

Universidad de Oviedo

Máster Universitario en Intervención e
Investigación Socioeducativa

***La Falacia de la Interculturalidad. Una
investigación socioeducativa.***

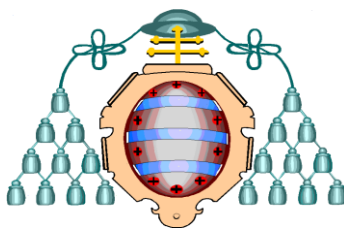
***The Interculturality's fallacy. A socio-
educational research***

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Cecilia Bravo Heres

Tutora: María Esperanza Fernández

Oviedo, Julio 2015



Universidad de Oviedo

Máster Universitario en Intervención e
Investigación Socioeducativa

***La Falacia de la Interculturalidad. Una
investigación socioeducativa.***

***The Interculturality's fallacy. A socio-
educational research***

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Cecilia Bravo Heres

Tutora: María Esperanza Fernández

Oviedo, Julio 2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA O PROBLEMA.	6
1.1. Legislación y medidas educativas para la atención a la diversidad cultural.	13
1.2. La herramienta para el cambio	18
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
2.1. Concepto de imaginario social	25
2.1.1. Las instituciones	26
2.1.2. Las organizaciones	27
2.1.3. Los grupos	28
2.2. Noción de cultura	30
2.3. Multiculturalidad versus interculturalidad.....	37
2.3.1. La Educación Intercultural.....	38
3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.1. Finalidad de la investigación.....	43
3.2. Objetivos e hipótesis.....	45
3.3. Diseño metodológico	45

3.3.1. Población y selección de la muestra	47
3.3.2. Instrumento y recogida de datos	48
3.3.4. Análisis de los datos	51
3.4. Resultados	51
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	58
4.1. Propuestas de mejora	61
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
➤ ANEXOS	71

INTRODUCCIÓN

“La educación cumple una función política mistificadora, menos por difundir falsas ideas que por ser vehículo de ideas verdaderas que, separadas de las realidades sociales, políticas y económicas de las que surgen, se presentan como autónomas y las asume un proyecto consciente o inconsciente de enmascarar la realidad”. (Bernard Charlot, 1981)

Hacer pasar por universal una visión particular sobre el mundo es una pieza esencial de la dominación. Basándonos en esta afirmación, si desde el discurso sociopolítico se determina que la interculturalidad es el “nuevo reto del S.XXI” y desde el papel de la educación, en concreto del sistema educativo que es una de las herramientas más influyentes en el desarrollo del ser humano, se contempla la interculturalidad como uno de sus puntos de trabajo, es lógico creer que se están realizando avances en la visión de la diferencia como parte del enriquecimiento personal y colectivo.

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) plantea una investigación descriptiva, previa observación de la realidad intercultural en las aulas y revisión de la literatura bibliográfica y la legislación en esta materia, para demostrar que lo intercultural se utiliza en la mayoría de los casos como una forma de legitimar propuestas bastante alejadas de los principios y presupuestos que implica realmente este concepto.

Se trata de un estudio piloto para confirmar lo que la sociedad refleja: que la diversidad (y no sólo la cultural) es aceptada y cada vez más tolerada pero continuamos teniendo prejuicios y estereotipos que no nos dejan dar un paso más allá de la multiculturalidad. La educación, herramienta principal de cambio, debe contribuir a ello, configurando sujetos críticos que interpreten la realidad, tomen decisiones y actúen conforme a ellas, saliendo de la alienación a la que continuamente estamos sometidas.

Advertencia: Utilizaré términos genéricos inclusivos e intentaré equilibrar los términos masculinos y femeninos con el fin de visibilizar la diversidad de género.

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA O PROBLEMA.

Actualmente, vivimos en un mundo en el que los cambios son constantes, y no rápidos, sino acelerados. Existen nuevas formas y situaciones sociales. Hemos pasado de una cierta situación de solidez, donde todo o casi todo se mantenía dentro de unos parámetros ya establecidos, a un estado de constantes vaivenes.

Ante esta nueva faceta del mundo, o como dice Zygmunt Bauman¹ (2007), en este nuevo “orden líquido contemporáneo”, todos los individuos debemos de trabajar nuestra adaptabilidad y nuestra visión ante las nuevas situaciones que emergen.

En los últimos años, el mundo ha experimentado una profunda transformación, debido principalmente a la globalización, en aspectos tan diversos como el económico, el social, el político, las comunicaciones, las relaciones familiares o los sistemas educativos, entre otros muchos. Al mismo tiempo, estamos viendo cómo importantes masas de grupos humanos en nombre de la flexibilidad (mantra del nuevo orden económico) está siendo obligada a un continuo desplazamiento, no tanto en busca de bienestar sino como dramática urgencia del mero subsistir.

Estos flujos migratorios nos han llevado a pasar de una sociedad “homogénea” a una sociedad heterogénea, formada por grupos étnico–culturales diversos. En los últimos años en España, sobre todo a partir de la década de los 90 con el fenómeno migratorio, se ha acrecentado de tal forma esta diversidad cultural que se ha convertido en uno de los temas sociales de mayor interés, preocupación y debate público.

La diversidad cultural, es el patrimonio de la humanidad, pues la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio: “Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracteriza los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2002, p.4)

A continuación, en la **Gráfica 1** se muestra la evolución del número de extranjeros en España. Como se puede observar, los incrementos máximos se han alcanzado

¹ **Zygmunt Bauman**, sociólogo, filósofo y ensayista polaco, premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades con Alain Touraine en 2010. Se ocupó de cuestiones como las clases sociales, el socialismo, el consumismo, la globalización, la modernidad, etc. Desarrolló el concepto de “**Modernidad Líquida**” para referirse al tiempo en el que vivimos, donde la incertidumbre es predominante, junto con el individualismo y el desarraigo afectivo, que genera el éxito en esta sociedad.

en el 2000, 2001 y 2002, pero a partir del 2013 el número de extranjeros decrece vertiginosamente. Tomando como referencia principios del año 2015, el número de extranjeros en España, siendo una población compuesta por 46.600.949 personas, es de 4.718.864, lo que representa un 10% de la población.



Gráfica 1. Evolución de extranjeros en España e incremento anual en %. Fuente: Elaborado por J. Sevillano (2015) a partir de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Por otro lado, **la escuela también muestra esta realidad**. En los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual *Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012* (MEC, 2011), el número de alumnos de origen inmigrante pasó de 141.916 en el curso 2000 - 2001 a 770.384 en el 2010 - 2011, representando casi un 10 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso.

Esta situación, ha hecho que en nuestra sociedad se hable de multiculturalidad. Es la primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de "raza" o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella.

El multiculturalismo se ubica dentro de la filosofía asimilacionista del pluralismo cultural, es tanto una situación de hecho como una propuesta de organización social.

Dentro del paradigma pluralista, el multiculturalismo surgió como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización.

Se ha concebido como una oposición a la tendencia presente en las sociedades modernas hacia la unificación y la universalización cultural, que celebra y pretende proteger la variedad cultural, al tiempo que se centra sobre las frecuentes relaciones de desigualdad de las minorías respecto a las culturas mayoritarias.

Pero este concepto ha sido puesto en cuestión desde posiciones directamente políticas y desde posiciones teóricas de fuerte calado crítico-ideológico. Y es que, aunque parece absurdo pensar que compartir un espacio entre personas diferentes entrañe dificultades, la realidad nos muestra que esto supone un problema.

La concepción romántica de una convivencia sin dificultades con los diferentes grupos étnico-culturales oculta una realidad, ésta es “que los problemas en la sociedad heterogénea no proceden tanto del hecho de que haya diversas culturas, sino del hecho de que personas con distintos bagajes culturales hayan de convivir en un mismo espacio social, sea una comunidad política, sea una comunidad humana real en su conjunto, y que las más de las veces una de las culturas sea dominante” (Cortina, 1997 en Soriano, 2007 p.27).

Y es que esa es la raíz del problema. Hasta el momento, en España no nos hemos situado con las minorías en un posicionamiento de igualdad y de interculturalidad. A pesar de haber recorrido un largo camino en esta cuestión, el discurso teórico deja mucho que desear. En la práctica vemos que este discurso no ha tenido el calado necesario para lograr la coexistencia de las diversas culturas (y en general, las diversas diferencias que por sí cada individuo tiene) generando el respeto y valoración de la otra cultura y la apertura a la interacción y a la influencia mutuas e igualitarias. No hemos logrado una reciprocidad, el intercambio y la aceptación de valores y formas de entender la vida.

La globalización, por lo tanto, nos lleva a coexistir en una sociedad multicultural; sin embargo, insistimos en invisibilizar toda desigualdad:

La esencia de la vida moderna parece consistir en un esfuerzo para exterminar la ambivalencia, es decir, un esfuerzo para definir con máxima precisión y eliminar toda ambigüedad. Es por esta razón que la intolerancia resulta ser una inclinación natural de la modernidad (Skliar, 2008, p. 98).

La sociedad es la base de nuestro constructo. Nuestra condición de sujetos es deudora de las sujeciones sociales en las que nos construimos. La mediación de los demás es constitutiva de nuestra humanidad, y la cultura es apropiación de

una realidad social concreta. Ahora bien, en tanto que los movimientos y flujos sociales han multiplicado los intercambios culturales en el devenir histórico resulta vana toda pretensión de singularidad cultural.

En la actualidad, en las sociedades de la comunicación, los intercambios culturales se aceleran y tienen un efecto totalizador, en tanto que los dispositivos tecnológicos facilitan y dirigen las influencias con mayor rapidez que lo pudieron hacer los antiguos estados colonialistas. La televisión, la radio, internet y la era digital, las culturas locales poco a poco se han ido fusionando con las culturas de otros lugares (en concreto la cultura del estado–nación se ha fusionado con la cultura imperialista), viviendo así un periodo de globalización cultural (Hopenhayn, 2002). Estamos sometidos a un paradigma monolítico, homogeneizado y normalizador, es por ello que buscamos y esperamos lo normal, lo adecuado, lo correcto, y no damos espacio a la diferencia. A través de los medios se imponen cánones de vida, aceptados por la sociedad, en tanto los sujetos evocan sus esfuerzos por llegar a cumplirlos, con la finalidad de ser parte de la gran mayoría, buscando su **integración social**.

Así, los cánones de vida se instalan en el inconsciente colectivo, desde allí, la necesidad de incorporarlos y de sentirse adaptado limita el comportamiento, el pensamiento, los ideales y el sentido de pertenencia llegando a constituirse una identidad unificada.

Estamos inmersos en una cultura “imperialista”. Todo imperialismo económico se sirvió de una imposición lingüística, cultural e ideológica, pero en la actualidad asistimos a un nuevo formato de imperialismo cultural cuyo efecto totalizador, reforzado por los nuevos soportes tecnológicos, ejerce una violencia simbólica enmascarada que hace difícil discernir la participación voluntaria de la coerción impositiva. Por ello, es necesario hacer una reflexión crítica sobre el discurso dominante para poder entender esta situación.

El discurso dominante sobre la inmigración en España se basa en un concepto de integración estático, ligado al modelo **asimilacionista** (Aparicio, 2000); presupone que una vez que las personas inmigrantes tienen una cierta cobertura para vivir y hacen algunas de las mismas cosas que el colectivo autóctono, ya se puede afirmar la existencia de integración. Este problema ya existía años atrás, y como se puede observar todavía sigue sin resolver.

El poder político argumenta esta “integración” partiendo de una idea simple, basada en la inexistencia de manifestaciones racistas en su vertiente más radical: la violencia física contra el grupo diferente. El hecho de afirmar la integración de la comunidad tiene la función de justificar y sustentar el mito de normalidad que el

poder siempre alimenta para mantenerse, para lo cual este ejemplo se difunde recurrentemente en los medios de comunicación social.

La política social tiene su genuina expresión en la política educativa y será, precisamente, en este ámbito donde centraré mi análisis. Dentro de la parcela educativa que como consecuencia lógica, tiene entre sus aulas un gran número de alumnas de diversos grupos étnicos–culturales, debe proporcionar una enseñanza en condiciones de igualdad que les permita integrarse sin ningún tipo de problema en “nuestra²” cultura, sin por ello perder su propia identidad. Para cualquier profesional del campo educativo, parece obvio que un nuevo escenario como el que se empieza a formar en los colegios públicos, necesita respuestas capaces de afrontar una situación nueva. Las políticas educativas actuales se han puesto como objetivo, en este sentido, potenciar todo tipo de actuaciones desde el centro escolar encaminadas a que se lleve a cabo con total normalidad una educación intercultural, vinculada a procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos. Las connotaciones asociadas al término son positivas y se entroncan en una tradición de escuela nueva, activa, abierta y transformadora.

Ahora bien, este término, la interculturalidad, tal y como ya reflejaba Teresa Aguado (2003), está siendo utilizado de forma claramente inadecuada en un intento de maquillar o legitimar propuestas alejadas de los principios y presupuestos de lo que entendemos como educación intercultural.

Desde este prisma, el multiculturalismo funciona como una ideología que encubre las desigualdades sociales (étnicas, de clase, etc.) dentro del ámbito nacional bajo la etiqueta de “diferencias culturales”, lo que permite al Estado eludir con buena conciencia sus responsabilidades. A esto se refiere Gilberto Giménez (2005) cuando cita a Zygmunt Bauman (2004):

La nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del pluralismo cultural, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’. Aparentemente el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden concitar la aprobación pública, bajo el nombre de

² Que aparezca **nuestra entre comillas** se debe a que por el momento en la escuela no estamos representadas ni nosotras (pues nos enseñan a ser niños), ni nuestras aportaciones (el bagaje legitimado es el patriarcal); no están tampoco representados los gays, ni lesbianas; ni el mundo rural; ni mucho menos la diversidad de culturas; etc.

‘diferencias culturales’, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural (Bauman, 2004, p.107)

En este mismo sentido abunda Peter McLaren (1997) cuando nos previene en la responsabilidad de construir una pedagogía de la “diferencia” que ni exotice ni demonice al otro.

Esto se puede comprobar con las políticas educativas actuales basadas en la multiculturalidad que son tendentes a generar el siguiente efecto: contribuyen a aislar unas comunidades de otras y a diferenciarlas jerárquicamente de la comunidad autóctona. Por lo tanto, entiendo de esta manera, que el multiculturalismo apoya la idea de que un grupo cultural dominante albergue en su espacio vital a grupos culturales minoritarios y les brinde una protección especial para permitir el desarrollo de los individuos. Esto puede ser interpretado como una especie de "racismo invertido", que sólo facilita el genocidio de la cultura dominante. Como mostraré a continuación, las medidas adoptadas para “alcanzar la interculturalidad” que promueve el discurso político se basan en animar a los centros escolares a que incorporen dentro de su Plan de Programación General programas de acogida, incorporar la figura de un mediador intercultural o arbitrar actuaciones con el alumnado que favorezca la aceptación de la diversidad cultural, pero desde la base de este multiculturalismo dominante.

Pero antes de abordar las medidas educativas que se llevan a cabo en España, es necesario conocer los distintos modelos sociopolíticos para la “gestión de la diversidad”, que me permitirá establecer el **objeto principal de mi estudio: desmontar la idea de la interculturalidad que se proclama en nuestra sociedad.**

No son lo mismo aquellos modelos que se basan en el reconocimiento de la diferencia (multiculturalidad), que los modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad donde los principios de igualdad, libertad y justicia articulen las relaciones entre el yo y los otros (interculturalidad). A continuación, utilizando los modelos sociopolíticos ante la diversidad cultural establecidos por Giménez Romero (2003), propongo el siguiente esquema a modo de resumen (**Fig.1**).

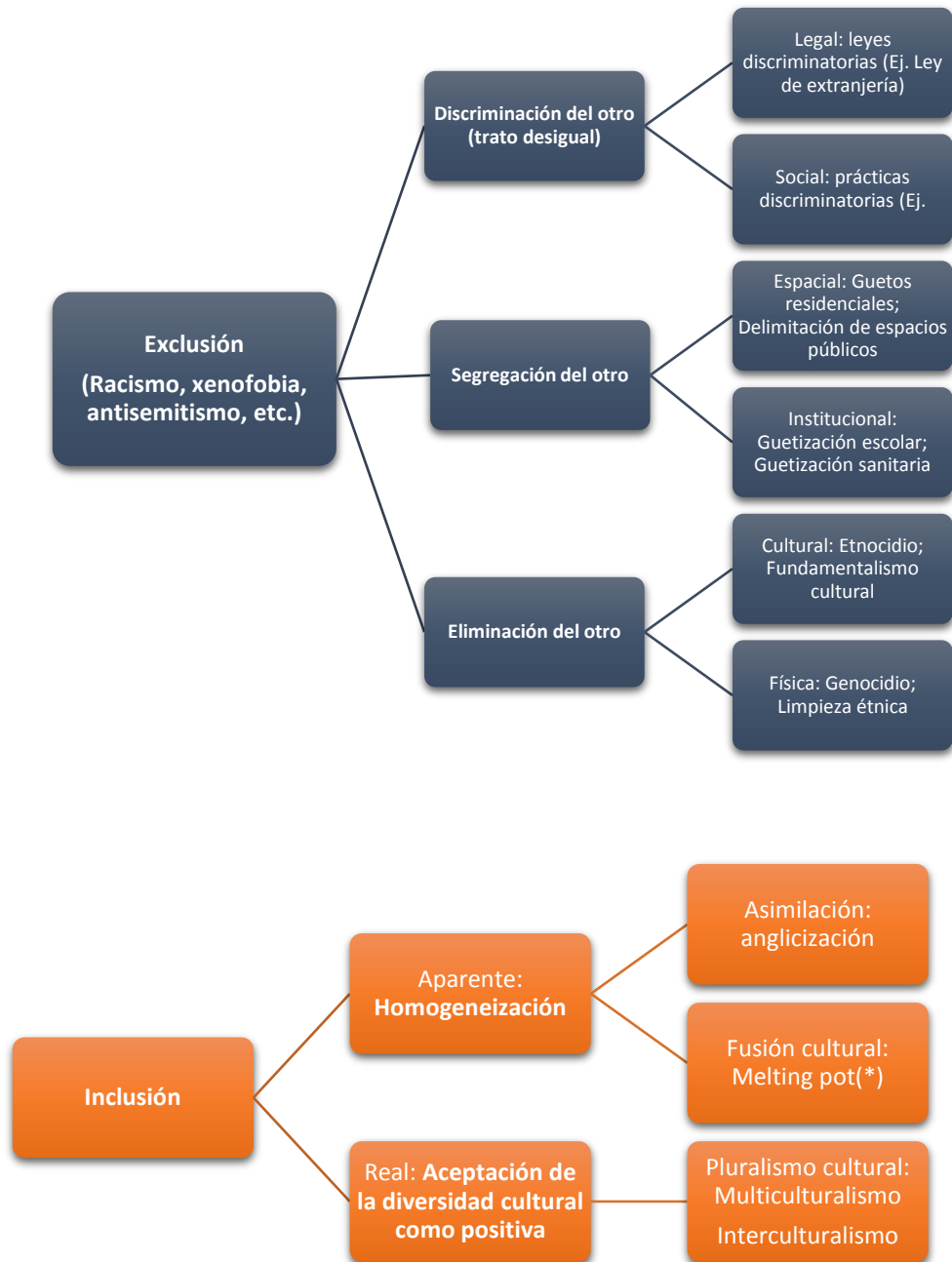


Figura 1. Modelos sociopolíticos de atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

1.1. **Legislación y medidas educativas para la atención a la diversidad cultural.**

La revisión de la legislación educativa en materia de diversidad cultural e interculturalidad muestra avances, fruto del reconocimiento de la creciente multiculturalidad que experimentaban y experimentan las aulas del sistema educativo español, y de las recomendaciones europeas sobre la educación intercultural, pero a su vez, muestra un escaso esfuerzo por incorporarla, delegando en las Comunidades Autónomas toda orientación y organización para su implantación.

El análisis de las diferentes leyes de educación que se han instaurado desde la LOGSE (1990) me permiten destacar que sí abogan por la integración de la alumna en todo momento, así como la no discriminación, el respeto y la tolerancia de cualquier persona independientemente de su cultura. Pero también, refleja ese enfoque asimilacionista del que antes hablaba, pues se quiere la integración en la cultura española, no se busca un intercambio de culturas, no se da a conocer más que las costumbres españolas. Un ejemplo claro, sería la paradoja de hablarle a una niña marroquí de términos como almohada, alacena, etc. como si fueran aportaciones de la cultura española; lo mismo ocurre con los números indios introducidos por los árabes en Europa.

En las disposiciones legislativas actuales no figuran referencias suficientes sobre cómo se debe poner en marcha la interculturalidad, lo que encontramos se reduce a simples intenciones o finalidades educativas de lo que se pretende con la diversidad cultural. Se pone de manifiesto así, que aún a pesar de todos los documentos europeos que existen al respecto, la diversidad cultural expresada como interculturalidad o educación intercultural se toma como lo que es, una recomendación o sugerencia, que no supone obligatoriedad.

A continuación, realizaré un breve análisis sobre el papel de la diversidad cultural y la cultura en la **legislación española**:

- En la **Ley de Orgánica General del Sistema Educativo** (LOGSE, 1990), no se contempla la educación intercultural, pero sí hacen referencia a la importancia de la tolerancia y el respeto a la diversidad. En concreto, según esta ley la educación ha de “ir dirigida al desarrollo de su capacidad, para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (p.1).

También alude al crecimiento de cambios culturales y la necesidad de formar al alumnado en ello, para llegar a una formación integral y a su desarrollo completo. “La vertiginosa rapidez de los cambios cultural,

tecnológico y productivo, nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones” (LOGSE, 1990, p.2).

- Otra seña más del enfoque dominante, hablando de respeto de otras culturas pero no de aprendizaje, es en el Título V, donde hace hincapié en la compensación de las desigualdades en la educación, “las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOGSE, 1990, p.11)

- La **Ley Orgánica de Calidad de la Educación** (LOCE, 2002), se adentra más en la diversidad cultural, sobre todo por la fuerte presencia de población extranjera que recibió España durante estos años, aunque sigue sin mencionar el enriquecimiento que supone el intercambio entre culturas. “En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas” (LOCE, 2002, p.2).
Si analizamos la normativa relativa a la Educación Primaria, se puede comprobar cómo se trata la propia cultura y la adquisición de la misma. “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura” (LOCE, 2002, p.8)

- Por otro lado, la **Ley Orgánica de Educación** (LOE, 2006) incorpora un paso más. En su apartado 2 se reconoce por primera vez la interculturalidad dentro de una ley orgánica. “g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (p.8).
También cabe destacar una aportación significativa en comparación con el resto de leyes en cuanto al conocimiento de otras culturas, aunque no hable de interculturalidad específicamente, dentro de los objetivos principales de la etapa de educación infantil. En el Título I, capítulo II, educación infantil, la LOE (2006) establece como objetivos “a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias y b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social” (p. 10).

En resumen, la anterior ley, reconocía el conocimiento de otras culturas dentro de la educación obligatoria pues ya no sólo se habla de respeto y tolerancia sino también de intercambio, pero se continúa buscando más bien la integración del “diferente” a lo “nuestro”.

- Por último, en la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa** (LOMCE, 2013) vigente en estos momentos, se sigue haciendo referencia a la tolerancia, al respeto y a la no discriminación “transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (p.9). En cuanto a contemplar la diversidad cultural, ésta guarda una estrecha relación con la LOE, pues algunos de los artículos son una reedición de la misma. Pero a pesar de las reediciones, se sigue cayendo en la integración del alumno extranjero como una prioridad, sin plantearse el dar a conocer su cultura como otro método de integración y de ampliación de conocimientos para el resto del alumnado.

Me gustaría añadir, que esta Ley, con sus nuevos cambios es una muestra clara de cómo la sociedad capitalista emplea el sistema educativo como herramienta de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales, para dotar al mercado de mano de obra barata y consumidores acríticos. Es la evidencia de que las exigencias de los modelos globales esbozan unos imaginarios centrados en la producción, la competencia y el mercado, dándole utilidad práctica a la razón ilustrada y forzándola hacia una razón meramente instrumental, pero la realidad es que las sociedades particulares requieren de una escuela diferente.

Ante este marco cada comunidad autónoma organiza y gestiona conforme a sus especificidades (Gallego López, 2010). De forma general podemos decir que todas las autonomías consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo pero las **medidas educativas** que llevan a cabo distan bastante de lo que se entiende por interculturalidad, principalmente porque están destinadas al alumnado de origen extranjero en exclusividad, sin integrar al resto de la comunidad. Además, como señalo a continuación, las acciones escolares se realizan desde la compensación, desde déficits a solventar. No existe *feedback*, no hay reciprocidad de culturas, y además se olvidan de aquellas culturas como la gitana que llevan años compartiendo espacio con la cultura paya, así como las de segundas y terceras generaciones de extranjeros residentes en España. Siguiendo la investigación de Grañeras y Díaz-Caneja (2015), éstas son:

- **Programas de acogida:** medida que se plantea en todas las comunidades autónomas como un conjunto de medidas específicas para ayudar a las alumnas de origen extranjero y al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. El objetivo de estas medidas, no obstante, es fomentar la inclusión social y escolar de todo el alumnado. A veces estos planes son

promovidos por las administraciones educativas, y otras son los centros los que tienen que elaborar su propio plan con unas directrices.

El tipo de medidas que se planifican y se organizan en los programas debe responder a las características propias y las necesidades del alumnado, y suelen ser previas a la llegada de nuevos alumnos. Entre ellas están la información a las familias, la elaboración de folletos informativos en diferentes idiomas, y el diseño de actuaciones destinadas a facilitar la relación familia-escuela. Otra de las características de estos programas es que a veces se diseñan de manera conjunta por las administraciones educativas y los ayuntamientos, y atienden las necesidades de acogida no sólo del alumnado sino de toda la unidad familiar (por ejemplo, el *Espacio de Bienvenida Educativa* en Cataluña).

- **Aulas de Atención Lingüística:** Otra de las medidas implementadas por el conjunto de las administraciones es la enseñanza de la lengua del país de acogida. Así, bajo distintas denominaciones se ponen en marcha en todas las comunidades autónomas Aulas de Atención Lingüística y, aunque sus características varían, todas persiguen el mismo objetivo: dotar al alumno que se incorpora al sistema educativo español, desconociendo la lengua de instrucción, de la competencia lingüística necesaria para incorporarse al aula ordinaria. En algunas de ellas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente las instrumentales, favoreciendo así la adquisición de un “vocabulario curricular” de las distintas áreas que favorezca el proceso de escolarización del alumnado.
- **Los programas educativos:** Con este término se hace referencia a actuaciones específicamente diseñadas para el alumnado de origen extranjero, de carácter individual. En este sentido, las medidas flexibles en la escolarización del alumnado de origen extranjero son las más extendidas (en Asturias, al igual que en la mayoría de las comunidades se llevan a cabo). Otra de las medidas consiste en organizar grupos de apoyo con el objetivo de que los alumnos alcancen el nivel de competencia curricular adecuado para acceder al currículo ordinario de las enseñanzas en el grupo ordinario (en Asturias actualmente está el Proyecto PROA). A esta medida habría que añadir la sustitución de materias optativas en la ESO, de modo que la optativa sea sustituida por el programa de refuerzo correspondiente (Aragón, Asturias, Valencia).
- **La mediación cultural:** la idea inicial o teórica de esta medida es contribuir a fomentar la convivencia social y la gestión de la diversidad cultural y favorecer una educación en y por el pluralismo cultural desde la igualdad, el respeto y la diversidad (característica principal de la interculturalidad). En este sentido, el mediador cultural ha de ayudar a los diferentes sectores de

la comunidad educativa a lograr un mayor conocimiento mutuo que facilite su participación para el logro de unos resultados educativos óptimos. Por tanto, el diálogo, el respeto, la empatía, la participación y el consenso son las claves de la mediación. Sin embargo, las funciones que se atribuyen a esta figura en la realidad no tienen la misma finalidad. Desarrollan actuaciones de traducción e interpretación; ayudan en actividades de refuerzo de aprendizajes del alumnado inmigrante; colaboran en la resolución de tareas escolares mediante el asesoramiento directo al alumno fuera del horario lectivo ordinario; y participan en la búsqueda del consenso en las normas que han de regir la convivencia pacífica en los centros docentes.

En relación a su actuación con las familias, algunas de sus tareas principales son acoger a la familia en su incorporación al sistema educativo para informar sobre la organización y funcionamiento de los centros y del propio sistema (derecho a la escolarización, oferta educativa, centros educativos, etc.); acompañar al alumno y a su familia en la primera entrevista con el centro escolar; detectar necesidades de actuación en el ámbito socio-familiar; facilitar el conocimiento de pautas culturales básicas de distintas culturas, a través de documentación y actividades con el alumnado y/o las familias; favorecer la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro; y, finalmente, promover su participación activa en los centros docentes.

Además, este papel no existe en todas las comunidades. Se convoca desde los ayuntamientos o mancomunidades, se gestiona desde la respectiva consejería de la comunidad autónoma, o se incluyen como medida en un programa específico (sobre todo en los planes de acogida), dentro de los planes integrales o a través de órdenes.

- **Profesorado:** las medidas relacionadas con el profesorado están asociadas a la función docente, ya sea mediante la incorporación de otros perfiles profesionales, como el tutor de acogida o el coordinador de interculturalidad (figuras que hasta el momento no he oído ni mencionar), o mediante formación específica y/o recursos relacionados con la interculturalidad y el trabajo con alumnado extranjero.

Así, en muchas comunidades autónomas se dota a los centros con altos porcentajes de alumnado de origen extranjero de más recursos humanos, en muchas otras se incorpora la figura del tutor de acogida, que recibe además formación específica en interculturalidad (como por ejemplo en Aragón, Asturias, Cataluña), la figura del coordinador de interculturalidad, o los mediadores o monitores de inmigración. Otra opción es la formación y asesoramiento específico a los profesionales relacionados con la atención al alumnado extranjero.

Como vemos, las medidas educativas adoptadas parten de la idea de que es necesario que el alumnado de otros grupos étnicos culturales se integren, es decir, que aprendan la lengua, la cultura y costumbres del país que les acoge, optando por un modelo educativo asimilador, que es aquel que no tiene en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas de las alumnas, o como mucho, de modelos compensatorios donde se considera que las diferencias son deficiencias que necesitan ser “compensadas”. Esto provoca la perpetuación de las desigualdades ya que la escuela sigue considerando a la diversidad como una dificultad, no asume la diferencia y es incapaz de dar respuesta a cualquier alumna que se sale de la norma (incluso en la diversidad funcional, aunque en este campo se han realizado grandes avances).

De este análisis se puede concluir que la forma de contemplar la diversidad cultural de nuestra sociedad dentro del sistema educativo es propia del modelo multicultural, dado que se busca un respeto entre ellas y una coexistencia, pero sin realizar intercambios entre sí.

Pues bien, sin implantar modelos que permitan ver el intercambio como algo positivo, que mejore nuestra sociedad y nuestra forma de vida, la diferencia sigue siendo temida. Esta visión del mundo es acorde con los intereses de un determinado grupo, el grupo dominante, que tiende así a impedir la elaboración de una visión autónoma, que permita el elemento del cambio. Entendiendo aquí la “visión del mundo” en un sentido muy amplio: incluiría toda la filosofía, aunque fuera muy banal, parcial y confusa, con la que se intenta entender y/o explicar qué es esto, qué hacemos aquí, cómo hay que organizarse, por qué hay pobres o ricos, etc. Los ideales colectivos o compartidos de una cultura están engarzados en la propia visión del mundo y, de alguna manera, forman parte de ella.

1.2. La herramienta para el cambio

Cada persona depende de la influencia de los grupos en los que vive, con los que se relaciona. Uno de los contextos más influyentes en el desarrollo humano, según la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1987) es la escuela, por lo que debemos partir de ella para poder desmontar la visión colectiva ante la “diferencia”. Este modelo concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Estos son **(Fig. 5)**: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Urie Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros.

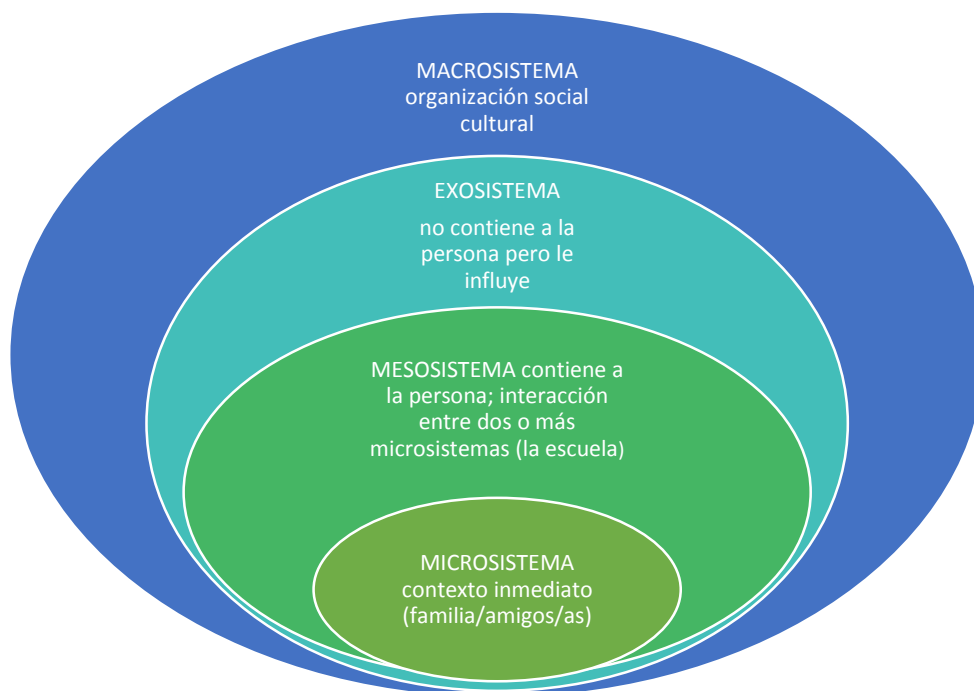


Figura 2. Representación gráfica del modelo ecológico de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987). Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, se debe advertir que las personas que han tenido un desarrollo más crítico han roto con muchos de los elementos de la cultura de los distintos niveles en los que se formaron y han elegido otra diferente.

En tanto que somos constructos culturales, Carlos Lerena (1978) nos dice: “naturaleza e historia dan lugar en cada individuo a una constelación única, irrepetible. El hombre concreto es la síntesis de sus relaciones con los otros hombres y de todos ellos con la naturaleza en un espacio y momento determinados. Ni puede el individuo producirse aislado, ni una vez producido puede ser entendido aislado: sus realidades más íntimas no son en realidad solo suyas, pertenecen a un contexto más amplio, sin referencia al cual no podrían darse ni tendrían sentido alguno. Lo que valoramos como más humano, las tendencias de las que más nos enorgullecemos, lo que consideramos como más nuestro, ha sido adquirido, puesto en nosotros por la sociedad, y más concretamente por la multiplicidad de grupos que la integran”. Que construirnos como sujeto sea un asunto cultural abre las posibilidades de reconstruirnos, es decir, de comprendernos como producto pero también como productores de significado. La cultura nos crea, pero nosotros creamos cultura; por tanto, podemos recrearnos.

Desarrollar nuestra capacidad crítica es muy importante ya que ha existido un gran trabajo político desde arriba para una aculturación unificadora con la finalidad de la absorción del poder: instituciones educativas, adaptación conflictiva de las instituciones religiosas, unificación y fijación de la lengua única común, y cómo no, la construcción, a veces muy artificial, de la mitología que alimenta el “imaginario colectivo” o “**imaginario social**”.

En este imaginario, la diferencia es entendida y visualizada como desestabilizadora, como “algo opuesto a la norma”. Norma sin la cual se deduce que el mundo sería un caos. El enfrentamiento que se suele hacer al diferente, tiene que ver con un consenso asumido por casi todos los ciudadanos: “que la norma es lo bueno, lo positivo, lo ideal”. De ahí que muchas campañas que pretenden la integración de la diferencia, están teñidas de miedo, recelo o rechazo hacia esas personas diferentes, dando lugar a la sectorización de estos individuos. Ese es el fin de las medidas educativas de las que antes hablaba. Para ellos, hablar de interculturalidad es hablar de fiestas, donde lo cultural para el común de los docentes se pone de manifiesto a través del folklore.

Pues bien, ¿cuál es la herramienta de la sociedad que puede generar el cambio? La educación. Obviamente, no hablamos de la educación aculturizadora, que apenas enseña nada a las nuevas generaciones y cuyo objetivo es la asimilación y reproducción de conceptos debidamente elegidos, sino de aquella que despierta en el individuo las “pulsiones creadoras”³, término aportado por Michel Lobrot (1983). Estas pulsiones forman parte de la instancia creadora y se basan en la creatividad, que no se limita al juego o a la sociabilidad, sino al sector de la creación o la invención. En los sistemas educativos, hoy en día, los niños y niñas cada vez se encuentran más privados de esta creatividad, provocando la disminución de sus facultades críticas y favoreciendo la adhesión a las creencias (religiosas, políticas, etc.). Y es que, la creatividad no tiene solamente la finalidad de procurar la felicidad al individuo y desviarlo de las creencias; le permite, en el terreno práctico, insertarse mejor en la realidad. La misión de la educación, si queremos utilizarla como herramienta de cambio, debe ser la de “educar para la vida”, no la de amaestrar para el mercado.

³ El autor **Michel Lobrot**, en su obra *Teoría de la Educación*, define las pulsiones como los afectos o necesidades que surgen de la experiencia del individuo. Las pulsiones no son innatas, ni rígidas, sino maleables, y aparecen en el transcurso del tiempo como producto de la interacción del individuo con el mundo. Diferencia tres tipos de sistemas pulsionales o instancias: el de la supervivencia, del placer – lúbrico y del juego creación. Afirma que no existe ningún tipo de deseo en el Ser Humano que no pueda clasificarse en una de estas instancias.

Desde este punto de vista, a los profesionales de la educación, como agentes de este proceso, se les intenta instrumentalizar y utilizar para estos fines y de ahí la necesidad de reflexionar, de cara a favorecer el cambio hacia una sociedad para todas. En este sentido, es necesario nombrar a Henry Giroux (1997) quien aboga por una alfabetización crítica como medio de reivindicar poder, voz y sentido de valía.

Dentro del marco universitario del Principado de Asturias, podemos comprobar que los estudios actuales del Grado de Magisterio no le dan la importancia que desde las políticas educativas se le otorga a la diversidad cultural. ¿Cómo puede ser que en cuatro años sólo se dedique una asignatura de carácter obligatorio a lo que las políticas educativas han denominado el reto del siglo XXI?

Conocer en qué medida la formación inicial de los futuros educadores y educadoras les capacita para aprender y enseñar competencias interculturales es fundamental, ya que no sólo nos capacita para comprender cómo se trata la temática intercultural en nuestros días, sino también cómo ha sido tratada hasta ahora, donde no ha tenido la importancia que actualmente goza, por lo menos, en lo que se refiere al marco educativo del Principado de Asturias.

El centrarme en el estudio de la competencia intercultural y su presencia específica en los planes de estudio de Magisterio y Pedagogía de la Universidad de Oviedo para este TFM nace de una larga reflexión iniciada en la realización de las prácticas de este Máster, que han tenido lugar en el Equipo de Orientación Psicopedagógica y Educativa General de Oviedo y de la revisión de las investigaciones previamente realizadas sobre el tema.

Durante este período de prácticas he podido colaborar en las tareas que desempeña la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, en concreto, Isabel Coto, la cual me ha asesorado y enseñado todo lo referente a esta profesión dentro del campo educativo, pues, en el transcurso de mis estudios universitarios, no había oído hablar de esta figura hasta este momento.

El sector educativo donde he llevado a cabo mi intervención ha sido dos colegios, el CEIP Roces de Colloto y el CEIP de Las Caldas. Ambos de carácter público, situados en la periferia de Oviedo y en los que destaca su alto porcentaje de alumnado de etnia gitana y también alumnado extranjero.

El CEIP Roces de Colloto, en concreto, está compuesto por un profesorado y un equipo directivo joven, con ideas emprendedoras, pero ninguna de ellas dirigida plenamente a la interculturalidad. Cuentan con numerosos proyectos (biblioteca, bilingüismo, para familias...) entre ellos, el proyecto *Comenius*, que mediante el

contacto con otros sistemas educativos europeos se intercambian métodos de enseñanza, conocimiento de otras culturas, materiales educativos, etc. Se trata de un acercamiento a esta idea de interculturalidad, pero ¿por qué irse tan lejos, teniendo en el mismo centro la oportunidad de trabajarla? Además, como describo, se trata de un proyecto europeo, por lo que seguimos en el marco de la cultura dominante, la cultura “imperialista” que está por encima del estado – nación y por la cual este último se encuentra impregnado y neutralizado. A su vez, este estado–nación manipulado por las superestructuras y economías globalizadas, ha realizado un fuerte trabajo político para lograr la aculturación unificadora con la finalidad de la absorción del poder: instituciones educativas, adaptación conflictiva de las instituciones religiosas, unificación y fijación de la lengua única común, y cómo no, la construcción, muy artificial, de la mitología que alimenta el “imaginario colectivo” o “imaginario social”.

Otra cuestión a reflejar es que la mayoría de los conflictos observados durante mis prácticas en ambos colegios tienen relación con el alumnado y familias de otras culturas. Desde el absentismo del alumnado de etnia gitana, pasando por comentarios estereotipados del profesorado, hasta conflictos racistas entre las alumnas. Por ello, ha llamado enormemente mi atención la frivolidad con la que se habla de interculturalidad en nuestra sociedad, ya que ni en el propio sector de la educación, eje principal de las actuaciones y generador del cambio, es real.

Mi idea inicial era proponer un proyecto en el que se trabajase la interculturalidad, algo que tras esta trayectoria práctica consideraba innovador ya que a pesar de que estos centros escolares mantenían en su Proyecto de Convivencia la elaboración de un Plan de interculturalidad, éste no se llevó a cabo. En cuanto a las medidas que se establecía, para atender la diversidad cultural éstas eran asimilacionistas, por lo que detecté la necesidad de elaborar una herramienta dirigida al alumnado del centro en edades tempranas con la finalidad de crear sujetos críticos que puedan replantearse el imaginario social existente en la temática de la diversidad cultural, desmontando prejuicios y estereotipos que se encuentran fuertemente arraigados en él. Pero, tras revisar la literatura relacionada con el tema, he replanteado mi actuación pues la mayoría de las investigaciones en la temática interculturalidad van en esta dirección. Y es que, de qué sirve realizar actividades donde se fomente la interculturalidad con el alumnado (las cuales son innumerables), si el propio profesorado no tiene los conocimientos necesarios para poder guiar y reflexionar sobre estos aprendizajes. De ahí que mi investigación se centre en lo que actualmente se realiza en los grados de Magisterio y lo que se ha realizado en la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Oviedo sobre la interculturalidad.

En este sentido, existen diversos estudios sobre la temática intercultural. Algunos de los que me han ayudado a encaminar mi estudio han sido, el de Alicia Peñalva y Encarnación Soriano (2010), que investigan los contenidos y objetivos interculturales a nivel estatal de esta formación universitaria; y también el de Trinidad Donoso, Flor A. Cabrera Rodríguez, Assumpta Aneas, Javier de Santos y Pilar Curós (2009), sobre las necesidades en formación intercultural en la administración pública.

Por otro lado, la investigación pedagógica centrada en la interculturalidad en los últimos años y, según la revisión realizada por Minguez (2007), se centra en dos caminos complementarios: la reflexión y debate teórico sobre la cuestión del multiculturalismo en nuestra sociedad, en la que predomina un discurso marcadamente culturalista; y la elaboración de programas, materiales e instrumentos para la educación intercultural en el escenario prioritariamente escolar.

Esta revisión, evidencia que no existe un enfoque común en el estudio de la interculturalidad. Lo que he encontrado son estudios más centrados en la diversidad cultural, centrados en diferencias lingüísticas, inmigración en la escuela, actitudes hacia la diferencia, educación compensatoria, materiales didácticos, etc. A mi parecer, estos estudios reflejan cómo y desde qué perspectivas se suele abordar el tema de la interculturalidad en la investigación española. También se evidencia el carácter homogeneizador de las escuelas en cuanto a las acciones que emprenden para tratar la interculturalidad. La mayoría de ellas, definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, marginalidad (Aguado, 2005).

En cuanto a mi objeto de estudio, la investigación dentro de la parcela de formación del futuro profesorado, esta revisión ha puesto de manifiesto que se trata de un campo insuficientemente atendido. Esto concuerda con el propio nivel de desarrollo profesional de los educadores y educadoras, que no se encuentra al nivel de las necesidades demandas por los contextos multiculturales.

Palomero (2006) recuerda el análisis que la profesora Rafaela García López publicó en el año 2002, relacionado con la presencia de la educación intercultural, la educación multicultural o la diversidad sociocultural en las materias de 155 planes de estudio de las titulaciones de Maestro, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía en 72 facultades y escuelas universitarias de 42 universidades españolas. Únicamente se detectaron materias de estos ámbitos en el 39% de los planes de estudio, lo que ni siquiera quiere decir que todo el alumnado de estos

planes haya pasado por este tipo de formación (el 87% de las materias existentes eran optativas).

Lo que ha puesto de manifiesto la revisión bibliográfica realizada es que la investigación sobre educación en la multiculturalidad en España avanza despacio, mientras que la realidad marca un tempo mucho más rápido. Particularmente, esto se aplica a la indagación sobre la formación de los profesionales que van a trabajar en estos ámbitos, quienes, como se ha detectado, en ocasiones, mantienen estereotipos y prejuicios sobre las minorías culturales, o bien asumen creencias asimilacionistas que poco tienen que ver con los ideales de la interculturalidad.

Es decir, las necesidades de formación son acuciantes, y sólo la evaluación de las estrategias actuales para la creación de competencias interculturales en la formación del futuro profesorado podrá dar lugar a una interculturalidad efectiva en la sociedad. Es necesario establecer un perfil de profesional autónomo, crítico y que trabaja cooperativamente con todos los actores de la comunidad a fin de construir un currículum intercultural, flexible, innovador, y contextualizado a la vez que universal, en una escuela que transita de un “código cerrado” a un “código abierto”, como gusta decir a Miquel Àngel Essomba (2006).

Por todo ello, el resultado, tanto de mi experiencia académica, práctica y mi revisión bibliográfica, es una investigación centrada en las competencias interculturales que se trabajan en los estudios de Licenciatura de Pedagogía y Grado de Magisterio dentro de mi Comunidad Autónoma, que son las que permitirán desmontar el discurso sociopolítico y modificar el imaginario colectivo sobre la diversidad cultural, ya que la educación es la base de todo cambio, y el profesorado, es el agente de transmisión más importante para esta acción.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existen determinadas nociones que son necesarias desarrollar para comprender y contextualizar esta investigación. Estoy hablando del término imaginario social, cultura, y cómo no, la interculturalidad. Todos ellos son tan complejos que requeriría un análisis profundo, pero dada la extensión de este TFM, realizaré una síntesis de los aspectos que considero más importantes.

2.1. Concepto de imaginario social

El *imaginario social* es un concepto creado por el filósofo griego Cornelius Castoriadis, usado habitualmente en ciencias sociales para designar las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. El concepto se usa habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología, pero en la obra de Castoriadis (1997) tiene un significado preciso.

La aparición del término se enmarca en los debates dentro del marxismo sobre la tendencia determinista que habían adoptado algunos de sus autores. Para el autor, las causas de la creación de una institución social no pueden explicarse jamás en su totalidad por necesidades materiales. Lo mismo ocurre con el cambio, que según Castoriadis (1997) emerge a través del imaginario social, ya que el cambio social implica discontinuidades radicales que no pueden explicarse exclusivamente en término de causas materiales. En palabras del autor:

En el ser, en lo que es, surgen otras formas, se establecen nuevas determinaciones. Lo que en cada momento es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de otras determinaciones. (Castoriadis, 1997, p.61)

Sin embargo, no se puede hablar de ser como esencia, el ser siempre está en construcción, se es siendo. Como diría Charlot (1981) no hay creación de un ser que se socializa, sino creación de un ser social. No hay posibilidad de ser sin socialización. Entre los muchos ejemplos de esta realidad el más estudiado y divulgado ha sido el caso de Víctor de l'Aveyron.

Castoriadis (1997) ha propuesto una teoría política de la sociedad tomando como punto de partida el marxismo y el psicoanálisis, estableciendo un conflicto entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida tomando como referencia el capitalismo. En efecto, toda sociedad contiene en sí misma una potencia de alteridad. Siempre existe un doble modo: el modo de “lo instituido”, estabilización relativa de un conjunto de instituciones, y el modo de “lo instituyente”, la dinámica que impulsa su transformación. Por ejemplo, la iglesia, el ejército o la propia escuela no son instituciones nuevas, pero el capitalismo las transforma, reacondicionando su lugar en las nuevas relaciones sociales (Fressard, 2006). Para entender bien de lo que estamos hablando, es necesario definir y ejemplificar este concepto. (<http://www.fundanin.org/fressard.htm>)

2.1.1. Las instituciones

Se definen las instituciones como aquellos cuerpos normativos jurídicos-culturales compuestos de ideas, de valores, de ciencias que determinan las formas de intercambio social. En el caso que nos atañe **la escuela** es una de esas instituciones universales que se particularizan en un momento determinado.

La institución, en tanto que es estructura social, está atravesada por lo económico, lo político, lo ideológico. Al estar establecidas, se relacionan con el Estado-nación que hace ley y desde este punto de vista, no pueden dejar de estar presente en las organizaciones y en los grupos.

Ahora bien, lo instituido por una institución, ese conjunto de normas y valores dominantes, actúan en un momento histórico determinado pero no es permanente. Por otro lado, el orden social exige una dinámica de cambio constante, donde aparecen, emergen nuevas fuerzas instituyentes que negocian con las instituidas, estableciendo una especie de dialéctica.

En esta dialéctica es en la que nos debemos centrar, ya que muchas veces, las fuerzas instituyentes reemplazan las ya instituidas y se convierten en dominantes hasta la emersión de otras nuevas, esta dinámica depende del tipo de organización como así también de la situación de contexto. Esto quiere decir, que un nuevo enfoque de la diversidad cultural es posible, puede sustituir la que impera en estos momentos, es decir, podemos llegar a entender la interculturalidad como una interacción entre culturas que da lugar al enriquecimiento social y personal.

Comprender la dinámica de los imaginarios sociales en la escuela, dejan ver cómo en el escenario de los acuerdos sociales para el funcionamiento de la escuela coexisten otros imaginarios que, por no estar instituidos, no definen en las prácticas escolares las acciones e interacciones de las comunidades. Estos imaginarios, que están apenas en proyección de realización social, se muestran

como efervescencia radical e instituyente en los discursos de las personas que constituyen la comunidad educativa. Ahí están incluso como imaginario radical que aún no es, pero que están latentes, como posibilidad, como potencial inmanente a la naturaleza creativa de la sociedad y de las personas (Castoriadis, 1997).

Las instituciones, y en este caso, la escuela, es resultado de una construcción de las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se crean unos acuerdos funcionales en cuanto a la forma de ser/hacer y decir/representar, que establecen lo bueno y lo malo, lo permitido y lo restringido, lo válido o lo inválido, etc. Estos acuerdos se plasman en los proyectos educativos de centro, y en los reglamentos de convivencia, y guiará las acciones e interacciones que componen esta comunidad educativa, independientemente de tratarse de discursos que anteriormente eran considerados inválidos.

Pues bien, tal y como decía Castoriadis (1997) estas acciones o discursos instituyentes pueden ser modificados y por consiguiente, modificadores de la institución, ya que no son estáticas, se van adaptando a la época. Por ejemplo, no es igual la figura del docente en la época de los 70, que en la actual, o la visión de la infancia, o los propios procesos de enseñanza–aprendizaje, etc.

2.1.2. Las organizaciones

Schvarstein, citado por González (2008), establece distintas definiciones de organizaciones. Y de esa heterogeneidad deduce las siguientes características:

- a) Un establecimiento físico como puede ser la escuela es una organización. En ella no sólo se materializan los aspectos prescritos por la institución educativa, sino que se centran también cuestiones relativas a otras instituciones (institución religiosa, institución laboral, institución familiar, etc.)
- b) Las organizaciones son unidades compuestas y entre sus componentes nos interesan fundamentalmente las interacciones que se establecen entre los sujetos.
- c) Las organizaciones son lugares de construcción social. Estas organizaciones, aunque se materialicen en un establecimiento, son espacios virtuales que no existen más allá de la percepción que de ellas tiene un observador.

La organización es un lugar desde donde se construye lo social teniendo en cuenta, para ello, las interacciones que se dan entre los sujetos que la componen. Reina en ese concepto el orden simbólico. Y al aparecer el simbolismo entra en juego el signo: **significante/significado**. En el caso de la escuela lo **significante** sería el diseño de las aulas, los uniformes del alumnado, los crucifijos en los colegios religiosos, las relaciones entre los distintos agentes educativos, etc., que darían lugar a una serie de significados.

Creo conveniente introducir la distinción que hace Loureau (1975) entre **lo instituido y lo instituyente**. La institución tal como es dada a quienes pertenecen a ella es lo instituido, que mantiene una relación dialéctica con lo instituyente, instancia complementaria y opuesta que permite desenmascarar el complot de las instituciones, desvelando lo oculto tras lo instituido y abriendo la posibilidad de cambio.

Loreau (1975) utiliza el término analizador para designar el hecho, dispositivo, acontecimiento que permita revelar la estructura de la institución (por ejemplo, la disciplina, el fracaso escolar, etc.) En mi caso, al abordar el tratamiento que la institución escolar otorga a la interculturalidad, un analizador sería la mirada que sobre “el otro” proyecta dicha institución (el otro en tanto que identidad prefigurada a contrapié del uno, encarnado, este último por el arquetipo viril –varón, blanco, occidental, sano, joven, heterosexual, tecnologizado, urbano, etc...) En las escuelas estos mecanismos que construyen la dinámica de una organización, no siempre se articulan de una misma manera y es por eso que, en algunas, o más bien en la mayoría de las ocasiones, el alumnado son sujetos-productos más que productores y constitutivos más que constituyentes.

2.1.3. Los grupos

Por último, debemos hablar de los grupos que confluyen dentro de las organizaciones. Se dice que un grupo es un conjunto de partes que funcionan según las disposiciones de la organización. Por lo tanto el acontecer de los grupos está en mayor o menor grado determinado por la organización que lo incluye (González, 2008). En la escuela, el grupo estaría constituido por los estudiantes y la docente. Se trata de personas que funcionan en un hacer constante y participativo, y que están condicionadas por la organización (la escuela) ya que es ella la que decide cuantos participantes lo conforman, los roles, los contenidos temáticos y su metodología, etc.

Los imaginarios sociales son esas entidades que se configuran como fuerzas de creación social y que acuden a las representaciones simbólicas para

manifestarse. Por eso, lo que vemos como acuerdos sociales, como esquemas funcionales en la escuela, desde los cuales las comunidades educativas desarrollan sus acciones o interacciones, no son otra cosa que el resultado de un conjunto de significaciones imaginarias sociales: son las representaciones que las comunidades educativas hacen de sus convicciones, motivaciones y creencias, representadas en proyectos y reglamentos.

Esto conlleva una importante consideración práctica: lo que moviliza a las personas a ser, hacer o decir algo no es el acuerdo funcional mismo, sino la convicción, motivación, creencia que lo lleva a asumir ese reglamento como posibilidad. Por lo tanto, no se puede cambiar las formas de operar incidiendo directamente en ellas, no es transformando los acuerdos funcionales como se transforma una realidad social, pues estos acuerdos son solo el reflejo de unos imaginarios que los sostienen. Aunque se cambie en la escuela la forma de gestionar la diversidad implantándose realmente la interculturalidad, si las convicciones y creencias siguen enmarcadas en el miedo y rechazo a la diferencia, y la supremacía y dominación de una cultura sobre otra, cualquier forma apuntará a satisfacer este imaginario.

Esta podría ser la razón que explique por qué la escuela no se ha logrado transformar, pese a los múltiples llamados de la sociedad y de la época en la que vivimos. Si las significaciones imaginarias sociales siguen aferradas a la convicción de que la única forma de vivir en sociedad diversas culturas es siendo una de ellas aculturizada por la otra, viendo en sus diferencias como elementos amenazadores, entonces las formas de operar la escuela nunca podrán tener otra posibilidad.

Aunque sea un hecho histórico que hemos tenido serios problemas con la diferencia cultural, como demuestran las etapas como la inquisición, los absolutismos, el franquismo, y los modelos asimilacionistas, configurándose así el imaginario social imperante, existe un núcleo importante de nuestra sociedad que aboga por la construcción de la interculturalidad, transmitiéndose cada vez más a todos los sectores de la población. Para muchos, individuos críticos capaces de analizar las situaciones que los rodea, la diversidad de culturas es una experiencia normal y propia de cualquier sociedad humana compleja, moderna y democrática, pues esta última, la democracia, se fundamenta en la capacidad para establecer puentes, para construir espacios comunes a partir del debate y el consenso. Comprometiéndonos así con McLaren (1997) con una política de la ética, la diferencia y la democracia. Tomando conciencia de la importancia del otro, un otro radicalmente otro, pero que en nuestras sociedades globalizadas esa radicalidad está contagiada de las interdependencias que atraviesan los poros de las fronteras nacionales y culturales, saturadas de desigualdades poder y dominación.

Por ello, se debe lograr que formar al futuro profesorado en educación intercultural sea una responsabilidad institucional. La creciente multiculturalidad que viven

nuestros centros se consolida como un reto que no vale únicamente con el voluntarismo, la improvisación dentro de un aula, o una visión positiva ante esta nueva situación, este reto exige un compromiso serio por parte de las instituciones políticas y sociales. Y tal y como he reflejado, modificar lo instituido requiere modificar lo instituyente, crear un nuevo orden simbólico que dé lugar a significantes y significados que sustituyan la visión del “otro”, y no es posible si no es por medio de la educación.

2.2. Noción de cultura

La noción de cultura es fundamental en este TFM, ya que como veremos a continuación, esos acuerdos sociales instituidos que anteriormente describía, van conformando el imaginario social, que nos modela y nos dicta las normas, a través del cual vamos encontrando el sentido de nuestras vidas, discutimos y nos ponemos de acuerdo para reproducirlo o modificarlo, mediante lo que hemos denominado socialización.

Las definiciones de cultura que han imperado en ciencias sociales, y particularmente en la antropología cultural norteamericana, son a menudo definiciones estáticas. Según esta óptica, los diferentes pueblos que ocupan el mundo se caracterizan (y se diferencian entre sí) por su cultura particular.

La definición que apporto a continuación está construida a partir de la teoría Marxista y mi experiencia académica me demuestra que es la más completa porque nos acerca a una interpretación de la cultura dinámica y compleja, permeable y en constante transformación. Es permeable, tanto porque los grupos que conviven dentro de una misma cultura se influyen unos a otros, mantienen interacciones conflictivas y cambian sus relaciones, como porque las influencias de unas culturas penetran en las otras. Al fin y al cabo los contactos entre las diferentes grandes culturas son ahora, en la época de la globalización, más intensos probablemente que los que existían hace dos siglos entre las culturas comarcales próximas. Las culturas son cada vez más interdependientes, aunque esta cultura imperialista, la cultura dominante, hace lo imposible por penetrar a las culturas subordinadas (para construir y desarrollar esa subordinación) al tiempo que se resiste al mestizaje real en todo aquello que no sea meramente secundario.

“Históricamente, la cultura humana comienza efectivamente por una actividad material de transformación de la naturaleza. Pero, como hace notar Marx, esa actividad genera nuevas necesidades y unas nuevas fuerzas sociales. A partir de este momento, la definición de cultura por la transformación material del mundo no es suficiente: Hay que definir igualmente la cultura por el conjunto de relaciones

sociales que engendran la producción de unos medios de existencia”
(Charlot, 1981, p. 240).

A partir de lo dicho, podemos afirmar que es necesaria la interacción constante con el medio ya que somos sujetos contruidos a partir de todo lo que nos rodea. De ahí el término “individuo”, que significa la imposibilidad de poder dividir en dos (el “duo” no se puede dividir). Citando a la profesora Esperanza Fernandez, “el individuo no puede producirse ni ser entendido aislado, es la síntesis de sus múltiples relaciones con los otros hombres y de todos ellos con la naturaleza en un espacio y momento determinado”. Lo que hay en nosotras está decantado por la influencia ejercida por el contexto que nos rodea. El problema es que desde la racionalidad capitalista nos hacen creer que el individuo es un sujeto aislado, y esta es la raíz de muchos problemas que hoy en día nos encontramos, de este dualismo, todo creado por la sociedad en la que vivimos. Citando a mi tutora Esperanza,

De esta definición podemos distinguir dos aspectos básicos de la noción de cultura íntimamente relacionados (Cala, 2009):

- a) Por una parte, que actuamos en el medio natural, transformándolo. Con este trabajo personal y colectivo, obtenemos (producimos) recursos para la satisfacción de nuestras necesidades. La institucionalización de sistemas socioeconómicos basados en el capitalismo orientan, además, este trabajo en un doble sentido:
 - La satisfacción de las necesidades de plus-consumo de una minoría privilegiada
 - La satisfacción, en las sociedades privilegiadas, de las necesidades artificiales masivas que mantienen un elevado consumo despilfarrador y que es, al mismo tiempo, una forma de mantener el estatus de las minorías privilegiadas.

- b) Por otra parte, que otro de nuestros campos de actuación es el mundo de las relaciones interpersonales e intergrupales. Una gran parte de nuestras energías personales y colectivas se orientan a interaccionar con los otros, ya que no sólo se satisfacen así nuestras necesidades afectivas básicas, sino también nuestras necesidades intelectuales y “morales”, incluso nuestras propias necesidades materiales dependen en gran medida de esa relación: del lugar que ocupamos en el sistema de producción y de distribución.

En estos dos campos de actuación van desarrollándose y cambiando nuestras rutinas, muchas de las cuales terminan institucionalizándose: forma de procurar y distribuir, de vestir, de creencias sobre el mundo, maneras de comportarse ante las más diversas situaciones, un lenguaje, etc.

Los diferentes grupos humanos han desarrollado diferentes maneras de relacionarse con su medio y entre su propia comunidad. Se hacen unas cosas y no otras, se hacen de una manera y no de otra, se crea, se valora, se aprende y archiva, se institucionaliza y se instituye, etc. En definitiva, se construye una cultura como una forma propia y relativamente diferente de satisfacer las necesidades integrales.

Tras lo expuesto, y tal y como la literatura científica demuestra, la cultura no viene impuesta en el ADN de las personas, es algo que se aprende, y que tiene la capacidad de adaptarse a la realidad del contexto social donde se enmarca; la cohesión, al establecer una serie de valores, actitudes, normas y hábitos comunes entre una comunidad de miembros que se reconocen entre ellos por estos mismos elementos; o la integración, por la cual la cultura tiende lazos que permiten que personas con otras culturas puedan adaptarse a los patrones y diseños de vida de la nueva sociedad en la que se insertan (Colomo, 2013).

Por lo tanto, cada cultura ha tenido una evolución relativamente autónoma, pero a su vez, no hay culturas totalmente aisladas, ya que la mayor parte de ellas han recibido préstamos y han prestado, se han desarrollado en una interacción con otros grupos humanos de manera que su evolución no puede comprenderse sin esta interacción. Esto sin embargo, se encuentra con dos sesgos particulares (Cala, 2009):

- a) El auge de los nacionalismos ha llevado a considerar este marco cultural no sólo como especialmente significativo, sino como casi exclusivo. Cuando hablamos de cultura, sin especificar, nos referimos a las culturas “nacionales”. Una cultura de referencia que ha eclipsado otras peculiaridades.
- b) La acción imperialista, en general, y de algunas de estas culturas nacionales (como es nuestro caso), en particular, que ha conducido a la imposición de sus formas culturales y a la destrucción o, al menos, el debilitamiento de las culturas subordinadas.

Estos dos últimos puntos son muy importantes, porque dan lugar a hablar de los diferentes paradigmas que componen una cultura. Un paradigma no es solo un instrumento en las manos del orden dominante, sino también la construcción de defensas, críticas y movimientos de liberación. Todo paradigma es una forma particular de apelación a una forma u otra de sujeto y que es la afirmación de

formas cambiantes, de la libertad, puesto que como se ha venido diciendo, el sujeto es la expresión de lo que le ha sujetado y sólo puede construirse realmente libre en el seno de estructuras sociales no opresivas, y de la capacidad de los seres humanos para crearse y transformarse individual y colectivamente.

La literatura científica distingue diversos **paradigmas culturales**, pero utilizaré los definidos por Ortega y Gasset, en uno de los libros más difundidos de la historia de la cultura española, *La rebelión de las masas* (Sánchez, 2000):

- **Cultura oficial o dominante:** esta tiene capacidad para realizar elaboraciones de gran alcance, como por ejemplo sistemas científicos, es normativa, recibe y estructura aportes individuales. Establece los patrones estéticos, legales, religiosos y económicos que dirigen la actividad de los demás sectores, es decir, es parte importante de la construcción de los imaginarios sociales imperantes en la actualidad ya que tiene poder de decisión y goza de gran prestigio. El problema, es que esta cultura ha confundido la subjetivación, es decir, la creación del sujeto, con la sujeción del individuo.
- **Cultura de masas:** está basada en la producción y el consumo estandarizado, responde a pautas fijas internacionalmente, y se apoya en relaciones impersonales. Es un producto generado por la cultura dominante. Ésta está destinada a los sectores de población que no tienen acceso a los niveles más altos de la cultura dominante, con la finalidad de alienar a los sujetos, pasando a ser meros objetos. Carece de los niveles mínimos de organización interior que permitirán catalogarla como cultura. Estamos hablando de una pseudocultura ya que tiene una falta de autonomía y organización. Cabe aquí destacar que industria cultural es distinta a cultura de masas; la primera se refiere a la producción y a los productos para el consumo de la masa, y la segunda, hace referencia a las formas culturales de los a veces llamados “masa”, e identificados con lo popular.
- **Cultura popular:** Está basada en relaciones cara a cara. Responde a especificaciones locales o al menos de menor extensión que las de la cultura dominante. Es una cultura desvalorizada, de aquellos/as que no ostentan el poder, de las clases subalternas. Carecen de poder de decisión para establecer normas fuera de su limitado ámbito, pero tienen un cierto nivel de organización propia, por eso puede ser considerada cultura. Su funcionamiento está constantemente expuesto a ser redefinido o manipulado según los intereses de la cultura mayor.

Antes de pasar al siguiente punto, considero fundamental establecer un esquema de la estructura que la cultura presenta.

En este sentido, y coincidiendo con diversos antropólogos, se puede decir, tomando como referencia estudios de M. Harris (1990) citado en Hernández (2005), que toda las culturas presentan un patrón similar, denominado por éste el “**patrón universal**”, que resumiré a continuación (**Fig. 3**):

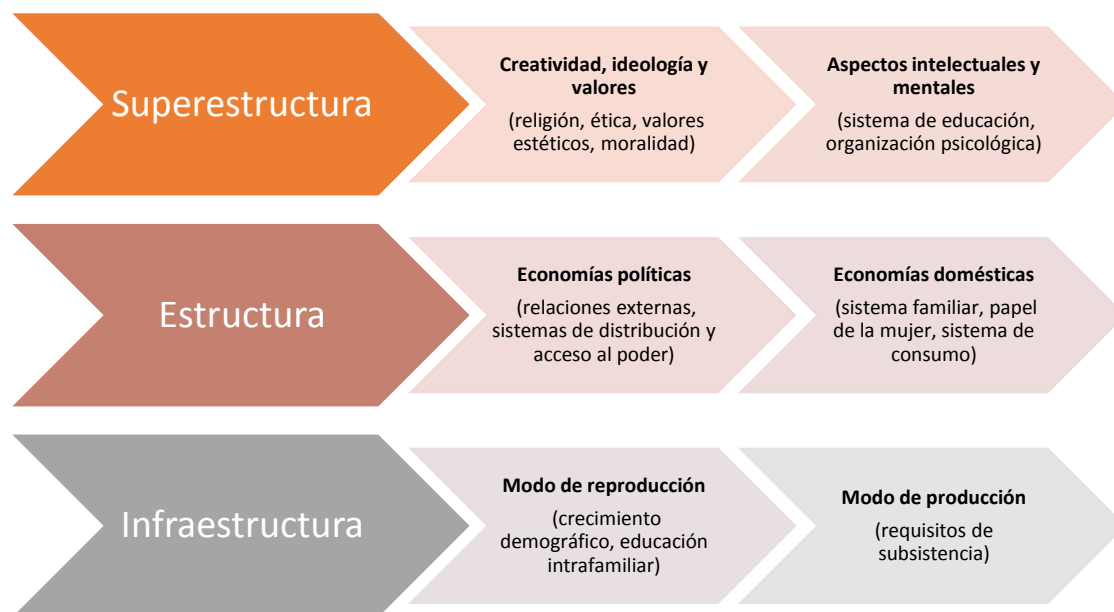


Figura 3. Las culturas: patrón universal (Harris, 1990). Elaboración propia

Esta noción y los distintos paradigmas que componen a la cultura establecidos a partir de la visión marxista, nos permite desenmascarar la desigual participación en la producción material y simbólica para la supervivencia. Una desigualdad que viene organizada por la correlación entre las variables identitarias del arquetipo viril y el jerárquico orden social, político y económico establecido.

Para finalizar, en este último apartado se hace necesario ahondar en el principal instrumento para transmitir esta cultura: la **educación**.

Son varios los autores que hacen referencia a esta idea con sus palabras, existiendo muchas semejanzas entre ellos. Quintana (1988), nos indica la fuerte relación entre ambas al afirmar que “la educación y la cultura constituyen un círculo que se cierra en sí mismo, y en el que no acertamos a distinguir dónde termina uno y dónde comienza el otro de ambos elementos: es el círculo que nos muestra la educación constituyendo la entraña misma de la vida humana” (p.309). Feroso (1992), por su parte, dice que “la educación ha sido entendida como

transmisión de cultura” (p. 511), dando a entender que a lo largo de la historia, se ha considerado a la educación como el instrumento idóneo para transferir los conocimientos que el ser humano adquiriría de la cultura y quería trasladar a las futuras generaciones de su grupo social. Por ello, podemos afirmar que la educación es la herramienta que más se adecúa para realizar esta función de transmisión de los conocimientos culturales de la sociedad, y por lo tanto, también es la herramienta para modificarlos.

Por todo ello, podemos afirmar que la cultura siempre es relativa a una sociedad dada, siendo la escuela, una de las instituciones encargadas de hacer interiorizar dicha cultura.

Siguiendo la tesis de Rebollo (2001), las personas desempeñan un papel activo en el desarrollo de la cultura a través de la modificación, expansión y revisión que hacen de los significados, valores, emociones, etc., en instancias concretas de comunicación, donde crean significados basados en la definición particular del contexto y en sus experiencias previas en diferentes contextos socioculturales. Partiendo de esta concepción y de la idea de que la cultura es creada y compartida por las personas, tenemos que afirmar que los cambios que se produzcan en ésta afectarán a los autores de la misma: los seres humanos. Así lo expresaba García-Bores, citado por Colomo (2013), al decirnos que “si cambia la cultura, cambian nuestros modos de comprender. Y si cambian éstos, cambian nuestras experiencias psicológicas (pensamientos, actitudes, sentimientos, emociones, etc.), respecto a la cuestión que se trate” (p. 58).

Pues bien, está claro que es posible que desde la educación se logre desmontar ese miedo a lo “diferente”, y para ello se debe partir de un análisis de la categoría “nosotros/otros” atendiendo a tres niveles de reflexividad establecidos por Bergua (2002): el de la lógica de la realidad (según es designada por tales términos), el de la lógica de la observación científica de la realidad (que decide distinguir o mezclar partes de la realidad) y el de la lógica de la construcción política de la realidad (que permite apostar por relaciones jerárquicas o anárquicas entre las partes distinguidas o mezcladas). Con esto el autor pretendía que se comprenda que la alteridad resulta inaccesible y que el vínculo entre lo mismo y lo otro es paradójico pues ambos lados se necesitan a la vez, al mismo tiempo que se contradicen. Por eso la observación de la realidad debe ser sustituida por la observación de la observación.

Esta observación de la observación parte de analizar los contactos entre las culturas que han adoptado muy diversas formas durante la historia, la mayoría de las veces basados en la violencia, la dominación y la explotación. Pero sin embargo también han existido contactos en términos mucho más positivos, que no interesan analizar desde la educación. La historia transmitida desde ésta tiene

un fuerte sesgo hacia la exaltación de lo bélico y de sus mitologías, al ser la historia de “los grandes personajes”, y es bastante probable que, de modo similar a como se ha suprimido lo perteneciente a la mujer, a los grupos de abajo, a los países invadidos y colonizados...haya sucedido con estos contactos pacíficos y poco llamativos lo mismo.

Lo ideal desde la educación, no es tanto centrarnos en analizar esos intercambios positivos, sino entender que sin los diversos procesos de intercambio y asimilación de saberes, pensamientos, técnicas, valores, etc., entre las diversas culturas, sería impensable el nivel de desarrollo de las sociedades actuales. Si imaginamos las oportunidades que hemos perdido al optar por las relaciones violentas y no por otras más cooperativas podemos hacernos conscientes de la importancia de la creación de otro tipo de relaciones entre los grupos humanos.

Conocemos el mundo a través de complejos mecanismos de transmisión, unos ancestrales, otros más modernos, como los medios de comunicación, y por otro lado, el de las experiencias propias y las de las personas que nos rodean. En este conocimiento, centrándonos por supuesto en el de las otras culturas, existen obstáculos muy fuertes: los estereotipos y prejuicios.

Los estereotipos, muy arraigados en nuestra cultura, son imágenes que se han construido del “otro” y que habitualmente son compartidas por un grupo. Éste condiciona el contacto, y en el peor de los casos, puede por este mismo condicionamiento, llegar a impedir o dificultar el conocimiento real. Es habitual que busquemos comportamientos o acciones en “el otro” que corroboren nuestro estereotipo, impidiendo que avancen las relaciones y, por tanto, que estas sean ricas y fructíferas, y al final, terminen por romperse.

Un paso más allá, tenemos los prejuicios. Éstos están más ligados a nuestro sistema de valores, son juicios previos que emitimos y nos sirven para orientar nuestra conducta.

Los estereotipos están más ligados a nuestras creencias sobre las personas y los prejuicios, como he dicho, estarían conectados a la valoración que nos conduce a la decisión y a la acción, sobre todo, a las respuestas emoafectivas.

Estos estereotipos y prejuicios sobre otras culturas pueden ser compartidos por más de una e incluso es habitual que la cultura dominante extienda estos sobre la propia cultura dominada y ésta los asuma. Esto no es más que un mecanismo para seguir perpetuando la discriminación/dominación, ya que supone “interiorizar la propia infravaloración”. Esto lo podemos observar con algunas personas de etnia gitana que se integran en la sociedad rechazando a su vez su propia etnia, llegando a reproducir esos estereotipos y prejuicios que la cultura dominante expande. Todo ello fruto del modelo asimilacionista del que antes hablaba, que solo acepta la integración del “otro” cuando asume como propia nuestra cultura,

renegando o dejando de lado la de origen. Otro claro ejemplo, vivido en nuestras propias carnes, es la asimilación patriarcal que las niñas y mujeres hemos venido asumiendo a través de los distintos procesos de endoculturación.

La interculturalidad necesita de la desintegración de este proceso de endoculturación, el cual tiene implicaciones tan emocionales como cognitivas, y poner en un mismo plan, es decir, valorar de igual modo los elementos culturales propios y los elementos culturales procedentes del exterior. Una verdadera educación intercultural debería de obviar la cuestión de pertenencia a un conjunto étnico, regional, autónomo o nacional, e incidir preferentemente en lo que podríamos llamar la pertenencia a un marco de adscripción más amplio (la humanidad) atravesado por expresiones culturales múltiples, igualmente respetables, y por lo tanto intercambiables, siendo la diversidad un factor de enriquecimiento mutuo y no un pretexto para la exclusión (Checa y Soriano, 1999).

2.3. Multiculturalidad versus interculturalidad

Definir el concepto de interculturalidad requiere de la previa definición del término “multiculturalidad”, pues nace precisamente de la necesidad de ir más allá que la simple convivencia de diversas culturas en un mismo espacio, es decir, nace con la finalidad de conceptualizar la relación e intercambio y, por lo tanto, el enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas.

La multiculturalidad y la interculturalidad son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda. El primero, nace a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En poco tiempo, han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, técnicos y políticos.

A simple vista, lo primero que podemos dilucidar es que ambas nociones se diferencian por sus prefijos, que a su vez, son determinantes. La multiculturalidad, con su prefijo “multi” hace referencia única y exclusivamente a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico; la interculturalidad, con su prefijo “inter”, implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad (Hernández, 2005).

Así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas, mientras que serán interculturales si establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades presentes, y realizando un análisis crítico que permita volver a pensar-se en relación con el otro y en relación con el orden social, político, económico y moral que los produjo. Para ello, será necesario entender y dismantelar el orden en el que se configuran categorías como la de “raza”⁴.

Una de las definiciones más completas es la aportada por Malgesini y Giménez (2000) que señalan que:

“La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas; se centra en el contacto y la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural; esto es, la interacción sociocultural en el contexto de la globalización económica, política e ideológica de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. Se habla de ciudadanía común y diferenciada” (p.19).

Como tal, la interculturalidad se podría explicar como una filosofía, un proceso y un programa: como filosofía, ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad; como proceso, aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos; como programa plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural.

Centrándome más en mi investigación, es necesario abarcar el término interculturalidad en la educación. Se puede decir que los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas (Muñoz, 1999).

2.3.1. La Educación Intercultural

Existen numerosas investigaciones sobre la manera que tiene la educación de afrontar la multiculturalidad. Por ejemplo, Ferrer (1992), después de analizar

⁴ Los continuos movimientos humanos han venido dando lugar a un doble proceso de fisión y fusión genética que hace que ya no puedan mantenerse diferencias genuinas por razones genotípicas ni fenotípicas. En todo caso, lo que hace relevante esa diferencia sería su jerarquización. Se da la circunstancia, de que cuando ya parece científicamente insostenible el racismo biológico, el nuevo orden instaurado pretende legitimarse por el racismo cultural, procediendo a jerarquizar a los pueblos por sus culturas, clase, género, preferencia sexual...

los programas multiculturales existentes en siete países europeos, ofrece las siguientes conclusiones:

- En las estructuras: es muy común la organización de clases especiales para el aprendizaje de la lengua oficial del país receptor. (Actualmente, denominadas en España como Aulas de inmersión lingüísticas).
- En los contenidos: algunos países han procurado introducir algunos aspectos interculturales en los currículos escolares. (Mi experiencia práctica y la literatura actual señalan que se basan en la celebración de fiestas, de días especiales dedicados a su cultura, por lo que de interculturalidad, tiene poco). El contenido tiene que ser radicalmente transformado pues la racionalidad en la que se articula el currículum escolar está orientada por principios homogeneizadores basados en esta modernidad “eurocéntrica”⁵.
- En los métodos de enseñanza y materiales: aunque existe algún país que se ha preocupado en adaptar los métodos y elaborar libros de texto y fichas para facilitar la educación intercultural, la investigación demuestra que no se observa una preocupación real de adaptar los libros ordinarios a la nueva realidad. Se continúa afrontando la educación desde una perspectiva “nacional”, no integradora de culturas ajenas.
- En la formación del profesorado: se han incluido materias y temas de educación intercultural, pero aún es escasa la capacitación real para poder desenvolverse correctamente ante clases con alumnas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Es aquí donde entra en juego mi investigación, que pretende actualizar la información referente a este punto, pero centrándome exclusivamente en la Universidad pública de Oviedo.
- En el entorno de la escuela: hay cierta tendencia a abordar el problema de la integración social de las niñas y jóvenes extranjeras desde una perspectiva más global que la meramente escolar.

⁵ En este sentido, existen **numerosos trabajos que ponen de relieve la urgencia de otras epistemologías**: Aimé, C. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.; Brah, A. (2011) *Cartografías de la diáspora*. Madrid: Traficantes de Sueños.; Dussel, E. (1995). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.; Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.; Gilroy, P. (2014). *Atlántico negro. Modernidad y doble conciencia*. Madrid: Akal.; Mezzadra, S.(2008). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños.; Sousa Santos, B. y Meneses, M.P. (2014). *Epistemologías del sur (perspectivas)*. Madrid: Akal.; Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del pensamiento evanescente*. Madrid: Akal.

Antes de finalizar, es imprescindible abordar los enfoques, modelos y programas de educación intercultural. Es una tarea difícil dada la abundante cantidad de programas existentes, pues según las fuerzas políticas, sociales e ideológicas vigentes, las teorías interpretativas que guían a los ejecutores dan lugar a un modelo u otro. Este estudio se remonta a los años 80, dando lugar a diversos esquemas con el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales. El criterio fundamental de clasificación de la cantidad de modelos existentes es su finalidad. Así, Muñoz (1999) establece cinco grandes **finalidades o enfoques (Fig. 4)**:

1) Enfoque hegemónico: perpetuar la cultura de una determinada sociedad

- **Modelo asimilacionista**
- **Modelo compensatorio**
- **Modelo segregacionista**

2) Enfoque multicultural: Reconocer la diversidad de culturas en un mismo espacio

- **Modelo de currículo multicultural** (Ej. Programas de aditividad étnica: añaden contenidos étnicos sin ninguna clase de revisión de los mismos)
- **Modelo de pluralismo cultural** (Ej. Las escuelas para gitanos o las escuelas coránicas en los Países Bajos).
- **Modelo de competencias multiculturales.** (proceso por el que los individuos aprenden a movilizar competencias culturales diversas).
- **Modelo de orientación multicultural.** (Poco desarrollado, trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos).

3) Enfoque intercultural: Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre las culturas

- **Modelo de educación intercultural.** La diferencia cultural se considera una riqueza común y no un factor de división.
- **Modelo holístico de Banks (1989).** Implicación de toda institución en la educación intercultural y en un alumnado crítico con la realidad social y en lucha contra las desigualdades

4) Enfoque sociocrítico: educación multiculturalidad basada en la identificación de los grupos y problemas sociales como proceso de liberación y conquista de los derechos negados

- **Modelo de educación antirracista.** Parte de la premisa de que la sociedad sí es racista en sí y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. La tarea del sistema educativo debe ser combatir la ideología racista que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose en él.

5) Enfoque global: Incluye los dos anteriores, la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.

- **Modelo de educación intercultural antirracista de Alegret (1992).**

Figura 4. Enfoques y modelos de educación para la diversidad cultural. (Muñoz, 1999). Fuente: Elaboración propia

Tras este resumen, podemos decir que los enfoques y modelos ideales son los tres últimos, los cuales no se encuentran aún implantados en nuestras aulas. La hipótesis intercultural, para ser coherente y realmente concreta, debe ser global y

genérica, por lo que los otros dos enfoques, el multicultural y el hegemónico, no deberían tener cabida en nuestro sistema educativo, pues éstos están destinados exclusivamente a una parte del público escolar, volviéndose inmediatamente llena de contradicciones y de imposibilidades prácticas, y provocando además nuevas segregaciones.

Debemos crear una escuela común en el que quepan las diferencias: un currículum abierto, flexible y adaptable. La escuela no tiene como única función responder diferenciadamente a las necesidades de cada grupo social, sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos. Para este fin, se debe establecer un marco democrático y una concepción cultural que nos lleve a interpretar al “otro cultural” como una expresión válida ante la cultura mayoritaria, pues en el fondo todas poseen los mismos elementos de definición (formas de vida, de pensamiento, de expresión y comportamiento). Para ello, es necesario que desde la formación de los futuros profesionales de la educación se trabajen, como contenido pedagógico intercultural los **principios (Fig.5)** establecidos por Aguado (2003):

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS
➤ Las diferencias culturales se sitúan en el foco de la reflexión sobre la educación
➤ Las diferencias son la norma, no van asociadas a las deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.
➤ Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas.
➤ No son etiquetas estáticas, monolíticas inamovibles.
➤ La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, pero que compartimos en un determinado grupo.
➤ Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.
➤ Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales.
➤ La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación, sino como logro de los beneficios que se obtienen de ella, especialmente el logro de una vida digna.
➤ Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.
➤ Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.
FINES
➤ Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
➤ Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos y para todas.
➤ La escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos y para todas.

Figura 5. Pedagogía Intercultural (Aguado, 2003). Elaboración propia

Si la formación en la competencia intercultural se hace efectiva dentro de los planes de estudios de, al menos, Magisterio y Pedagogía, podríamos lograr que los centros educativos fomenten la verdadera educación intercultural, entendida como:

“Un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social” (Vidaña, 2009, p.9)

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Finalidad de la investigación

La **finalidad** de esta investigación es determinar el nivel de conocimientos sobre la interculturalidad que tienen las y los alumnos que se encuentran cursando o acaban de finalizar el Grado de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Pública de Oviedo. Se trata de analizar la interculturalidad desde el **enfoque radical**, es decir, analizando los aprendizajes y habilidades que adquieren los futuros docentes. Y es que existen diversos enfoques para solucionar una determinada problemática, pero no todos ellos tienen las mismas intenciones:

- *Enfoque estético*: se basa en las apariencias, para no inquietarnos (Ej. Cuidamos las fachadas pero la casa por dentro se derrumba).
- *Enfoque mejorista*: Transformación. La solución estética y la mejorista hoy en día están fusionadas. Otro enfoque más que no se plantea ni el antes ni el después, escapa al análisis de la dimensión sociopolítica, no se cuestiona el propio proceso.
- *Enfoque reformista*: La respuesta es una solución técnica donde se realiza una investigación para mejorar la problemática. Aunque parezca uno de los mejores enfoques, puede ser muy peligroso. Este es el enfoque que desde el discurso político se explota, alegando que la cuestión cultural es un gran reto de nuestro siglo y adoptando medidas para que la interculturalidad se implante en las diferentes instituciones. Pero, lo que ocurre es que proponer proyectos interculturales sin cuestionarse cómo se realiza, quién lo realiza, y si ésta posee una competencia intercultural es una solución nefasta. Lo que se consigue es que la problemática cultural no se cuestione pues todos creemos que se está llevando a cabo. (Por ejemplo, existe el asma, pretendo curar el asma, pero lo que sale rentable es desarrollar un medicamento para curarlo y no investigar qué fue lo que lo causa).
- *Enfoque radical*: Este enfoque trata de ir a la raíz para solucionar el problema o conflicto. El difícil acceso a este enfoque radica en su propio nombre, ya que perturba su función de “radical”, raíz, ir a la fuente del problema. Es el enfoque correcto desde donde debería afrontarse todo conflicto si realmente se quiere modificar la realidad. Las respuestas a este recorrido son radicales, que cuestionan la propia cultura y no encuentra apoyo ni social, ni político, ni económico. No es aceptado porque sus propuestas desmontan el “progreso” hasta ahora conseguido.

Desde este enfoque, lo que se trata de hacer es un rastreo para intervenir en una de las principales causas que provoca el problema de la interculturalidad en los centros docentes, de ahí que esta **investigación parta de la formación del futuro profesorado, encargados de transmitir la competencia intercultural al resto del alumnado desde el sistema escolar y que éstos a su vez, aportaran a la sociedad, entrando en un engranaje que poco a poco podrá modificar el imaginario social tan fuertemente arraigado en nosotras (Fig. 6).**



Figura 6. Engranaje del cambio. Fuente: Elaboración propia

3.2. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de esta investigación, redactado en líneas anteriores, es confirmar que la interculturalidad no goza de la importancia que el discurso sociopolítico afirma dentro de nuestro sistema educativo.

Los **objetivos específicos** que pretendo lograr con esta investigación son:

- Realizar un estudio cuantitativo a través de una encuesta a los y las estudiantes de Grado de Magisterio y recién Licenciados de Pedagogía.
- Realizar una aproximación sobre la situación actual de la formación intercultural en el Grado de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Pública de Oviedo.
- Conocer las competencias interculturales que adquirirán los futuros docentes en base a los planes de estudios actuales.
- Dar a conocer este estudio descriptivo, para que sirva de referente en otros futuros estudios.

Estos objetivos hacen referencia a la formulación de las siguientes **hipótesis**:

- En el Grado de Magisterio y Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pública de Oviedo la interculturalidad no tiene un papel muy importante.
- Los futuros profesionales de la educación formados dentro de la Universidad Pública de Oviedo no posee competencias suficientes para trabajar la interculturalidad dentro del aula.
- Los futuros profesionales de la educación formados dentro de la Universidad Pública de Oviedo tienen un enfoque asimilacionista a la hora de atender la diversidad cultural.

3.3. Diseño metodológico

Iniciándome en el capítulo de la investigación, lo primero que debo hacer es definir qué tipo de investigación quiero realizar. La elección del tipo de investigación determinará los pasos a seguir del estudio, sus técnicas y métodos que puedan emplear en el mismo, por lo que es fundamental este paso pues determina todo el enfoque de la investigación influyendo en instrumentos, y hasta la manera de cómo se analizan los datos recaudados.

Chan Bazalar (2004) determina los cuatro tipos de estudio de Hernández, Fernández y Baptista (2003) que establecen basándose en la estrategia de investigación que se emplea, ya que el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son distintos en cada una de ellas.

Este puede dividirse en dos tipos principales de Campo o de Laboratorio. Que a su vez puede clasificarse en cuatro tipos principales:

- Estudios Exploratorios: También conocido como estudio piloto, son aquellos que se investigan por primera vez o son estudios muy pocos investigados. También se emplean para identificar una problemática.
- Estudios Descriptivos: Describen los hechos como son observados.
- Estudios Correlacionales: Estudian las relaciones entre variables dependientes e independientes, ósea se estudia la correlación entre dos variables.
- Estudios Explicativos: Este tipo de estudio busca el porqué de los hechos, estableciendo relaciones de causa- efecto.

Pues bien, basándome en la clasificación anterior, se trata de una investigación de campo, en concreto, un **estudio descriptivo**, pues pretende dar a conocer el grado de formación de los futuros docentes en cuanto a la interculturalidad dentro de la Universidad de Oviedo.

El objetivo de la **investigación descriptiva** consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

En cuanto al método, he optado por una **perspectiva cuantitativa**. La metodología cuantitativa es una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos. Se contrapone a la metodología cualitativa o interpretativa.

Este tipo de metodología es característico de un planteamiento científico positivista. El postulado fundamental del positivismo es que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. La aplicación a las ciencias sociales del paradigma positivista y

experimental se debe al sociólogo E. Durkheim, quien empezó a aplicarla a finales del siglo XIX.

Este estudio se ha compuesto de las siguientes **etapas (Fig. 7)**:

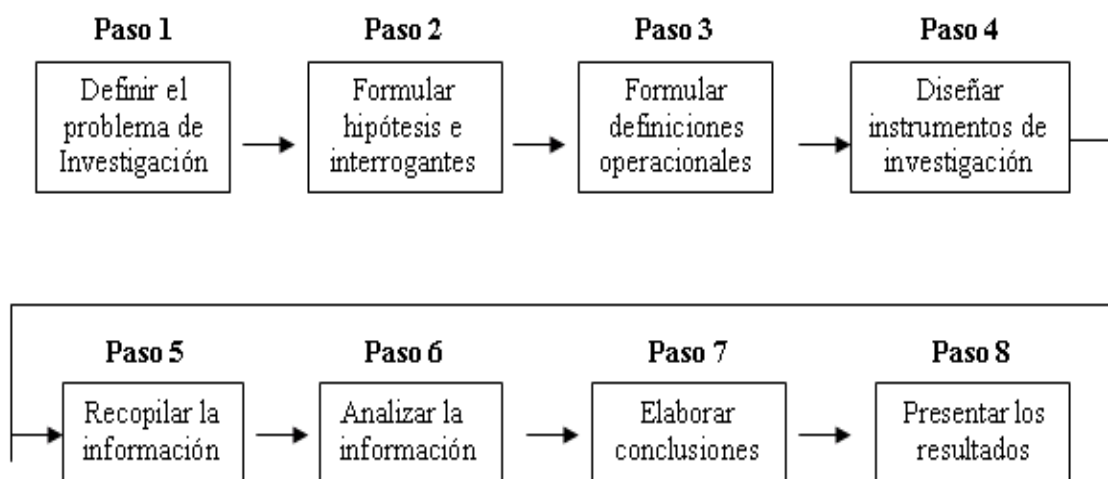


Figura 7. Etapas de la investigación cuantitativa. Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Población y selección de la muestra

La **población** a la que está referida esta investigación es el alumnado del Grado de Magisterio y recién Licenciados en Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Dado que es imposible entrevistar a todos los y las estudiantes, es indispensable realizar un muestreo. En este caso, se trata de un **muestreo aleatorio**, ya que se ha seleccionado al azar, de todos aquellos sujetos a los que he podido acceder que se encuentran realizando o acaban de finalizar estos estudios.

Al seleccionar esta muestra, analizo una parte o un subconjunto de la población objeto de estudio, a partir del cual realizo el estudio estadístico. El tamaño de la muestra ha dependido del nivel de compromiso de los y las encuestadas, dejando un margen de tiempo para recopilar el mayor número de respuestas. Finalmente, la muestra se compone de **30 sujetos**, pues estamos hablando de una investigación experimental para la que se recomienda muestras pequeñas, aunque soy consciente de que cuan más grande sea, más representativa será.

3.3.2. Instrumento y recogida de datos

Dentro de las investigaciones de las ciencias sociales, los estudios de encuesta son muy utilizados sobre todo en el ámbito educativo pues nos permiten recoger la información de individuos de forma sencilla y hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia.

En concreto la herramienta elegida para la obtención de la información y elaboración de una aproximación diagnóstica ha sido el cuestionario (véase en los anexos) en soporte web, que es uno de los más utilizados en los estudios de encuesta. Se trata de un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta. Para su formulación, me he guiado por las hipótesis antes señaladas, las características de la población objeto de estudio (nivel cultural, edad, etc.) y el sistema de aplicación que voy a utilizar, ya que son aspectos decisivos para determinar el tipo de preguntas, el número, el lenguaje y el formato.

En concreto, he utilizado un **cuestionario tipo Likert**, por lo que la persona que responde debe leer cada declaración y decidir en qué grado acepta dicha declaración como expresión de su propia opinión acerca del objeto que se describe en ella. Si rechaza totalmente la declaración como expresión de su opinión elige 1 como respuesta y por el contrario, si la acepta totalmente elige 5. Entre estos dos valores (1 y 5) puede elegir cualquier otro valor que se crea apropiado para representar el grado de aceptación de la declaración. Esta distribución de números continuos es una característica fundamental de este tipo de herramienta, ya que me permite sumar los valores que cada persona asigna a cada reactivo para obtener un puntaje total que refleja la opinión o la actitud hacia el objeto social que se está estudiando. Por eso es muy importante que la redacción sea estandarizada, es decir, todas ellas deben tener el mismo tipo de redacción.

Para hacer la tarea de responder más amena a los encuestados, he realizado una carta de presentación (recogida también en los anexos) donde establezco la finalidad del cuestionario, destaco la confidencialidad de las respuestas y agradezco su participación y además, he facilitado opciones de respuesta discreta a las que se les asigna las siguientes etiquetas: 5 como *“totalmente de acuerdo”* (TA), 4 como *“de acuerdo”* (DA), 3 como *“parcialmente de acuerdo”* (PA), 2 como *“en desacuerdo”* (ED) y 1 como *“totalmente en desacuerdo”* (TD). Como reflejo, de esta manera los puntajes máximos de la escala numérica representan una tendencia muy favorable hacia el objeto de la actitud y los puntajes mínimos representan una tendencia muy desfavorable hacia el mismo.

En cuanto a los ítems utilizados, este cuestionario se compone **de 26 reactivos o declaraciones** (cuantos más cantidad mayor es la probabilidad de la confiabilidad del cuestionario) redactadas de forma breve pero comprensiva, que se agrupan en **tres módulos o categorías** con el fin de hacer más fácil su cumplimentación y análisis: **1) Interculturalidad en mis estudios universitarios...; 2) En qué medida me siento preparado o formado en estas competencias...; y 3) Mi mirada intercultural....** Excepto la última parte que se trata de unas preguntas más personales para conocer su opinión acerca de la interculturalidad en nuestro sistema educativo, los demás se centran en el ámbito académico: bajo el primer epígrafe se encuentran los ítems relacionados con la formación recibida durante sus estudios universitarios, y el segundo epígrafe, contiene las preguntas acerca de sus competencias interculturales como futuros profesionales de la educación.

Por tratarse de un cuestionario, presenta ventajas, como la de suministrar información cuantificable (lo que da lugar a una mayor normalización y estandarización de la situación, que minimiza la inferencia del evaluador), e inconvenientes, ya que el sujeto, al no estar obligado a contestarlo, puede olvidarse de hacerlo o simplemente ignorarlo. Con objeto de que el número de cuestionarios respondidos sea el mayor posible, he prestado especial atención a los aspectos siguientes: número de preguntas limitado, estructuración máxima de las respuestas, e información introductoria sobre el fin y el uso de los datos, así como el máximo agradecimiento por su participación.

Por otro lado, que el soporte para su realización sea en **formato Web**⁶, me ha supuesto numerosas ventajas: coste mínimo, inmediatez, calidad, procesamiento automático de datos, facilidad para acceder a la muestra objeto de estudio gracias a las redes sociales, etc. En los anexos, adjunto las estadísticas recogidas en cuanto al tiempo de realización del cuestionario, el historial, la fuente y el total de visitas recibidas.

Por último, la calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuales es preciso obtener información tras la implementación del cuestionario. Se trata del análisis de consistencia interna, que determinará el **coeficiente de fiabilidad del instrumento**. Para calcularlo, he aplicado el *coeficiente Alfa de Cronbach*. El resultado, tal y como reflejo en la Tabla 1, muestra un resultado bastante bueno (0.799) dentro de las ciencias sociales. El valor máximo es el 1, pero es prácticamente imposible contando con que estamos trabajando con valoraciones u opiniones sujetos cambiantes, personas, en las que

⁶ www.surveo.es es el soporte web utilizado para llevar a cabo la recogida de información. Es una herramienta excelente para la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. No supone costes, es de fácil manejo y ofrece posibilidades gráficas. Permite enlazar la encuesta a diversas redes sociales o incluso enviarlo en forma de e-mail.

la opinión puede estar sesgada por diversos motivos. Cuanto más se aproxime al valor máximo, mayor es su fiabilidad. En este caso, **el valor total de Alfa en la escala (0.799) indica un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.**

Tabla 1. Estadístico de fiabilidad del cuestionario (Alfa de Crombach)

Resumen de procesamiento de casos			Estadísticas de fiabilidad	
	N	%		
Casos Válido	29	96,7	Alfa de Cronbach	N de elementos
Excluido	1	3,3		
Total	30	100,0	,799	25

Otro de los factores que debo tener en cuenta, es la **validez**. Con objeto de evitar errores de interpretación de resultados, la información del cuestionario viene complementado por los propios procedimientos ideográficos que me han llevado a proponer las hipótesis y realizar esta investigación para su verificación o rechazo:

- El **diario de campo**, en la que recojo comentarios importantes de las observaciones realizadas en el día a día dentro de los centros educativos, elemento fundamental para elaborar la Memoria de las prácticas del Máster.
- A modo informal, he podido recabar información acerca del trabajo de la competencia intercultural con compañeros/as del Grado de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía, que corroboraban lo que ya había experimentado en mi trayectoria académica como alumna de la diplomatura de Magisterio y la Licenciatura de Pedagogía.
- La **revisión de la literatura** sobre las investigaciones sobre la diversidad cultural, la interculturalidad en las aulas y la formación del profesorado.
- El **análisis de la legislación y las medidas educativas** para afrontar la diversidad cultural.

3.3.4. Análisis de los datos

Para llevar a cabo este análisis, he utilizado el *programa SPSS*. Se trata de un paquete estadístico de análisis de datos con más de 20 años de aplicación en la investigación de las ciencias sociales y económicas. Contiene programas capaces de realizar desde unos simples análisis descriptivos hasta diferentes tipos de análisis multivariantes de datos. También permite analizar series temporales, obtener tablas de frecuencias y realizar gráficos, lo que lo constituye en una excelente herramienta para el investigador.

Con la muestra manejada consideré oportuno que el mejor análisis que podría hacer es el análisis descriptivo de los datos ya que los criterios técnicos y metodológicos me permiten ser prudente a la hora de establecer otro tipo de análisis más avanzado. No obstante, he considerado relevante realizar cruces de diferentes variables con el objeto de conocer algunas pistas sobre las relaciones de dependencia que se pueden establecer entre diferentes variables que hipotéticamente pueden resultar estadísticamente significativas, obviando aquellas menos relevantes o carentes de significación estadística.

3.4. Resultados

A continuación ofreceré una serie de resultados que considero relevantes del estudio que vengo describiendo a lo largo de este TFM (el conjunto de los resultados obtenidos se encontrará en los anexos) y que me permitirán realizar el **proceso de validación de las hipótesis** antes planteadas:

a) Análisis de contingencia:

El objetivo de este **análisis de contingencia** es conocer si para cada una de las variables hay diferencias estadísticamente significativas (no porcentuales) en cuanto al sexo, y tras su realización se ha determinado que **no existen** en ninguna de las variables, ni siquiera en las que forman parte de la categoría de opinión. Es decir, las opiniones en cuanto a la interculturalidad en los estudios universitarios no son estadísticamente diferentes dependiendo de ser hombre o mujer. En la siguiente tabla, muestro los datos en cuanto al sexo del encuestado.

Tabla 2. Sexo del encuestado/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	19	63,3	63,3	63,3
	Hombre	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

b) Comprobación de hipótesis planteadas:

1. Para **comprobar la veracidad de la hipótesis primera**, es decir, ***“en el Grado de Magisterio y Licenciatura de Pedagogía la interculturalidad no tiene un papel muy importante”*** aportaré los resultados de los siguientes ítems que considero más representativos dentro de la categoría que recibe el nombre de ***“Interculturalidad en mis estudios universitarios”***.
 - En la tabla 3, que recoge las respuestas al ítem “Importancia de la interculturalidad en mis estudios”, se puede observar que la gran mayoría consideran que en sus estudios la interculturalidad no juega o no ha jugado un papel muy importante (un 83,3% de los estudiantes han contestado TD o ED, frente a un 13% que sólo contesta DA).

Tabla 3. Importancia de la interculturalidad en mis estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	6	20,0	20,0	20,0
	En desacuerdo	19	63,3	63,3	83,3
	Parcialmente de acuerdo	1	3,3	3,3	86,7
	De acuerdo	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- En la siguiente tabla, que representa las respuestas recogidas en cuanto al ítem ***“se trabajan herramientas para abordar aulas con diversidad de culturas”*** los resultados también ponen de manifiesto que los futuros profesionales en materia de educación no han sido preparados para trabajar con aulas con alumnado de diferente procedencia (Un 86,7% en desacuerdo, frente a un 3%).

Tabla 4. Se trabajan herramientas para abordar aulas con diversidad de culturas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	12	40,0	40,0	40,0
En desacuerdo	14	46,7	46,7	86,7
Parcialmente de acuerdo	3	10,0	10,0	96,7
De acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

- Otro de los ítems donde hay prácticamente unanimidad en las respuestas recogidas, es el recogido en la Tabla 5. El porcentaje en desacuerdo es alarmante (93,4 %), señalando que la importancia o tiempo dedicado a conocer y desarrollar competencias para atender la diversidad funcional es mucho mayor que la dedicada a atender la diversidad cultural.

Tabla 5. Se da la misma importancia a la diversidad cultural que a la diversidad funcional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	14	46,7	46,7	46,7
En desacuerdo	14	46,7	46,7	93,3
Parcialmente de acuerdo	1	3,3	3,3	96,7
De acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

- Del análisis del ítem anterior, se puede deducir lo que a continuación muestro en la tabla 6. El 86,7% de los encuestados afirman que no han sido dotados para relacionarse con niñas y niños de otras culturas.

Tabla 6. Me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	8	26,7	26,7	26,7
En desacuerdo	18	60,0	60,0	86,7
Parcialmente de acuerdo	1	3,3	3,3	90,0
De acuerdo	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

2. En cuanto a la **veracidad de la hipótesis segunda “el futuro profesorado formado en la Universidad Pública de Oviedo no posee las competencias suficientes para trabajar la interculturalidad”**, los resultados que se aportan muestran que a pesar de carecer de una formación específica donde se trabaje la competencia intercultural, ésta se trabaja de forma transversal. A continuación, mostraré los datos obtenidos de los ítems más representativos:
- En la Tabla 7, se muestran las opiniones de los y las encuestadas en cuanto a la capacidad para eliminar expresiones xenófobas y racistas, y como señalo, el 56,7% afirman esta cuestión. También es representativo, que ningún sujeto se encuentra “*totalmente en desacuerdo*” con este ítem.

Tabla 7. Estoy formado/a para respetar los valores, creencias, actitudes de otras culturas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	Parcialmente de acuerdo	10	33,3	33,3	43,3
	De acuerdo	12	40,0	40,0	83,3
	Totalmente de acuerdo	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- La mayoría de los encuestados, como refleja la siguiente tabla, también opinan que se sienten preparados para modificar su forma de trabajar ante la presencia de alumnado extranjero (Un 70% frente a un 10% que opinan que no están preparados).

Tabla 8. Estoy preparado/a para modificar mi forma de trabajar como consecuencia de la presencia de alumnado extranjero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	Parcialmente de acuerdo	6	20,0	20,0	30,0
	De acuerdo	7	23,3	23,3	53,3
	Totalmente de acuerdo	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- Por último, en la siguiente tabla, encontramos unos porcentajes

bastante similares en cuanto a la formación que disponen los estudiantes para participar y/o elaborar programas y proyectos interculturales (Un 36,7% no se siente preparado, el 13,3% considera que tiene determinadas facultades, y el 50% considera que puede abordar este tipo de proyectos o programas).

Tabla 9. Estoy formado/a para participar y elaborar programas y proyectos interculturales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	11	36,7	36,7	36,7
	Parcialmente de acuerdo	4	13,3	13,3	50,0
	De acuerdo	8	26,7	26,7	76,7
	Totalmente de acuerdo	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

3. La última categoría, **“Mi mirada intercultural”**, recoge las opiniones en cuanto a la visión o enfoque personal de los estudiantes. Los resultados me permiten validar o rechazar la última de las hipótesis planteadas. En este apartado, me gustaría destacar los siguientes resultados:

- Como se observa en la tabla 10, aunque existan diversidad de respuestas, hay que destacar que el 46,7% han respondido TD, es decir, casi la mitad de los y las encuestadas están totalmente en desacuerdo con seguir modelos asimilacionistas a la hora de integrar a los/las extranjeras en la cultura del país de acogida, mientras que el resto, más de la mitad, no encuentran esta afirmación del todo incorrecta, manifestando ciertas dudas ante la posibilidad de interrelacionar culturas (incluso podemos observar que el 6,7% están de acuerdo).

Tabla 10. En mi opinión los/las extranjeras deben adaptarse a nuestra cultura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	14	46,7	46,7	46,7
	En desacuerdo	9	30,0	30,0	76,7
	Parcialmente de acuerdo	5	16,7	16,7	93,3
	De acuerdo	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- En la línea de los resultados anteriores, en la tabla 11, reflejo los

resultados obtenidos acerca del grado de aceptación de las diferencias existentes entre las diversas culturas. Lo más representativo es que el 53,3% es capaz de realizar una afirmación rotunda ante este ítem. Cabe señalar, que el 23'3% suman un porcentaje que optan por aceptar, aunque sea parcialmente, esta afirmación.

Tabla 11. Me cuesta aceptar otra cultura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	16	53,3	53,3	53,3
En desacuerdo	7	23,3	23,3	76,7
Parcialmente de acuerdo	6	20,0	20,0	96,7
De acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

- Por último, el ítem que represento en la tabla 12, es el que más concordancia ha presentado en cuanto a las respuestas obtenidas, siendo un porcentaje muy alto (90%) de sujetos que afirman la necesidad de trabajar más la interculturalidad en los estudios universitarios realizados.

Tabla 12. Considero necesario trabajar más la interculturalidad en mis estudios universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
Parcialmente de acuerdo	2	6,7	6,7	10,0
De acuerdo	3	10,0	10,0	20,0
Totalmente de acuerdo	24	80,0	80,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

c) Correlación lineal de Pearson:

Para finalizar, he realizado un análisis para conocer si existe relación entre las diferentes variables manejadas (véase en los anexos). Esta relación o correlación se refiere al grado de variación conjunta entre dos variables, y digo dos, porque se trata de una **correlación lineal simple**. Para cuantificar ese grado de correlación lineal entre las dos variables he utilizado un índice numérico denominado *coeficiente de correlación*, en concreto el "Coeficiente de correlación de Pearson", el más utilizado para

este tipo de estudios. A continuación, mostraré los resultados obtenidos más significativos para mi estudio:

- Comprobación de la correlación entre la variable **“Asumo un papel activo en el conocimiento de otras culturas”** y **“soy consciente de la influencia de la propia cultura”**.

Al realizar el cálculo del coeficiente de Pearson mediante el SPSS, se ha obtenido un valor distinto de cero, por lo que puedo afirmar que **existe correlación** entre ambas variables, siendo ésta positiva (0,395, con una correlación significativa en el nivel 0,05), es decir a más consciencia en la influencia de la propia cultura que tiene el estudiante, más asume un papel activo en el conocimiento de la diversidad cultural.

Hecho esto, conocemos lo que ocurre en la muestra, pero para conocer lo que ocurre en la población estudiantil debo de dar un paso más. Fijándome en la Significación de la Correlación de Pearson (0,031, no siendo superior a 0,05), que evalúa la probabilidad de que en la población ambas variables no estén correlacionadas, ésta nos permite afirmar que efectivamente existe en la población una asociación lineal entre las variables analizadas.

- Para la comprobación de la correlación entre la variable **“Se trabajan herramientas para abordar aulas interculturales”** y **“Tengo estereotipos culturales muy arraigados”** realicé la misma operación que en el caso anterior. El resultado ha sido distinto de 0, por lo que sí existe correlación entre ambas variables, pero en este caso es negativa (-4,11, con una correlación significativa en el nivel 0,05), es decir, cuanto más se trabajan las herramientas para abordar aulas interculturales menos estereotipos culturales arraigados consideran los estudiantes que tienen. En relación con lo que ocurre con la población, la Significación de la Correlación de Pearson (0,024) también nos permite afirmar que en la población existe la asociación lineal entre ambas variables.
- Por último, también existe una correlación negativa entre las variables **“me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas”** y **“considero necesario trabajar más la interculturalidad en mis estudios”** ya que el resultado ha sido distinto de cero (-0,392, siendo significativa en el nivel 0,05), es decir, cuanto menos se les ha dotado para relacionarse con alumnado de diferentes culturas más aluden a la necesidad trabajar la interculturalidad en sus estudios. La Significación de la correlación de Pearson (0,032), al igual que en los otros análisis, permite generalizar la asociación de ambas variables a la población.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A lo largo de este trabajo he ido poniendo de manifiesto el panorama y situación actual de la formación inicial de los profesionales en la educación dentro del ámbito de la Educación Intercultural, tanto a nivel estatal, con la revisión de diversas investigaciones, como a nivel autonómico, con mi estudio descriptivo.

Para ello, se ha aportado una serie de datos bastante significativos, que ponen de manifiesto que la Universidad Española, y en concreto la Universidad de Oviedo, a pesar de los intentos por cambiar esta situación, sigue formando a los futuros docentes y educadores dentro de la cultura homogeneizadora, siguiendo los cánones del discurso político, excepto en algunas ocasiones.

A partir de los resultados antes mostrados, se puede concluir que los futuros profesionales de la educación formados por la Universidad de Oviedo, en lo que se refiere a los estudios de Magisterio y Pedagogía, no poseen el enfoque intercultural necesario para implantar esta nueva visión ante la diversidad que el discurso político promueve. Con ellos, se puede verificar las dos primeras hipótesis planteadas: “En el Grado de Magisterio y Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pública de Oviedo la interculturalidad no tiene un papel muy importante”; y “los futuros profesionales de la educación formados dentro de la Universidad Pública de Oviedo no posee competencias suficientes para trabajar la interculturalidad dentro del aula”. En cuanto a la última, “los futuros profesionales de la educación formados dentro de la Universidad Pública de Oviedo tienen un enfoque asimilacionista a la hora de atender la diversidad cultural” no se puede verificar, pero en realidad tampoco la podemos rechazar, puesto que los porcentajes obtenidos en la categoría que la representa no muestran una totalidad, simplemente que más de la mitad de los estudiantes poseen una mirada intercultural a la hora de hablar de diversidad cultural.

Sólo en lo relativo a la necesidad de una mayor formación en educación intercultural se puede observar una opinión más unánime entre las encuestadas, incluso también se podría decir que lo mismo ocurre en cuanto al conocimiento del concepto de interculturalidad. Sin embargo, llama significativamente la atención que únicamente el 50% de las encuestadas consideren que están preparadas para afrontar aulas con diversidad cultural y para elaborar programas de educación intercultural. Probablemente se deba a que el enfoque intercultural, al menos, se contempla de manera optativa dentro del currículo de los estudios de Pedagogía, y desde hace aproximadamente cinco años, de carácter obligatorio

en los estudios de Magisterio. Pero, esto no es suficiente, pues para alcanzar este reto educativo el enfoque intercultural debería estar presente en todos y todas.

Esto no ocurre exclusivamente en esta Universidad. Como regla general, en los planes de estudio de toda España, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con la educación intercultural. En ningún caso, tal y como establecen Aguado, Gil y Mata (2010), se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado.

En concreto, dentro la Universidad Pública de Oviedo, en los planes de estudio del Grado de Magisterio, existe una asignatura que contempla de forma obligatoria la interculturalidad. *Educación en Valores* es una asignatura semestral básica, de carácter teórico-práctico, que se ubica en el primer curso y que pertenece a la materia de «Procesos y contextos educativos». El objetivo fundamental de esta asignatura cubre lo que se viene proclamando en estas líneas, es decir, ofrecer una visión de la cultura no encubridora de las relaciones materiales y sociales que engendra la producción de unos medios de existencia. La cultura académica ha venido identificando como cultura universal la particular cultura del grupo social dominante. Por ello, en la medida en que la escuela está obligada a “acoger” a toda la población, se enfrenta al conflicto derivado de la presencia social de identidades colectivas y subjetividades que no se reconocen en la noción de cultura que la escuela legitima.

Por otro lado, en la Licenciatura de Pedagogía vigente hasta el curso pasado, ha existido otra asignatura cuyo propósito era crear en las futuras educadoras un enfoque no sólo intercultural, sino transcultural. La asignatura en cuestión, *Pedagogía Ambiental-Intercultural*, de carácter optativo, pretende propiciar un conocimiento facilitador de futuros habitables, orientados por principios de convivencia democrática antes que regidos por la lógica mercantilista de la desigualdad. Una cultura, en fin, favorecedora de la vida (eros) frente a una cultura de violencia y destrucción (thanatos). Su objetivo principal es lograr una racionalidad ambiental, y ligado a ella, la transformación del conocimiento. La construcción de una racionalidad ambiental cultural.

Como alumna de esta última, puedo afirmar por mi experiencia que sí ha existido ese intento de crear en las educadoras un enfoque no sólo intercultural, sino transcultural, hasta entonces ausente durante toda mi experiencia académica. También destacar que lo mismo ha ocurrido dentro del Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa. Sin ambos procesos formativos, hoy en día no podría desarrollar este TFM, puesto que mi mirada intercultural sería bastante reducida. Pero como he dicho, a pesar de este esfuerzo por modificar la realidad educativa, su carácter opcional impide acceder a todo el alumnado, y por ello, esta investigación denota la necesidad de transformar o reestructurar los planes de estudio pues a pesar de que la mayoría de los encuestados muestran una actitud

positiva ante la diversidad cultural y la interacción entre las diversas culturas, en todas las categorías, se aprecia una importante falta de conocimiento, formación o disposición para su consecución.

En este sentido, existen investigaciones que abalan estas conclusiones. Un ejemplo, es el estudio realizado por Rodríguez Izquierdo (2003) expuso la problemática de las actitudes hacia la diversidad cultural que mantenían 1404 estudiantes que cursaban distintas especialidades del título de Maestro en la Universidad de Sevilla. La autora etiquetaba de ambivalente el posicionamiento del alumnado de Magisterio con respecto a la diversidad cultural porque, a nivel teórico, asumían la interculturalidad como enriquecimiento, pero luego, cuando daban su opinión sobre lo que se debería hacer, la concepción que se desprendía era asimilacionista. A partir de los datos obtenidos, Rosa María Rodríguez defiende la necesidad de una formación inicial en educación intercultural para todos los alumnos y alumnas de Magisterio.

También el autor Juan José Leiva (2010) realizó un estudio de investigación en esta línea, con el fin de generar diseños y estrategias formativas mejores para la formación intercultural del profesorado ya que tras haber realizado un estudio de investigación desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en concreto en la provincia de Málaga, descubrió que la formación intercultural del profesorado de educación primaria era escasa, aun teniendo centros educativos donde la gran mayoría de alumnado era y es de origen inmigrante. Uno de los datos más significativos de este estudio, es que aunque no se contemple dentro de la formación inicial del profesorado la interculturalidad, sí que existe una gran diversidad de opciones formativas, y de la muestra utilizada solamente un 9,5% de profesores no ha realizado ninguna actividad formativa sobre interculturalidad en los últimos años de su carrera profesional docente.

Esta revisión de las investigaciones existentes que permitan confirmar los resultados obtenidos, muestra que esta realidad ya se venía contemplando tiempo atrás. El posicionamiento asimilacionista en el profesorado ya se venía detectando desde finales de los 90, lo que agrava aún más la situación, puesto que después de más de 20 años, los resultados evidencian que no ha habido ningún cambio significativo. Un ejemplo, es el trabajo de De Haro (1999) que analiza la educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora. Utilizando los datos obtenidos en todos los centros de la Región de Murcia que escolarizaban alumnos inmigrantes durante el curso 1996/97, revisa la forma y tipo de respuesta educativa que se da a los alumnos inmigrantes cuando se incorporan a la escuela. Los resultados mostraban posturas mayormente asimilacionistas por parte de las familias y los profesores, además estos últimos, se preocupaban esencialmente por el idioma.

Por lo tanto, podemos afirmar que los futuros educadores poseen un enfoque multicultural, entendida ésta como la aceptación de la coexistencia de diferentes culturas en un país pero sin atender a la manera en que puedan interactuar. De lo que todavía no se puede hablar es de interculturalidad, y mucho menos de transculturalidad. Este último concepto ha tenido muchas dificultades para su definición, sobre todo por su tendencia a considerarlo como sinónimo de interculturalidad. La transculturación se refiere a la situación en la que varias culturas tienen contacto y se influyen adoptando rasgos y creando una cultura en común (Hernández, 2005). Éste sería el ideal en la convivencia con la diversidad cultural. Pero para llegar a ello, es necesario desmontar la idea de que la interculturalidad está implantada en nuestra sociedad, permitiendo así desarrollar soluciones eficaces, que atiendan el problema desde su raíz (enfoque radical). El imaginario colectivo donde la diferencia es temida, sólo se puede modificar yendo a su punto de partida, que es la educación. Una de las fuentes principales es la escuela, y para lograr este objetivo, es necesario desligarla del proceso aculturador, propio del discurso sociopolítico en el que se encuentra, y convertirla en lo que debe ser, un espacio de participación democrática donde el profesorado esté compuesto por ciudadanas críticas y comprometidas.

Tras haber realizado este trabajo, también me he dado cuenta y, con mucha tristeza, de que afirmamos que la educación intercultural va referida exclusivamente a niños extranjeros, y esta manera de pensar y actuar debe cambiar. La educación intercultural debería estar presente en todas las aulas, existan o no alumnos inmigrantes en ellas. Tratar la educación intercultural nos sirve para incorporar valores de respeto, tolerancia, actitudes prosociales y antixenóforas, y valorar la diversidad cultural como un aspecto enriquecedor e inherente en nuestra vida.

Construir una sociedad intercultural, situada a la altura de lo que merece la dignidad de todos y cada uno de los seres humanos, no es tarea fácil. Para ello se necesita voluntad decidida y convicción profunda, pero también hace falta un conjunto de instrumentos que pueden servir de apoyo, de orientación para la acción.

4.1. Propuestas de mejora

Como se ha ido evidenciando durante todo el TFM en los planes de estudio tanto a nivel estatal como autonómico, aunque sí se trabaja en cierta medida el concepto y algunos parámetros para el trabajo de esta competencia, éstos no son suficientes para propiciar la asunción de un enfoque intercultural en los futuros

educadores. En el caso de que sí exista este tipo de formación, como ocurre en nuestra universidad, los resultados revelan que no es suficiente, pues los futuros educadores y educadoras poseen todavía rasgos que distan bastante de las exigencias de la pedagogía intercultural como se puede observar cuando analizamos los datos de la categoría “mi mirada intercultural”.

Se hace necesario un cambio de mentalidad, el que comienza por cada uno de los sujetos que convivimos en sociedad, aceptando las diferencias tal como son, sin otorgarle un valor agregado, ya que de esta manera podemos lograr el autoconocimiento y perder el miedo a lo diferente, llevándonos a una plena conexión con nuestro ser y así darnos la posibilidad de conectarnos con los otros, libre de prejuicios, ampliando la mirada sobre el mundo, transformando el enfoque desde el presente, evitando siempre el evadir las responsabilidades para inculpar al pasado y esperar el futuro.

Esto se considera como el empoderamiento de nuestros actos, pensamientos y convicciones, que se debe transmitir desde la transformación, el ser consecuentes y evitando que otros piensen por nosotros.

Para ello, una de las principales propuestas de mejora, sería desarrollar planes de estudio con un **enfoque intercultural transversal** para que el futuro profesorado, y en general todo aquél encargado de los aspectos educativos, sea capaz de transmitir unos valores, una forma de relacionarse, un imaginario ligado al relativismo cultural, que deje atrás el etnocentrismo propio de esta sociedad occidental y nos permita crecer en la diversidad. Una asignatura de carácter obligatorio, como se demuestra, no es suficiente, y menos hablar de una asignatura de carácter opcional. Es imprescindible que la interculturalidad se trabaje desde todas las asignaturas, de manera transversal transformando la metateoría y las epistemologías excluyentes, como se desprende del planteamiento de las propuestas disciplinares de las dos asignaturas que sí trabajan la interculturalidad en esta universidad antes mencionadas.

Destacar aquí, la propuesta de Nieto y Santos Rego (1997) citados por Aguado, Gil y Mata (2010), indicando la necesidad de transformar totalmente los programas de formación del profesorado para reelaborarlos partiendo de un enfoque intercultural. Esta necesidad de transformación incluye también la revisión de todo el currículo universitario, no sólo el currículo relacionado con la formación inicial de los profesionales en educación, con la intención de evitar el etnocentrismo o más bien, “eurocentrismo” que impregna la práctica totalidad del mismo.

En resumen, las carencias más destacables que detecta esta investigación en cuanto a competencias interculturales, y que se pueden a su vez convertir en objetivos para esta modificación de los planes de estudio, son:

- Ofrecer orientaciones, recursos y materiales que faciliten la atención al alumnado procedente de otras culturas, teniendo presente la perspectiva intercultural.
- Proporcionar una formación específica en interculturalidad, al igual que existe con la diversidad funcional. Otorgarle un marco propio y exclusivo.
- Desarrollar propuestas de tipo organizativo, curricular o de coordinación destinadas a favorecer la atención educativa al alumnado perteneciente a otras culturas.
- Realizar acciones destinadas a reconocer y a valorar la identidad cultural minoritaria dentro de los centros educativos, con el fin de acercar y valorar las diferentes culturas.
- Introducir el enfoque intercultural en los planes de estudios universitarios, no sólo de aquellas carreras relacionadas con el mundo educativo, sino en todas las demás, con el fin de promover actitudes de respeto y tolerancia e incidir en la prevención de conflictos de índole racista, que tienen su origen en el desconocimiento entre las diferentes culturas.
- Establecer un marco teórico que permita crear sujetos activos y críticos, capaces de analizar la realidad, evidenciando los problemas sociales ligados al discurso y sus formas de legitimación.

Por último, se debe trabajar el concepto de **relativismo cultural**, herramienta que nos permitirá superar el etnocentrismo. Éste hace referencia a la atracción por las creencias, actitudes, valores, arte, etc. de las otras culturas descubiertas y que por tanto, todos los aspectos de la misma tienen perfecto sentido dentro de esta comunidad, incluso los aspectos desiguales o que atentan contra los derechos humanos (Hernández, 2005).

Quizá, para algunas personas esto suponga una utopía dada la naturaleza de los valores preponderantes en unas sociedades reguladas por la lógica del mercado, el beneficio y el interés individual; sin embargo, el primer paso en éste camino, es el del compromiso moral como un proceso individual.

La formación de los valores y de las actitudes del docente, tal como proponían Sales y García (1997) hace más de una década, sigue constituyendo una de las piezas clave del engranaje de los programas formativos en educación intercultural.

Cuando el educador/a se encuentre preparado vitalmente para aceptar y convivir con el otro diferente, se podrá avanzar en las dimensiones específicamente pedagógicas de la formación –teóricas, organizativas y curriculares– que permitirán la aplicación de los principios de la educación intercultural en la escuela o en cualquier otro entorno. Se trata de dimensiones y objetivos paralelos a los de las comunidades de aprendizaje, donde se avanza tanto en el desarrollo instrumental como en el de la convivencia solidaria (Flecha y Larena, 2008).

Como culmen final de estas conclusiones, y por ser la verdadera finalidad de mi investigación, he de decir que los resultados obtenidos son propios e ideales para el discurso sociopolítico.

Los grupos dominantes saben que para controlar los actos de los otros es necesario controlar sus estructuras mentales. Para poder influir en grandes masas o en grupos de personas, éstas y éstos tienen que comprender el discurso (cognición, interpretación individual y social). Los grupos dominantes tienen como herramienta principal la relación desigual entre grupos sociales que controlan a otros grupos, con las “limitaciones de libertad” que se ejercen sobre un grupo, y tras el análisis de los datos obtenidos, se corrobora, una vez más, que esta práctica sigue en marcha (A Van Dijk, T., 2010).

En la sociedad contemporánea, el poder ya no se ejerce abiertamente por la represión, sino por el manejo mental, y un instrumento para ello, es la educación. Como sujetos críticos e inmersos en el mundo educativo, debemos seguir desenmascarando esta realidad, ya que a pesar de haber una gran cantidad de materiales e investigaciones sobre el tema, la interculturalidad como reto del s.XXI es una falacia que pretende desviarnos del tema en cuestión, para seguir legitimando relaciones de desigualdad, y con ellas, el poder del uno sobre el otro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de investigación lingüística*, 13, 167-215.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aguado, M.T. (2005). La Educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, 43-51
- Aguado, M. T., Gil, I., & Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista Cultural*, (58), 11-19.
- Aparicio, C. (2000). Una reflexión sobre los problemas del pueblo gitano. *Minorías étnicas, migración e integración social*, 49.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bergua, J.A. (2002). Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva. *Nómadas*, 6, 1-38.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 238, Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de Octubre. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 307, Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, del 23 de Diciembre. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 106, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 295, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, del 9 de Diciembre. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35, 1-9.

Chan Bazalar, L. A. (2004). Reseña de "Metodología de la investigación" de Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. *Persona*, (7) 169-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117764008>

Charlot, B. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya

Checa, F. y Soriano, E. (1999). *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria editorial, S.A.

Colectivo Cala (2009). *Interculturalidad y conflicto*. Badajoz: Tecnigraf.

Colomo, E. (2013). "Educar en libertad: un instrumento para la formación de ciudadanos libres". En IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.). *Actas del VII Congreso internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Biblioteca Online.

De Haro, R. (1999). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

Donoso, T., Cabrera Rodríguez, F. A., Aneas Álvarez, M. A., Santos, J. D., & Curós i Vilà, M. P. (2009). Análisis de necesidades en formación intercultural en

la administración pública. *Revista de investigación educativa*, 2009, vol. 27, núm. 1, p. 149-167.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

Fermoso, P. (1992). "Cultura, simbología y educación". *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ferrer Juliá, F. (1992). *La educación intercultural en Europa. Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Gallego López, B. (2010). Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España. En *Revista electrónica de didáctica*, 1(2), 62-89.

Giménez, R.C. (2003). *Qué es la inmigración*. Madrid: RBA Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. (2015). Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: una respuesta consolidada. Recuperado el 7 de Mayo de 2015 de:
<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?rubrique21>

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.

Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.

González, M. T. (2008): Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE*, 6(2), 82-99.

Hernández, V. H. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *IN MEMORIAM*.

Hopenhayn, M. (2002) "El reto de la identidades y la multiculturalidad". *Pensar iberoamericana*, Revista de cultura.

Izquierdo, R. M. R. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿ un nuevo reto en la formación del profesorado?. *Tendencias pedagógicas*, 8, 133-142.

Leiva, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.

Lerena, C. (1978). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Lobrot, M. (1983). *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella, S.A.

Lourau, R., & de Labruno, N. F. (1975). *El análisis institucional* (p. 297). Buenos Aires: Amorrortu.

Malgesini, G. y Giménez C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Gabriela Malgesini y Carlos Giménez, Madrid, Catarata-Comunidad.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Mínguez Vallejos, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En J. L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, 23-41. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ministerio de Educación (2011). *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*. Gobierno de España: Secretaría General Técnica.

Sales Ciges, A., y García López R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Sedano, A. M. (1999). I. La educación multicultural: enfoques y modelos. *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, 136, 205.

Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.

Palomero, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230

Quintana, J. M. (1988). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.

Salcedo, J. (1981). Migraciones internacionales y teoría social. Algunas consideraciones. *Reis*, 14.

Sanchez, I (2000). De la rebelión al imperio de las masas. *Cultural*, 1-17.

Sevillano, J. (2015). Evolución y análisis del número de Extranjeros en España [htm]. Recuperado de <http://javiersevillano.es/Extranjeros.htm>

Skilar, C., Tellez, M. (2008), *“Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia”*. Buenos Aires: Noveduc.

Soriano, E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

Unesco (2002). Declaración universal de la Diversidad cultural. *Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Obtenida el 12 de Mayo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Vidaña, E. M. (2009). Conciencia global: aspiración de la educación internacional. *Investigación Educativa Duranguense*, (10), 92

➤ ANEXOS

ANEXO I. CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

Estimado compañero o compañera. Soy una estudiante del Máster de Intervención e Investigación Educativa de la Universidad de Oviedo. Estoy desarrollando una investigación sobre la competencia intercultural que adquieren los estudiantes de Pedagogía y de Magisterio, para conocer si ésta competencia tiene la importancia que el discurso político le otorga, denominando la interculturalidad como el "nuevo reto del siglo XXI".

A continuación, se les presenta un cuestionario cuyas respuestas son anónimas y confidenciales. Contiene una serie de preguntas con el fin de conocer qué conocimientos y competencias interculturales habéis trabajado durante este tiempo dentro de la universidad, que deberéis cubrir mostrando vuestro grado de conformidad con el aprendizaje adquirido, es decir, 1 si estáis totalmente en desacuerdo, y así progresivamente, hasta el 5 que significaría que estáis totalmente de acuerdo.

Así pues, les pido su colaboración para cubrir esta encuesta. Espero que les resulte sencillo su cumplimentación y que puedan dedicar unos segundos a ello.


Les agradezco sinceramente su ayuda al responder al cuestionario.


Cecilia Bravo Heres

ANEXO II. CUESTIONARIO

Debido a tratarse de un cuestionario en formato web, a continuación mostraré el enlace que le permitirá acceder al mismo: <http://www.surveio.com/survey/d/V3A7C9B9P1V3B3E9R>

Sexo

 Mujer

 Hombre

Interculturalidad en mis estudios universitarios...

	1	2	3	4	5
Conozco el concepto de interculturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene gran relevancia en mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedican tiempo (una asignatura al menos) para trabajar la competencia intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muestran la importancia de eliminar estereotipos y prejuicios hacia lo diferente en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han enseñado herramientas para afrontar las aulas interculturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco los modelos existentes para afrontar la diversidad cultural en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las medidas legislativas acerca de la diversidad cultural en los centros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco peculiaridades de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He adquirido conocimientos sobre la inmigración en mi comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me han dotado para relacionarme con niños y niñas de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La diversidad cultural tiene tanta relevancia como la diversidad funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco los servicios que ofrece mi comunidad para favorecer la interculturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En qué medida me siento preparado o formado en estas competencias...

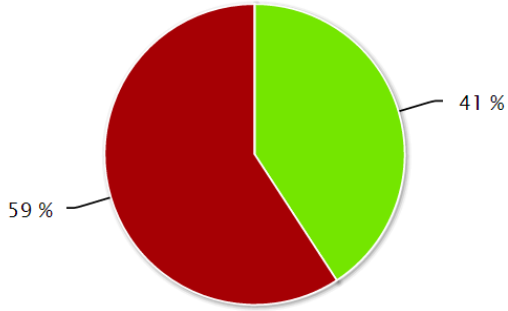
	1	2	3	4	5
Eliminar en el aula cualquier expresión xenófoba o racista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser consciente de la importancia que tiene la lengua en una cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer y respetar los valores, actitudes, creencias y costumbres de otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumir que debo modificar mi forma de trabajar como consecuencia de la incorporación de alumnado extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaborar y/o elaborar programas y proyectos específicos para trabajar la interculturalidad con el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber las necesidades que se les presenta a los alumnos de otras culturas al incorporarse al centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser consciente de la influencia de su propia cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumir un papel activo en el conocimiento de las culturas que coexisten en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mi mirada intercultural

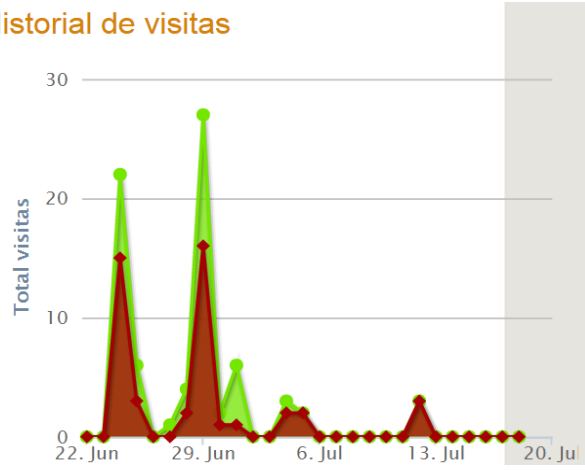
	1	2	3	4	5
Los/as extranjeras deben adaptarse a nosotros/as porque es nuestra cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta aceptar otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo estereotipos culturales muy arraigados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El racismo sigue estando presente a mi alrededor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que es necesario trabajar más la interculturalidad en mi carrera universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO III. ESTADÍSTICAS DE VISITAS

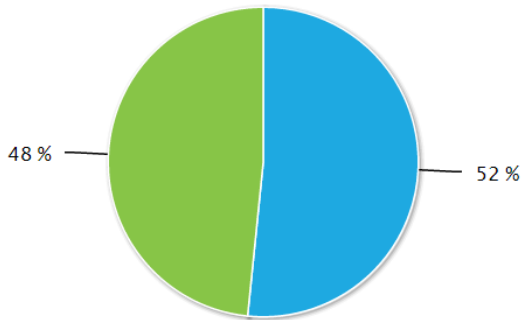
Total visitas



Historial de visitas

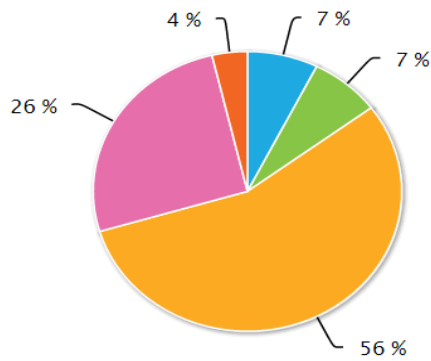


Fuentes de visitas



Facebook Enlace directo

Tiempo medio de finalización



<1 min. 1-2 min. 2-5 min. 5-10 min. 10-30 min.

ANEXO IV. RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Sexo del encuestado/a	30	1	2	1,37	,490
N válido (por lista)	30				

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conocimiento del concepto de interculturalidad	30	1	5	3,83	1,315
Importancia de la interculturalidad en mis estudios	30	1	4	2,10	,885
Se dedica al menos una asignatura a la interculturalidad	30	1	4	2,00	1,017
Se trabaja la eliminación de estereotipos y prejuicios en mis estudios	30	1	5	2,93	1,258
Se trabajan herramientas para abordar aulas interculturales	30	1	4	1,77	,774
Conocimiento de los modelos o enfoques de la diversidad cultural	30	1	5	2,00	1,174
Conocimiento de las medidas legislativas acerca de la diversidad cultural	30	1	4	2,13	1,008
Conozco peculiaridades de otras culturas	30	1	5	2,77	1,194
He adquirido conocimientos sobre la inmigración en mi comunidad	29	1	5	2,38	1,015

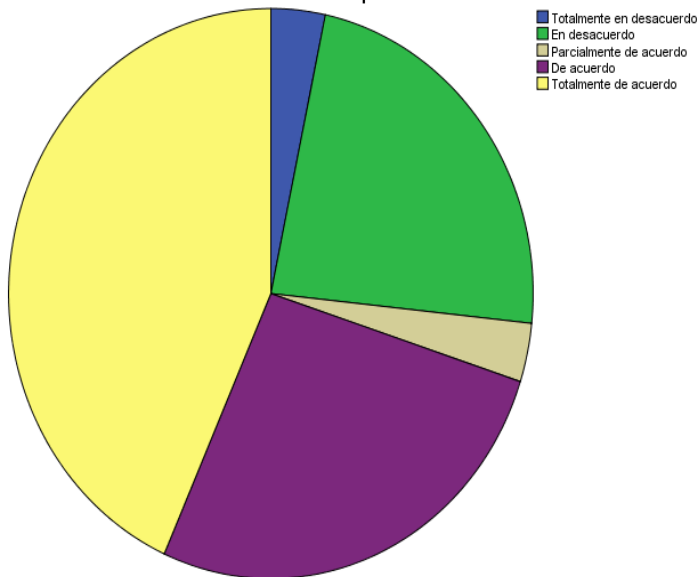
Me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas	30	1	4	1,97	,850
Se da la misma importancia a la diversidad cultural y que a la diversidad funcional	30	1	4	1,63	,718
conocimiento de servicios para trabajar la interculturalidad en mi comunidad	30	1	5	2,27	,980
Estoy formado para eliminar expresiones xenófobas y racistas en el aula	30	2	5	3,63	,890
Soy consciente de la influencia de la lengua en una cultura	30	2	5	3,53	1,167
Estoy formado para conocer y respetar las diferencias con otras culturas	30	2	5	4,03	1,066
Estoy preparado para modificar mi forma de trabajar como consecuencia de la presencia de alumnado extranjero	30	2	5	4,07	1,048
Estoy formado para participar y elaborar programas y proyectos interculturales	30	2	5	3,37	1,217
Tengo capacidad para detectar las necesidades que se le presentan al alumnado de otras culturas al incorporarse al centro	30	1	5	3,30	1,236
Soy consciente de la influencia de la cultura propia	30	2	5	3,63	1,033
Asumo un papel activo en el conocimiento de otras culturas	30	1	5	3,57	1,455
En mi opinión los/las extranjeras deben adaptarse a nuestra cultura	30	1	4	1,83	,950

Me cuesta aceptar otra cultura	30	1	4	1,73	,907
Tengo estereotipos culturales muy arraigados	30	1	3	1,87	,860
Existe racismo a mi alrededor	30	1	5	3,53	1,383
Considero necesario trabajar más la interculturalidad en mis estudios universitarios	30	2	5	4,67	,758
N válido (por lista)	29				

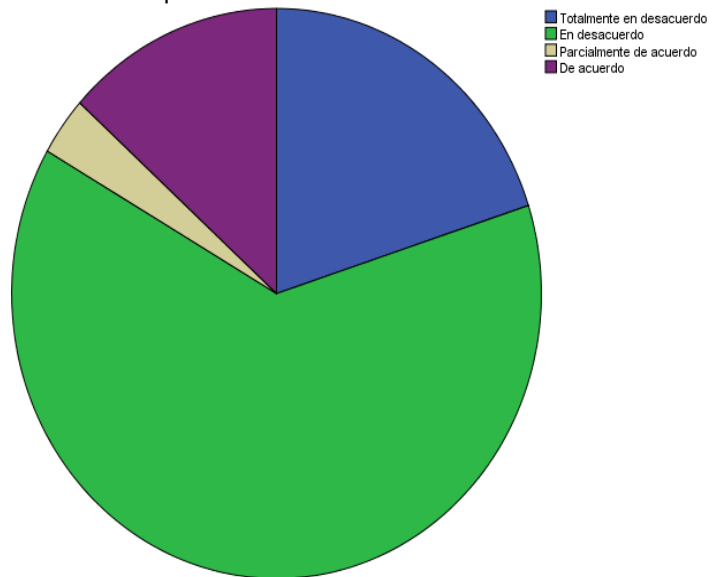
➤ Gráfico circular

1) Categoría: “Interculturalidad en mis estudios universitarios”.

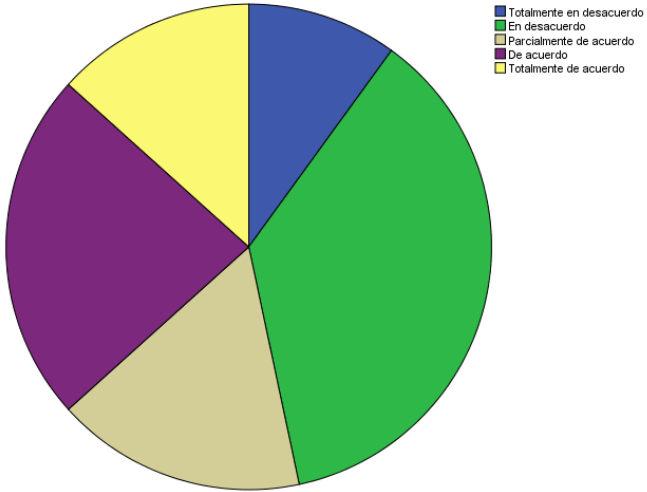
Conocimiento del concepto de interculturalidad



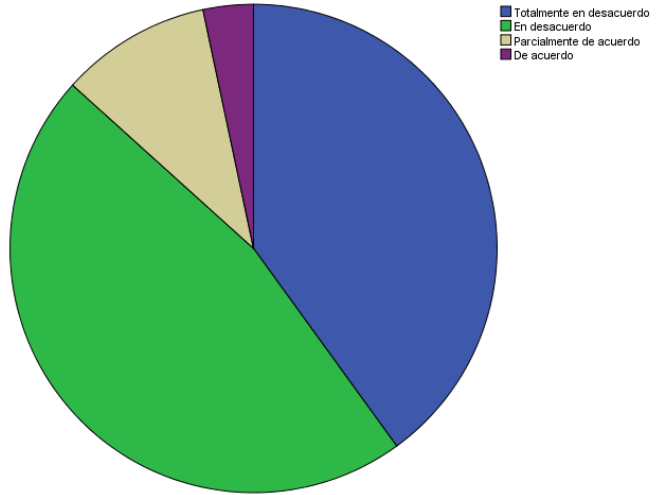
Importancia de la interculturalidad en mis estudios



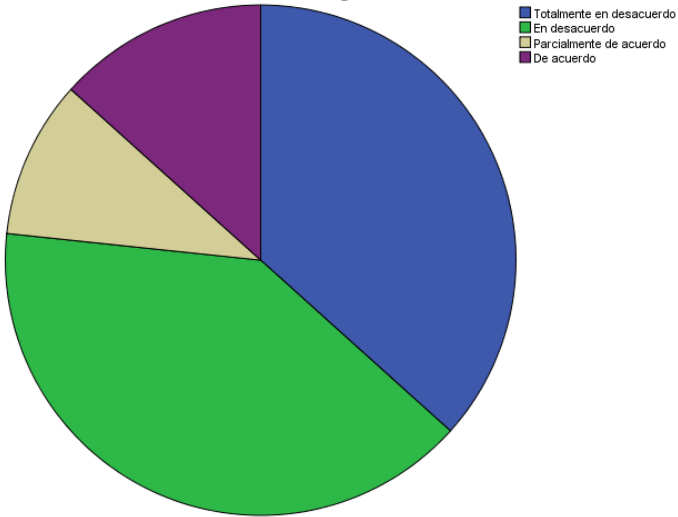
Se trabaja la eliminacion de estereotipos y prejuicios en mis estudios



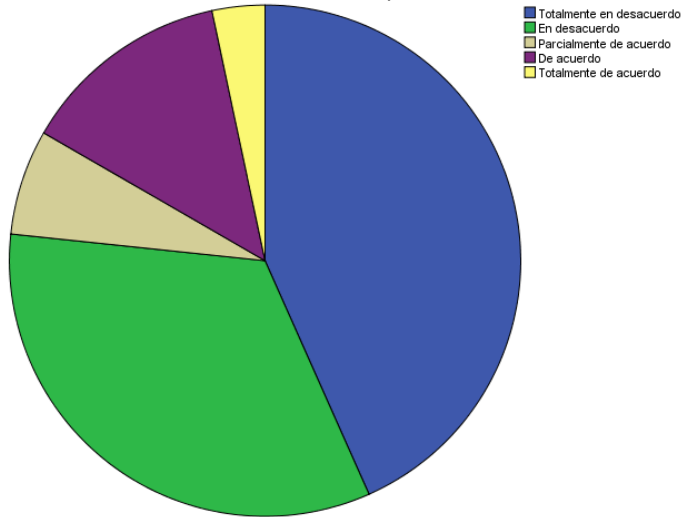
Se trabajan herramientas para abordar aulas interculturales



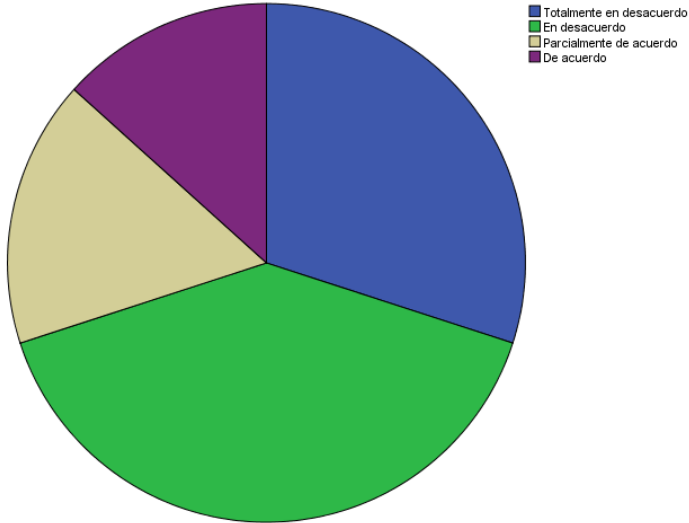
Se dedica al menos una asignatura a la interculturalidad



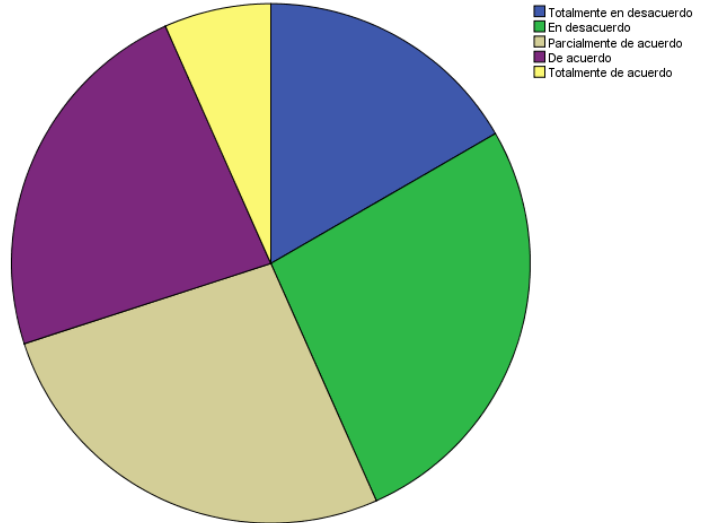
Conocimiento de los modelos o enfoques de la diversidad cultural



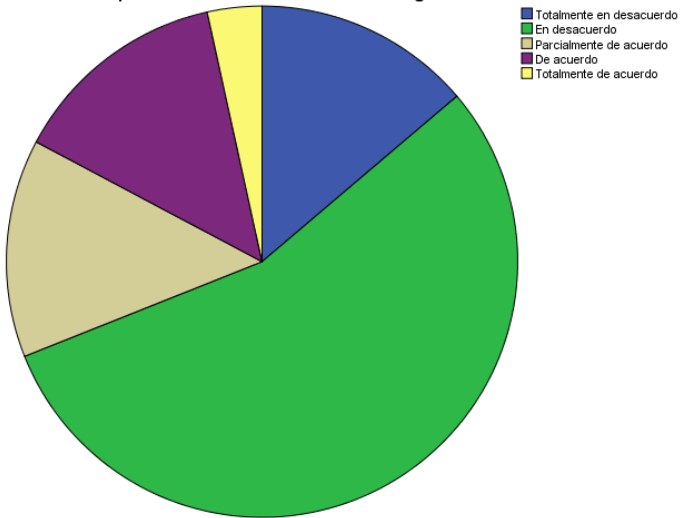
Conocimiento de las medidas legislativas acerca de la diversidad cultural



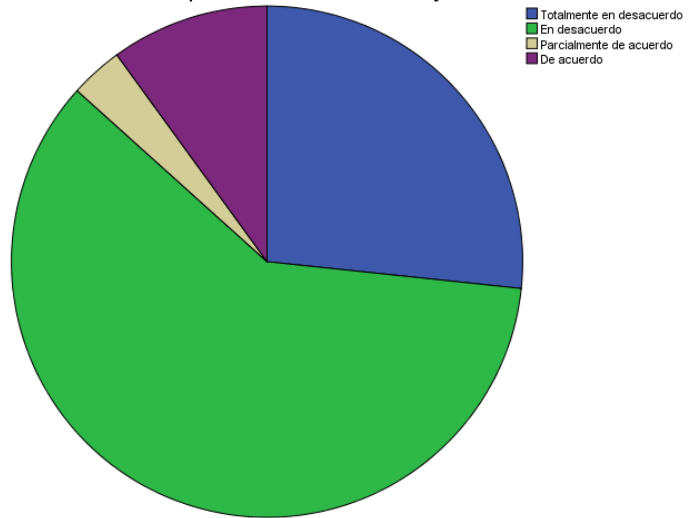
Conozco peculiaridades de otras culturas



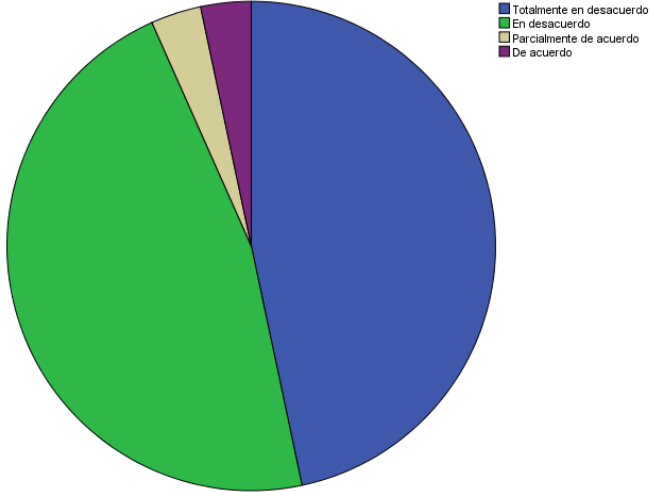
He adquirido conocimientos sobre la inmigración en mi comunidad



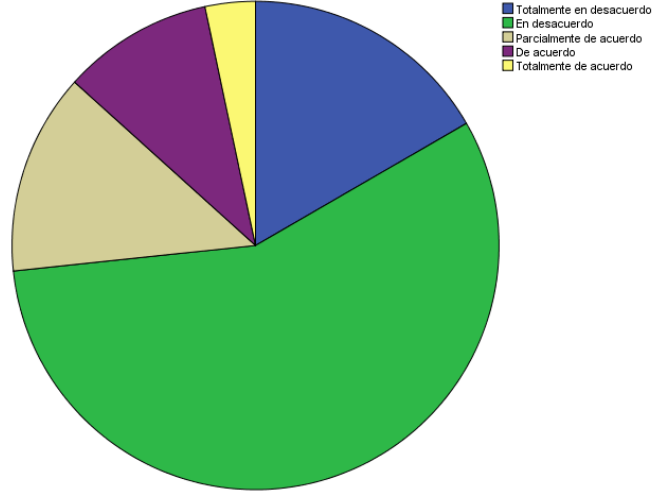
Me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas



Se da la misma importancia a la diversidad cultural que a la diversidad funcional

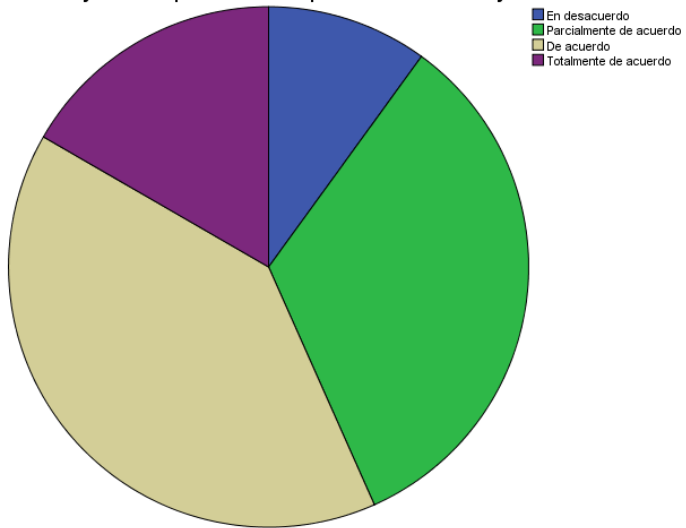


conocimiento de servicios para trabajar la interculturalidad en mi comunidad

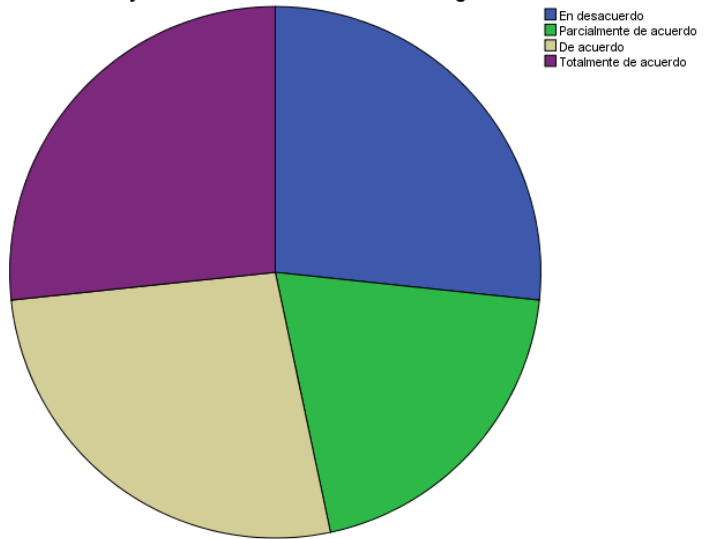


2) Categoría: “En qué medida me siento preparado o formado en estas competencias...”

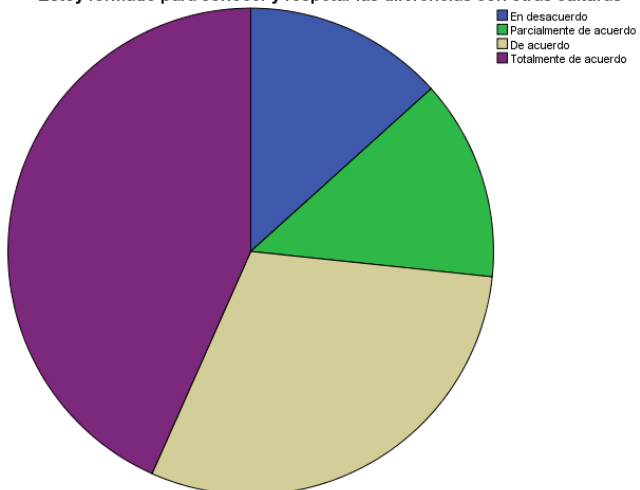
Estoy formado para eliminar expresiones xenofobas y racistas en el aula



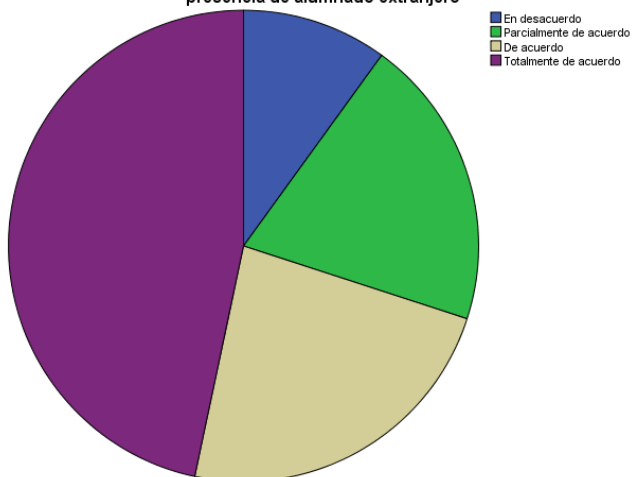
Soy consciente de la influencia de la lengua en una cultura



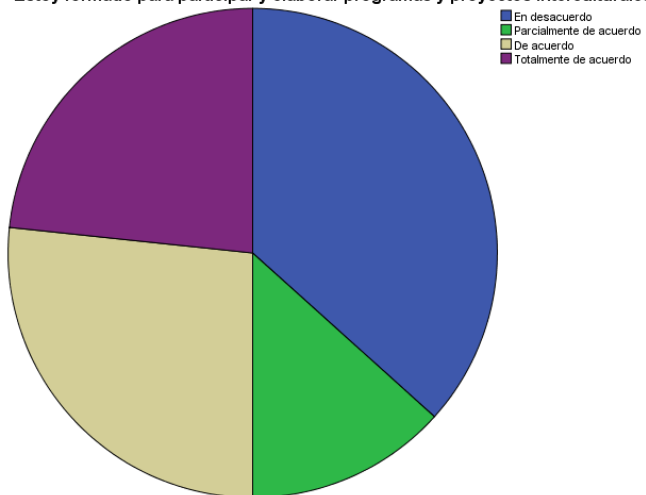
Estoy formado para conocer y respetar las diferencias con otras culturas



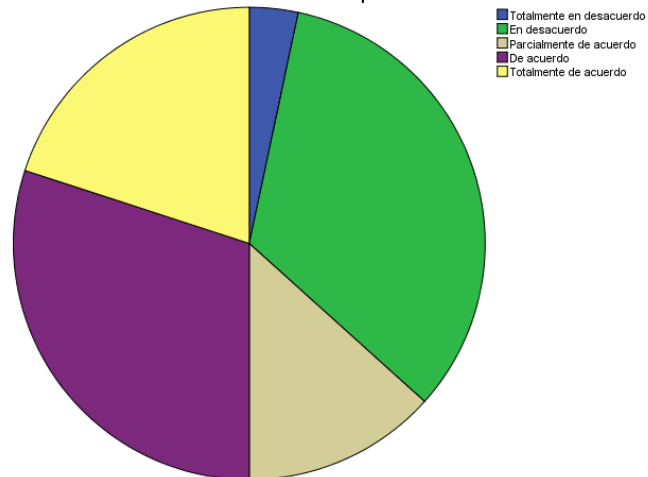
Estoy preparado para modificar mi forma de trabajar como consecuencia de la presencia de alumnado extranjero



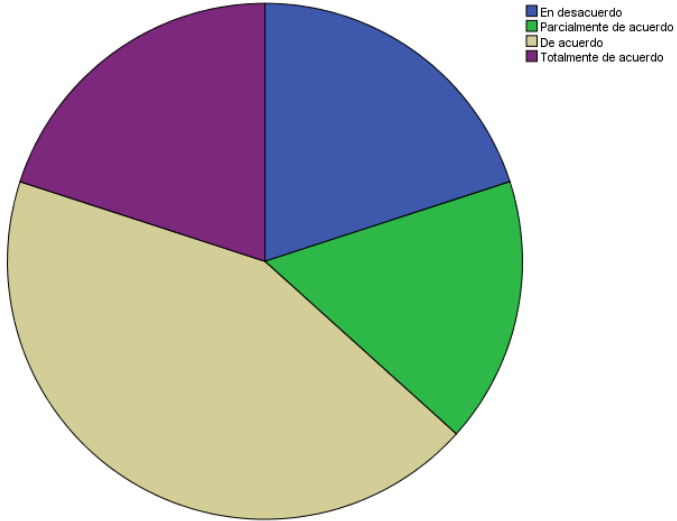
Estoy formado para participar y elaborar programas y proyectos interculturales



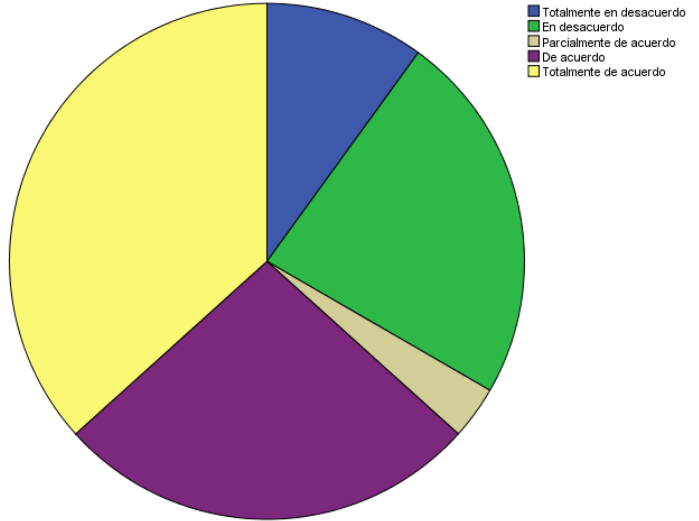
Tengo capacidad para detectar las necesidades que se le presentan al alumnado de otras culturas al incorporarse al centro



Soy consciente de la influencia de la cultura propia

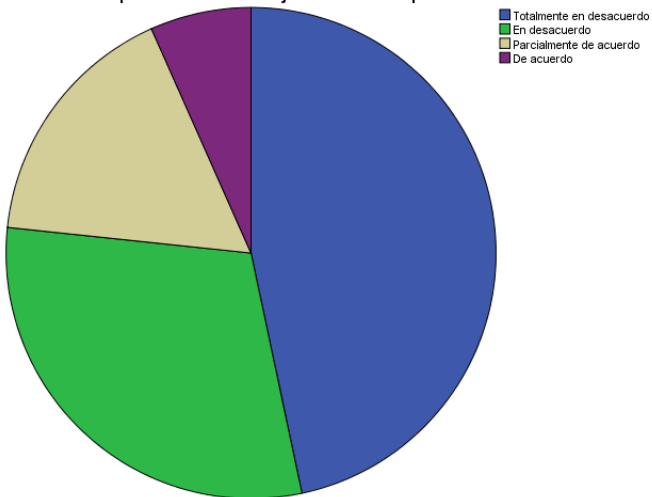


Asumo un papel activo en el conocimiento de otras culturas

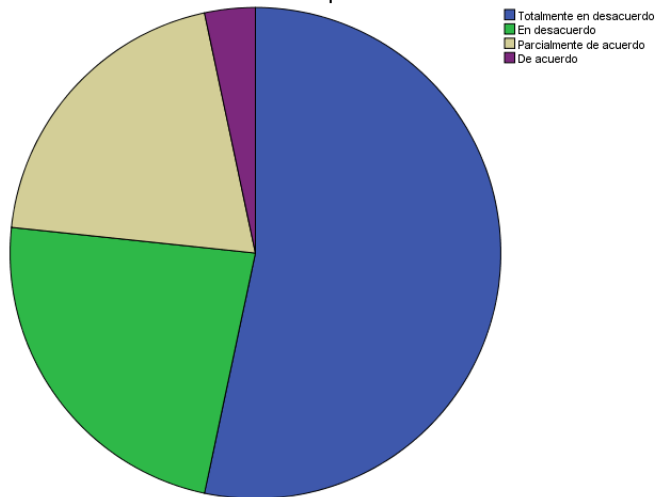


3) Categoría: "Mi mirada intercultural"

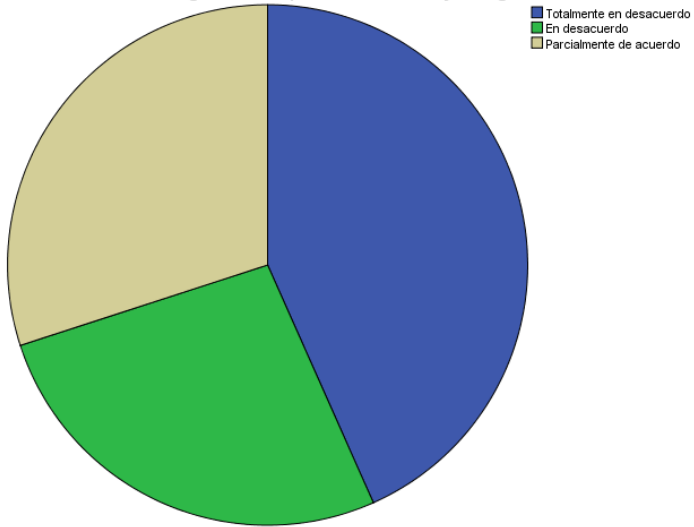
En mi opinión los/las extranjeras deben adaptarse a nuestra cultura



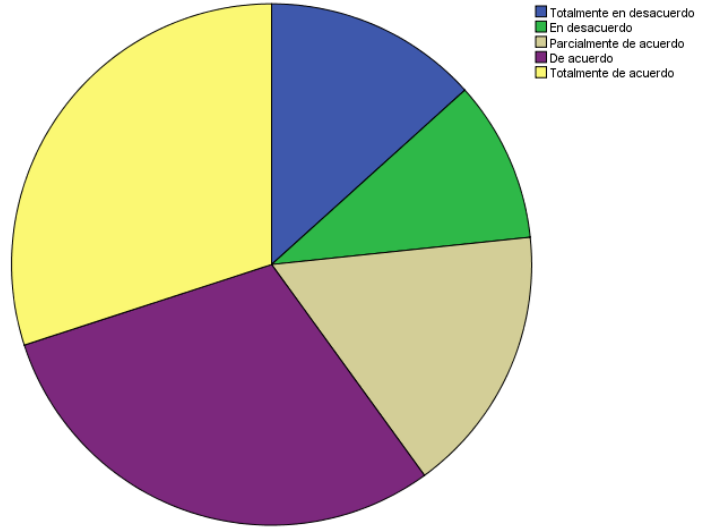
Me cuesta aceptar otra cultura



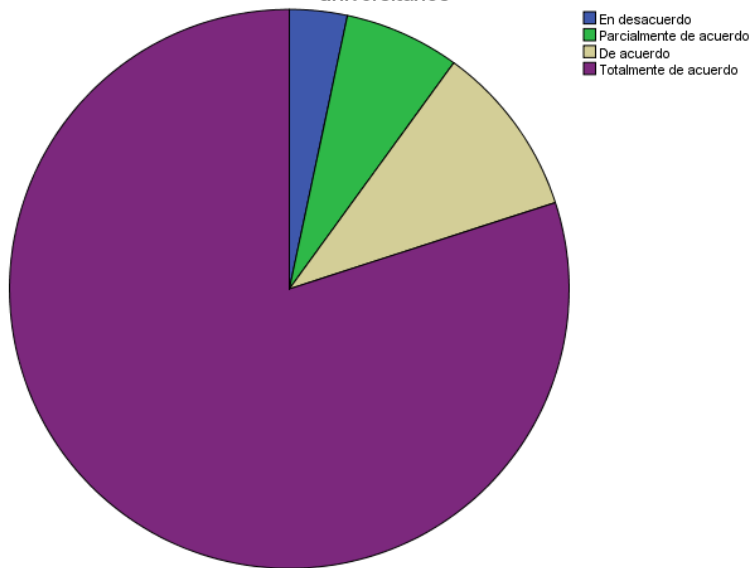
Tengo estereotipos culturales muy arraigados



Existe racismo a mi alrededor



Considero necesario trabajar mas la interculturalidad en mis estudios universitarios



➤ **Tablas correlaciones entre variables:**

correlaciones

	conocimiento de servicios para trabajar la interculturalidad en mi comunidad	Se da la misma importancia a la diversidad cultural que a la diversidad funcional	Me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas	He adquirido conocimientos sobre la inmigración en mi comunidad	Conozco peculiaridades de otras culturas	Conocimiento de las medidas legislativas acerca de la diversidad cultural	Conocimiento de los modelos o enfoques de la diversidad cultural	Se trabajan herramientas para abordar aulas interculturales	Se trabaja la eliminación de estereotipos y prejuicios en mis estudios	Se dedica al menos una asignatura a la interculturalidad	Importancia de la interculturalidad en mis estudios	Conocimiento del concepto de interculturalidad	
del concepto de Conocimiento	Correlación de Pearson	,252	,232	-,153	-,243	,000	,095	-,026	,434*	,026	,006	,250	
	Sig. (bilateral)	,179	,217	,420	,196	1,000	,616	,893	,019	,893	,975	,183	
	N	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30	
la Importancia de	Correlación de Pearson	,252	1	,498**	,161	,237	,133	,255	,219	,381*	,234	,222	,366*
	Sig. (bilateral)	,179		,005	,395	,208	,484	,174	,246	,041	,214	,237	,047
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
Se dedica al menos una	Correlación de Pearson	,232	,498**	1	-,027	,044	,115	,101	,114	,374*	,120	,142	,553**
	Sig. (bilateral)	,217	,005		,888	,818	,543	,596	,550	,046	,529	,455	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
Se trabaja la eliminación de	Correlación de Pearson	-,153	,161	-,027	1	,586**	,350	,225	,380*	,011	,288	-,066	-,097
	Sig. (bilateral)	,420	,395	,888		,001	,058	,232	,039	,957	,123	,728	,610
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
Se trabajan herramientas	Correlación de Pearson	-,243	,237	,044	,586**	1	,341	-,047	,461*	,013	,407*	,089	-,142
	Sig. (bilateral)	,196	,208	,818	,001		,065	,805	,010	,948	,026	,640	,453
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
nto de los Conocimie	Correlación de Pearson	,000	,133	,115	,350	,341	1	,437*	,443*	,496**	,207	,204	,150
	Sig. (bilateral)	1,000	,484	,543	,058	,065		,016	,014	,006	,272	,279	,430

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30	
de las medidas	Conocimiento	Correlación de Pearson	,095	,255	,101	,225	-,047	,437*	1	,313	,390*	,207	,117	,382*
		Sig. (bilateral)	,616	,174	,596	,232	,805	,016		,092	,037	,274	,536	,037
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
de las medidas	Conozco	Correlación de Pearson	-,026	,219	,114	,380*	,461*	,443*	,313	1	,251	,094	,098	,055
		Sig. (bilateral)	,893	,246	,550	,039	,010	,014	,092		,189	,621	,607	,773
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
de los conocimientos	He adquirido	Correlación de Pearson	,434*	,381*	,374*	,011	,013	,496**	,390*	,251	1	,416*	-,108	,240
		Sig. (bilateral)	,019	,041	,046	,957	,948	,006	,037	,189		,025	,578	,211
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
para	Me han dotado	Correlación de Pearson	,026	,234	,120	,288	,407*	,207	,207	,094	,416*	1	,092	-,072
		Sig. (bilateral)	,893	,214	,529	,123	,026	,272	,274	,621	,025		,628	,706
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
de la importancia a la	Se da la misma	Correlación de Pearson	,006	,222	,142	-,066	,089	,204	,117	,098	-,108	,092	1	,486**
		Sig. (bilateral)	,975	,237	,455	,728	,640	,279	,536	,607	,578	,628		,006
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
de servicios	conocimiento	Correlación de Pearson	,250	,366*	,553**	-,097	-,142	,150	,382*	,055	,240	-,072	,486**	1
		Sig. (bilateral)	,183	,047	,002	,610	,453	,430	,037	,773	,211	,706	,006	
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
para eliminar	Estoy formado	Correlación de Pearson	,241	,399*	,305	,070	,172	,132	,364*	,241	,556**	,302	,214	,511**
		Sig. (bilateral)	,200	,029	,102	,714	,364	,487	,048	,199	,002	,104	,256	,004
		N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
consciente	Soy	Correlación de Pearson	,307	,347	,029	-,022	,143	,025	,348	,191	,384*	,401*	,159	,203
		Sig. (bilateral)	,099	,060	,879	,908	,452	,895	,060	,311	,040	,028	,401	,282

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
para conocer y entender para	Correlación de Pearson	,020	,179	,191	,259	,261	,193	,188	,413*	,305	,496**	,152	,123
	Sig. (bilateral)	,914	,344	,313	,167	,164	,307	,319	,023	,108	,005	,424	,517
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
Estoy	Correlación de Pearson	,283	,141	,226	-,258	-,193	,000	,220	,068	,264	,119	-,150	,251
	Sig. (bilateral)	,129	,456	,229	,169	,308	1,000	,243	,721	,166	,532	,430	,182
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
para participar	Correlación de Pearson	,513**	,157	,306	-,029	-,016	,289	,296	,132	,621**	,312	-,117	,204
	Sig. (bilateral)	,004	,408	,100	,881	,934	,121	,112	,487	,000	,093	,538	,279
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
capacidad para	Correlación de Pearson	,202	,098	,247	,124	,220	,618**	,437*	,399*	,634**	,371*	,050	,216
	Sig. (bilateral)	,286	,607	,188	,513	,243	,000	,016	,029	,000	,044	,791	,251
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
de la influencia	Correlación de Pearson	,131	,117	,328	,113	,062	,170	,280	,208	,330	,221	-,280	,236
	Sig. (bilateral)	,490	,538	,077	,551	,746	,368	,134	,271	,080	,240	,134	,209
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
activo en el	Correlación de Pearson	,051	-,099	,023	-,129	-,032	-,161	,017	-,279	,165	,183	-,322	,035
	Sig. (bilateral)	,789	,602	,903	,495	,868	,394	,928	,136	,392	,333	,082	,852
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
las/las	Correlación de Pearson	,087	,103	-,143	,077	,039	,000	,240	-,005	,093	,292	,160	,086
	Sig. (bilateral)	,646	,590	,452	,686	,837	1,000	,201	,979	,632	,118	,398	,650
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	29	30	30	30
Me cuesta	Correlación de Pearson	,106	,034	,000	-,197	-,337	-,065	,153	-,314	-,013	-,101	,109	,393*
	Sig. (bilateral)	,577	,857	1,000	,296	,068	,734	,418	,091	,945	,594	,565	,032

Importancia de la intercultura en mis estudios	Correlación de Pearson	,399*	,347	,179	,141	,157	,098	,117	-,099	,103	,034	,063	,011
	Sig. (bilateral)	,029	,060	,344	,456	,408	,607	,538	,602	,590	,857	,739	,953
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Se dedica al menos una asignatura a la intercultura	Correlación de Pearson	,305	,029	,191	,226	,306	,247	,328	,023	-,143	,000	,355	,319
	Sig. (bilateral)	,102	,879	,313	,229	,100	,188	,077	,903	,452	1,000	,054	,086
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Se trabaja la eliminación de estereotipos y prejuicios en mis estudios	Correlación de Pearson	,070	-,022	,259	-,258	-,029	,124	,113	-,129	,077	-,197	-,455*	-,435*
	Sig. (bilateral)	,714	,908	,167	,169	,881	,513	,551	,495	,686	,296	,012	,016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Se trabajan herramientas para abordar aulas interculturales	Correlación de Pearson	,172	,143	,261	-,193	-,016	,220	,062	-,032	,039	-,337	-,411*	-,202
	Sig. (bilateral)	,364	,452	,164	,308	,934	,243	,746	,868	,837	,068	,024	,285
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Conocimiento de los modelos o enfoques de la diversidad cultural	Correlación de Pearson	,132	,025	,193	,000	,289	,618**	,170	-,161	,000	-,065	-,068	,064
	Sig. (bilateral)	,487	,895	,307	1,000	,121	,000	,368	,394	1,000	,734	,720	,738
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Conocimiento de las medidas legislativas acerca de la	Correlación de Pearson	,364*	,348	,188	,220	,296	,437*	,280	,017	,240	,153	,061	,096
	Sig. (bilateral)	,048	,060	,319	,243	,112	,016	,134	,928	,201	,418	,749	,615

diversidad N cultural	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	
Conozco peculiaridades de otras culturas	Correlación de Pearson	,241	,191	,413*	,068	,132	,399*	,208	-,279	-,005	-,314	-,098	-,026
	Sig. (bilateral)	,199	,311	,023	,721	,487	,029	,271	,136	,979	,091	,605	,890
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
He adquirido conocimientos sobre la inmigración en mi comunidad	Correlación de Pearson	,556**	,384*	,305	,264	,621**	,634**	,330	,165	,093	-,013	,162	,145
	Sig. (bilateral)	,002	,040	,108	,166	,000	,000	,080	,392	,632	,945	,402	,452
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Me han dotado para relacionarme con niñas y niños de otras culturas	Correlación de Pearson	,302	,401*	,496**	,119	,312	,371*	,221	,183	,292	-,101	-,242	-,043
	Sig. (bilateral)	,104	,028	,005	,532	,093	,044	,240	,333	,118	,594	,198	,821
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Se da la misma importancia a la diversidad cultural que a la diversidad funcional	Correlación de Pearson	,214	,159	,152	-,150	-,117	,050	-,280	-,322	,160	,109	,197	,065
	Sig. (bilateral)	,256	,401	,424	,430	,538	,791	,134	,082	,398	,565	,296	,734
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
conocimiento de servicios para trabajar la intercultural	Correlación de Pearson	,511**	,203	,123	,251	,204	,216	,236	,035	,086	,393*	,371*	,273
	Sig. (bilateral)	,004	,282	,517	,182	,279	,251	,209	,852	,650	,032	,044	,144

Estoy formado para participar y elaborar programas y proyectos interculturales	Correlación de Pearson	,447*	,489**	,097	,467**	1	,612**	,412*	,268	,293	,029	,147	,085
	Sig. (bilateral)	,013	,006	,612	,009		,000	,024	,152	,116	,878	,438	,656
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Tengo capacidad para detectar las necesidades que se le presentan al alumnado de otras culturas al incorporarse al centro	Correlación de Pearson	,480**	,316	,411*	,250	,612**	1	,467**	,075	,308	-,234	-,156	,206
	Sig. (bilateral)	,007	,089	,024	,182	,000		,009	,694	,097	,214	,411	,275
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Soy consciente de la influencia de la cultura propia	Correlación de Pearson	,411*	,139	,293	,405*	,412*	,467**	1	,395*	,111	-,181	,021	,093
	Sig. (bilateral)	,024	,463	,116	,026	,024	,009		,031	,558	,337	,914	,624
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Asumo un papel activo en el conocimiento de otras culturas	Correlación de Pearson	,059	,263	-,057	,201	,268	,075	,395*	1	,345	-,169	-,048	-,121
	Sig. (bilateral)	,755	,161	,765	,288	,152	,694	,031		,062	,372	,802	,524
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
En mi opinión los/las	Correlación de Pearson	,292	,643**	,210	,289	,293	,308	,111	,345	1	,067	-,281	-,114

extranjera Sig. s deben (bilateral) adaptarse a nuestra cultura N	,117 30	,000 30	,265 30	,122 30	,116 30	,097 30	,558 30	,062 30		,726 30	,132 30	,550 30
Me cuesta aceptar otra cultura Correlaci ón de Pearson Sig. (bilateral) N	,088 30	,106 30	-,240 30	,273 30	,029 30	-,234 30	-,181 30	-,169 30	,067 30	1 30	,395* 30	,227 30
Tengo estereotip os culturales muy arraigados Correlaci ón de Pearson Sig. (bilateral) N	,114 30	-,030 30	-,371* 30	,010 30	,147 30	-,156 30	,021 30	-,048 30	-,281 30	,395* 30	1 30	,352 30
Existe racismo a mi alrededor Correlaci ón de Pearson Sig. (bilateral) N	,136 30	-,011 30	,058 30	,046 30	,085 30	,206 30	,093 30	-,121 30	-,114 30	,227 30	,352 30	1 30
Considero necesario trabajar mas la intercultur alidad en mis estudios universitar ios Correlaci ón de Pearson Sig. (bilateral) N	-,085 30	-,182 30	,057 30	-,101 30	-,199 30	-,074 30	,059 30	-,042 30	-,271 30	-,084 30	,035 30	,340 30