

# ***Aproximación analítica a las nociones de diversidad cultural y educación intercultural en proyectos educativos de centros escolares de Granada.<sup>1</sup>***

## ***An Analytical Exploration of Cultural Diversity and Intercultural Education Concepts in School Educational Projects in Granada***

**Raquel Martínez Chicón**

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Spain  
Email: [raquelchicon@ugr.es](mailto:raquelchicon@ugr.es)

**María Rubio Gómez**

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Spain  
Email: [mariarubio@ugr.es](mailto:mariarubio@ugr.es)

**Elvira Molina Fernández**

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Spain  
Email: [emf@ugr.es](mailto:emf@ugr.es)

**F. Javier García Castaño**

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, Spain  
Email: [fjgarcia@ugr.es](mailto:fjgarcia@ugr.es)

Recibido / Received: 02/04/2025  
Aceptado / Accepted: 10/07/2025

**Resumen:** En los últimos tiempos, los discursos de Educación Intercultural se han visto reducidos en el sistema escolar español, en parte debido a la fuerza con la que se ha incorporado el paradigma de la inclusividad. Pero ambos coexisten en la dinámica escolar. Con el objetivo de conocer si existe un planteamiento crítico intercultural en las concepciones pedagógicas vinculadas a las lógicas escolares de inclusión, hemos revisado los proyectos educativos de un conjunto de centros escolares y los planteamientos que en ellos se hacen de la “atención a la diversidad”. Centrándonos en la ciudad de Granada (Andalucía, España), hemos documentado 79 centros escolares que imparten, entre otras enseñanzas, la Educación Primaria, donde la gestión de la diversidad es una prioridad. De ellos, hemos seleccionado 25 centros por su vinculación con unidades de Educación Especial, espacio relacional por excelencia de los paradigmas de inclusión e interculturalidad. Lo que observamos en las propuestas pedagógicas de los proyectos educativos de los centros analizados es una limitación operativa de las instrucciones escolares carente de cualquier planteamiento crítico. Dichos planes no se aproximan al modelo que sugiere la reflexión y el cuestionamiento de toda la “cultura escolar” como se plantea desde la Educación Intercultural Crítica. La inclusión parece limitarse al tratamiento de las personas etiquetadas como diferentes, ya sea por cuestiones de discapacidad y/o por su origen étnico-nacional.

**Palabras Clave:** Educación Intercultural, Educación Intercultural Crítica, Educación inclusiva, diversidad cultural, escuela, Granada

**Abstract:** In recent times, the discourses of Intercultural Education have been marginalised in the Spanish school system, partly due to the strength with which the paradigm of inclusivity has been incorporated. However, both are present within the school environment. In order to determine whether a critical intercultural

1. Este texto se enmarca en el Proyecto PID2022-140784OB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Agradecemos a dicha institución el apoyo financiero prestado para la realización de la investigación titulada *Migraciones y construcción de la diferencia: Etnografías escolares para entender la desproporcionada presencia de población extranjera en la Educación Especial en España (MigraNEE)*.

approach is evident in the pedagogical conceptions associated with the school logics of inclusion, a review has been conducted of the educational projects of several schools and their approaches to 'attention to diversity'. The city of Granada (Andalusia, Spain) has been the focus of our research, which has resulted in the documentation of 79 schools offering primary education, where the management of diversity is a priority. From the aforementioned institutions, 25 centres were selected for analysis due to their affiliation with Special Education units, which serve as prime exemplars of the paradigms of inclusion and interculturality. The pedagogical proposals of the educational projects analysed by the centres exhibited an operational limitation of the school instructions, devoid of any critical approach. These plans did not approach the model that suggests reflection and questioning of the whole 'school culture' as proposed by Critical Intercultural Education. It would appear that inclusion is limited to the treatment of people labelled as different, either because of disability and/or ethno-national origin.

**Key Words:** Intercultural Education, Critical Intercultural Education, Inclusive Education, cultural diversity, school, Granada.

En los últimos treinta años, la educación intercultural se ha consolidado como un campo de estudio y acción educativa con múltiples interpretaciones y sentidos. En la actualidad, son muchas las voces que, desde la investigación, plantean la necesidad de vincular la educación intercultural -y el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural- con el paradigma de la escuela inclusiva. Ello conlleva necesariamente una transformación profunda de las lógicas desde las que se piensan las sociedades, en general, y los sistemas educativos, en particular.

En este trabajo queremos abordar y ampliar parte del análisis que estamos llevando a cabo para tratar de entender cómo se construye el espacio escolar en el que la *inclusión* se ha convertido en el discurso oficial y hegemónico: la educación especial (EE)<sup>2</sup>. Nos interesa profundizar en cómo se concibe y configura la educación intercultural en centros de Educación Primaria de la ciudad de Granada (públicos y con recursos de EE), qué noción de diversidad cultural se plantea y qué modelo escolar se está configurando.

A través de un recorrido histórico por el desarrollo de la investigación en Educación Intercultural en España y del marco analítico de referencia, presentaremos un breve análisis exhaustivo de las nociones de diversidad cultural y de las prácticas identificadas como "de Educación Intercultural" explícitas en proyectos educativos de veinticinco centros escolares para conocer si estas prácticas interculturales pudieran estar enmarcadas en la perspectiva crítica.

La conclusión principal nos lleva a situarnos en un escenario donde los paradigmas de transformación escolar y de Educación Intercultural Crítica, tanto los planteados desde América Latina como los expuestos como deseables en el contexto español, están aún muy lejos de las prácticas concretas de los centros escolares, lo que nos incita a seguir haciéndonos preguntas en este sentido.

## **1. Los estudios interculturales en el estado español: breve repaso histórico y debates centrales desde la investigación multidisciplinar**

a la hora de resumir la evolución de los estudios interculturales en España, es fundamental mencionar el aspecto más problemático del multiculturalismo que también aparece en muchas referencias al interculturalismo. El problema radica en que se piensan las sociedades y/o los grupos humanos como organizados en "islas culturales" unidas ocasionalmente por algún istmo, pero que mantienen con aparente claridad sus límites y zonas fronterizas. Y lo consideramos problemático porque esta imagen

2. En concreto, nos estamos ocupando de la presencia desproporcionada que la investigación internacional de las minorías étnicas y/o culturales muestra en la EE. Nuestro análisis se centra exclusivamente en el contexto del Estado español.

se vincula a un concepto de cultura esencializado y atomizado. Somos conscientes de que el debate sobre el concepto de cultura muchas veces se reduce al ámbito de la antropología (Del Valle, 1988; Díaz de la Rada, 2011; García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1997), pero es precisamente la aceptación popular de la relación casi incuestionable entre e identificación (en muchos casos también con nacionalidad) la que sustenta ideas confusas desde nuestro punto de vista, según las cuales podemos ver con claridad distintas culturas en convivencia en un mismo territorio. Así, una sociedad multicultural sería concebida como una agrupación de “n” culturas. Nuestra concepción de cultura como organización de la diversidad y la posición de atribuir la noción a los significados de las prácticas culturales de los individuos, no casa con esa idea melting pot a manera de “macedonia” de culturas<sup>3</sup> tan ampliamente extendida, ya que, en nuestra opinión, complica la asunción de una perspectiva intercultural coherente con el respeto y reconocimiento de la diversidad.

Y no es baladí el comenzar haciendo referencia al bosque terminológico en este campo, dado que, con la experiencia tan homogeneizante de gestión de la diversidad cultural que hemos desarrollado en España, es explicable que, en algunas ocasiones, no hayamos profundizado en exceso en los significados de lo intercultural y lo multicultural. Términos como el de multiculturalismo deben reconocerse vivos, sin solución finita y en movimiento por impulsos (Grillo, 2007). Un término, o términos, en constante crecimiento tentacular (Watson, 2000), que incorpora aspectos que tan pronto tienen que ver con la etnicidad como con el nacionalismo, la cocina o el vestuario. En este sentido, Steven Vertovec nos recuerda que:

El multiculturalismo puede referirse lo mismo a una descripción demográfica que a una amplia ideología política o a un conjunto de políticas públicas, una meta de reestructuración institucional, un modo de tratar con la expresión cultural, un desafío moral general, un conjunto de nuevas luchas políticas o cierta especie de característica del posmodernismo (Vertovec, 2003, p. 3).

Por todo ello, debe tenerse claro que no es lo mismo hablar de multiculturalidad que de multiculturalismo. Como nos explica Michael (1997), el multiculturalismo se convierte en 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; y como programa plantea una forma sistemática de organizar actividades dirigidas a la creación de un medio multicultural (Michael, 1997, p. 137).

Salvo excepciones importantes<sup>4</sup>, los debates terminológicos en España sobre estos conceptos se han asociado a la distinción entre interculturalismo y multiculturalismo. Y lo primero que se debe decir en este debate es que se olvida que podemos asociar el uso del concepto “multiculturalismo” a determinadas tradiciones científicas, adscritas asimismo a ciertos territorios. En la bibliografía anglosajona (Estados Unidos, Reino Unido y Australia), el término más habitual es el multicultural, por el contrario, el término intercultural es más común en los países europeos y francófonos (Francia, Alemania, Italia, España y también en parte en Canadá). Este último se utiliza dotándolo de un significado normativo, pues parece suponer la interacción entre grupos culturales que cohabitan en un mismo lugar. En estos últimos países,

3. Para una historia del multiculturalismo recomendamos Dietz (2003), Vertovec (1998) y Wiewiorka (2002).

4. Javier de Lucas es uno de los intelectuales españoles que más ha contribuido a aclarar esfuerzo ha puesto por aclarar está terminología del multiculturalismo. Un breve resumen de esa aclaración terminológica lo podemos encontrar en de Lucas Martín (2002).

el término multiculturalidad “ha visto reducido su uso a lo puramente descriptivo, refiriéndose, como ya hemos mencionado, a una supuesta coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio” (García Castaño et al., 2011, p. 40).

Lo que sí ha sido característico en España y en algunos otros países es relacionar el término “interculturalismo” con la presencia de población inmigrante. Parece entenderse que la diversidad proviene del exterior. Lo problemático del establecimiento de esta relación entre “interculturalismo” e inmigración, es que conlleva volver a entender los conceptos de cultura e identificación de forma esencialista y estática:

Ya hace algún tiempo que indicábamos tres de los discursos que empezaban a construir la noción de interculturalidad en este contexto (García Castaño et al., 2000). Así, en primer lugar, se detectaba un interés, aunque no muy extendido, por reconocer la diversidad interna en los Estados-nación desde la preocupación por cómo los grupos mayoritarios podían impedir ver la riqueza de otras perspectivas culturales dentro de una misma sociedad. En segundo lugar, la educación intercultural en España estaba muy relacionada con la presencia de grupos étnicos diferentes al mayoritario en la escuela. En la década de los noventa del siglo pasado, este discurso estaba muy extendido en el mundo de la educación en España y relacionaba la creciente presencia de población de nacionalidad extranjera en las escuelas con el nacimiento de la educación intercultural. Por último, en tercer lugar, existía un variado abanico de justificaciones que, aludiendo a “razones ideológicas”, explicaban la aparición de la educación intercultural en España. Razones como “preocupación social por la existencia humana”, “mayor compromiso con los derechos humanos” o “intensa defensa de la identidad cultural de los pueblos” justificaban el nacimiento de la educación intercultural.

Estos discursos pueden rastrearse en una primera época de la educación intercultural en España a través de algunas reuniones científicas que desde el mundo de la educación y/o de la pedagogía<sup>5</sup>. Suele identificarse el congreso celebrado en la ciudad de Ceuta en 1991 como el primero en abordar la cuestión de la educación intercultural<sup>6</sup>. En este congreso se aceptó de manera genérica la expresión “educación intercultural” para referirse al proceso educativo a seguir y “multiculturalidad” como término descriptor de la realidad en la que vivimos. Sin embargo, también se habló de “culturas superiores e inferiores”, de la defensa de la “identidad de la mayoría” en una “sociedad multicultural” o de lo “problemático” que suponía aceptar la diversidad. Al año siguiente (1992) se celebró el X Congreso Nacional de Pedagogía bajo el lema “La Educación Intercultural en la perspectiva de una Europa Unida”. Todos los trabajos presentados en este congreso científico abordaban la educación multicultural o intercultural. Cada presentación se asociaba a una de las parcelas de la división académica de las ciencias de la educación en España. Se expusieron un total de treinta ponencias centrales fueron expuestas, repartidas entre las áreas de política educativa, planificación y organización escolar, formación del profesorado, currículum, investigación y cuestiones lingüísticas<sup>7</sup>. Desde una mirada externa a la disciplina pedagógica, en ese momento se podían observar

5. Debemos aclarar que, como ocurre en todos los campos disciplinares, pensar que esa referencia al mundo académico de la educación y/o pedagogía no debe entenderse como que dicho mundo forma un todo homogéneo con idénticas opiniones, posiciones ideológicas similares y adscripciones paradigmáticas iguales. Pensarlo así es desconocer cómo funciona este mundo académico.

6. Por desgracia carecemos de publicaciones derivadas de reuniones científicas previas en las que se abordó el tema de la educación intercultural, como el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (San Sebastián 1989), el II Seminario de Sociología de la Educación (Barcelona 1990) o el III Congreso de Teoría de la Educación (1991).

7. En García Castaño et al. (2000) puede encontrarse una revisión crítica de muchos de los trabajos presentados en dichas reuniones.

serios problemas con los aspectos conceptuales asociados al multi e interculturalismo, cierto desconocimiento del significado de la diversidad cultural en las escuelas, interés corporativista por el tema del multiculturalismo en la educación como supuesto campo “tradicional” de la pedagogía, ausencia de los fundamentos de las ciencias sociales asociados a los discursos del multi e interculturalismo y una llamativa asociación de la educación intercultural con el contexto europeo, aunque esta se plantease como consecuencia de la presencia en Europa de ciudadanos “no europeos”<sup>8</sup>.

Otro congreso importante en este terreno fue el celebrado en Sitges en 1990. En él se presentaron experiencias en el campo de la educación intercultural, algunas de fuera de España, y también se encontraron discursos críticos de corte etnocéntrico que dominarían los primeros momentos de la educación intercultural en España. Se seguía haciendo hincapié en la dimensión “problemática” que suponía la incorporación de población inmigrante en las escuelas y se desarrolló idea de un “umbral de tolerancia”, es decir, el porcentaje de personas “venidas de otras culturas” que la escuela puede admitir. El pensamiento de que la escuela debía prepararse para la llegada de “personas venidas de otro mundo distante” mediante una “educación intercultural” era la tónica general de algunos discursos. Incluso determinados discursos nacionalistas advertían de que la llegada de estas nuevas personas a la escuela no debería hacer “tambalearse” nada de lo construido por la escuela en el territorio. No se les pedía que abandonase su “identidad de origen”, pero se les ofrecía un nuevo referente cultura: el del “pueblo que les acoge”.

No obstante, y a pesar de la crítica a estas posiciones, no todo en el mundo de la educación asociado al interculturalismo deber ser denostado:

Afortunadamente, una vez pasada la primera oleada de imitaciones- aportaciones- reflexiones- especulaciones, el debate suscitado con el tiempo desde otros ámbitos de las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la psicología social, la historia, la política, etc., en torno a la identidad, el nacionalismo, las migraciones, el racismo y la xenofobia, las distintas formas de exclusión social y cultural, etc., han colmado importantes lagunas de tipo teórico y metodológico y han enriquecido la perspectiva intercultural, en particular la que tiene que ver con la educación. Las investigaciones sobre interculturalidad y educación han contribuido en gran medida a ello (García Castaño et al., 2000, p. 21).

Una muestra de ello la encontramos en el libro que Dolores Juliano publicará en estas mismas fechas con el título *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Será un referente para las personas que siguieron y siguen trabajando en la educación intercultural en España durante toda esa década y años posteriores. Y lo es por su mérito a la hora de aportar herramientas críticas sobre la propia historia y, desde ellas, interpretar el significado de tradiciones distintas a las propias, y de esta manera “controlar las distorsiones etnocéntricas” (Juliano Corregido, 1993, p. 9).

A partir de estas fechas empezarán a surgir operaciones conceptuales, la mayoría basadas en literatura externa, que intentan definir los diferentes modelos de educación intercultural como una forma más de clarificación del campo, aunque también como guía práctica para saber qué es y qué no es intercultural. En aquella época se hicieron famosas muchas clasificaciones, aunque ahora citamos las más significativas por su

8. Está última asociación de “somos europeos” no debe sorprender si se tiene en cuenta que el mencionado congreso se inscribe en el contexto de los grandes acontecimientos que tuvieron lugar en España en 1992: una Exposición Universal en Sevilla y la celebración de los Juegos Olímpicos en Barcelona. Lo que sorprende es que esta condición de “europeos” se asocie también al desarrollo de la educación intercultural.

desarrollo y fundamentación: Aguado Odina (1991), Bartolomé Pina (1994), Merino Fernández y Muñoz Sedano (1995), Torres Santomé (1997) y Arroyo (1998).

Como era de esperar, la década de los noventa del siglo pasado se vio jalonada por un buen número de investigaciones sobre educación intercultural. No es posible recogerlas todas, pero sí se debe mencionar el importante papel que desempeñó el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)<sup>9</sup> en la puesta en marcha de esta línea de investigación. La Dirección General del Instituto Español de Migración (Ministerio de Trabajo), aunque en menor medida que el CIDE, también tuvo su importancia y, en la convocatoria de ayudas públicas de 1991, incluyó los estudios “sobre los inmigrantes en España” y la escolarización de los hijos de estos.

Una parte importante de los estudios que se pueden identificar como pioneros en la construcción de la educación intercultural en España obtuvo financiación por parte del CIDE en las convocatorias de los años 1991 a 1996<sup>10</sup>. Excede de nuestras pretensiones ahora el citar todos los trabajos que se desarrollaron, pero sí podemos ofrecer un balance general de los mismos. En este sentido, se realizaron aproximaciones descriptivas a la situación escolar de las minorías. Las distintas investigaciones, tanto las relativas a la población gitana como a la población vinculada a la inmigración, actualizaron los datos demográficos y socioeconómicos de ambos grupos. La ausencia de datos oficiales y la pluralidad de fuentes dificultó la elaboración de un censo que proporcionase información sobre la realidad que se pretendía estudiar. Por otro lado, las diversas investigaciones realizadas trataron de clarificar los términos que se referían a las peculiaridades de la cultura de origen y su relación de dominación-subordinación con la cultura mayoritaria. Se centraron, por tanto, en el conocimiento de la historia de las minorías étnicas o culturales, sus estilos de vida, el contexto socioeconómico en el que se desenvolvían, las situaciones de marginalidad y discriminación, e indagaron en su ubicación en el espacio social y escolar.

Otras investigaciones se centraron en estudiar las actitudes de la población escolar mayoritaria ante la presencia de población de minorías étnicas y culturales en la escuela y, por extensión, en la sociedad española. Los estudios mostraban que, de igual manera que ocurre con el tratamiento marginal del que es objeto cualquier “minoría” social (de género, de clase, etc.) en las esferas económica, política o cultural, la población gitana y la población inmigrante de nacionalidad extranjera sufrían, y siguen sufriendo, por su condición de minoría social, étnica, cultural, etc., la discriminación de la mayoría y la infravaloración de su universo cultural, sus costumbres o sus modos de vida. Por último, algunas investigaciones, desde una concepción determinada de la educación intercultural, situaron al profesorado como agente de cambio fundamental para la comprensión del carácter multicultural de las sociedades. Desde esta perspectiva, como en los trabajos de Nieto y Santos Rego (1997) y Santos Rego, Cernadas Ríos y Lorenzo Moledo (2014), se defendió que la dimensión intercultural y el conocimiento y comprensión de las comunidades diversas existentes en toda sociedad debían de formar parte de su formación inicial y permanente.

Pero además de estos temas relevantes para la investigación, los inicios de la

9. Organismo dependiente del Ministerio de Educación, fue su director era Alejandro Tiana Ferrer quien apoyó esta línea de investigación y luego, como secretario de Estado de Educación, impulsó estos campos de estudios. Sin embargo, las personas que desarrollaron la investigación en educación intercultural en el CIDE fueron Montserrat Grañeras y Javier Murillo.

10. Nos parece oportuno aclarar que el CIDE ya había atendido a la demanda de apoyo a investigaciones sobre minorías étnicas y educación, pues en la convocatoria de 1991 financió un estudio sobre la población gitana en las escuelas de Madrid desde un prisma intercultural. Al año siguiente se financiaron dos proyectos más en clave intercultural sobre la minoría étnica gitana.

educación intercultural en España se caracterizarán por el surgimiento de un gran volumen y variedad de experiencias prácticas en la escuela y otros espacios no escolares. Todo ello se hace en clave intercultural y, de nuevo, buena parte de las experiencias están vinculadas a la atención a la población escolar relacionada con la inmigración de nacionalidad extranjera.

Así, aunque la mayoría de las experiencias se dieron en centros escolares, otra parte no menor se produjo en centros de educación de personas adultas ante la necesidad de buscar nuestras estrategias para enseñar la lengua vehicular a adultos de nacionalidad extranjera que no la conocían. Tampoco faltarán las estrategias de sensibilización desarrolladas por entidades del tercer sector ante el aumento de los prejuicios, las actitudes negativas y la discriminación -cuando no abiertamente racistas y xenófobas- entre la población autóctona.

También serán importantes las propuestas de formación del profesorado, que supondrá, entre otras cuestiones, la inclusión de asignaturas de educación intercultural en los estudios universitarios de formación del profesorado y el refuerzo de la formación en ciencias sociales en estos mismos estudios. Al mismo tiempo, los centros de formación del profesorado verán cómo se desarrollan constantemente cursos, seminarios y congresos para su reciclaje en el campo de la interculturalidad. Por último, surgirá la mediación intercultural. Un rol que tratará de establecer el diálogo y la relación entre la población inmigrante y la llamada “población de acogida”. Esta figura también está vinculada a los estudios interculturales y será importante desarrollar estrategias formativas que impliquen la inclusión de una buena parte de la propia población inmigrante, lo que supondrá una nueva profesión.

## **2. Nuevo siglo, nuevas miradas a la educación intercultural. Desarrollos de aquí y allí (educación intercultural crítica y educación inclusiva)**

el nuevo siglo supondrá una revolución en términos de inmigración para la demografía española. Si a comienzos de siglo podíamos hablar de un 3% de población de nacionalidad extranjera en España, en 2010 se superará el 10%. Este aumento de población de nacionalidad extranjera, parte de la cual se vincula a la inmigración, hará que el desarrollo de la educación intercultural también sea cada vez más importante.

Una posible vía para entender la evolución más reciente de la educación intercultural en España es investigar la labor realizada en este campo en el ámbito académico. Sin ánimo de exhaustividad ni de realizar una revisión sistemática de la literatura, sí podemos hacer una breve aproximación a los temas recurrentes a partir de las tesis doctorales realizadas en las universidades españolas en los últimos veinte años sobre educación intercultural<sup>11</sup>.

Como datos que pueden darnos algunas pistas sobre la configuración del campo de estudio, podemos destacar que el área de educación es el que cuenta con mayor número de tesis doctorales en este sentido. Se trata de un ámbito en el que la noción de interculturalidad es más importante que la multiculturalidad. Gran parte de estos trabajos se centran en aspectos relacionados con la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua. En este último caso, es habitual que se aborde la enseñanza de

11. Para ello, contamos con el recurso del Repositorio del Centro de Documentación de Estudios Migratorios del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (<https://cdem.info/>). Dada la estrecha relación entre los estudios migratorios y la educación intercultural en España, dicho Repositorio incluye entre las tesis doctorales registradas las que se refieren a los estudios interculturales, en general, y a la educación intercultural, en particular.

la lengua vehicular en la escuela u otros espacios de formación a personas vinculadas a procesos migratorios que desconocen la lengua de instrucción. Si indagamos en datos como el volumen de trabajos presentados, resulta especialmente llamativo que será en la segunda década del siglo XXI donde se defendió un mayor número de tesis ligadas a la educación intercultural (en torno a trescientas), pero se observa que, a partir de 2015, los trabajos vinculados al campo de la educación ya no son tan dominantes.

Un giro especialmente relevante en las investigaciones doctorales en los últimos tiempos nos lleva a una última reflexión. Así, los estudios interculturales no dejan de crecer, pero ello se debe al aumento de los estudios en contextos geográficos de América Central, América del Sur y el Caribe (incluidos algunos estudios sobre México) que se realizan en las universidades españolas, en su mayoría por personal investigador de esos países que realizan sus tesis doctorales en el Estado español (en los últimos cinco años de la segunda década del siglo XXI, casi cinco de cada diez las tesis de este tipo están vinculadas a la “Educación Intercultural”). Este dato es importante, pues muestra que la llamada «Educación Intercultural» comienza a pasar de moda en el contexto académico de España, algo que se hace notar en la disminución de trabajos de tesis que se ocupan de esta cuestión en el contexto del Estado español.

Una de las razones que consideramos centrales para explicar esta progresiva pérdida de interés tiene que ver con la fortaleza y el alcance de los anclajes teóricos planteados en las diversas investigaciones.

Si bien, desde América Central, América del Sur y Caribe, la educación intercultural y bilingüe surgió desde (y para) los pueblos indígenas como una política de empoderamiento para revalorizar y conservar sus lenguas y culturas (Osuna Nevado, 2012, p. 40) y eso conllevó un amplio desarrollo teórico, un cuestionamiento epistemológico tajante y una propuesta de entender la interculturalidad como un “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 2). En latitudes europeas, y más concretamente en España, donde la interculturalidad llega a la educación de la mano de una necesidad de “dar respuesta” a una diversidad aparentemente ajena a la escuela, la ausencia de una posición crítica en los estudios interculturales en España ha provocado que una vez remitida la demanda y pasada la moda de los estudios sobre escolares vinculados a procesos migratorios, también haya comenzado a caer el interés por la educación intercultural. Además, los estudios sobre estas poblaciones en la escuela se han vinculado de manera tan importante a las cuestiones de la adquisición de la lengua vehicular que esto ha supuesto que algunas de las versiones de la llamada “educación intercultural” hayan estado más próximas a proyectos de marcado carácter asimilacionista y muy poco integrador, lo que alejaba aún más estos estudios de la llamada Educación Intercultural Crítica (en los términos planteados por Tubino, 2005; Walsh, 2008) desde los que se cuestiona, entre otras cosas, la propia lógica escolar.

Otra razón importante, algo ligada a las tendencias de la investigación asociadas a ciertas modas, es la irrupción en el debate educativo de la llamada inclusividad (Ainscow, 1999; Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011; UNESCO, 2005). Aunque está relacionada con lo que en el pasado tenía que ver con la “educación especial” y el

paso de una educación integradora a una educación inclusiva, que supone pasar de la igualdad a una equidad más justa, parece que forma parte de un debate más amplio. Se trata de una tendencia y voluntad transformadora de la lógica escolar que, al menos en teoría, alcanza a las políticas, los conceptos, las prácticas, las estructuras y los sistemas (Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011) y que podría asimilarse, en parte, a los planteamientos de la Educación Interculturalidad Crítica anteriormente expuestos.

Todo ello se relaciona con lo que decíamos al principio: la educación intercultural es un planteamiento sobre cómo gestionar la diversidad cultural en la escuela. Pues bien, la inclusividad en educación pretende ocupar este espacio y, en algunos discursos, se incorpora a la idea de “educación inclusiva” lo que antes era específicamente “Educación Intercultural”. Sobre esto debemos advertir que el escenario que se nos dibuja no es muy diferente del que describimos más arriba con respecto a los inicios de la educación intercultural. Basta decir ahora que, aunque se alude discursivamente a que la diversidad forma parte del conjunto de cualquier grupo, en la práctica corremos el riesgo de seguir identificando como personas diversas -y, por lo tanto, necesitadas de acciones específicas- a aquellas que muestran de alguna manera rasgos diferenciales (étnicos, identitarios, nacionales, relativos a rasgos fenotípicos, de discapacidad, etc.) con respecto al grupo dominante. De nuevo los diversos, las diversas, son los otros y las otras

### **3. Marco analítico: teniendo puentes entre la educación intercultural crítica y los presupuestos de la escuela inclusiva**

ahora, pretendemos aproximarnos al análisis de las prácticas concretas reflejadas en los Proyectos Educativos<sup>12</sup> de los centros escolares públicos de Educación Primaria para conocer la perspectiva intercultural desde la que se trabaja. Sin embargo, nos parece importante plantear brevemente las coordenadas interpretativas de este primer análisis.

En este punto, retomamos lo que se ha entendido hasta ahora por interculturalidad y educación intercultural desde diversas perspectivas, cuyo denominador común ha sido la atención a la diversidad cultural del alumnado. Estas aclaraciones son fundamentales para poder identificar las diferentes prácticas que se han desarrollado bajo el paraguas de este concepto y que, en función de la población destinataria, se pueden situar, según la forma de relación y el fondo y la profundidad de actuación, en lo que Walsh (2011) define como tres perspectivas (tipos o versiones) de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

La perspectiva relacional se refiere a las primeras aproximaciones a la educación intercultural. Cuando el debate del multiculturalismo e interculturalismo se liga a la presencia de población inmigrante, al contacto y a la relación “entre culturas” entendidas de manera estática y esencialista y relacionadas con la nacionalidad y la lengua de origen. Se parte de la idea de que el contacto y la relación producen en sí mismos intercambios en términos de igualdad, obviando todo lo que está relacionado con la desigualdad estructural y el conflicto. Esta interculturalidad relacional se encuentra, como ya hemos visto y como veremos en casos concretos, en proyectos y actividades escolares, generalmente festivos, en los que se ponen en común bailes, comidas, costumbres, etc., de los diferentes países de origen del alumnado.

<sup>12</sup>. Nos referimos a documentos públicos que deben elaborar los centros educativos y que se integran en los planes de centro junto con los reglamentos de organización y funcionamiento y los proyectos de gestión, según el Decreto 328/2010, de 13 de julio, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Por otro lado, la interculturalidad funcional es aquella que, precisamente bajo el reconocimiento de la diferencia, incorpora a “esa diversidad otra” la relación, el diálogo, el respeto y la tolerancia. Estaríamos hablando de lo que ya esbozamos como parte del debate de la integración-inclusión. Se trata de incorporar, integrar e incluir al alumnado que no forma parte del grupo mayoritario a este grupo mayoritario y a la forma de hacer y educarse en el sistema dominante y sus instituciones. Supone un paso más en el reconocimiento de la diversidad y de los derechos, pero es un mecanismo de mantenimiento de la desigualdad y de la asimilación, que sirve de manera perfecta a los intereses establecidos reduciendo el conflicto individual y grupal como una nueva forma de control y dominación. De esta manera, y como su propia definición indica, lejos de plantear modificaciones en las estructuras profundas de poder, es un tipo de reconocimiento del diferente que es funcional al propio sistema, a “su proyecto de sociedad” (Rojas y Castillo Guzmán, 2009; Walsh, 2010, 2011).

Sin embargo, cuando se habla de interculturalidad crítica y de Educación Intercultural Crítica, el enfoque no estaría ya en la diversidad y en su gestión o problematización. Se partiría del problema estructural, colonial y racial (Walsh, 2011, p. 11). Por tanto, no existiría más allá de ser un proyecto:

“Una herramienta, un proyecto y un proceso desde la gente- y como demanda de subalternización-, distinta a la funcional que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar [...] un proyecto político, social y ético y epistémico –de saberes y conocimientos- que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación. (Walsh, 2011: 11)

Se trata de un proyecto sugerente de transformación cuya atención está en el cambio de las estructuras de poder, en la visibilización y lucha contra la desigualdad real y en la transformación de la propia práctica pedagógica.

Un reflejo de estas perspectivas (relacional, funcional y crítica) se puede identificar en las diferentes estrategias seguidas en el contexto español a lo largo de los años. Diversos planteamientos dan por superado el enfoque relacional de contribuciones, demostraciones y talleres de música, danzas, exposiciones culinarias, etc., de las “diferentes culturas” representadas en los centros (Aguaded Ramírez et al., 2010; Banks, 1986; Jordán, 2004), que darían paso a otro tipo de enfoque funcional de la interculturalidad con incorporaciones sumativas de experiencias, temáticas, lecturas y/o unidades añadidas al currículum mayoritario; para finalmente dar lugar a una fase actual crítica (que podemos identificar también como “inclusiva”) de repensar “un currículum abierto a las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de aquellos que lo viven cada día. Un currículum que garantice la calidad de conocimientos para todos.” (Aguaded Ramírez et al., 2010, p. 184).

En el contexto andaluz tomaremos de referencia la *Guía básica de educación intercultural*<sup>13</sup> (Cruz del Pino et al., 2011) editada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía -documento resumen de los programas y recursos disponibles para los centros educativos andaluces para “educar en la interculturalidad”- y desde la que se explicita la voluntad de crear “aulas interculturales e inclusivas”, entendidas como “espacios en los que todo el alumnado participe del mismo currículum de modo

13. [https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia\\_basica\\_de\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf)

cooperativo, sin que nadie sea excluido por razones de nacionalidad, cultura, nivel de competencia curricular o de cualquier otra índole”<sup>14</sup> (Cruz del Pino et al., 2011, p. 7).

Aunque, curiosamente, las acciones y recursos específicos que despliega el gobierno autonómico se centran casi en su totalidad en el alumnado de nacionalidad extranjera y/o de origen inmigrante “culturalmente diverso” (planes de acogida e integración, con mediación intercultural; enseñanza de español con inmigrantes -se destaca este giro discursivo preposicional, del “para” inmigrantes al “con” inmigrantes aunque la praxis remita al mismo procedimiento- cristalizado en las ATAL, el PALI y el AVE15; y los programas de mantenimiento de la cultura de origen en horario escolar y extraescolar, y a través de convenios con los gobiernos de Marruecos y Rumanía). A priori, solo mencionando estos recursos, parece que poco o nada tienen que ver estas iniciativas con una perspectiva intercultural crítica como se ha planteado anteriormente, pero vayamos al plano concreto de actuación que queremos analizar.

#### **4. Nota metodológica**

para aproximarnos a las nociones de educación intercultural que se manejan en la escuela y a los ámbitos y matices en los que se sitúa e identifica la diversidad cultural, planteamos un análisis de contenido (Fernández Chaves, 2002) a través de una aproximación documental a los proyectos educativos de centro. Hemos sistematizado el proceso metodológico en fases estrechamente ligadas al propio análisis de contenido. Así, el proceso consta de tres fases: una primera de selección de la muestra pertinente y relevante para el estudio; una segunda de preparación de datos y organización de estos; y una tercera de codificación estructurada a partir del análisis exhaustivo de los textos trabajados.

En la ciudad de Granada coexisten setenta y nueve centros escolares que imparten, entre otras enseñanzas, Educación Primaria. Hemos tomado esta etapa como referencia por ser la entrada principal y obligatoria del sistema escolar y porque constituye un espacio prioritario de socialización en el que la gestión de la diversidad es una prioridad, aunque en muchas ocasiones pueda no reconocerse o no hacerse explícita.

De esta muestra inicial total, hemos seleccionado treinta y tres centros públicos de Educación Infantil y Primaria con unidades específicas de Educación Especial, ya que la vinculación de esta con la educación intercultural nos resulta de interés por la relación de esta con la inclusividad. Para el análisis, se han elegido los proyectos educativos de los centros, dado que la legislación educativa andaluza (Junta de Andalucía, 2007) garantiza su accesibilidad. Esta norma establece la obligación de hacer públicos y accesibles sus planes de centro, en los que se incluyen los proyectos educativos. Finalmente, se han analizado 25 proyectos educativos por su accesibilidad real (disponibles en abierto en los espacios web de los propios centros escolares).

Una vez seleccionada la muestra en la primera fase del trabajo (según la localización espacial, la dotación de recursos específicos y la accesibilidad al contenido de los proyectos educativos de nuestro interés), se creó una matriz organizativa en el programa Excel en la que se identificó el centro, su titularidad, el distrito de la ciudad

14. Otra arista de nuestro análisis que no podemos asumir en este momento sería identificar precisamente si se está planteando una mirada interseccional a los procesos de exclusión (Crenshaw, 1998, 2018) (Yuval-Davis, 2007) que dé cuenta de la importancia de cada uno de los ejes de opresión-privilegio, usando la metáfora de la rueda planteada por Morgan (1996) en las prácticas y propuestas escolares concretas. Analytical approach can be found in Olmos and Rubio (2013)

15. Aulas temporales de Adaptación lingüística (ATAL), el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI) y el Aula Virtual de español (AVE).

al que pertenece, si forma parte de la Red de Escuelas Espacios de Paz y el enlace web al proyecto educativo correspondiente.

De acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, en esta segunda fase, nos dispusimos a organizar el contenido de los textos mediante una primera lectura minuciosa para identificar y dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Se menciona y/o define, el término “cultura” y el término “interculturalidad”? Si es así ¿en qué contexto y a quién(es) hace referencia?

¿Cómo se define la diversidad cultural y la educación intercultural? Si se definen o mencionan, ¿con qué conceptos se relacionan y en qué ámbitos/áreas de trabajo se concretan?

En cuanto a las actividades o acciones que se plantean y que son identificadas como “interculturales” ¿en qué consisten? ¿qué metodología utilizan?, ¿a quién(es) van dirigidas?, ¿incluyen a todo el alumnado o solo a una parte?, ¿qué temporalización tienen? Es decir, ¿se plantean como acciones transversales durante todo el curso o se desarrollan puntualmente?

En el Cuadro 1 puede observarse la concreción de estas preguntas en la matriz de análisis en la que fuimos volcando los diversos datos producidos en estas lecturas iniciales.

Cuadro 1. Extracto de la matriz de análisis de contenido de los proyectos educativos.

Proyecto Educativo de Centro								
Inclusión de interculturalidad	Ámbito en el que se enmarca	Áreas de trabajo	Materialización		Dimensión temporal	Población diana	Noción de cultura	Noción de diversidad cultural
			Metodología	Actuaciones				
Fuente: Matriz de análisis. Elaboración propia.								

En una tercera fase, ya con los datos de los proyectos educativos volcados en la matriz, estos se han codificado manualmente con el programa Atlas ti., con el fin de identificar relaciones y patrones que pasamos a desarrollar en el siguiente apartado. A modo de resumen, en la Tabla 1 presentamos las principales variables de análisis:

Tabla 1: Variables que han pilotado el análisis de los proyectos educativos.

Diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones y definiciones de los términos</li> <li>• Ámbitos y áreas concretas en los que se menciona y dice abordarse.</li> </ul>
Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalidad (abordajes continuos y puntuales)</li> <li>• Población a la que hace referencia</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia inspirada en Mautino Tineo (2023)	

Queda aclarar que nuestra muestra es más teórica que estadística, pues los casos seleccionados nos permiten aproximarnos a la diversidad conceptual y a la comprensión que, del fenómeno que abordamos, se tienen en documentos oficiales de centros educativos.

## 5. Análisis de las nociones y alcance de la diversidad cultural y la educación intercultural en el contexto estudiado

Es importante comenzar señalando algunas cuestiones de base que afectan tanto al proceso metodológico como al analítico y nos acercan al tipo de actuaciones que se llevan a cabo en los centros de educación primaria de la ciudad de Granada. Estas están relacionadas con la propia mecánica de funcionamiento de los centros, su

titularidad y ubicación, así como con la tipología de planes y programas específicos para trabajar la educación intercultural en Andalucía. No todos los centros solicitan programas o proyectos específicos, entre otros motivos, debido a la burocracia adicional que implica la realización de la solicitud, la memoria y la justificación económica de las subvenciones o ayudas concedidas, y que recae en las funciones del profesorado y los equipos directivos. No todos los centros que solicitan programas los difunden y no todos tienen sus páginas web actualizadas, incluyendo la publicación de los proyectos del centro. Por lo tanto, es muy probable que haya muchas iniciativas que no se materialicen y muchas actuaciones que no se visibilicen.

La ubicación y la titularidad del centro son importantes en cuanto al porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera y en lo que se refiere a menciones y actividades relacionadas con la interculturalidad y la educación intercultural. Existe una relación clara entre las zonas residenciales con mayor porcentaje de población de nacionalidad extranjera y la concentración de escolares de origen extranjero en los centros educativos asociados a estas zonas, mayoritariamente de titularidad pública. Así, no es de extrañar que la mayoría de los centros que contemplan acciones interculturales en sus proyectos de centro estén ubicados en los distritos con mayor porcentaje de población de nacionalidad extranjera. Los centros que no hacen referencia a la educación intercultural o a la diversidad cultural suelen estar ubicados en distritos de mayor nivel socioeconómico y hacen referencia expresa a la inexistencia de alumnado de nacionalidad extranjero o a la ausencia de actuaciones específicas relacionadas con problemáticas asociadas a zonas más deprimidas, como el absentismo escolar o la necesidad de acciones compensatorias. Igualmente, en los casos en los que se menciona la diversidad cultural en los centros concertados de zonas de nivel socioeconómico medio-alto, esta se ubica en propuestas específicas de actividades extraescolares relacionadas con semanas culturales e intercambios de movilidad con otros países de la Unión Europea.

En todos los proyectos educativos se menciona la diversidad cultural y, con menos frecuencia, a la educación intercultural, pero se hace de manera generalizada, con frases hechas que tienen más que ver con las exigencias legales que con una elaboración propia de los centros. De hecho, en ninguno de los documentos analizados se plantea una definición de lo que se entiende por «cultura», y solo en dos de los veinticinco textos analizados, la diversidad cultural remite directamente al alumnado «inmigrante-extranjero» o perteneciente a minorías étnicas (en concreto, se hace referencia al pueblo gitano o a la «cultura árabe»).

Si nos centramos en los distintos ámbitos en los que se desarrollan las acciones escolares (que suponen el esqueleto organizativo de los proyectos educativos), observamos que la interculturalidad se aborda con especial esmero en lo relativo a los proyectos bilingües de los centros. Así, en doce de los veinticinco proyectos analizados encontramos referencias claras a la necesaria interacción entre culturas o a la necesidad de conocerse para entenderse. Este tipo de prácticas parecen asociar lo intercultural al contacto y conocimiento de «otras culturas» entendidas en términos de nacionalidad, lengua, folclore, etc. Algunos de estos programas se materializan en acciones dirigidas a todo el alumnado y se centran en la enseñanza del inglés. Detrás de estos se entretuje todo un discurso de identificación globalizada y europea común que contrasta con el tratamiento de otras identificaciones culturales y bagajes lingüísticos, que terminan por ser fagocitados por los programas de «atención

educativa» y compensación que veremos a continuación.

Así, el segundo lugar común de la interculturalidad y la diversidad cultural en los proyectos educativos analizados se sitúa en los programas de «atención educativa» diseñados explícitamente para atender las necesidades escolares del alumnado inmigrante y/o de nacionalidad extranjera, perteneciente a minorías étnicas o con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Se identificaron catorce proyectos con esta lógica que, en su mayoría, apuestan por refuerzos educativos fuera del aula ordinaria o en programas extraescolares y acciones tutoriales específicas. Se trata de medidas de compensación, dirigidas a un alumnado «diana» ya definido, que sería necesario explorar en su desarrollo rutinario para poder determinar si favorece la integración/inclusión de dicha población, como se explicita en la mayoría de los proyectos analizados. Aunque la literatura ya expone las limitaciones que este tipo de iniciativas supone cuando se realizan de forma aislada como única respuesta a la diversidad (Greco y Goenechea, 2022).

Se han identificado proyectos ubicados en los planes de atención a la diversidad y de acciones compensatorias con un enfoque marcadamente funcional. En estos casos, la propia definición de la educación compensatoria parte de la existencia de una situación de desventaja y de una necesidad de equidad/equiparación con lo que se considera normativo y mayoritario. El problema que detectamos en este sentido es que en los textos analizados se establecen relaciones unívocas entre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el alumnado en situación de desventaja sociocultural, con «déficit cultural», «alumnado de minorías», «alumnado inmigrante», «alumnado de origen culturalmente diverso», «gitano» o «de otros países», como necesitado de partida de esfuerzos y refuerzos adicionales para superar determinados hándicaps ligados a su identificación (o a parte de esta).

Existe una asociación casi directa entre alumnado culturalmente diverso y acciones de compensación educativa. Prueba de esta relación es la existencia de un programa llamado «Plan de absentismo, compensatoria y multiculturalidad», en el que los tres ejes operan para dar respuesta a un alumnado con características diversas que, sin embargo, pueden tener en común el estigma de no pertenecer al grupo dominante en cuestiones étnicas, lingüísticas y/o socioeconómicas. En este sentido, no se cuestiona la necesidad de proporcionar medidas de refuerzo que pueden ser necesarias, pero se llama la atención sobre las implicaciones de relacionar estrechamente la diversidad cultural y la compensación educativa, como si solo un enfoque segregador y compensatorio pudiera dar respuesta a este alumnado. Desde estos planteamientos parece perpetuarse la idea de que esta población afrontará inevitablemente dificultades escolares. Es decir, se parte del prejuicio de que este alumnado, por el hecho de ser de nacionalidad extranjera, está en «desventaja sociocultural» y necesitará apoyo académico como consecuencia de su origen étnico/cultural. Este planteamiento recuerda a la teoría del déficit muy criticada (Banks, 1986; Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009; Jociles Rubio, 2006).

Sin embargo, desde este enfoque, también parece suponerse que, cuando este apoyo no es necesario, tampoco lo es el trabajo escolar desde la diversidad, ya que se está enfocando en la situación de déficit y carencia. En otras palabras, se parte de la premisa de que sin población de nacionalidad extranjera y/o inmigrante en las escuelas no sería necesario trabajar la interculturalidad porque no habría desfase curricular que

compensar. Por otro lado, al plantearse como actuaciones programadas de manera puntual y dirigida a un grupo de estudiantes, no se cuestionan las propias estructuras y lógicas escolares, ni se implica a todo el alumnado ni a la comunidad educativa en su conjunto. Hacerlo supondría la construcción de una respuesta compartida hacia la diversidad, no como una problemática, sino como una realidad que hay que valorar.

La perspectiva intercultural crítica no está presente en los textos que muestran y exponen la vida de los centros, en muchos casos desde una perspectiva técnica y burocrática. Si la interculturalidad crítica implica una transformación socioeducativa y de las estructuras dominantes mayoritarias, esta se visualizará en la construcción de un nuevo currículo que se base en el conocimiento compartido, contextualizado y situado, y que incorpore contenidos relacionados con las situaciones de discriminación y desigualdad. En otras palabras, tal y como lo narran Antolínez y Jorge, (2022), la interculturalidad pensada desde un paradigma crítico debería ser concebida como «una mirada»:

Dicha mirada dirige su atención al reconocimiento de la diversidad, al propio concepto de diversidad que se maneje, al papel de las redes internas y externas en la estructura y organización escolar, al tipo de metodología que se implemente, a la importancia del diálogo epistemológico en el currículo y la evaluación y, finalmente, al protagonismo de una actitud cuestionadora y crítica por parte de los actores educativos con respecto a las desigualdades sociales y económicas (Antolínez y jorge, 2022).

Desde esta perspectiva, la educación intercultural sería un instrumento de acción y justicia social, ya que habría que cuestionar la propia lógica escolar y sus nociones «comunes», pero estos aspectos no aparecen como prioritarios en los textos analizados.

A pesar de que no hemos profundizado en los proyectos específicos de educación intercultural en los centros estudiados, sí nos parece oportuno resaltar que gran parte de las iniciativas de educación intercultural que se explicitan (como las semanas culturales) se incorporan como actividades en la Red Andaluza Escuela: Espacios de Paz, a la que pertenecen doce de los veinticinco centros analizados.

Es necesario hacer una última mención a los planes de convivencia como documentos educativos en los que se concretan los principios y líneas de actuación de los proyectos educativos en prácticas y actuaciones (y que están vinculados a la red ya mencionada en los centros que se acogen a ella). Estos documentos reflejan la interpretación que la comunidad educativa hace de la interculturalidad y la diversidad cultural en forma de normas, protocolos de actuación, estructuras, etc. En siete de los veinticinco documentos se hace visible la necesidad de «fomentar el respeto hacia la diversidad cultural», lo que se traduce en acciones puntuales como semanas culturales, charlas sobre integración y convivencia o «actos festivos y culturales que favorezcan la convivencia». Tan solo en un centro se plantea una iniciativa para potenciar la «convivencia intercultural» desde un modelo dialógico que merecería ser explorado en profundidad, ya que no aparece muy detallada en los documentos consultados, para conocer su alcance.

## **6. Primeras conclusiones**

en estas líneas, hemos reflexionado sobre las implicaciones que tienen las diferentes aproximaciones a la gestión de la diversidad, y en concreto a las nociones de diversidad cultural e interculturalidad, en los centros escolares. Para ello, hemos

analizado los documentos que rigen la vida escolar en los centros de Educación Primaria de la ciudad de Granada. Gracias a este análisis, podemos hacer una primera aproximación al sentido de las respuestas escolares en relación con la diversidad cultural. Esta primera aproximación sugiere algunas propuestas que aún están lejos del modelo de «escuela inclusiva» y del modelo de interculturalidad crítica planteado al inicio de este trabajo. Como ya hemos indicado, este modelo supone la reflexión y el cuestionamiento de toda la «cultura escolar», algo que no se refleja en los textos consultados, ya que, como hemos observado, estos se limitan a dar respuesta operativa a las instrucciones legales.

Con todo lo anterior, queremos llamar la atención sobre la necesidad de promover desde las instituciones escolares procesos de reflexión que permitan a los centros ofrecer respuestas particulares que incluyan una perspectiva compleja y estructural de la gestión de la diversidad cultural, donde el reconocimiento de los derechos sea un principio de acción. No queremos decir que no existan centros que no compartan esta visión crítica sobre la escuela, pero, de momento, solo podemos afirmar que no queda reflejada en los documentos en los que se describen las intenciones programáticas de los centros. En no pocas ocasiones, al acercarnos a las escuelas, hemos encontrado docentes con visiones muy críticas sobre lo que se hace en ellas y que tratan, a su manera, de superar estas ideas simplistas sobre la diversidad como un espacio donde conviven diferentes culturas. Sin embargo, estas formas de pensar y hacer no siempre se reflejan en los documentos oficiales de los centros.

Es por esto último que decimos que debemos reconocer las limitaciones propias de la naturaleza del análisis. Entre ellas, podemos señalar que los documentos escolares no siempre informan sobre la complejidad de las prácticas que se llevan a cabo en los centros. Lo que muchas veces se plasma en los documentos oficiales son descripciones sobre cómo deben ser la organización y las prácticas escolares, pero estas no siempre coinciden con la realidad. No escasean los casos de centros que reconocen abiertamente que utilizan ejemplos ya elaborados en lo relativo a este tipo de documentos programáticos y que tratan de seguir algún tipo de estándar tan habitual en algunos mundos escolares. Por este motivo, debemos tratar los textos analizados con prudencia y tener en cuenta sus limitaciones. Un acercamiento etnográfico a la vida de las escuelas podría ayudarnos a interpretar las posibles diferencias entre el diseño, la narrativa y las prácticas. Sería necesario profundizar en la gestión de la diversidad cultural en los centros escolares y en cómo esta se articula, vive e interpreta por parte del alumnado, sus familias y el profesorado.

De igual manera, como hemos mencionado, muchos centros que no cuentan con un proyecto específico incorporan la perspectiva de la educación intercultural en el contexto de la paz y la no violencia, lo que también pone de manifiesto la relación entre inmigración y conflicto, así como la concepción compleja de la diversidad cultural en las relaciones y la convivencia en los centros como problema. Al problematizar la diversidad cultural y convertirla en un asunto conflictivo que debe atenderse en las aulas, se tiende a pensar que se trata de una dificultad, de un inconveniente o de una complicación para los profesionales de esos centros, que deben resolverla.

Así, la perspectiva funcional de la interculturalidad aparece claramente reflejada en los proyectos ubicados en contextos de paz y no violencia en términos de resolución de conflictos y en los planes de atención a la diversidad y de acciones compensatorias, que parten de la existencia de una situación de desventaja y de una

necesidad de equidad/equiparación con lo que se considera normativo y mayoritario. La perspectiva intercultural que se evidencia en los proyectos específicos, en el caso de las actividades extraescolares (semanas, jornadas y talleres culturales), es claramente relacional. En estos casos, lo intercultural sigue asociándose al contacto y conocimiento de «otras culturas» entendidas en términos de nacionalidad, religión, lengua y/o folclore. Se trata, sobre todo, de que el «nosotros» conozcamos a los «otros» como un ejercicio bienintencionado que promueve la tolerancia, pero no siempre como un trabajo que reconozca la diversidad y sea crítico con las maneras habituales de construir diferencias en la escuela.

Sin embargo, la diversidad cultural debe concebirse como una condición inherente a cualquier grupo humano. La diversidad cultural no depende de la presencia de población venida de otros lugares, con otros credos, con otras formas de alimentarse, con otras vestimentas, etc. No nos cansaremos de repetir que la diversidad es una condición y una de las formas de gestionarla, muy habitual en las sociedades capitalistas de economía mundo y, lógicamente, en sus escuelas, es construir diferencias. Las de sexo son las más clásicas, pero no dejan de ser habituales las de clase, las de pertenencia étnica, las religiosas o las de capacidades. Y es por todo ello que resulta chocante que, en ocasiones, hablemos de escuelas con mayor o menor diversidad. La diversidad es, y punto. No es más diversa una escuela cuando, por las razones que sean, el diez por ciento de las niñas deciden acudir a las aulas veladas con un hiyab. Podríamos decir que es más heterogénea, pero seguirá siendo diversa cuando esas niñas obtengan sus correspondientes títulos y dejen la escuela.

Pero insistimos, la perspectiva intercultural crítica brilla por su ausencia en los proyectos específicos. Lejos de formar parte de un proyecto anual o de una propuesta puntual, formará parte de la filosofía y del proyecto de centro para todo el personal docente y discente. Porque la diversidad es la condición de cualquier conjunto de personas que conviven. Su señalamiento y confusión con la diferencia hace pensar que no se entiende muy bien que ese es el punto de partida desde el que se tiene que trabajar la convivencia. La diversidad es una característica ineludible de cualquier centro escolar y no se puede eliminar ni resolver. Lo que ocurre es que muchos sistemas escolares, desde su capacidad como estructura de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977) ligada a las lógicas de construcción de ciudadanía de un Estado-nación en las que las minorías étnico-culturales deben asumir los patrones culturales mayoritarios, han tratado de gestionarla construyendo diferencias, estableciendo jerarquías, reconociendo distinciones o reduciendo las diferencias mediante continuos procesos de homogenización. Ante esto, proponemos mantener una actitud crítica y reflexiva que nos lleve a cuestionar las prácticas, los programas y las acciones que se despliegan y que se asocian con la educación intercultural (sin el calificativo de “crítica”). Reconocer y poner en valor la diversidad cultural en los espacios escolares implica dejar de establecer distancias entre «nosotros/as» y «los otros/as», y cuestionar los mecanismos que posibilitan las desigualdades en todas sus formas. Pero está por ver si en sociedades en las que las relaciones humanas se establecen abiertamente bajo esos marcos de ordenación jerárquica de las interacciones, sus escuelas puedan desembarazarse de esas ataduras y encontrar otras formas de gestión de la diversidad que no sea estableciendo diferencias.

## Referencias Bibliográficas

- Aguaded Ramírez, E. M., Vilas Boas, S., Ponce González, N. y Rodríguez Cárdenas, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, pp. 179-201. Recuperado de <https://produccioncientifica.uca.es/documentos/606c56d9bd14d8636880186a?lang=gl>
- Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090804.pdf>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203016619>
- Añadir: Antolínez Domínguez, I. y Jorge Barbuzano, E. (2022). Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (10), pp. 197–214. Disponible en: [https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/27491/beatriz\\_perez%2c%2b2.11%2bAPORTES%2bA%2bLA%2bINTERCUL.pdf](https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/27491/beatriz_perez%2c%2b2.11%2bAPORTES%2bA%2bLA%2bINTERCUL.pdf)
- Arroyo, R. (1998). *Propuesta de valores para un currículum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla* [Doctoral dissertation, Universidad de Granada]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10481/32526>
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En B. J. A. y J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 2-28). London: Holt, Rinehart and Winstond.
- Bartolomé Pina, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE, Memoria de investigación.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social1. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), pp. 55-78. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120055A>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. Chicago, IL University of Chicago Press
- Cruz del Pino, R. M., Ruiz París, C., García Montoya, S. y González-Medina, M. C. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. Junta de Andalucía. Recuperado de [https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia\\_basica\\_de\\_educacion\\_intercultural.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-11/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf)
- de Lucas Martín, J. (2002). La estigmatización del multiculturalismo seis falacias. *Temas para el debate*, (89), pp. 19-22. Recuperado de <https://produccioncientifica.uv.es/documentos/5eb09e91299952764113a830>
- Del Valle, T. (1988). La preocupación con los conceptos de cultura y estructura

- social en el desarrollo de la teoría antropológica. *Kobie. Antropología cultural*, 3, pp. 53-61. Recuperado de <https://ekoizpen-zientifikoa.ehu.eus/documentos/65aec6918becc03e1dc27061?lang=de>
- Díaz de la Rada, A. (2011). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta. Recuperado de <https://www.trotta.es/libros/cultura-antropologia-y-otras-tonterias/9788498790740>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [https://editorial.ugr.es/libro/multiculturalismo-interculturalidad-y-educacion\\_138101](https://editorial.ugr.es/libro/multiculturalismo-interculturalidad-y-educacion_138101)
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, pp. 26-46. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), pp. 35-53. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/56388>
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., García-Cano Torrico, M. y Ruíz Peralta, E. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:003110818>
- García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A., Contini, P. y Rubio Gómez, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En E. Gualda Caballero (Ed.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 31-65). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3833912>
- Greco, S. y Goenechea, C. (2022). Posibilidades y límites de la integración escolar del alumnado procedente del sur de Europa en las escuelas de Amsterdam. *Psicoperspectivas*, 21(1), pp. 99-110. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2539>
- Grillo, R. (2007). An excess of alterity? Debating difference in a multicultural society. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 979-998. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870701599424>
- Jociles Rubio, M. I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de antropología*, 22, pp. 1-15. doi: <https://doi.org/10.30827/Digibug.7107>
- Jordán, A. (2004). *La escuela intercultural*. Barcelona: Paidós.
- Juliano Corregido, M. D. (1993). *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUDEMA Universidad. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=246619>
- Mautino Tineo, L. (2023). *La Educación Intercultural en los centros de Educación Primaria*

- de la ciudad de Granada: Análisis sistemático desde el marco de la interculturalidad crítica*. Trabajo Fin de Grado inédito del Grado en Pedagogía, Universidad de Granada.
- Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1995). Eje de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación. Madrid*, (307), pp. 127-162. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/112.pdf>
- Michael, S. O. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders 1. *European Journal of Intercultural studies*, 8(3), pp. 231-245. doi: <https://doi.org/10.1080/0952391970080302>
- Morgan, K. P. (1996). Describing the Emperor's New Clothes: Three Myths of Educational (In-)Equity. En A. Diller (Ed.), *The Gender Question In Education. Theory, Pedagogy & Politics*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780429496530>
- Nieto, S. y Santos Rego, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, pp. 55-74. doi: <https://doi.org/10.14201/3127>
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), pp. 38-58. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Rojas, A. y Castillo Guzmán, E. (2009). Multiculturalismo y políticas educativas ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), pp. 11-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6651>
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X. y Lorenzo Moledo, M. d. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 123-137. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Torres Santomé, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de pedagogía*, (264), pp. 30-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36324>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, pp. 24-28. Recuperado de <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Vertovec, S. (1998). Multi-multiculturalisms. En M. Martiniello (Ed.), *Multicultural Policies and the State* (pp. 25-38). ERCOMER, Utrecht. Recuperado de <https://hdl.handle.net/21.11116/0000-0002-6D81-2>
- Vertovec, S. (2003). Desafíos transnacionales al “nuevo” multiculturalismo. *Migración y Desarrollo*, 1, pp. 32-48. doi: <https://doi.org/10.35533/myd.0101.sv>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), pp. 167-181. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En

*Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes” CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2011/12/02/etnoeducacion-e-interculturalidad-en-perspectiva-decolonial>*

Watson, C. W. (2000). *Multiculturalism*. Oxford: Open University Press.

Wieviorka, M. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En E. Terrén (Ed.), *Razas en conflicto: Perspectivas sociológicas* (pp. 277-292). Barcelona: Anthropos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=612763>

Yuval-Davis, N. (2007). Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 10(4), pp. 561-574. doi: <https://doi.org/10.1080/13698230701660220>