

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, EXPERIENCIAS INCLUSIVAS: UN RECORRIDO POR EL SIGLO XXI EN ECUADOR

Autora:

MSc. Camila Orellana Lara

Email: vimapeto@hotmail.com; camilaelizabeth4@hotmail.com

Institución: Tecnológico Espíritu Santo.

MSc. Alexandra Patricia Moya Castillo

Email: alpamoca_37@hotmail.com

Institución: UEM: “Juan Castelló Zambrano”, ciudad de Guayaquil.

RESUMEN

Partiendo de la premisa que comprende la educación como una herramienta para el cambio social, capaz de incluir a todos sus individuos. En este trabajo se ha desarrollado sobre aquellas experiencias e investigaciones relativas a la educación intercultural en la República de Ecuador, en las que se pone de manifiesto la capacidad para contribuir, de modo directo o indirecto, a la construcción de una sociedad inclusiva en la que las diferencias culturales no supongan ningún tipo de desigualdad o sentimiento de discriminación.

Para tal fin, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistematizada sobre los descriptores interculturalidad y experiencia educativa. Las conclusiones del trabajo ponen de manifiesto la notoria necesidad por continuar investigando en el ámbito de las experiencias de práctica educativa desde el modelo científico y la divulgación de las mismas, así mismo, se ha observado, además de la experiencia de la investigadora en un tema tan necesario como el enfoque pedagógico inclusivo, un incremento en los estudios sobre familia e inmigración en los últimos años que permite vislumbrar algunas de las claves sobre las que hemos de seguir trabajando.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos de la educación obligatoria es asumir la universalidad de los estudiantes que la componen, de forma que, si todos los infantes están obligados a asistir a la escuela, esta tiene la responsabilidad y obligación de responder a sus necesidades, ofreciendo las mejores experiencias escolares con el objetivo de lograr los mejores

resultados para todos, pues de no ser así, la escuela podría originar discriminación en función de categorías sociales como la etnia, la nacionalidad, la religión, el género, etc. (Aguado y Ballesteros, 2015).

Nos hallamos, de esta forma, en un contexto en el que impera la necesidad por avalar una inclusión educativa que repercuta positivamente en la sociedad en la que el alumno se desarrolla día a día. Una sociedad que se caracteriza por su diversidad inherente, por lo que es ineludible afirmar, que no es pequeño el reto al que se enfrentan las políticas sociales y educativas. Ante esta situación, son muchas las voces que señalan, desde diversas latitudes del globo, la necesidad de pensar, proponer y poner en práctica nuevas formas de entender la educación ante la variable diversidad del alumnado presente en las aulas (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010).

No únicamente porque los principios morales puedan llevarnos a este pensamiento sino, porque se trata de un modelo respaldado tanto desde los principios legislativos internacionales (UNESCO, 2006 y UNESCO, 2015) y nacionales (LOE, 2006 y LOMCE, 2013); como desde la comunidad científico-investigadora, donde destacan importantes trabajos en los que es defendido este enfoque desde el ámbito empírico y teórico (Arnaiz, 2008; Escarbajal, 2012, Flecha y Molina, 2013 o Rodríguez, 2015, entre otros). Concretamente, cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos al derecho universal mediante el cual debe garantizarse el acceso a una educación de calidad (Arnaiz, 2003) y, donde las diferencias son consideradas potencialidades, y nunca un lastre (Unesco, 2005).

Por tanto fundamentar la educación de los alumnos bajo el paradigma de estos principios de actuación significa, en consecuencia, asumir estos como un derecho y una necesidad de todos los estudiantes, sin posible distinción por razones personales y/o sociales (Arnaiz, 2003; Echeita, 2006 y Rodríguez, 2015).

Es decir, una educación que logre garantizar que sea la meta de todas las instituciones educativas la integridad de su alumnado y su máximo desarrollo educativo en un clima de comprensión, solidaridad y democracia (Aguado, 2009 y Escarbajal, et al. 2012). Como afirma González-Mohino (2002) es una necesidad de la escuela dotar a cada uno de los escolares de actitudes y capacidades fundamentales para vivir en la sociedad actual, caracterizada por continuo cambio y conflicto social.

De este modo, los discentes adquirirán competencias y destrezas para desenvolverse adecuadamente ante los problemas que puedan presentarse, aspecto que se considera fundamental para aquellos alumnos más desfavorecidos sobre los que, en ocasiones, se

generan situaciones en las que son difíciles integrar sus diferencias. De modo más específico, una de esas necesidades con las que se encuentran las instituciones educativas viene ligada a la realidad cultural del momento, así, en un mundo globalizado donde cada vez la sociedad es más heterogénea, se convierte en indiscutible la necesidad por desprendernos del “etnocentrismo” tan arraigado en nuestro pensamiento, que ha llevado históricamente a pensamientos nacionalistas donde una cultura o grupo social ha sido considerado por encima de otro (Banks, 2015).

DESARROLLO

Para la supresión de este pensamiento y para la creación de escuela realmente inclusivas ante la interculturalidad, González-Mohino (2002) expone que el centro educativo debe establecer posturas concretas de atención a la diversidad cultural del alumnado, siendo estas compartidas por toda la Comunidad Escolar (profesorado, familias y alumnos), ya que educar en la diversidad no es un problema de recursos sino más bien un dilema de convicciones sociales y pedagógicas.

Para tal fin existen caminos que nos pueden ayudar a alcanzar esta meta, como es la Educación Inclusiva e Intercultural (Arnaiz y Guirao, 2015) mediante las cuales la institución escolar tiene la posibilidad de ayudar a cambiar la realidad social. En este sentido, una visión intercultural implica entender que la cultura no es un ente estático e inamovible más bien todo lo contrario, por lo que el objetivo sería adquirir una identidad intercultural basada en la ciudadanía democrática.

Así, desde esta perspectiva democrática, no hay cabida para considerar las diferencias entre culturas como una amenaza a lo que consideramos nuestra identidad, pues a partir de la convivencia intercultural se produce el enriquecimiento individual en particular y de la sociedad en general (Escarbajal, 2015). Sin embargo, esta aceptación legislativa y teórica no implica que la educación inclusiva e intercultural sean una realidad en los centros educativos, más bien todo lo contrario (Arnaiz y Guirao, 2015; Rodríguez, 2015; Escarbajal, et al., 2012 entre otros).

Por ello se convierte en necesario continuar explorando vías que garanticen la plena inclusión de todos los individuos independientemente de la cultura, creencias o etnia a la que se sienta perteneciente. Por todo lo expuesto hasta el momento y considerando que ha sucedido suficiente tiempo desde que las sociedades comenzaron a globalizarse y convivir múltiples culturas se hace necesario analizar el estado de la cuestión desde el plano más práctico de la educación intercultural, la intervención educativa.

La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas. El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje.

La pregunta fundamental es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado. Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesita de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad. Siguiendo a Aguado (2003), podemos afirmar que la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la mera coexistencia multicultural a la convivencia intercultural.

Por su parte, el profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia (Coulby, 2006). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más ineludible.

En verdad, hasta hace escasamente una década, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios monoculturales a multiculturales (Leistyna, 2002), lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes.

No obstante, como hemos dicho anteriormente, la multiculturalidad que define la situación escolar actual viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento

constituye un esfuerzo educativo, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país.

En pocos años, tal y como dijimos al comienzo de nuestro escrito, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la fisonomía de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Por todo ello, no es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental.

Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información escolar ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de solidaridad. Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994); en efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir sea la clave fundamental de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, cabe aquí destacar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Jordán, 1994; Leiva, 2010; López, 2006)), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos nacionales como de revisiones teóricas de investigaciones desarrolladas en países de nuestro entorno europeo.

En efecto, estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia de la diversidad cultural, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2004) destacamos, a partir de una revisión teórica de diferentes estudios e investigaciones, que existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión pedagógica sobre la interculturalidad.

Así mismo, es ineludible afirmar que la formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. No obstante, defendemos que esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente, sino que tal y como hemos puesto de manifiesto en el estudio de formación de profesores, todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves y singulares para avanzar hacia una adecuada atención a la diversidad cultural (Ghosh, 2002).

Por una parte, que la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas (Soriano y Peñalva, 2011).

Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Grant y Sleeter, 2007).

En este sentido, hemos descubierto que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia.

Otro elemento clave en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula, y sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. En verdad, esto tiene que ver con la necesidad de aplicar eficazmente sus programaciones didácticas en la nueva línea educativa (LOE) que tiene como eje básico en la acción educativa el trabajo por competencias básicas. Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a las competencias básicas, el profesorado de nuestro estudio señala la importancia que tiene la vinculación entre educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Esto significa que es necesario promover una competencia digicultural que faculte al alumnado a poder emplear las TIC como una herramienta de aprendizaje intercultural.

CONCLUSIONES

Una concepción que entiende la interculturalidad, como la interacción entre culturas con una tolerancia horizontal y no solo la convivencia geográfica (como sucedía con la multiculturalidad), se convierte en absolutamente necesaria si queremos caminar hacia la inclusión social de todos los individuos (Escarbajal, 2015).

Así, la cuantiosa diversidad cultural del momento actual, implica de medidas educativas capaces de despertar en el alumnado unos valores que permitan la convivencia, el respeto y comprensión por las diversas culturas con las que interactúan cada día (Moliner, Sales y Escobedo, 2016).

Como muestran las investigaciones analizadas, la educación intercultural sigue siendo una realidad en el ámbito de las enseñanzas formales, así como para la comunidad científica, existiendo un importante volumen de información teórica y empírica sobre la temática.

Concretamente los contenidos más presentes en las investigaciones, son aquellos vinculados a la concepción que docentes, familias y discentes tienen del propio concepto de interculturalidad o el modo en que perciben las diferencias culturales.

En este sentido, cuando comparamos estudios de temática similar a lo largo del tiempo se repiten ciertas conclusiones relativas a la falta de formación en el profesorado, el desconocimiento por la interculturalidad y la situación de vulnerabilidad en el alumnado que pertenece a una minoría cultural. Lo cual hace pensar que deban explorarse vías diferentes a las seguidas hasta el momento. Sin embargo, como hemos visto a lo largo de la revisión bibliográfica aun habiendo transcurrido casi 20 años del inicio del fenómeno de la inmigración en este país y con todos los avances acontecidos en la concepción de la diversidad cultural, el panorama científico-investigador de España sigue adoleciendo de estudios empíricos que se sustenten en la práctica educativa, así, en la mayoría de fuentes consultadas encontramos análisis situados en el “diagnóstico” de la situación y no tanto en el “tratamiento” que permita su inexistencia.

Así hemos podido comprobar científicamente mediante métodos teóricos y empíricos, que más del 75% de los estudios que fueron analizados se centran en evaluar situaciones y no tanto en la parte que precede a la evaluación de una realidad. Aquellos estudios que vienen vinculados a experiencias educativas que fomenten una educación intercultural, suelen coincidir en el fomento de una enseñanza por proyectos en la que exista transversalidad de materias, en este sentido en el trabajo coordinado por el doctor Escarbajal (2015) podemos ver como esta tendencia parece ser la más compartida por los

expertos de esta temática, concretamente se habla de escuelas constituidas como comunidades interculturales donde confluyen agentes educativos, sociales y familiares, desde políticas democráticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad (pp. 167- 182). Badajoz: Abecedario.
- 2- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER. En A. Escarbajal (Ed.), Comunidades Interculturales y democráticas. (pp. 99-112).
- 3- Aguedad, E. M., De la Rubia, P., González, E. y Beas, M. B. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), (2), 156-171.
- 4- Alonso-Fernández, R.M (2014). Una experiencia educativa enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural. DEDiCA. Revista de educação e humanidades, 5 (1), 271-280
- 5- Arnaiz, P. (2005). ¿Fracaso escolar del alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios en la Región de Murcia? La realidad educativa en las etapas de educación primaria y secundaria. Anales de Historia Contemporánea, 21, 95-107.
- 6- Arnaiz, S, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- 7- Banks, J.A. (2015) Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), Comunidades Interculturales y democráticas. (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- 8- Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). Educació Intercultural. Valencia: Generalitat Valenciana.
- 9- Cernadas, F. X., Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la educación sobre el terreno. Revista de Investigación Educativa, 31 (2), 555-570.
- 10- Díez-Gutiérrez, E.J. (2014) La práctica educativa intercultural en Secundaria. Revista de Educación, 363, 12-34. Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones.

- 11- Egido I. y Bertrán, M. (2017) Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 29 (1), 97-110
- 12- Escarbajal, A. (2012). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (1), 29-43
- 13- Escarbajal, A. (2015). El derecho a la ciudadanía intercultural. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas*. (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- 14- Flecha, J. R. y Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD_ED a la mejora de la gestión educativa. *Revista de organización y gestión educativa*, 5 ,26-27.
- 15- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 29 (1), 157-170
- 16- García, I., Pérez, M. y Patiño A. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas lenguas e Inmigración en Red*, (1), 60-71.
- 17- García-Cano, M. y Márquez, E. (2006). Educación Intercultural y Aprendizaje cooperativo. La experiencia de España. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-29.
- 18- González-Mohino, J. C. (2002). Más cerca que lejos: Una propuesta Intercultural a través de la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 49-63.
- 19- Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas*. (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- 20- Hernández, J. A., Hernández, J. R. y Milán, M. A. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria. *Ensayos*, (21), 255-265.
- 21- LLevot, N. (2004). Educación y mediación intercultural en centros catalanes: la necesidad de formación. *La guiniguada*, (13), 173-184.
- 22- López, M. J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 95-104.

- 23- Martínez, R., De haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación inclusiva*, 3 (1), 149-164
- 24- Martínez-Usarralde, M.J. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 29 (1), 41-54
- 25- Rincón, J.C. y Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el plan de acogida lingüística y cultural. *Revista de educación*, 353 (1), 415-441.
- 26- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en Educación Inclusiva: análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas*. (pp. 39-52).