomando fuerza los enfoques de la *inclusión* educativa, que supone dar respuestas no excluyentes para ningún tipo de diversidad, sean cuales sean sus orígenes y sus características (León, 2012). Se trata de construir la educación para

todos en y desde la diversidad. Nos encontramos con un concepto de respuesta educativa a la diversidad que implica en la práctica el desarrollo de actuaciones didácticas y organizativas encaminadas a la creación de condiciones que favorezcan los aprendizajes escolares con la presencia activa y participativa de todas las personas y agentes educativos implicados (León, 2012). Cualquiera que sea la fuente o fuentes de la diversidad (procedencia étnica, capacidades personales, extracción social, condiciones familiares, etc.), no sólo se respeta sino que se convierte en posibilidad de aprendizaje profundo y compartido para todos.

Como es lógico, la posición institucional desde la que se parta, como principio de actuación más o menos explícito, va a condicionar las actuaciones que se realicen. De todos modos, estas modalidades de respuesta institucional no deben confundirse con las acciones educativas individuales o grupales que el profesorado realiza en los diferentes contextos de diversidad cultural, que en muchas ocasiones se producen con independencia, e incluso en contradicción con las propuestas institucionales (León y Arjona, 2011).

Estos tipos de respuesta a la diversidad cultural no implican una evolución lineal desde la asimilación a la inclusión, nuestros centros y prácticas educativas participan de varias de las opciones comentadas. Se pueden apreciar con claridad situaciones institucionales en las que predomina el principio de diferenciación, que probablemente siga siendo el caso más frecuente, a la vez que se realizan auténticas buenas prácticas educativas propias de la integración y de la inclusión (Aguado, 2011; Ballesteros y Gil, 2012; So-

llá, 2013). Del mismo modo, también encontramos algunas prácticas educativas en las que predomina el principio de asimilación.

Entre las instituciones escolares y las sociedades culturalmente diversas se puede llegar a establecer un tipo de relación en la que lo importante sea llegar a conseguir que la educación adquiera todo su sentido y calidad y se desarrolle en igualdad para todos. En todos los procesos de planificación y de actuación educativa se debe asumir la diversidad cultural como riqueza, participándose institucionalmente de ella y procurando que de este enriquecimiento se beneficien todos los integrantes de todos los grupos culturales. En este caso, no sólo se integran las aportaciones culturales de los grupos con presencia directa en la comunidad educativa, sino todas aquellas que, aunque resulten lejanas en el espacio y el tiempo, completen un currículo educativo de calidad, que pueda llegar a convertirse en intercultural (Sánchez y Mohamed, 2013).

En cuanto a la consideración de la Educación Intercultural como contenido educativo, ha venido siendo incluido dentro de los denominados ejes o temas transversales, siguiendo la terminología al uso en documentos oficiales y en numerosas publicaciones especializadas sobre este asunto. En las primeras publicaciones no se hablaba específicamente de la Educación Intercultural como eje transversal, aunque aparecen referencias a ella dentro de la Educación para la Paz y de la Educación Moral y Cívica. Perrenoud (2012) sitúa a la Educación Intercultural, entre otras muchas, como la educación cívica, del hecho religioso, moral y ética, y

las “educaciones marginales”. En otros trabajos y propuestas (Pérez Tapias, 2010; UNESCO, 2006), sí aparece como tema transversal con entidad propia, lo que, sin duda, tiene relación con el aumento de trabajos sobre esta temática, así como con su progresiva importancia social y educativa.

En cualquier caso, la problemática que plantea la enseñanza de los ejes transversales -y consecuentemente de la Educación Intercultural- en la práctica va mucho más allá de una discusión sobre la forma de contemplarla dentro de la clasificación de los contenidos de tipo transversal e incluso curricular.

En primer lugar, la doble vía de presentación de los contenidos a la sociedad y a los profesionales de la educación como áreas curriculares, por un lado, y como ejes transversales, por otro, ofrece un primer conjunto de indicios para, sin decirlo expresamente, señalar cuáles son los contenidos realmente importantes y cuáles los complementarios. Una vez más, el medio se convierte en mensaje. La presentación de unos temas dentro de las áreas incluidas en el currículum oficial, publicado en los respectivos boletines oficiales, mientras que otros se ofrecen en libros y documentos de carácter orientativo, significa que unos se tratarán obligatoriamente y otros, por contra, sólo se trabajarán en función de la disponibilidad temporal, de los gustos y aficiones del alumnado y profesorado. Efectivamente, las áreas curriculares de todas las etapas se han publicado, con rango de Reales Decretos, en el Boletín Oficial del Estado, y de Decretos en los de las correspondientes Comunidades Autónomas; mientras que los ejes transversales se reco-

mienda tratarlos de forma que “impregnen” todas las áreas y bloques temáticos, a lo largo de toda la escolaridad, pero especificándose y desarrollándose en publicaciones de consulta y en trabajos recomendados, nunca en documentos del mismo rango que los reservados a las áreas del currículo. No es difícil deducir las consecuencias que esta doble presentación tiene para la práctica.

Casi automáticamente se distingue entre la percepción de unos contenidos, los curriculares, como primordiales; y de otros, los transversales, como secundarios. Sólo en situaciones de cierta inquietud social, creada, p. ej., por casos reiterados de violencia o de falta de respeto al medio ambiente —es decir, en circunstancias negativas—, se detectan peticiones reclamando que se traten estos temas en las instituciones educativas, e incluso acusándolas de no haberlo hecho de manera preventiva.

Cuando las situaciones se normalizan o cuando no se tienen en cuenta estas reacciones sociales —generalmente recogidas y reforzadas por los medios de comunicación—, la mayoría de los ejes transversales sólo tienen presencia explícita en la práctica educativa durante el día que se celebra la efemérides correspondiente (Día Escolar de la NoViolencia y la Paz, del Medio Ambiente, de la Mujer Trabajadora, etc.). Volviendo a la metáfora geométrica, podríamos decir que la transversalidad en la práctica se convierte en *tangencialidad*. Lejos de impregnar todo el currículo —y no sólo las áreas curriculares—, no pasan de tocarlo esporádicamente, en el mejor de los casos. Es decir que estos temas solamente tocan la realidad escolar en su contorno exterior,

sin que se llegue a profundizar en su tratamiento a través de todas las áreas curriculares, que es, en esencia, lo que se propone desde su concepción como tema transversal.

Todo ello adquiere mayor relevancia si lo relacionamos con la formación de los profesionales de la educación. Podemos detectar que, en gran parte, la falta de incorporación explícita y real de los temas transversales —y en particular la Educación Intercultural— a la práctica educativa tiene que ver con su escasa presencia dentro de los currículos formativos de estos profesionales (Alemany, Jiménez y Sánchez, 2012). Parte del profesorado nos dice que ellos para lo que están y se sienten preparados es para “dar clases de asignaturas de su especialidad”. Afirmación que está mucho más extendida a medida que se avanza en los años de escolaridad, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo que resulta especialmente preocupante, dadas las características evolutivas de los alumnos en estas edades.

Esta reacción les lleva, en muchos casos, a seleccionar y enseñar casi exclusivamente contenidos sobre los que tienen un claro dominio conceptual y metodológico. En el caso que nos ocupa no suele contarse ni con uno con el otro. Ni se dominan los contenidos de la Educación Intercultural con la suficiente soltura como para atreverse a enseñarlos; ni tampoco las estrategias metodológicas para intentar que los alumnos los aprendan, sin que ello suponga que sean contrarios e insensibles a esta temática. Todo lo contrario, la preocupación y el interés de la mayor parte del profesorado y los demás profesionales de la educación hacia estos temas

constituye precisamente uno de los argumentos más claros a favor de la necesidad de encontrar vías realistas para que estos temas se traten con todo rigor en la práctica educativa. Existe el interés que el profesorado tiene como ciudadanos pero no se da el paso cualitativo que supone considerarlo como un reto y una competencia profesional más.

Un intento básico para superar este obstáculo sería localizar y reforzar las conexiones entre los contenidos de las áreas curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria con los de la Educación Intercultural (Sánchez y Mesa, 1998). En un estudio al respecto, detectamos relaciones frecuentes y apropiadas en Ciencias Sociales, Lengua Española, Lenguas Extranjeras (Mesa y Sánchez, 1996; Menchú, 2002) y en las áreas expresivas; y en menor proporción en Ciencias, Matemáticas y Tecnología. En todas ellas con claras posibilidades de establecer vínculos entre los ejes transversales y las áreas curriculares y superar la dicotomía señalada.

Otra característica de los contenidos de la Educación Intercultural es que se asocian casi exclusivamente con lo que se vienen denominando contenidos actitudinales. La división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, utilizada desde hace tiempo en nuestro país, ha tenido algunas ventajas, como, por ejemplo, resaltar el valor educativo de los aspectos comportamentales y afectivos de los estudiantes y no sólo el de los del ámbito conceptual; pero por ello no debemos olvidarnos del funcionamiento unitario del conocimiento humano. Es decir, no utilizamos sólo nuestra capacidad intelectual cuando

estamos aprendiendo contenidos conceptuales, ni sólo funcionamos con nuestra afectividad cuando aprendemos actitudes. Como mucho, podemos hablar de predominio en los procesos didácticos de alguno de los ámbitos intelectual, conductual o afectivo, cuando hablamos de los tres tipos de contenido citados, pero no de funcionamiento exclusivo de uno de ellos.

Como consecuencia de esta confusión, se produce con frecuencia la identificación de los contenidos de los temas transversales como exclusivamente actitudinales. Probablemente exista un predominio de este tipo de contenidos, pero no podemos deducir por ello que la Educación Intercultural sólo se pueda aprender desde el trabajo didáctico de la esfera de la afectividad. Para enseñar la superación de los estereotipos negativos atribuidos a los diferentes grupos étnicos, pongamos por caso, es recomendable el conocimiento lo más riguroso posible (contenido conceptual) por parte de los alumnos de las diferentes formas de vida de las personas de los grupos a los que se atribuye el estereotipo. Si además, conseguimos implicaciones afectivas positivas con esas personas (contenido actitudinal) y procuramos la participación directa de nuestros alumnos en algunas actividades de colaboración (contenido procedimental), estaremos consiguiendo una enseñanza de mayor calidad de los contenidos de la Educación Intercultural que si sólo nos centramos, por separado, en alguno de los tres aspectos mencionados.

Además, al asociar estos contenidos con los actitudinales y casi no relacionarlos con los conceptuales, estamos reforzando la doble vía curricularidad versus transversalidad.

En el mundo académico los contenidos que realmente se valoran en la práctica suelen ser los denominados conceptuales, que además son los propios de las áreas curriculares, mientras que los valores y las actitudes en muchos casos ni siquiera se consideran contenidos y suelen asociarse a los temas transversales. Estas formas de separación refuerzan las dificultades existentes para interconectar los tipos de contenidos, cualquiera que hayan sido los criterios utilizados para su selección y organización.

La propuesta para superar esta disociación pasa necesariamente por asumir el reto de la formación integral de nuestros alumnos (Cifuentes, 2008). Por un lado, profundizando en la conceptualización y las limitaciones de la transversalidad y buscando vías de concreción de la Educación Intercultural dentro de los contenidos de las áreas curriculares; y por otro, resulta necesario profundizar específicamente en los contenidos de la Educación Intercultural desde espacios formativos específicos, bien en forma de actividades propias, de grupos de trabajo, etc. Sólo así podemos superar el efecto de la tangencialidad anteriormente aludida.

Igualmente importante es que nos planteemos con qué metodología se tienen que enseñar los contenidos de la Educación Intercultural. Tenemos que partir del convencimiento de que este tipo de contenidos más que enseñarse, se aprenden. Es decir, la necesaria implicación de los tres ámbitos citados de la personalidad de nuestros estudiantes (conceptual, procedimental y actitudinal) pasa necesariamente por situarlos en condiciones de vivir y conocer directamente situaciones de las realidades sociales accesibles

en las que la diversidad étnico-cultural sea una de sus principales características. Hay que intentar combinar las estrategias metodológicas propias del conocimiento académico, como lecturas especializadas, aprendizajes conceptuales, discusiones, debates etc., con las que permiten la relación directa con las realidades sociales y culturales propias de cada grupo étnico, así como con las situaciones en las que se manifiestan auténticas relaciones interculturales entre dichos grupos.

A partir de esta interacción debemos intentar que aprendan a elaborar estrategias e instrumentos que les faciliten el análisis lo más profundo y completo posible de las realidades sociales culturalmente diversas para prevenir y evitar las percepciones estereotipadas habituales sobre los grupos y las personas que las conforman. En este sentido, resulta una excelente experiencia formativa la utilización y elaboración de guiones y grabaciones sobre el desarrollo de actividades encaminadas a afianzar el conocimiento de dichas realidades y, especialmente, de las características más positivas para la convivencia en diversidad de las personas de cada grupo (Sánchez y Mesa, 2002).

En esta línea, Etxeberría (2008) nos recuerda que la escuela ha dejado de ser homogénea para dar entrada a la diversidad cultural. El cambio de modelo, de la unicidad a la diversidad necesita que la educación asuma y exprese de manera crítica y creativa la diversidad, en el respeto a los derechos de las personas. La educación en los aspectos más profundos, como los valores y las actitudes, resultan básicos para prevenir, por ejemplo, reacciones xenófobas

y racistas ante las personas migrantes (García Castaño y Carrasco, 2011; Sánchez, Cárdenas y Rodríguez, 2011; Junta de Andalucía, 2014), frente a otros aspectos más instrumentales e inmediatos, relacionados con la adquisición de determinados conceptos instrumentales o herramientas básicas para el éxito académico. No se trata de contraponer unos contenidos a otros, puesto que ambos son fundamentales, pero en el caso de tener que optar por unos frente a los otros, la observación de la práctica educativa nos dice que los contenidos de las materias del segundo grupo se anteponen a los relacionados con los valores y las actitudes.

Esto nos lleva a situar la educación intercultural en relación directa con el entorno próximo, aunque sin olvidar perspectivas globales. Tenemos que acostumbrar a nuestros alumnos —y también a nosotros mismos— a saber identificar y valorar las situaciones de convivencia pacífica entre personas de cualquier etnia, de gestión no violenta de los conflictos, de compañerismo y colaboración que se producen próximas a nosotros, para que constituyan un grupo de contenidos indispensable para su formación, pero también como una fuente importante de posibles estrategias metodológicas para aplicarlas en el aula. Del mismo modo, es indispensable que desarrollemos experiencias educativas que ayuden a la superación de visiones etnocentristas de la realidad, que suelen hacer difícil la captación de los planteamientos educativos basados en los principios de la interculturalidad.

En congruencia con estas recomendaciones, debemos utilizar métodos y técnicas didácticas apropiadas para la

enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos de la interculturalidad. La comunicación unidireccional del profesor hacia el alumno como método dominante es poco recomendable para desarrollar estos temas educativamente. Los alumnos, más que contenidos, aprenden métodos y estilos de trabajo; por tanto, la principal acción docente del profesorado va a ser la creación de las situaciones didácticas en que se puedan vivir y aprender. Para ello, resultan especialmente recomendables las técnicas participativas y de aprendizaje cooperativo (Díaz Aguado, 2003). En el tratamiento educativo de la diversidad étnica y cultural, tenemos que procurar establecer situaciones de aprendizaje en las que se integren el máximo posible de capacidades de nuestros alumnos, para lo que es imprescindible preparar una gama de actividades que incluya charlas expositivas, trabajos y técnicas de grupo, de situaciones diferentes a las más conocidas por los alumnos, visualizaciones de imágenes significativas, discusiones, debates en pequeños y grandes grupos, diálogos, negociaciones, resoluciones de conflictos reales y simulados, etc., así como aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Del mismo modo, tenemos que buscar una coherencia entre la importancia educativa y metodológica que le demos a los contenidos de la Educación Intercultural y el peso real que después va a tener en la evaluación y calificación de su aprendizaje por nuestros alumnos. Probablemente con más claridad que en otras temáticas de la educación, en el caso que nos ocupa la evaluación debe hacerse extensiva a todos

los componentes del currículo. No se trata sólo de calificar a los alumnos, sino de darle sentido formativo y optimizador de todo el proceso educativo por lo que tiene que afectar a todos los ámbitos, estamentos y agentes implicados en el mismo. Fomentar la interculturalidad en los centros escolares obliga a favorecer y valorar comportamientos solidarios y cooperativos entre el alumnado que, en muchos casos, son contradictorios con las prácticas evaluadoras habituales, en las que se prima, por ejemplo, la competición y el individualismo frente a la colaboración.

Por otro lado, la idea de interculturalidad va asociada a la búsqueda de estrategias para mejorar las condiciones de las relaciones entre los seres humanos y, sin duda, los escenarios educativos constituyen un marco privilegiado para estas relaciones. En consecuencia, todos los afectados por ellas —no sólo los alumnos— deben ser objeto de evaluación, con el fin de detectar claves que permitan mejorarlas. Más que en ningún otro caso, debemos establecer con claridad y dar a conocer los criterios en los que se va a basar la evaluación, así como los momentos, instrumentos y procedimientos que se van a utilizar. Dar a conocer las reglas del juego —que deben ser consensuadas siempre que sea posible— resulta decisivo para que se establezca un clima de confianza entre todos los implicados en los procesos evaluadores. Igualmente debemos aprovechar los posibles desacuerdos y los conflictos derivados de las evaluaciones para convertirlos en experiencias de aprendizaje para la resolución pacífica de los mismos. Es conveniente que no olvidemos la tendencia general que se produce en las

evaluaciones escolares a valorar como más importantes los contenidos que ofrecen dificultades para su calificación favorable. Sólo se valora lo que se incluye en los expedientes académicos de los alumnos y de ello se aprecia más lo que resulta difícil de aprobar que lo que se supera con facilidad. Esta percepción la tienen los alumnos, sus familias y la propia institución educativa y condiciona en gran medida la práctica, ya que lo importante para el éxito académico son los contenidos de las áreas clásicas del currículo, especialmente los de tipo conceptual, por lo que es a ellos a los que hay que dedicarles mayor tiempo y espacio educativo.

Paradójicamente, la sociedad culpa, en muchos casos, a las instituciones educativas de que no eduquen para la convivencia basada en el respeto a la diversidad étnica y cultural, sobre todo cuando surgen situaciones de violencia e intolerancia, pero lo que realmente no les perdonaría, sin decirlo, es que no se enseñen los contenidos que favorecen el éxito académico. Todos conocemos casos de alumnos que no pueden promocionar de curso, especialmente en las etapas donde las calificaciones condicionan el avance en la escolaridad, como en el Bachillerato, por no dominar determinados temas —a veces, incluso sólo uno—; en cambio, no son tan frecuentes las situaciones en las que en uno de estos cursos se impida la promoción de un alumno por tener y manifestar, incluso reiteradamente, comportamientos racistas o violentos.

Por todo ello, es lógico que los alumnos hayan aprendido a distinguir entre los temas y las tareas a los que hay que dedicarles tiempo y esfuerzo —aunque a veces tam-

bién sean los que menos les apetezca aprender— y los que, aunque sean más atractivos y lo pasen mejor aprendiéndolos, en realidad apenas influyen en el éxito académico. Se produce una falsa y peligrosa dicotomía entre placer y aprendizaje académico, como si sólo se pudiesen aprender contenidos académicos valiosos con sacrificio y al margen de situaciones placenteras. Es necesario superar esta falsa oposición, puesto que, como se ha venido demostrando desde hace tiempo en diferentes perspectivas de estudio, filosófica (Maslow, 1982), psicológica (Roberts, 1978) y neurológica (Wittrock, 1982), los contenidos que mejor se llegan a dominar son los que combinan en su proceso de aprendizaje aspectos de tipo cognitivo con implicaciones afectivas positivas.

En cuanto a la evaluación de programas y centros, Arnáiz y De Haro (2006) nos presentan una interesante Guía de Autoevaluación para diagnosticar el nivel de desarrollo de contextos interculturales en los centros educativos de Educación Secundaria, con la finalidad de facilitar a los centros el análisis de las dimensiones que determinan el grado de su interculturalidad. Y Arnáiz y Guirao (2015) realizan interesantes propuestas para evaluar los planes de mejora en los centros inclusivos que trabajan desde los principios de la interculturalidad.

2. APORTACIONES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

Aunque la perspectiva de la Cultura de Paz se ha venido manteniendo en el desarrollo de los apartados anteriores, pasemos a verla explícitamente en algunas concreciones.

2.1. La Cultura de Paz como cultura de la escuela

Una de las finalidades más importantes asumidas en las investigaciones y los estudios sobre y para la paz es favorecer la visibilización de los comportamientos pacíficos y no violentos de las personas y de los grupos humanos en los diferentes contextos y ubicaciones en que se producen. Este objetivo adquiere especial relevancia en el caso de la educación, ya que mostrar y reconocer las manifestaciones de la paz en la vida diaria se podría convertir, con relativa facilidad, en una base de conocimiento pedagógico capaz de generar estrategias y recursos didácticos para la formación de los estudiantes y de todos los miembros de las comunidades educativas en los valores de la Cultura de Paz en el ámbito escolar y en la sociedad (Sánchez, 2017). Por ello, el conocimiento y el tratamiento educativo de las manifestaciones de la Cultura de Paz constituyen un principio fundamental

para prevenir cualquier tipo de violencia, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos, incluso cuando existan casos de violencia.

La primera definición de Cultura de Paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989 y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, tal y como se desarrolló después en una publicación de la propia organización (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes, lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como “Año Internacional de la Cultura de la Paz”, al igual que la primera década del siglo XXI como “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de Paz y No violencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010)”.

En la *Resolución 53.243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, después de definir la Cultura de Paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados una serie de principios y compromisos” (Art. 1), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (Art. 4).

Posteriormente, dentro del Programa de Acción, se especifican varias medidas para dar a conocer, extender y consolidar la Cultura de Paz, agrupadas por los siguientes objetivos: Promover una cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; y promover la paz y seguridad internacionales.

Para el primer objetivo, la promoción de la Cultura de Paz a través de la educación, destacan las siguientes medidas:

- Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico, y promover una cultura de paz.
- Velar para que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades en que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.

- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la *Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995*.
- Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.
- Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

Especial relevancia adquiere el “Manifiesto 2000” (Borlaug et ál., 1999), documento redactado por un grupo de premios Nobel, que recoge de forma resumida, en un lenguaje sencillo, los seis principios clave que definen y determinan la Cultura de Paz, invitando a todo el mundo a firmarlo y comprometerse a respetarlos en la vida diaria, con el siguiente texto: *“Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:*

- *Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;*

- *practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;*
- *compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;*
- *defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;*
- *promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;*
- *contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad”.*

Como vemos, el cuarto principio recoge expresamente la diversidad cultural, relacionándola con la escucha activa, que resulta decisiva para dialogar, sobre todo ante personas y realidades diversas y complejas, con diferentes tradiciones, formas de vida, valores y cosmologías que inspiran sus vidas. El diálogo implica la tolerancia activa, el respeto y la aceptación y valoración de las diferencias como componen-

tes imprescindibles para la comprensión mutua capaz de generar empatía entre los seres humanos para facilitar acciones de colaboración y participación ciudadana responsable (Tuvilla, 2004). Por todo ello, este principio recogido en el Manifiesto 2000 se convierte en una propiedad fundamental para la Cultura de Paz y sus implicaciones educativas, especialmente en las sociedades que tenemos el privilegio de contar con sistemas educativos universales.

La Educación Intercultural está estrechamente relacionada con la Cultura de Paz (Menchú, 2002; Sánchez, 2007) y forma parte de ese grupo de contenidos educativos con los que las estrategias metodológicas encaminadas a que nuestros alumnos se eduquen deben estar dirigidas a crear situaciones donde, por ejemplo, se experimenten experiencias de convivencia y de gestión pacífica de conflictos, y a explicar las formas de convivencia entre culturas y los tipos de conflictos que se pueden generar. En lo concerniente a su disposición para ser aprendidos por los alumnos, deben crearse condiciones didácticas para que los alumnos vivan situaciones educativas en que su implicación personal en el aprendizaje sea lo más completa posible.

Muchas veces no sabemos descubrir las manifestaciones de la Cultura de Paz en las situaciones en que éstas se producen. No es que no se den experiencias de convivencia pacífica, de solidaridad, de amistad, de colaboración, de regulación pacífica de los conflictos, etc. entre los seres humanos. Estos acontecimientos se producen con mucha frecuencia en nuestras conductas habituales, incluso en los entornos más próximos (relaciones familiares, profesiona-

les, escolares, de ocio, etc.), siendo mucho más frecuentes que los comportamientos violentos, pero no estamos acostumbrados a detectarlos y menos a enseñarlos y divulgarlos (Sánchez, 2017). Relacionándolo con la diversidad cultural y su tratamiento educativo, vemos la necesidad de utilizar educativamente la heterogeneidad, particularmente la étnica y cultural, presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas de aprendizajes. En muchos casos esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un enriquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, especialmente para la práctica de experiencias relacionadas con la Educación Intercultural (Jiménez y Sánchez, 1997). No podemos permitirnos el lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y de sus manifestaciones que cada vez está más presente en las aulas (Sánchez, 2013).

El respeto a la diversidad como uno de los fundamentos de la Cultura de Paz supone favorecer el diálogo, partiendo de la escucha activa y la empatía como actitudes básicas para gestionar adecuadamente las diferencias, especialmente las que pudieran convertirse en conflictivas, en la seguridad de que la valoración respetuosa, aunque no exenta de crítica, va a llevar a la formación de valores de pertenencia a formas de ciudadanía avanzada, superadora de relaciones de enfrentamientos generados por la diversidad de creencias e ideologías, y capaz de reconocer la dignidad de cada persona y el respeto a sus creencias y formas de vida.

Conviene no olvidar que si queremos partir desde un análisis realista de la práctica educativa, para el tratamiento

educativo de interculturalidad en las instituciones escolares tenemos que considerar que en muchos casos la principal acción educativa va a consistir en neutralizar valores negativos o compensar carencias derivadas de la influencia de algunos de los agentes de socialización —especialmente la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación, etc.—, como, por ejemplo, los estereotipos y prejuicios transmitidos por los medios de comunicación, la creación de mitos violentos por determinados agentes sociales, etc., aunque tenemos que aprender también a identificar y valorar las situaciones pacíficas y los comportamientos conciliadores presentes en dichos ámbitos de socialización. Es necesario que avancemos en la sistematización de nuestras intenciones educativas para la acción formativa intercultural, asumiendo los retos profesionales y de tipo técnico-educativo que ello conlleva. Es decir, debemos superar los planteamientos exclusivamente voluntaristas para pasar a realizar actuaciones pedagógicas bien fundamentadas que nos acerquen a un tratamiento didáctico de interculturalidad desde la perspectiva de la Cultura de Paz que produzca los aprendizajes adecuados en nuestros alumnos y en nosotros mismos.

Para favorecer la acción educativa, es necesario empezar por la creación en los espacios escolares de un ambiente y una cultura escolar favorables a la adquisición y al tratamiento de interculturalidad en los centros y en las aulas. Para conseguirlo hay que establecer mecanismos de diálogo y negociación con todos los agentes educativos con el fin de llegar a establecer consensos para la creación de un clima

escolar que facilite vivir situaciones de Cultura de Paz en los centros, para lo que resulta decisiva la implicación de dichos agentes y la participación de la comunidad educativa en todo el proceso de diálogo, negociación y establecimiento de normas de convivencia, que es imposible sin una democratización de los estilos de organización y gestión de los centros escolares (García Fernández, 2011).

Uno de los errores clásicos que se han venido dando al abordar educativamente los valores y las temáticas asociadas, como la de la interculturalidad, ha sido no valorarlas suficientemente como estilo de vida, como cultura institucional (Sánchez y Rojas, 2007) que dé sentido a las actuaciones que se realicen en los centros educativos. Tenemos que intentar aprovechar la vida —con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos— que tiene lugar en las escuelas, los institutos y las universidades para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y excluyentes.

Si desarrollamos la interculturalidad solamente en forma de contenido educativo para su tratamiento en las aulas, sin considerarla en el ambiente del centro y en su vida diaria, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre el respeto a la diversidad para trabajarlas el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y



contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

En cuanto a las relaciones con las comunidades educativas, podemos apreciar que, aunque se valore positivamente el respeto a la diversidad cultural, no se fomenta con la misma evidencia en algunas situaciones en las que se da una relación de cierta hipocresía hacia la escuela cuando al producirse fenómenos llamativos de violencia social -no necesariamente escolar-, determinados agentes sociales se vuelven hacia las instituciones educativas para reclamar la importancia de la educación en los asuntos relacionados con la prevención de la violencia. Incluso si algunos de los conflictos tienen lugar cerca de los centros escolares, se les asocia a éstos como causantes los mismos. Así, resulta habitual denominar, incluso en estudios e investigaciones sobre el tema, como “escolar” a episodios de racismo, de xenofobia y de violencia que tienen lugar en espacios ajenos a los escolares sólo porque alguno de los agresores esté en edad escolar. Digamos que, sin negar que la sociedad reconoce y valora la importancia que tienen la educación y los centros escolares para prevenir estas conductas (Sánchez y Rojas, 2009), también tenemos que reconocer que en ciertas ocasiones se cae en una culpabilización recurrente de estas instituciones, que resulta injusta en la mayoría de los casos.

Por todo ello, es necesario aprender a identificar y valorar las situaciones pacíficas y los comportamientos con-

ciliadores presentes en todos los ámbitos de socialización, empezando por la creación en los espacios educativos de un ambiente y una cultura escolar favorables a la adquisición y al tratamiento de los valores de la interculturalidad en los centros y en las aulas. Para conseguirlo hay que establecer mecanismos de diálogo y negociación con otros agentes educativos con el fin de llegar a establecer consensos para la creación de un clima escolar que facilite vivir situaciones de paz, con sus imperfecciones y sus riquezas, en los centros. Para ello, va a ser decisiva la implicación de dichos agentes y la participación de las comunidades educativas en todo el proceso de diálogo, negociación y establecimiento de normas de convivencia (Carretero, López y Sánchez, 2009).

2.2. Los conflictos y su potencial educativo

Desde la Investigación para la Cultura de Paz se nos presenta el conflicto interpersonal y grupal como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto, y está claro que hay pocos lugares con más vida que los espacios escolares. De entrada, las consecuencias son claras: tenemos que aprender a convivir con los conflictos e incluso, en determinadas condiciones, utilizarlos como recurso didáctico.

Se vienen estudiando los tipos de conflicto, sus orígenes, manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones producen situaciones dolorosas y violentas, pero que, como nos dicen Molina y Muñoz (2004),

también en otros muchos casos se resuelven y se gestionan de forma no violenta.

El giro que dio la investigación para la paz y los conflictos especialmente a partir de los años 70 del siglo pasado, supone una de las bases teóricas fundamentales para la comprensión de las situaciones de convivencia intercultural que nos encontramos en los centros educativos. Entender que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas es una base del concepto de *paz imperfecta* (Muñoz, 2001), como categoría analítica que nos permite: “Romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, inalcanzable; reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran; pensar la paz como un proceso inacabado que se reconoce y se construye cotidianamente”.

Esta concepción de la paz pone de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten resolver, regular y transformar los conflictos de modo no violento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean. Si esperamos a que desaparezcan todas las manifestaciones de la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias al respecto, iremos avanzando también en la

construcción de redes entre realidades y situaciones pacíficas, imperfectas, pero cada vez menos violentas.

Entender el conflicto como contraposición de intereses y/o percepciones es una de las formulaciones más usadas y resulta muy útil para comenzar a hablar de ellos, aunque haya que hacer algunas precisiones. Esta noción de conflicto abre grandes posibilidades de análisis por su relación con las necesidades, los deseos, las emociones, y otras circunstancias personales y grupales que forman parte de todo el entramado social. En consecuencia, la especie humana podemos definirla como conflictiva en la medida en que tales contraposiciones están siempre presentes en todas las sociedades y actividades humanas (Muñoz, 2004).

Aunque ahora está completamente asumido el descubrimiento de los intereses como características fundamentales de los conflictos, tal idea supuso toda una renovación teórica. En la actualidad también se distinguen necesidades, objetivos e intereses, que aunque pueden ser coincidentes también pueden ser cosas distintas, pero que en definitiva incluyen aquellos presupuestos materiales, espirituales o sociales que las entidades humanas consumen, usan, utilizan, etc., para alcanzar sus expectativas de realización como seres humanos y, que en esta medida, son fundamentales, indispensables o imprescindibles, y su carencia causa desequilibrios y tensiones.

El contenido de estas necesidades ha variado conforme lo ha hecho la propia entidad humana. Cabe preguntarse qué condiciones son imprescindibles para que cualquier grupo humano consiga vivir dignamente. De hecho exis-

ten diversas teorías sobre las necesidades humanas que hacen más o menos hincapié en unas u otras, algunas de ellas distinguen entre necesidades humanas básicas o primarias, otras entre materiales, emocionales o sociales, etc., pero en cualquier caso todas buscan su validez para todas las culturas, su universalidad.

Poner el enfoque en la satisfacción de las necesidades humanas resulta útil como marco analítico de los conflictos, ya que prioriza el estudio de las fuentes de la conflictividad y las raíces de los problemas para de esta forma evitar o prevenir la violencia. Pero, obviamente, la percepción de los posibles conflictos está conformada por la cultura, la educación y las influencias sociales, que juegan un papel clave a la hora de determinar las prioridades e incompatibilidades entre necesidades no satisfechas en un conflicto, que pueden derivar en violencia (Sánchez-Vázquez, 2014).

Las percepciones son un mecanismo por el cual recibimos la información sobre las circunstancias que rodean a un conflicto y, que por lo tanto, nos ayudan a calificar y clarificar ante qué situación nos encontramos. No todas las percepciones tienen el mismo carácter, y un mismo actor puede tener diferentes percepciones sobre el mismo conflicto, a veces incluso contradictorias. Pueden ser subjetivas, intuitivas, emocionales, razonadas, más o menos objetivas y compartidas, total o parcialmente, con otros actores.

En esta línea perceptiva y de conciencia también deberíamos de distinguir entre las posiciones que adoptan los participantes implicados, es decir qué es lo que explícitamente demandan, y qué otros supuestos y metas hay detrás

de ellas. Esto hace que a veces las posiciones aparezcan como irreconciliables, pero los intereses o metas no. Y en su caso, los conflictos relacionados con valores (Segura, Alemany y Gallardo, 2016) tienen mayores dificultades de gestión y regulación porque se presentan con mayores dificultades de cambio o como no negociables.

La conciencia que se tenga de un conflicto, de sus causas, de los sistemas y estructuras que lo hacen posible no siempre está elaborada de una manera congruente, nítida o racional. De esta manera podrían existir diversos grados de conciencia: la no percepción de que el conflicto existe, la percepción del mismo pero relacionándolo con causas aleatorias o fuera del control de los humanos (la mala suerte, los demonios, los dioses, u otras fuerzas sobrenaturales), y por último tener cierta conciencia de las circunstancias o causas que lo provocan.

En definitiva, en el conflicto confluyen tantas circunstancias que debe ser entendido como un proceso multifactorial en el que están presentes muchas de las condiciones que acompañan a los humanos y que llevan implícitas posibilidades dinámicas en diversos sentidos dependiendo de las opciones que se tomen. Como nos dice Sánchez-Vázquez (2014), en determinados momentos, frente a las propuestas pacíficas, aparecen otras tendencias destructivas y violentas. Es decir, frente a algunos conflictos, en vez de optar por una gestión altruista y cooperativa, para favorecer al máximo posible al conjunto del grupo, se opta por soluciones egoístas o que favorecen asimétricamente a una parte. Las formas de la violencia son múltiples y las podemos recono-

cer en las guerras, el armamentismo, los crímenes, la pobreza, el hambre, la incomunicación, el egoísmo, el racismo, la xenofobia, etc. Igualmente podemos saber que unas y otras establecen vínculos y tienden a potenciarse (Segura, 2010).

Normalmente se habla de una escalada de los conflictos cuando éstos crecen en virulencia, entendida como una tendencia a producir una expansión en la que crecen el tamaño y el número de motivos, los precedentes reconocidos, las normas y conductas afectadas, la intensidad de las actitudes negativas y otras circunstancias tales como las estrategias del poder, las tácticas de amenazas, coerciones, y la ansiedad (Sevillano, González y Rey, 2009). La escalada tiene relación con los procesos competitivos, de percepciones equivocadas y de pérdida de compromiso con salidas acordadas o pactadas.

Finalmente unas y otras circunstancias negativas se podrían reforzar, crecer en tamaño y perder parte de sus vínculos con las causas iniciales. Cuando sospechamos que un conflicto puede tener una tendencia violenta y destructiva, también podemos conseguir que gire hacia la creatividad, hacia lo constructivo. Retomando las bases de los conflictos creativos se pueden sugerir escenarios para que esto ocurra: reconocimiento del problema antes de que se degrade; concentrar esfuerzos en una regulación pacífica; reconocer la posible disconformidad y frustración si el conflicto se degradase; percepción desde diferentes perspectivas y reformulación de nuevas orientaciones; presentar las alternativas creativas y cooperativas; establecer la comunicación más clara entre las partes; potenciar la motivación positiva;

dotarse de un ambiente positivo; y tener flexibilidad para acoger nuevas ideas (Sánchez-Vázquez, 2014). La motivación basada en valores cooperativos y pacíficos puede terminar siendo un punto esencial que pueda movilizar a los demás (Ruiz, 2015).

Hay conflictos violentos que pueden permanecer latentes, ocultos por otros de mayores dimensiones, o porque una de las partes tiene tanto poder que no deja posibilidad de que este aparezca. Es normal que esta situación vaya acompañada de diversas formas de resistencia que tienen un potencial peligroso de generación de nuevas formas de violencia. En cualquier caso existe también un proceso evaluativo por el cual se decide cuándo una actuación es paz o violencia. Aunque parezca extraño, una misma acción puede ser considerada en algún momento como violencia y en otro no. Esta evaluación depende especialmente de los valores, que en definitiva nos aconsejan si dentro de las posibilidades que tenemos en cada momento satisfacemos al máximo las necesidades de las personas y los grupos implicados.

Como indica Lederach (2003), la diferenciación entre episodio y epicentro consiste en que debajo de los episodios subyacen los grandes temas pendientes que requieren ser transformados, como la exclusión, la extrema desigualdad, la violación de los derechos humanos, el desigual acceso a recursos y la débil institucionalidad (Carmona, 2016). A veces entendidas como el “contenido” o la “sustancia” y las “causas originarias”, las dimensiones estructurales centran su atención en las áreas relacionadas con las necesidades

humanas básicas, la reproducción simple o ampliada, el acceso a recursos y modelos institucionales de toma de decisiones, el reconocimiento o la negación de las identidades y demandas culturales.

Está claro que el conflicto es un concepto clave en la Investigación para la Paz (Binaburo y Muñoz, 2007) y que existe un gran consenso en considerarlo indispensable para entender las realidades pacíficas, que estamos acostumbrados a percibir las cargadas de pasividad y de determinismo externo (dependen de lo que hagan otros, especialmente los más poderosos, incluso de factores ajenos e incontrolables por los seres humanos, divinidades, etc). Los estudios sobre las realidades pacíficas nos dicen que no son perfectas, que dependen de lo que hagamos cada uno de nosotros, que donde hay vida hay conflicto, y que la diversidad añade complejidad y riqueza, aunque también conflictividad, por lo que aprender a convivir con los conflictos se convierte en una necesidad. De hecho, lo hacemos sin ser conscientes de ello en múltiples situaciones de nuestra vida, tanto en el ámbito privado como público. Por ello, una adecuada gestión educativa, social y política de los conflictos se convierte en una rica experiencia de aprendizaje (Mazorra, 2008).

Veamos, para terminar, las estrategias más habituales utilizadas para la gestión de los conflictos en los espacios y ámbitos educativos, que en la mayoría de los casos se combinan en su desarrollo práctico:

- La *resolución*, en la que prevalece la intervención externa a los implicados en el conflicto. Por ejemplo, un adulto (profesor, familiar, ...) en un conflicto

entre niños; o un experto (juez, mediador, ...) en uno entre adultos. En las prácticas educativas, la intervención del profesorado en una relación conflictiva entre alumnos va a depender en gran medida de su preparación y de la capacidad de éstos para desarrollar por sí mismos la siguiente estrategia.

- La *regulación* o *autorregulación*, donde predomina la actuación directa de los afectados por el conflicto, asumiendo sus responsabilidades en todo el proceso de gestión. El papel de los agentes externos, si lo hubiera, es más sutil, concentrándose fundamentalmente en tareas de mediación, asesoramiento, observación y acompañamiento, debiendo quedar su intervención en un segundo plano. En los espacios escolares es frecuente que los propios niños inicien, en la mayoría de los casos, la autorregulación de un conflicto, especialmente si han tenido experiencias formativas previas (Sánchez, 1999).
- La *transformación*, marcada por la búsqueda y realización de cambios de escenarios, ambientes y protagonistas influyentes e implicados en el conflicto. Los agentes externos son fundamentales para asesorar las propuestas y el desarrollo de los cambios que se hagan, así como para buscar y favorecer los consensos necesarios al respecto, sobre todo, entre los afectados por el conflictos. Un ejemplo frecuente en los escenarios educativos es el cambio de compañeros, de clase o incluso de colegio.

Quedan por añadir la *provocación* “controlada” de los conflictos para aprender a gestionarlos en situaciones reales vividas en primera persona, y la *evasión* con tácticas esquivas para evitarlos con la intención de abordar posteriormente su gestión o para intentar olvidarlos, siendo ésta la opción menos recomendable desde el punto de vista educativo.

A MODO DE EPÍLOGO

Quiero terminar dejando constancia en un foro como éste de la importancia de la educación, y consecuentemente de la investigación educativa, para la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía. Como hemos visto, cuando se producen casos reiterados de violencia, de falta de respeto al medio ambiente, de racismo y de xenofobia, incluso de aumento de los accidentes de tráfico o de epidemias imprevistas, rápidamente se producen peticiones reclamando que se forme adecuadamente sobre estos temas en las instituciones educativas, e incluso acusándolas de no haberlo hecho preventivamente. En cambio, no es similar la respuesta en financiación y actuaciones para que esta función formativa se lleve a la práctica: las partidas presupuestarias para la investigación educativa sobre estas temáticas (Educación para la Igualdad, Educación Intercultural, Educación para la Cultura de Paz, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Salud, etc.) son mínimas. Lo mismo que lo es la presencia de estos contenidos en los currículos de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo y mucho menos en la práctica. Al igual que desgraciadamente ocurre en los planes formativos, tanto iniciales como permanentes, del profesorado y demás profesionales de la educación. Es

cierto que se han realizado intentos para su incorporación curricular, el más relevante el de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, hartamente criticada y apenas leída por lo que se deduce de las críticas realizadas y de las escasas respuestas a éstas; pero, por un mínimo de coherencia con los fines más profundos e imperecederos de la educación, resulta imprescindible un replanteamiento integral de la formación de la ciudadanía, especialmente de la infancia y adolescencia, en aspectos que son fundamentales para la vida en sociedad y, en definitiva, para la vida.

Muchas gracias por su amable atención. Feliz curso 2018-2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abulafia, D. (2013). *El gran mar: Una historia humana del Mediterráneo*. Madrid: Crítica.
- Abulafia, D. (2016). Un mar de diásporas. *El País*. Ideas, 24-07-2016, 2-3.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 23-42.
- Alanís, L. y Ruiz, J. (2006). Están llamando a la puerta ¿Abrimos? Una propuesta para trabajar sobre el racismo y la xenofobia. *Aula de innovación educativa*, 150, 85-96.
- Alemaný, I.; Jiménez, M^a. A. y Sánchez, S. (Coords.) (2012). *La formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 107-119.
- Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el cami-

- no. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 53-62). Madrid: Narcea.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6 (2), 144-159.
- Ballesteros, B. y Gil, I. (Coords.) (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. London: Routledge.
- Banks, J.A. & McGee Banks, Ch.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan.
- Barañano, A. et ál. (Coords.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Universidad Complutense.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Besalú, X. (2011). La escuela intercultural. En Besalú, X. y López, B. (coord.). *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, (pp. 21-29). Madrid: Wolters Kluwer.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.

- Borlaug, N.; Pérez Esquivel, A.; Dalai Lama, Gorbachov, M.S., Maguire, M., Mandela, N. et ál. (1999). *Manifiesto 2000*. París: Unesco. Recuperado de: http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm.
- Cabello, M^a. J. (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 35-55). Barcelona: Graó.
- Calderón, I. (Coord.) (2015). Tema del mes: Desigualdad, no diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 49-87.
- Calvo Buezas, T. (2010). *Musulmanes y cristianos conviviendo juntos. Así sienten los escolares de Ceuta y Melilla*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Calvo Buezas, T. (2013). *Convivir en la diversidad étnica y religiosa ¿Amenaza o enriquecimiento mutuo?* Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades.
- Carmona, M^a J. (2016). Los niños que sueñan con quemar fronteras. *Tinta Libre*, 39, 26-29.
- Carretero, A.; López, S. y Sánchez, S. (2009). *Vivir convivir. La convivencia escolar en centros de enseñanza secundaria desde una perspectiva intercultural*. Sevilla: Federación Andalucía Acoge.
- Castro, M.; Guirao, J. M.; Arnáiz, P. (2003). Alumnos en riesgo de exclusión social: La integración escolar de grupos culturales minoritarios en la región de Murcia. *Bordón*, 55 (1), 61-80.

- Cifuentes, L. M^a. (2011). Fundamentos filosóficos de la educación cívica intercultural. En Besalú, X. y López, B. (coord.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, (pp. 71-82). Madrid: Wolters Kluwer.
- Colectivo Amani (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Catarata.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M.A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, X. (2008). *Educación y derechos culturales*, *Crítica*, (58) 952, 41-45.
- García Castaño, J. y Carrasco, S. (Eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Fernández, J. A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En Besalú, X. y López, B. (coord.). *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, (pp.59-69). Madrid: Wolters Kluwer.
- Giménez, C. (Coord.) (2012). *Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en El ámbito local. Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Jiménez, F. y Sánchez, S. (Eds.) (1997). *Granada, ciudad intercultural e integradora. Materiales didácticos para un debate intercultural: Granada y su juventud*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad e Instituto Municipal de Formación y Empleo.
- Junta de Andalucía (2014). *III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Sevilla: Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lederach, J. P. (2003). *Conflict transformation*. Pennsylvania, USA: Good Books.
- León, M^a. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- León, M^a. J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201-221.
- Lopes, M.; Mercader, C.; Sacayón, E.; Dovigo, F; Teixeira, M.J. y Sánchez, S. (2015). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Minorías étnico-culturales*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/281616881_Minorias_etnico-culturales_

en_el_acceso_permanencia_y_egreso_en_la_universidad_en_Latinoamerica

- López Belmonte, J. L. (Coord.) (2013) *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP Ediciones.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Mazorra, P. (2008). El conflicto en la escuela: Una oportunidad de aprendizaje. *Bordón*, 60 (4), 125-136.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (63-81). Barcelona: Graó.
- Mesa, M^a. C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid-Granada: C.I.D.E.-Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Molina, B. y Muñoz, F.A. (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Muñoz, F.A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- Muñoz, F. A. (2004). Qué son los conflictos. En B. Molina y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 145-170). Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Nieto, M. (2016). *La formación inicial de los futuros educadores y sus actitudes hacia la diversidad cultural*.

Trabajo Fin de Máster inédito. Máster Universitario en diversidad cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de la Universidad de Granada.

Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.

Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón*, 60 (4), 15-29.

Pérez Tapias, J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En Gimeno, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*, (pp. 149-161). Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Pétriz, F. y Rubirarta, M. (2017). Las misiones de la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 46-50.

Roberts, Th. (1978). *Cuatro Psicologías aplicadas a la educación*. Madrid: Narcea.

Sánchez, S. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. Reflexiones y propuestas para su formación. En *Homenaje al profesor Óscar Saénz Barrio*. (pp. 641-660) Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Sánchez, S. (2007). Interculturalidad y Cultura de Paz. Implicaciones educativas. En R. Roig (Dir.), *Investigar*



el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 399-416). Alcoy: Marfil.

Sánchez, S. (2012). El currículo intercultural en al ámbito del centro educativo. En I. Alemany; M^a. A. Jiménez y S. Sánchez (coords.), *La formación del profesorado para la diversidad cultural* (pp. 11-40). Madrid: La Muralla.

Sánchez, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En J. L. López Belmonte (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.

Sánchez, S. (2016). Los conflictos en las sociedades culturalmente diversas. El papel de la educación. En T. Terrón-Caro y M. Esteban (Eds.), *Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional*. Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada (pp. 615-622). Sevilla: Sociedad española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.

Sánchez, S. (2017). Las manifestaciones de la Cultura de Paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives*, 18, 6-11.

Sánchez, S. (2018). Convivencia y diversidad cultural. Una visión desde la Investigación para la Cultura de Paz en educación. En M^a.J. León y T. Sola (Coords.), *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Liderando inves-*

tigación y prácticas inclusivas (pp. 63-71). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Sánchez, S; Cárdenas, R. y Rodríguez, R. M^a (2011). Los movimientos migratorios y sus implicaciones educativas. En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.), *Exclusión social y diversidad* (65-92). México: Editorial Trillas.

Sánchez, S. y Mesa, M^a.C. (1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.

Sánchez, S. y Mesa, M^a.C (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, S. y Mohamed, M. (2013). Conocernos para convivir. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 23-25.

Sánchez, S. y Rojas, G. (2007). La Educación Intercultural en el contexto de la Educación No Formal. En C. Torres y J. A. Pareja (Eds.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 609-642). Madrid: CCS.

Sánchez, S. y Rojas, G. (2009). Peace Culture as Preventive Education Strategy. En D. Checa (Ed.), *Studying and Preventing the Radicalization of Islam in Eastern Europe* (pp. 70-84). Sofia-Granada: Universidad de Granada.

- Sánchez-Vázquez, L. (2014). Mediación en conflictos ambientales. Una aproximación preliminar desde la Investigación para la Paz. *Complexus*, saberes entretelados, 3, 11-15.
- Segura, A.; Alemany, I. y Gallardo, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2) (39), 393-416.
- Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Acción Social sin Fronteras.
- Sollá, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Barcelona: Graó.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la

Paz y los Derechos humanos. División de la Promoción de Educación de Calidad. Sector de Educación. Paris: Ediciones UNESCO.

Wittrock, M. et al. (1982). *El cerebro humano*. Buenos Aires: El Ateneo.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**