

Seminario
“VALORES EDUCATIVOS Y CIUDADANOS
EN EL ENTORNO ESCOLAR”

Fundación Santa María de Albarracín, 5 y 6 de septiembre de 2011

La Interculturalidad de los centros educativos y la convivencia escolar

Dra. Olga Serradell, Investigadora Juan de la Cierva y profesora del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La interculturalidad de los centros educativos crece, del mismo modo que las sociedades son cada día más multiculturales. Las migraciones internacionales han cambiado la composición étnica, religiosa y cultural de las sociedades occidentales. Francia, Alemania y Reino Unido eran las sociedades de destino de personas de diferentes orígenes en busca de nuevas oportunidades laborales y de vida. En el siglo XXI países como España o Italia, que fueron emisores de inmigrantes a mediados del siglo pasado, viven también este relevante proceso de transformación de su estructura poblacional y social, al que deben adaptarse las instituciones, entre las que destaca la educativa. En 1999 España era el país con la tasa más débil de población extranjera. Según datos provisionales del padrón municipal a 1 de enero de 2011, hoy el 12,2% de personas empadronadas en España son extranjeras¹.

Ante tales realidades multiculturales, a menudo se han atribuido los problemas de convivencia al porcentaje de inmigración de una ciudad, barrio o escuela. Sin embargo, la comunidad científica internacional ya ha demostrado hace mucho tiempo que el problema no es la concentración o el porcentaje de personas inmigrantes que viven en un territorio sino las actuaciones que allí se aplican. Afirmaciones como aquella fomentan el racismo. De hecho, es en los países donde más se ha hecho esta afirmación, donde más racismo se ha generado y en ella se basan algunos modelos educativos que se están desarrollando en la actualidad. La prohibición del uso del *hijab* en las escuelas francesas o el llamado “modelo Vic” son, como veremos, ejemplos de ello.

No existe ninguna investigación científica que demuestre que hay culturas más conflictivas que otras. Si así fuera, sería imposible explicar por qué barrios con porcentajes de inmigración y composición socioeconómica similar, viven realidades tan distintas, en unos hay convivencia y en otros conflicto. Esto muestra que el problema no es la composición sociodemográfica de una escuela o zona, sino las malas actuaciones

¹ Fuente: INE, Instituto Nacional de Estadística, 2011. Para más información: <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf>

sociales, educativas, etc. desarrolladas. De ahí que, si se analizan las inversiones que se hacen en los barrios donde hay conflictos, se encuentra que para hacerlas no se han basado en actuaciones de éxito sino en ocurrencias. Aun así, discursos catastrofistas como el “choque de civilizaciones” defendido por Samuel P. Huntington (1996) siguen influenciando las legislaciones y las actuaciones políticas. Por ejemplo, Huntington contrapone islam y democracia, concibe la segunda como un patrimonio occidental y el multiculturalismo como una amenaza para occidente. Ambas afirmaciones ya han sido refutadas por autores de gran relevancia científica internacional como Amartya Sen (2005: 54, 165), quién califica a Huntington de *simplificador intelectual* y *clasificador cultural*, demostrando a través de numerosos datos históricos que los derechos y libertades individuales han sido defendidas, pero también rechazadas, tanto por occidente como por oriente (Sen, 2005: 76, 284). Este economista y premio Nobel indio reivindica el valor universal de la democracia que se nutre de las aportaciones de todas las culturas. Este autor expone en su obra las múltiples contribuciones al diálogo, a los debates públicos y a la democracia que, a lo largo de la historia han sido realizadas por las diferentes tradiciones culturales y religiosas, y entre ellas también el islam. Su análisis refuta las tesis etnocentristas que reivindican las ideas de “justicia”, “derecho”, “razón” o en último término “democracia”, como valores exclusivamente y esencialmente occidentales.

Lo mismo ocurre con las actuaciones desarrolladas en los centros educativos. Si buscamos en las revistas e investigaciones de mayor relevancia científica internacional, veremos que sus resultados apuntan hacia las actuaciones llevadas a cabo en los centros educativos. Cuando éstas se basan en lo que dice la comunidad científica internacional mejoran la convivencia y conducen al éxito educativo.

1. De la segregación a la inclusión

1.1. ¿Igualdad u homogeneización? “l’affaire du foulard”

La multiculturalidad se ha convertido en un rasgo característico de las sociedades europeas y las diferentes minorías culturales y confesiones se han hecho más visibles a medida que han reivindicado un mayor reconocimiento público. Sin embargo, la concepción de laicidad republicana de la Francia de principios de siglo XX sigue vigente. Desde ésta se defienden criterios arbitrarios que, sin seguir una lógica igualitaria, varían en función de la confesión, el momento o la situación. Una de las más perjudicadas por esta arbitrariedad es la confesión musulmana. Desde el 11S, los estereotipos han ido en aumento, reforzando una idea esencialista del islam y de los musulmanes. Francia es, según Baubérot (2006), el país con la comunidad musulmana más importante de la Unión Europea estimada en cinco millones de personas, el 8% de la población global. Autoras como Cesari (2003) critican la constante asociación sin fundamento científico que se hace entre islam y problemas sociales, específicamente de las políticas realizadas en Francia entre las que se encuentra la prohibición del uso del *hijab* en las escuelas e institutos públicos que tomamos como ejemplo y punto de partida.

En Francia, como en España y en Europa en general, existe una grave confusión entre “igualdad” y “homogeneización”. Se ha extendido la idea que, para estar integrado/a hace falta renunciar a la propia cultura, a las creencias y a las prácticas religiosas. Por un lado, Wihtol de Wenden (1999) destacaba hace años que la pérdida de los valores tradicionales, las dificultades de diálogo entre generaciones y, combinada con el paro, la violencia y el integrismo, formaban parte, entre otros factores, del “precio” de la integración. Por otro, la inmigración se ha presentado como *un peligro para Francia*, consecuencia, según Tissot y Tevanian, de una concepción de este país como una *entidad basada en una “identidad” homogénea e inmutable a través de los siglos* (Tissot et Tevanian, 2006: 51). De acuerdo con Khosrokhavar (1997), cuando una tradición cultural impone una concepción de “universalidad osificada”, lo que resulta es la homogeneización y, en consecuencia, la exclusión de otras tradiciones culturales.

Aun así, la idea de igualdad como homogeneidad ha acabado imponiéndose en uno de los países más representativos de la democracia occidental, Francia. El debate sobre el uso del *hijab* en las escuelas francesas llevó a la aprobación de una ley, el 15 de marzo de 2004², que prohíbe el uso de signos ostensibles de pertenencia política y religiosa en las escuelas de educación obligatoria. Entre los precedentes a esta ley, se encuentra la creación de una comisión de reflexión por parte del presidente de la República francesa, en aquel momento Jacques Chirac. Creada en 2003 y presidida por Bernard Stasi, asesor del gobierno de 1998 a 2004, esta comisión trataba sobre la aplicación del principio de laicidad en el seno de la República. Pero, a pesar de tener que tratar una cuestión global como la laicidad, el debate de la comisión se convirtió en una discusión sobre la cuestión del velo islámico en la escuela y sobre la necesidad o no de una ley que regulara el uso de los signos religiosos en el medio educativo. Este tema monopolizó los debates de los medios de comunicación, mostrando profundos desacuerdos entre la clase política y generando malestar entre la ciudadanía.

La ley 2004-228 ha generado reacciones diversas entre las que destacan la de Shirin Ebadi, abogada iraní, musulmana, defensora activa de los derechos humanos y Premio Nobel de la Paz. Ebadi se pronunció en contra de la ley porque reducía las posibilidades educativas de muchas adolescentes musulmanas, algunas de las cuales eran víctimas de la desigualdad de género en su medio familiar (IRAN-RESIST, 2005). Y efectivamente, una de las primeras consecuencias de la ley, durante el primer semestre de su aplicación, fue la expulsión de 40 chicas y 4 chicos durante. El racismo se muestra, así, imponiendo por ley la renuncia al uso de símbolos religiosos, del mismo modo que es racista imponer el uso de los mismos. Ambas son imposiciones homogeneizadoras basadas en el rechazo al diálogo intercultural en sociedades multiculturales, donde las personas no quieren renunciar a sus identidades, a menudo, múltiples. Ambas imposiciones impiden expresar la propia identidad, anulan la libertad de cada persona de decidir qué ponerse y qué no; algo que, según Sen (2005), debemos estar preparados para respetar.

² *Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.*

Después de las colonizaciones europeas del mundo árabe, se extiende en Europa la idea del *hijab* de la mujer musulmana como un símbolo de retraso y opresión hacia el género femenino. De ahí que actualmente exista el prejuicio de que las mujeres musulmanas que usan el velo son sumisas, no tienen ni cultura ni formación (De Botton et al., 2004). Estos prejuicios se ven claramente en el debate francés y en aportaciones como la de Costa-Lascoux (2006), cuando afirma que los observadores extranjeros no entienden la laicidad francesa y que los inmigrantes consideran el sistema político francés como demasiado individualista dado que, según ella, tienen una tradición familiar basada en sociedades teocráticas o totalitarias. Costa-Lascoux justifica la ley 2004-228 porque sanciona la práctica “ostentosa” pero no el signo religioso en sí mismo (los signos “discretos” están autorizados) y, según ella, esto no atentaría contra las libertades fundamentales de conciencia y de expresión del alumnado. Pero más allá va la opinión de Dilas-Rocherieux (2005), quién pide que la ley se aplique también a la educación superior considerando que la prohibición del *hijab* a las mujeres musulmanas en la universidad aumentaría la democracia. Esta autora critica el feminismo musulmán por considerar que contiene un error en su interpretación de la democracia y de la laicidad, dos principios que no pueden, según su opinión, confundirse con la identidad, la cultura y la nacionalidad.

Al mismo tiempo que se producía este debate, otros académicos como Jean-Paul Willaime (2004) advertían del peligro de la prohibición de signos de pertenencia religiosa de los/las estudiantes y, en particular para la comunidad musulmana dado que el velo islámico se había convertido en el centro del debate público. La llamada ley del velo no tiene ninguna base científica ni ha favorecido los resultados educativos de los/las estudiantes. Las proporciones que tomó en Francia la cuestión del velo (*l'affaire du foulard*) llevaron a autoras como Fekete (2004: 26) a hablar de “caza de brujas moderna” (*modern witch-hunt*), una persecución que implica la multiplicación de medidas asimilacionistas a nivel europeo. Y así fue, a partir de la ley francesa las reacciones se extendieron por Europa. En abril de 2004, dos estados alemanes prohibieron el uso del velo a las maestras musulmanas. En febrero de 2007, el gobierno socialista de Amberes también siguió el modelo francés y adoptó una prohibición que obliga a las mujeres funcionarias musulmanas a quitarse el velo cuando trabajan de cara al público. Esta ley favorecía actitudes de rechazo a contratar a mujeres que llevaban el *hijab*, por lo que no es de extrañar que fuera defendida públicamente por el líder del partido xenófobo de extrema derecha Vlaams Belang. Ese mismo año, en Gran Bretaña, el Tribunal Superior de Justicia (*High Court of Justice*) y el Departamento de Educación anunciaron la prohibición del uso del velo a estudiantes y maestras musulmanas en las escuelas británicas.

Estas actuaciones no han reducido el abandono y fracaso escolar del alumnado inmigrante, ni tampoco la segmentación étnica del mercado laboral. Al contrario, en los últimos años hemos asistido al fracaso del modelo asimilacionista francés, pero también del comunitarista inglés, especialmente a raíz de los fuertes episodios de violencia protagonizados por jóvenes de origen inmigrante. A menudo se ha identificado como causa del conflicto el porcentaje de inmigración de la zona y/o el origen de las personas implicadas. Este análisis de la situación no conoce las aportaciones de la comunidad

científica internacional y ha generado más racismo.

1.2. Igualdad de diferencias: Reconocimiento cultural y laicidad multicultural

En una sociedad diversa y multicultural como la francesa, la ley 2004-228 representa una fuerte contradicción para una parte de su población porque obliga a elegir entre la identidad o la educación. Además, identificar el uso del velo islámico como el problema es un grave error que esconde el problema real que se encuentra en el ámbito político. Los gobiernos que violan los derechos humanos de las mujeres silencian sus voces cuando les imponen el uso del velo, sin dejarles elegir su forma de vida ni su identidad. Cuando otros gobiernos prohíben el velo, siguen la misma lógica basada en la imposición y cuestionan la capacidad de decisión de las mujeres musulmanas. Cuando los gobiernos que prohíben el *hijab* se protegen bajo el valor de la democracia, atentan contra el carácter universal de ésta al apropiársela. Democracia e igualdad son dos valores universales que podemos encontrar en diferentes tradiciones de todo el mundo y no solamente en occidente. Cuando una cultura impone una concepción de laicidad que excluye otras tradiciones, abandona su carácter democrático.

La realidad en este momento es que las mujeres musulmanas no tienen libertad de decidir cómo vestirse en Europa. Esto tiene una repercusión directa en la restricción de los derechos y libertades de todas las mujeres. Esto es consecuencia de la apropiación que, a lo largo de la historia, occidente ha hecho de la democracia, la laicidad y la modernidad. Sen (2005, 2006) ya ha criticado esta apropiación aportando numerosos argumentos y datos históricos por ejemplo, en su análisis de la sociedad india. El uso del velo no responde, únicamente a una imposición peor es también una elección personal. El análisis de Saint-Blancat (2004) sobre la socialización cultural y religiosa de los jóvenes musulmanes europeos pone en evidencia esta idea a través de testimonios de mujeres jóvenes. Algunas de ellas eligen el velo y otras lo rechazan, pero lo utilizan como símbolo de conquista de libertad e igualdad. En consecuencia, es necesario reformular el concepto de laicidad para que no se transforme en un principio antireligioso y, a largo plazo, antidemocrático. Otros como Ismail (2006) ya han señalado la necesidad de una laicidad diferente, propia del mundo árabe, que asegure la liberación humana, la democracia, la libertad de expresión y el reparto igualitario de riqueza.

La nueva realidad no puede aguantar más un concepto de laicidad que no contenga la voluntad de acuerdo y la inclusión de las diferentes voces que conviven en las sociedades multiculturales. La concepción etnocentrista impuesta por occidente hace muy difícil la posibilidad de dar respuesta a esta pluralidad y, así, de avanzar hacia sociedades más igualitarias. De ahí la urgente necesidad de dirigir nuestras sociedades hacia una *laicidad multicultural* (Flecha, 2004) que, a través del diálogo igualitario e intercultural sea capaz de responder a la realidad multicultural de las escuelas, barrios y ciudades y que oriente actuaciones educativas y sociales que incluyan el respeto a la diversidad.

Excelencia y equidad no sólo son compatibles sino necesarias. En este sentido, las actuaciones de la Universidad de Harvard son un modelo a seguir que incluyen la búsqueda de diversidad como uno de los elementos clave para conseguir la excelencia de la institución (Santa Cruz y Sordé, 2010). Destaca, por ejemplo, su programa específico de captación de talentos procedentes de minorías culturales. El HUMRP, *Harvard Undergraduate Minority Recruitment Program*, consiste en la aplicación de una serie de actuaciones cuya finalidad es dar a conocer la universidad y las facilidades existentes entre colectivos que tradicionalmente no han accedido a la misma. Entre este tipo de actuaciones se incluyen charlas realizadas por estudiantes de Harvard representantes de minorías culturales, y que realizan en los barrios o áreas geográficas donde se ha detectado una infrarrepresentación, o bien con colectivos que históricamente puedan percibir Harvard como una institución inaccesible. Esta universidad ofrece, incluso, la posibilidad de financiar visitas al campus para que posibles estudiantes puedan experimentar de primera mano la experiencia de la universidad, hablar con profesorado, con estudiantes, etc. En estas visitas los estudiantes potenciales pueden pasar todo un día con un/a estudiante, ir a sus clases, reuniones, hablar con profesores, etc. Otro tipo de actividades consisten en potenciar programas de voluntariado a través de los cuales, estudiantes de Harvard colaboran en institutos situados en áreas de bajo nivel socioeconómico. También se ofrece la posibilidad a grupos de estudiantes de estos institutos de hacer encuentros o actividades en las propias instalaciones de la universidad, como una forma de desmitificar la imagen de la misma e implicarse con el entorno.

La Universidad de Harvard es proactiva en la captación de candidatos a estudiantes y por esa razón, estas actividades y programa, pueden encontrarse en todas las facultades de esta universidad. Por un lado, Harvard se responsabiliza y se implica en facilitar el acceso de grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, así como en romper la imagen de la universidad como una opción imposible. Estas actuaciones explican la gran diversidad cultural que constituye tanto al alumnado como al profesorado de Harvard y también que sea la mejor universidad del mundo. Por un lado, rompe el prejuicio de que excelencia y diversidad cultural no pueden ir juntas, por otro consigue crear oportunidades para grupos que han sido excluidos.

2. De las ocurrencias a la ciencia

2.1. *Políticas de redistribución de alumnado inmigrante*

El caso del Modelo Vic, ya analizado por Flecha (2011), muestra que cuando las prácticas y actuaciones educativas se basan en ocurrencias se genera racismo y conflicto. Vic, es una ciudad de 40.000 habitantes con un 23% de inmigración. Un porcentaje que se ha incrementado en los últimos años, al igual que en muchas otras ciudades catalanas y españolas. Sin embargo, Vic ha sido pionera, por ejemplo, en intentar medidas excluseras tales como limitar el empadronamiento a las personas inmigrantes que no tengan permiso de residencia. De este modo se les limitaría también el acceso a los derechos básicos de salud y educación. Asimismo, en 2002 se fundaba en

Vic el partido xenófobo y de extrema derecha “Plataforma per Catalunya” (PxC), que en 2003 obtenía representación municipal y autonómica. Cuatro años más tarde, en 2007, obtenía el 18% de los votos en Vic y representación en otras ciudades como El Vendrell, Tàrraga o Olot, entre otras. En 2010 PxC multiplicó el número de votos a las elecciones del Parlamento catalán donde estuvo a punto de obtener representación³.

Este proceso está unido a las actuaciones educativas que desde hace más de 10 años se están llevando a cabo en Vic, contrarias a las aportaciones de la comunidad científica internacional. En la aplicación de estas actuaciones reside la clave para explicar porque PxC se funda en Vic, así como el aumento del voto xenófobo en esta ciudad (Flecha, 2011). Así, en base a la ocurrencia de que el incremento de la inmigración y la concentración de determinados grupos culturales dificulta el aprendizaje y genera conflicto en la escuela, en 1997 el Ayuntamiento de Vic implementa un modelo educativo basado la redistribución de alumnado inmigrante centros educativos cuando éste excede del 15%. Al desarrollar esta actuación, los académicos y agentes políticos y educativos responsables obviaron, por ejemplo, que en otros lugares donde ya se había llevado a cabo la segregación espacial de alumnado se obtuvo como resultado un aumento del fracaso escolar y del racismo. Esta información puede encontrarse publicada en la literatura científica desde hace años, dado que tuvo lugar en los años 50 en Estados Unidos (Afrik, 1993; Bell, 2004).

La redistribución escolar implica el desplazamiento de niños y niñas inmigrantes de sus barrios hacia otros donde se encuentra la escuela que se les ha asignado, viéndose también obligados a quedarse al comedor. El Ayuntamiento de Vic decidió, así, invertir en autobuses para que llevaran a estos estudiantes a las escuelas y darles becas de comedor. La propia política de la redistribución, generaba un efecto perverso cuando la extrema derecha xenófoba usó estas decisiones políticas para lanzar discursos antiinmigración generando más racismo, al igual que ocurrió en los 50 cuando la Corte Suprema de Estados Unidos declaró inconstitucional la segregación racial en las escuelas norteamericanas⁴. Entonces se aplicaron conjuntos de medidas de redistribución del alumnado negro entre las escuelas blancas para evitar la separación racial en “escuelas de negros” y “escuelas de blancos”, pero estas actuaciones tuvieron el efecto contrario y generaron fuertes conflictos. Los alumnos blancos lanzaban piedras contra los autobuses con los que llegaban los y las estudiantes afroamericanos, ya que las escuelas de blancos se encontraban lejos de sus barrios. Las familias del alumnado blanco rechazaban que sus hijos/as fueran a las mismas escuelas que los estudiantes negros (Afrik, 1993; Tate et al., 1993; Bell, 2004) y los episodios de violencia aumentaban, hasta tal punto que fue necesario proteger a los estudiantes afroamericanos cuando entraban y salían de la escuela.

³ Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals. *Dades electorals*. Accesible desde la página web: <http://www20.gencat.cat/portal/site/governacio/menuitem.188cc2c34a4b942f8e629e30b0c0e1a0/?vgnnextoid=de5ee4f76bc87110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=de5ee4f76bc87110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

⁴ Resolución *Brown v. Board of Education*, 1954, 347 U.S. 483.

Oakes (1985), Braddock y Slavin (1992), Flecha (1999) y otros autores ya han investigado las consecuencias negativas de actuaciones como la segregación y las agrupaciones de alumnado por niveles educativos. Ambas reducen el aprendizaje, fomentan el fracaso escolar y generan problemas de convivencia. En 2009 el Parlamento Europeo elaboró una resolución sobre la educación de los niños y niñas inmigrantes, a través de la que recomienda explícitamente a los Estados miembros evitar las clases especiales para niños y niñas inmigrantes, promoviendo una política educativa inclusiva (Parlement Européen, 2009). Sin embargo, 10 años después de haberse implementado el Modelo Vic, sus promotores se plantearon la necesidad de reformularlo ya que, como era de esperar, el rendimiento del alumnado no había mejorado. Pero los malos resultados seguían achacándose erróneamente al incremento del porcentaje de inmigración entre la población, todavía más multicultural que la de 1997. En 2010, y sin hacer referencia a ninguna investigación y/o aportación de la comunidad científica internacional, el nuevo Modelo Vic creaba espacios educativos específicos para alumnado con necesidades educativas especiales en los que se ubica al inmigrante recién llegado, y grupos de nivel bajo a los que este alumnado termina incorporándose.

El abandono escolar temprano es un problema creciente en Europa que se sitúa en el 16,7%⁵. Éste afecta especialmente a países como España (31,9%), Reino Unido (17%), Italia (19%), Dinamarca (11,5%) o Francia (11,8%). Este abandono afecta especialmente al alumnado de origen inmigrante y, como advierten Mircea y Sordé (2011), en un clima de creciente racismo lo fácil es echar la culpa al alumnado inmigrante de los malos resultados estadísticos. La comunidad científica internacional sabe que la causa de los conflictos y del mayor fracaso escolar de la población de origen inmigrante reside en las actuaciones sociales, políticas y educativas llevadas a cabo. De ahí que la solución se encuentre en analizar cuáles han sido las actuaciones que se han llevado a cabo en barrios en los que, habiendo el mismo porcentaje de inmigración, hay convivencia y éxito educativo. En esta línea se encuentra el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) que ha identificado los grupos interactivos como una de estas actuaciones de éxito.

2.2. Grupos interactivos: hacia el éxito educativo de todos y todas

El fenómeno de las migraciones aumenta nuestras interacciones, lo queramos o no. Entrar en contacto con personas de diferentes culturas puede favorecer la exclusión o la transformación, dependiendo de cómo se gestione la diversidad y ello se basa en las actuaciones desarrolladas. Sorprende, por ejemplo, la fuerte resistencia al mestizaje y la tendencia a la segregación que se da en países con una larga tradición migratoria como Alemania. La primera casa de jubilación mixta (para turcos y alemanes) no se creó hasta 1997 en Duisburg/Ruhn. No obstante éste, junto a la introducción de la tradición musulmana de orientar las tumbas en dirección a La Meca en los cementerios alemanes,

⁵ Fuente: EUROSTAT, 2009: *Early school-leavers - Percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training*. Accesible desde la página web: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060>

son ejemplos de convivencia intercultural (Wihtol de Wenden, 1999). La lógica principal del desarrollo de estas actuaciones es la búsqueda de consenso entre tradiciones culturales diferentes. Contrariamente a lo que ocurre en contextos homogéneos y homogeneizantes, incluir las demandas de los diferentes grupos culturales en un marco igualitario aumenta las opciones y, así, el derecho a elegir libremente. Cuanto más diferentes son nuestras interacciones, más opciones y posibilidades tenemos para elegir. Además, esta pluralidad evita las generalizaciones racistas que condenan a toda una comunidad por los actos cometidos por una minoría y sus miembros y rompe estereotipos transmitidos, a menudo, sin conocer a nadie de la comunidad afectada.

La diversidad cultural creciente en nuestras sociedades pone de manifiesto importantes retos educativos, entre otros, a los que se ha dado respuesta con medidas de atención a la diversidad segregadoras, es el caso de la redistribución de alumnado inmigrante y del *streaming*, que consiste en dividir al alumnado en grupos de nivel homogéneos. Estas actuaciones no se basan en el conocimiento científico y, por ello, como hemos visto, reproducen el fracaso escolar y generan racismo. Para identificar aquellas medidas que superan ambos, partimos de las evidencias científicas ya existentes.

El Proyecto Integrado sobre educación escolar de más recursos y de mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea, INCLUD-ED (2006-2011), ha analizado los sistemas educativos europeos, las teorías en las que se basan y los resultados que obtienen, junto a las actuaciones que aplican los centros educativos de éxito de Europa con alumnado de minorías culturales y de origen inmigrante. El objetivo de esta investigación es analizar aquellas estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades que sufren los grupos socialmente más vulnerables entre los que se encuentran los grupos migrantes y las minorías étnicas y, al mismo tiempo, permiten avanzar hacia la cohesión social. De ahí que una de las actuaciones de éxito identificadas hayan sido los grupos interactivos (Racionero & Padrós, 2010), una medida inclusora que reduce el fracaso escolar y mejora los resultados académicos de todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades específicas sin dividirlos por grupos de nivel ni sacarlos del aula. La actuación educativa que describimos a continuación, los grupos interactivos, sí está siendo efectiva. Por un lado tiene en cuenta el componente étnico (Driessen et al., 2005), por otro se orienta hacia la igualdad (Giroux y Flecha, 1992).

Grupos interactivos es una forma de organizar el aula que consiste en agrupar al alumnado en grupos reducidos (de 4 o 5 estudiantes) y heterogéneos, tanto en lo que se refiere al nivel educativo, al género, a la cultura, a la lengua materna o a la etnia. Una característica importante es que en cada grupo participa una persona adulta, distinta del profesor/a que coordina el aula. Entre estas personas puede haber familiares de distintos orígenes culturales, educadores/as, alumnado universitario en prácticas u otro tipo de voluntariado. A diferencia de lo que ocurre en los grupos de nivel bajo, en grupos interactivos se da un elevado rendimiento académico para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de partida. Cada niño/a va a realizar las actividades preparadas en cada uno de los pequeños grupos, y en cada uno de ellos va a realizar

distintos ejercicios durante 15 o 20 minutos. Cuando pase este tiempo, los estudiantes de un grupo cambian a otro y realizan el ejercicio correspondiente atendidos por otra persona adulta, multiplicando el trabajo que harían en un grupo grande y con un/a único/a profesor/a.

Terminamos con un caso que ejemplifica los beneficios de los grupos interactivos en el rendimiento académico de los niños y en la convivencia en el centro educativo. Sus beneficios repercuten más allá, en el barrio o pueblo. En una comunidad de aprendizaje con alumnado de diferentes orígenes étnicos y culturales había un profesor de inglés que consideraba imposible avanzar él solo con su grupo-clase. Decidió aplicar las actuaciones de éxito e introducir todos los recursos necesarios dentro del aula con el objetivo de que todo el alumnado aprendiera. Entre estos “recursos” había dos madres que, por su trayectoria migratoria, hablaban perfectamente inglés, por lo que se incorporaron al aula como voluntarias en los grupos interactivos. El impacto de su participación fue doble: por un lado, mejoró el aprendizaje del inglés de todo el grupo gracias a su dominio de la lengua; por otro el hecho que una de ellas llevara el *hijab* cambió los prejuicios que tenían varios/as estudiantes sobre las mujeres musulmanas. Se crearon así nuevos referentes positivos para ellos y, especialmente, para una de las estudiantes que era musulmana.

Conclusión:

Las competencias interculturales son clave en la sociedad de la información y la escuela puede contribuir enormemente a su aprendizaje. La investigación científica ya ha demostrado que cuando se aplican actuaciones de éxito, la participación e interacción de personas de diferentes culturas en espacios comunes como los centros educativos y la interacción entre ellas tiene una doble ventaja: enriquece el aprendizaje y favorece la convivencia. Medidas homogeneizantes como la prohibición del *hijab* en la escuela, o segregadoras como la redistribución de alumnado inmigrante, no han conseguido frenar la ola de xenofobia que vive Europa. De ahí la necesidad de basar las actuaciones educativas en las aportaciones de la comunidad científica internacional.

Actuaciones de éxito como los grupos interactivos contribuyen a la inclusión de las diferencias en la búsqueda de la igualdad educativa, que es compatible con una laicidad multicultural. Contribuyen a reducir los conflictos que se dan en centros educativos con diversidad cultural y, al mismo tiempo, mejoran sus resultados académicos y la convivencia intercultural.

No puede existir el respeto a la diferencia sin la búsqueda de la igualdad. Contrariamente al etnocentrismo o al relativismo cultural, la igualdad de diferencias pone el acento en la necesidad de derechos igualitarios de etnias y personas, donde la diferencia se convierte en parte de la igualdad. La igualdad de diferencias requiere condiciones de diálogo más igualitarias que refuercen la comunicación entre culturas y contribuyan al desarrollo de nuevos mestizajes. Durante siglos las personas hemos interiorizado prejuicios y estereotipos racistas que son fruto, en gran parte, de nuestras

interacciones. Freire, uno de los pedagogos más reconocidos a nivel internacional afirmaba que las personas no somos racistas, sino que nos volvemos racistas y de la misma forma podemos dejar de serlo (Freire, 1997). La clave reside en las interacciones, que sean muchas, positivas y muy diversas es positivo, dado que da más opciones de diálogo a la vez que permite elegir entre más opciones y referentes positivos.

Bibliografía:

Afrik, H. T. (1993). The future of Afrikan American education: A practitioner's view. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Atlanta.

Baubérot, J. (2006). Modernité tardive, religion et mutation du public et du privé (à partir de l'exemple français). *Social Compass*, vol.53, n°2, june, pp.155-168.

Bell, D. (2004). *Silent covenants: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform*. New York: Oxford University Press.

Braddock, J.H.; Slavin, R.E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education. *Common Destiny Conference*, Baltimore MD, 9-11 de Septiembre.

Cesari, J. (2003). L'Islam français: les pratiques. *Les Cahiers de l'Orient*, n°71, pp.55-64.

Costa-Lascoux, J. (2006). L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 22, n°2, pp.105-126.

De Botton, L.; Puigvert, L. y Taleb, F. (2004). *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.

Dilas-Rocherieux, Y. (2005). Choses vues et entendues à l'Université. *Hommes & Migrations*, Laïcité. Les 100 ans d'une idée neuve. I. À l'école, n°1258, novembre-décembre, pp.78-85.

Driessen, G.; Smita, F.; Slegers, P. (2005), Parental Involvement and Educational Achievement, *British Educational Research Journal*, 31(4), pp. 509-532.

Fekete, L. (2004). Anti-Muslim racism and the European security state, *Race & Class*, vol. 46(1), p.3-29.

Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe. Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, vol. 69, n°2, pp. 150-172.

Flecha, R. (2004). Laïcitat multicultural, *Papers d'Educació de Persones Adultes*, n°44,

Març, p.24-25.

Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), pp. 7-20.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia (p.o. 1996).

Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster.

INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission, 2006-2011. Accesible desde la página web: <http://www.ub.edu/includ-ed/>

IRAN-RESIST (2005). Taslima Nasreen versus Shirin Ebadi. Disponible à <http://www.iran-resist.org/article532>

Ismail, M. (2006). Quelle laïcité pour le monde arabe ? *La Pensée*, n°346, avril-juin, pp.91-102.

Khosrokhavar, F. (1997). L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité. Wiewiorka, M. (dir.) (1997). *Une Société fragmentée? le multiculturalisme en débat*, pp.113- 170. Paris: la Découverte.

Mircea, T., & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), pp. 49- 62

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New York: Vail-Ballou Press.

Parlement Européen (2009). Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants. 2008/2328(INI). Accesible desde la página web: <http://www.europarl.europa.eu/oeil/FindByProcnum.do?lang=fr&procnum=INI/2008/2328>

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), pp. 143-162. Accesible desde la página web: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/808/680>

Saint-Blancat, Ch. (2004). La transmission de l'islam auprès des nouvelles générations de la diaspora. *Social Compass*, vol.51, n°2, june, pp.235- 247.

Santa Cruz, I.; Sordé, T. (2010). *Actuacions d'èxit en els àmbits d'Innovació, Universitats, Empresa i Comerç en relació al poble gitano*. Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, Generalitat de Catalunya.

Sen, A. (2006). *La démocratie des autres*. Paris : Editons Payot & Rivages (p.o. 1999).

Sen, A. (2005). *The Argumentative Indian. Writings on Indian Culture, History and Identity*. London : Penguin Books (v.c. 2007, Gedisa).

Tate, W. F.; Ladson-Billings, G.a; Grant, C.A. (1993). The Brown decision revisited: Mathematizing a social problem. *Educational Policy*, 7(3), pp. 255-275.

Tissot, S. ; Tevanian, P. (2006). La lépenisation des esprits. *La Pensée*, n°345, janvier-mars, pp.47-56.

Wihtol de Wenden, C. (1999). *L'immigration en Europe*. Paris : Documentation française.

Willaime, J. P. (2004). The Cultural Turn in the Sociology of Religion in France, *Sociology of Religion*, 65(4), p.373-389.