



Giovanna Campani**
Olga Serradell Pumareda***

* Este artículo es parte del proyecto *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), el proyecto sobre educación escolar de mayores recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea.

** Doctora en Etnología por la Universidad de Niza, Francia; actualmente es profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Florencia, Italia.
E-mail: campani@unifi.it

*** Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona; actualmente es investigadora posdoctoral del Programa Juan de la Cierva, en el Grupo de Estudios de Inmigración y Minorías Étnicas (GEDIME) de la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología, España.
E-mail: Olga.Serradell@uab.cat

Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación*

Resumen

Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación

Dada la importancia de introducir la dimensión multicultural en el currículo desde el inicio de la escolarización, en este artículo abordamos la vinculación que se da con el aprendizaje instrumental. Para ello, a partir de los resultados del análisis realizado desde el Proyecto Integrado del 6.º Programa Marco de Investigación la Unión Europea Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), destacamos algunos de los aspectos que dificultan el trabajo educativo desde una perspectiva intercultural, pero, sobre todo, aquellos elementos transformadores que contribuyen a la mejora de los resultados académicos de los niños y las niñas, incluidos los miembros de minorías étnicas.

Abstract

Cultural groups: migrants and cultural minorities in education

Due to the importance of introducing the multicultural dimension in the curriculum since the very beginning of the education process, in this article we approach its relations with instrumental learning. To this end, based on the findings of the analysis carried out in the Integrated Project of the 6th European Union's Framework Programme for Research, Includ-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006-2011), we underline some of the aspects that interfere with the education mission from an intercultural perspective, with emphasis on the transforming elements that contribute to the improvement of academic results of kids-including members of ethnic minorities.

Résumé

Groupes culturels: migrants et minorités culturelles en éducation

Etant donné l'importance d'introduire la dimension multiculturelle dans le programme scolaire depuis le début de la scolarisation, on aborde dans cet article le lien établi avec l'apprentissage instrumental. Pour ce fait, à partir des résultats de l'analyse réalisée depuis le Projet Intégré de 6^e, Programme cadre de recherche de l'Union européenne Includ-Ed: Stratégies pour l'inclusion et la cohésion sociale en Europe à partir de l'éducation (2006-2011) on remarque quelques aspects qui entravent le travail éducatif depuis une perspective interculturelle mais principalement, ces éléments transformateurs qui contribuent à l'amélioration des résultats académiques des enfants et des filles, inclus les membres de minorités ethniques.

Palabras clave

Educación especial, sociedad del riesgo, multiculturalidad, currículo, educación intercultural, educación igualitaria, Proyecto Includ-ED, metodología comunicativa crítica, inclusión social, exclusión social

Special education, society of risk, multiculturalism, curriculum, intercultural education, egalitarian education, Includ-ED Project, Critical Communicative Methodology, social inclusion, social exclusion

Éducation spéciale, société du risque, multi culturalité, programme scolaire, l'éducation interculturelle, éducation équitable, Projet Includ-Ed, méthodologie communicative critique, inclusion sociale, exclusion sociale

Sociedad del riesgo y éxito académico

Las sociedades actuales son cada vez más diversas y multiculturales. Hoy, en todo el mundo, personas muy diversas vivimos juntas. Pero somos diversas no sólo culturalmente, sino también en lo que a formas de vida y opciones personales se refiere. En las sociedades del siglo XXI, la diversidad va más allá de la cultura y está presente, como ya señalaron Beck y Beck-Gernsheim (2001), en los diferentes ámbitos de nuestras vidas, en nuestras creencias religiosas, opciones sexuales, formas de vida o tipos de familia.

En el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información, el procesamiento y la selección de la información y la gestión del conocimiento se han convertido en elementos clave para la inclusión social de las personas. Y ello ha estado unido a un cambio en la estructura étnica, cultural y religiosa de la población de las sociedades europeas (Habermas, 2000), generado, en gran parte, por el fenómeno internacional de las migraciones. Esta situación rompe con un tipo de sociedad homogénea y, a su vez, genera mayor inestabilidad y mayores riesgos, tanto estructurales como individuales, que han llevado a autores como Beck (1994) a hablar de *sociedad del riesgo*.

Las sociedades actuales ofrecen mayores posibilidades para la acción de los sujetos; sin embargo, no podemos obviar que también existen riesgos y procesos de dualización social que afectan, en mayor medida, a los grupos más vulnerables, debido, en gran parte, a la distribución desigual que se da de dichos riesgos. Estas situaciones de exclusión favorecen los movimientos migratorios de personas, que van de sociedades pobres hacia Europa o Estados Unidos, en busca de mejores condiciones de vida.

Ante este contexto globalizado de movimientos migratorios y cambios estructurales de las sociedades receptoras, la educación cumple un papel muy importante como herramienta de inclusión social. Por un lado, entre las personas con mayor riesgo de exclusión social se encuentran las inmigrantes y los miembros de minorías étnicas. Estos colectivos se hallan entre los grupos más vulnerables de las sociedades europeas. Por otro lado, la diversidad creciente y los cambios que ello impli-

ca en la composición étnica y religiosa de la población en edad escolar, plantean la necesidad de transformar el sistema educativo para que dé respuesta a la realidad multicultural y a las nuevas demandas de los diferentes grupos culturales que la integran.

En la actualidad, ya han sido superados los discursos reproduccionistas que tomaron fuerza en los años ochenta (Bourdieu y Passeron, 1970) y aquellos que consideraban que la escuela no es responsable de las desigualdades sociales y tampoco las cambia (Jencks y Bane, 1985). Desde 2006 y hasta 2011, el Programa Marco de Investigación de la Unión Europea financia el proyecto sobre educación escolar de mayor rango científico y más recursos de los Programas Marco Europeos de Investigación: *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*.¹ Esta investigación, en la que participan 15 instituciones de 14 países europeos distintos, parte de la educación como herramienta clave para la superación de las desigualdades sociales y la reducción del riesgo de exclusión social de las personas. La combinación entre minoría étnica y posición de clase social genera un elevado riesgo de fracaso escolar. Puesto que *inclusión, eficiencia, calidad e igualdad* no son incompatibles, la aportación de este artículo reside en destacar algunas de las orientaciones científicas y actuaciones educativas que, desde una perspectiva intercultural, están consiguiendo éxito educativo para todo el alumnado, tanto el autóctono como el de origen inmigrante.

La perspectiva intercultural en educación

El análisis de la literatura científica y los estudios de caso² realizados en el Proyecto 2 de Includ-ED y, específicamente, en el análisis plasmado en el informe "European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?" (Campani y Amling, 2009), constituyen la base de las aportaciones realizadas a continuación. Sus resultados nos permiten afirmar que, en los casos estudiados, existe un acuerdo generalizado, entre los distintos miembros de la comunidad educativa (profesorado y otros profesionales de la educación, estudiantes y familiares), sobre el asunto de que el aprendizaje de las diferentes culturas debe formar parte del currículo escolar.

De hecho, entre las actividades realizadas en las experiencias estudiadas se encuentran aquellas que promueven el diálogo intercultural en la escuela. En los ciclos de educación infantil, por ejemplo, algunas/os profesoras/es invitan a sus clases a las familias del alumnado de minorías étnicas para que expliquen su cultura. Estas actividades son valoradas muy positivamente, tanto por las familias como por sus hijos/as.

Sin embargo, también es cierto que, a menudo, la inclusión de la multiculturalidad en educación queda limitada a aspectos lúdicos. De este modo, la perspectiva intercultural se incluye en las celebraciones festivas y culturales, pero raramente se encuentra dentro del currículo oficial de materias como las matemáticas o la lengua.

1 "El Proyecto Includ-ED es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del 6.º Programa Marco de Investigación la Unión Europea. Los Proyectos Integrados combinan gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación europea. El Proyecto *Includ-ED* es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del 6.º Programa Marco". *Includ-ED* (s. f. 1). Para más información, véase *Includ-ED* (s. f. 2).

2 Estudios de caso realizados en el marco de los Proyectos 2 y 6 del Proyecto Integrado Includ-ED (2006-2011, 6.º PM, CE). Estos suman un total de veintiséis estudios de caso en centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional y educación especial.

El riesgo de que la multiculturalidad, entendida como diversidad cultural, quede desvinculada de la parte instrumental de la educación, debe ser tenido en cuenta en el diseño de los programas, los materiales y las diferentes actividades que se llevan a cabo en las escuelas.

Por supuesto, esto no significa que no sea positivo introducir la perspectiva intercultural en las actividades lúdico-culturales, sino que también es necesario revisar la introducción de la multiculturalidad en las materias instrumentales, puesto que ello tiene repercusiones académicas importantes para los niños y las niñas de todas las culturas, incluidas las mayoritarias. En ese sentido, toma especial relevancia una educación especial que se haga eco de las necesidades educativas de los y las estudiantes de origen inmigrante o pertenecientes a minorías étnicas.

Así, teniendo en cuenta que la educación especial no se refiere únicamente al alumnado con discapacidades, sino también al alumnado con orígenes y trayectorias culturales distintas a la mayoritaria, es importante señalar que el profesorado de educación especial reconoce la utilidad de realizar actividades específicas ante un centro educativo con diversidad étnica. Lejos de poner el énfasis en las diferencias y las necesidades especiales del alumnado, surge la alternativa de crear un marco apropiado que le permita a éste hablar sobre sus experiencias y, sobre todo, mostrar sus habilidades especiales y su motivación para el éxito.

Siguiendo con el trabajo de campo realizado desde el Proyecto Includ-ED, algunos estudios de caso en educación primaria han sacado a la luz la utilización de materiales educativos y libros que reflejan la multiculturalidad de la escuela. Además, han invertido importantes esfuerzos en mantener las lenguas de los/as estudiantes extranjeros/as y apoyarles en el aprendizaje de la lengua local. Estas actuaciones muestran la

existencia de una dimensión transformadora en la práctica educativa, orientada a dar respuesta a la realidad social multicultural desde el sistema escolar.

Aun así, también cabe señalar la existencia de aspectos que dificultan el avance hacia una orientación intercultural de la educación. En los estudios realizados en primaria se ha identificado, por ejemplo, una falta de planificación institucional en lo que se refiere a la inclusión de la multiculturalidad dentro del currículo escolar. Este hecho constata la dificultad y la lentitud que requiere cambiar las estructuras sociales. En el caso del sistema educativo, su fuerte centralización, entendida como falta de participación comunitaria, aumenta esta dificultad e impide que se vea como prioridad la implementación de una perspectiva intercultural integral.

En educación secundaria, los estudios de caso han mostrado que el profesorado es consciente de la importancia de incorporar la perspectiva intercultural en sus clases. Para los y las docentes, representa un reto y, a su vez, un incentivo. En algunas circunstancias, la multiculturalidad se incorpora en los contenidos de materias centrales como ciencias sociales o la asignatura de lengua. En otras, el currículo oficial refleja la inclusión de la perspectiva intercultural a través de las actividades culturales o religiosas organizadas por la escuela. Además, en uno de los casos, la escuela invierte y se esfuerza por incorporar personal docente y administrativo perteneciente a las diferentes culturas representadas en el centro.

Sin embargo, es importante destacar también que la inclusión de la multiculturalidad en el currículo oficial, ya sea en los materiales u otros aspectos y herramientas para el aprendizaje, no deja de ser una opción personal, de cada profesor/a o equipo docente. Esto significa que el alumnado perteneciente a minorías étnicas, como también el alumnado autócto-

no, están sujetos a decisiones individuales sobre una de las características más importantes de la sociedad en la que viven y, por lo tanto, del mercado laboral en el que tendrán que insertarse en un futuro: la multiculturalidad.

A su vez, es importante recordar que no todos los países consideran la multiculturalidad como un aspecto enriquecedor para el currículo escolar. Así, aunque algunos Estados sí lo incorporan en su agenda y discurso políticos, ello no garantiza que el profesorado esté recibiendo ni las orientaciones ni la formación adecuadas para responder a la diversidad cultural que encuentra en sus aulas. De ahí la importancia de contar con unos criterios que permitan a los centros educativos incluir, en sus currículos, respuestas eficaces para gestionar la diversidad cultural existente y garantizar el éxito educativo de todo el alumnado.

Por otro lado, algunas de las experiencias de formación profesional estudiadas han sacado a la luz un aspecto muy relevante: plantear la diversidad como criterio de calidad educativa. De este modo, temas como la tolerancia y el respeto han sido incorporados en el currículo, hasta convertirse en signos de identidad de algunos centros. Hay escuelas que lo consiguen contratando a personas de diferentes orígenes culturales o invitando a sus comunidades a participar en la escuela con actividades orientativas de los valores positivos de la diversidad cultural. Pero las herramientas que pueden acercar a los alumnos y las alumnas a la realidad multicultural son múltiples y aunque el currículo prevea una perspectiva nacional más homogénea, algunos/as de los y las docentes entrevistados/as en el ámbito de la educación especial, por ejemplo, introducen aspectos multiculturales en las clases de lengua, historia y matemáticas, mientras otros/as se sirven también del teatro o de medios audiovisuales.

En definitiva, a raíz del análisis realizado, podemos señalar que la inclusión de la multiculturalidad en las diferentes actuaciones educa-

tivas repercute en un incremento del interés del alumnado por las cuestiones culturales y, así, de sus conocimientos.

Educación intercultural y de calidad para todos y todas

Una de las mayores dificultades para el desarrollo de una educación intercultural que conduzca al éxito académico de todo el alumnado, reside en la falta de vinculación entre las teorías sobre educación intercultural y la práctica educativa que todavía se da en la actualidad. Esta vinculación se establece cuando la investigación científica permite construir conceptos teóricos de utilidad para implementar actuaciones educativas de éxito, dentro y fuera del aula, desde una perspectiva intercultural.

En la sociedad actual de la información y del riesgo emergen nuevos retos económicos, políticos y, por supuesto, educativos. En el mundo globalizado, el reto ya no es el acceso a la información, sino la capacidad de seleccionar y procesar la que es más relevante. Ello implica reestructuraciones y cambios en las escuelas, que garanticen la igualdad de oportunidades del alumnado, pero también que todos y todas reciban una formación de calidad que haga efectiva una igualdad de resultados. Esta realidad requiere mayor flexibilidad en la organización de la clase, para dar respuesta a las necesidades del alumnado, sin bajar el nivel del aprendizaje. Así, tanto los contenidos del currículo, como las estrategias utilizadas, deben orientarse hacia la aceleración del aprendizaje, y en especial para aquellos estudiantes en riesgo de fracaso o abandono escolar.

El análisis de la literatura científica realizado (Campani y Amling, 2009) ha mostrado que, a pesar de que existen múltiples investigaciones sobre educación y multiculturalidad, todavía faltan puentes que unan las contribuciones científicas con la implementación

de actuaciones concretas en el día a día de la práctica educativa.

En este campo, el papel de los y las profesionales de la educación es fundamental. Sin embargo, ellos/as no pueden llevar a cabo solos/as la necesaria transformación del sistema educativo en las sociedades multiculturales. Se trata de una tarea que implica a toda la comunidad educativa, desde el profesorado hasta el alumnado, pasando por sus familias, vecinos y vecinas del barrio o pueblo.

Pero esta tarea implica también a instituciones oficiales, como el Gobierno local, regional, nacional y europeo, e incluso a otros organismos, como organizaciones no gubernamentales (ONG), partidos políticos, asociaciones o entidades socioculturales, que forman parte de la sociedad civil.

En estos intentos de adaptar la escuela a la nueva realidad social existen programas de educación especial que juntan a los y las estudiantes de contextos desfavorecidos y a los y las de minorías étnicas y religiosas con los y las de su mismo grupo cultural, al igual que se hace con el alumnado que presenta discapacidades. Este tipo de práctica segregadora, que concentra alumnado inmigrante o miembro de minorías étnicas, ha sido frecuente en escuelas y programas de educación especial de varios países de la Unión Europea. Para evitar ese tipo de errores y dar respuestas efectivas a la realidad multicultural desde la educación, es necesario contar con orientaciones y criterios claros, avalados por la investiga-

ción científica, y posibles de implementar en cualquier escuela o centro educativo, independientemente de la diversidad cultural de su alumnado.

Con este objetivo, existen también instituciones que proporcionan asesoría para el desarrollo de actuaciones educativas interculturales, ya sea mediante el apoyo a proyectos de investigación y formación que posibilitan la colaboración entre investigadores/as y educadores/as de distintos niveles educativos; la reestructuración de los programas de formación del profesorado; la atención a los cambios de actitud del profesorado, siempre y cuando dichos cambios sean necesarios y mejoren su labor; o bien la mayor repartición y mejor gestión de los recursos en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, para la promoción de la educación intercultural³ (Aguado y Malik, 2001, 2006; Fay y Davcheva, 2005).

Como hemos visto, la diversidad plantea numerosos retos a los centros educativos. Esto ha llevado a la formulación de respuestas, que se han traducido en distintas medidas de atención a la diversidad: segregadoras, como la división del alumnado en grupos de nivel homogéneos (*streaming*), e inclusoras, entre las que destacan los *grupos interactivos* (Kyriakides y Valls, en proceso).⁴

En su búsqueda de actuaciones educativas de éxito, es decir, que reduzcan el fracaso escolar y mejoren la convivencia entre culturas, el Proyecto Includ-ED ha identificado algunas

3 Destacan los proyectos de ámbito europeo: Inter Project (2002-2005); DIMPLE (s. f.). A nivel estatal se encuentran otros organismos, como el Centro di Documentazione Laboratorio per un'Educazione Interculturale (CD/LEI) en Italia (*Iperbole*, s. f.) o el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE) en España (Grañeras et ál., 2006).

4 Grupos interactivos es una forma de organizar el aula y una actuación educativa de éxito, por la mejora de los resultados del alumnado cuando éstos se desarrollan. Consiste en agrupar a los y las estudiantes en grupos reducidos, de 4 o 5 alumnos/as, y heterogéneos en nivel educativo, género, cultura, lengua, etnia, etc. Cada grupo realiza actividades distintas y en cada uno de ellos se encuentra una persona adulta (familiar, educador/a, voluntario/a, estudiante en prácticas, etc.). Los niños/as disponen de entre 15 y 20 minutos aproximadamente para realizar los ejercicios preparados en cada uno de los grupos. Una vez transcurrido este tiempo, el alumnado cambia de grupo y de actividad y la persona adulta se queda atendiendo al próximo grupo.

de ellas en el campo de la educación intercultural. A continuación describimos algunas de las estrategias educativas que están siendo efectivas, es decir, que están teniendo resultados positivos en el rendimiento académico de todo el alumnado. La primera se centra en la escuela entendida como comunidad, mientras que la segunda apunta algunos de los elementos clave para conseguir que la educación igualitaria y de calidad llegue a todos y todas. Tienen en cuenta el componente étnico (Driessen, Smita y Slegers, 2005) y se orientan hacia la igualdad (Giroux y Flecha, 1990). Las estrategias identificadas en el trabajo realizado por el Proyecto Includ-ED están contribuyendo a reducir los conflictos en centros educativos con diversidad cultural entre su alumnado, pero también a mejorar sus resultados académicos. De hecho, la mejora de la convivencia intercultural en el centro educativo, ayuda a la calidad educativa.

La explicación que sigue gira en torno a dos ejes: 1) la concepción de escuela como comunidad, y 2) el desarrollo de una educación igualitaria y de calidad que repercuta en el éxito de todo el alumnado, haciendo especial hincapié en los y las estudiantes que pertenecen a grupos culturales minoritarios.

La escuela como comunidad

Autores como Shields (2000) son partidarios de un cambio de concepción del centro educativo, para pasar de una concepción de escuela como *organización* a entenderla como *comunidad*. El sentimiento de pertenencia que genera el hecho de formar parte de una comunidad favorece la motivación, el respeto y la tolerancia hacia los demás y, a su vez, la propia autonomía y la asunción de responsabilidades dentro del aula (Osterman, 2000).

La implicación de las familias en el centro educativo se encuentra también dentro de esta noción de escuela como comunidad de aprendizaje (Campani y Amling, 2009). Su participación facilita la inclusión educativa de los niños

y las niñas, a la vez que es una importante fuente de calidad, con efectos positivos en el éxito y la eficacia de la escuela.

Así, una de las actuaciones más eficaces para conseguir dicho éxito educativo de todo el alumnado, se refiere a la implicación de las familias y de miembros de las diferentes comunidades culturales. Su participación en la educación de los niños y las niñas pertenecientes a minorías étnicas se lleva a cabo de múltiples formas: desde las colaboraciones entre escuela y familias, hasta la formación suplementaria, o los programas de aprendizaje de lenguas basados en las competencias lingüísticas que poseen los y las familiares de los y las estudiantes miembros de culturas minoritarias.

Muchos maestros y maestras piensan que la escuela sola no puede compensar las desigualdades sociales ni hacer frente a la diversidad cultural. La concepción de los centros educativos entendidos como comunidades puede ayudar a mejorar la situación. La implicación de los padres y las madres en la educación de sus hijos e hijas y la colaboración con las familias y de otros agentes sociales contribuyen al desarrollo de las competencias intelectuales de ambos, de los padres y las madres, así como de sus hijos e hijas. Este trabajo conjunto entre los distintos agentes educativos de la comunidad tiene un efecto especialmente relevante entre las familias inmigrantes y miembros de minorías culturales como el Pueblo Gitano.

La formación de familiares es, de esta manera, una de las vías más efectivas de superación de la exclusión y, junto a ella, el reconocimiento, por la escuela, de la diversidad y las características de las diferentes culturas (Blair, 2002). Así, por ejemplo, las escuelas multiétnicas de mayor éxito en Londres (Demie, 2005) incluyen, en el currículo, las aportaciones de los y las familiares, la diversidad cultural del barrio, y son suficientemente flexibles como para adaptarse a los cambios de necesidades del alumnado.

Un currículo inclusivo de la diversidad cultural será, de esta manera, mucho más efectivo en lo que al aprendizaje y la motivación del alumnado se refiere. Ejemplos de ello los encontramos en fomentar la búsqueda de las raíces históricas del alumnado o trabajar sobre la complejidad de las identidades culturales, y hacerlo a partir de actividades muy diversas, incluidas en los contenidos curriculares, a través de visitas de miembros de las diferentes comunidades culturales, o mediante actividades realizadas fuera de la escuela.

Otras actuaciones con resultados positivos son el refuerzo escolar en grupos pequeños para el alumnado con necesidades educativas especiales y aquél que queda atrás, adaptando los horarios del profesorado de apoyo a las necesidades de los y las estudiantes.

De ahí que el reconocimiento de la diversidad cultural en la escuela mejore los resultados académicos de todos/as los y las estudiantes, siempre que ello no implique la reducción del aprendizaje de las materias instrumentales, tales como matemáticas o lengua (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades —CREA—, 2007). Las escuelas de éxito combinan el sentimiento de pertenencia a la comunidad al proporcionar, a sus alumnos y alumnas, un entorno adecuado para que puedan sentirse libres y orgullosos/as de su lengua, historia, identidad colectiva e individual. Cuando a esto se le incluyen los contenidos instrumentales, el resultado es una mejora del rendimiento académico de todo el alumnado, la reducción de los conflictos y la mejora de la convivencia entre niños y niñas de distintos orígenes culturales. Sin embargo, introducir la diversidad cultural en el currículo no supone enseñar distintas competencias al alumnado en función de su origen étnico.

Educación igualitaria y de calidad para todos y todas

Entre las estrategias y las medidas concretas que incrementan el rendimiento académico

y el éxito educativo de los y las estudiantes, se encuentran las relativas a la formación del profesorado y de los/as responsables de los centros educativos. Junto a éstas son también importantes el apoyo a la tarea docente del profesorado y la búsqueda de recursos humanos, económicos, etc. De acuerdo con Demie (2005), el éxito educativo no viene de la invención, imaginación o creatividad del profesorado, sino de las competencias adquiridas por éste en la enseñanza de las materias instrumentales, como la lectura o las matemáticas, así como de las estrategias que utiliza para ello.

De acuerdo con Fernández (2006), el profesorado tiene un papel fundamental en la creación de un ambiente rico y positivo para el aprendizaje. Sin olvidar la fuerte repercusión de la unión del conjunto de agentes de la comunidad educativa para que todos/as los niños y las niñas aprendan, especialmente los de grupos más vulnerables. De ahí la importancia del segundo eje que ha orientado este artículo: que todos/as los niños y las niñas tengan la misma educación y que ésta sea de calidad. Ésta es, de hecho, una de las premisas más importantes en lo que a la educación intercultural se refiere.

Ello implica reducir al mínimo y a lo estrictamente necesario los programas de segregación; por ejemplo, las clases de lengua temporales para alumnado inmigrante. Pero también requiere trabajar con las mismas expectativas para todos/as los y las estudiantes, tanto los/as autóctonos/as como aquellos/as que pertenecen a minorías culturales.

Estudios como el de Rose y Schevlin (2004) ponen de manifiesto la influencia que tienen, en el éxito o fracaso escolar del alumnado desfavorecido, las expectativas de los profesores y las profesoras hacia él. De forma similar, otros autores y autoras han mostrado que en educación existen determinadas barreras, basadas en sistemas de valor, que discriminan a los y las estudiantes cuando estos/as perte-

necen a minorías étnicas (Hubbard y Mehan, 1999; Oakes et ál., 2000). Según estos autores/as, el propio sistema de valores hace que el profesorado no crea en las posibilidades de que este alumnado acceda a los niveles educativos más altos (CREA, 2007).

Conclusión

La inclusión social y educativa de las minorías culturales y de los grupos socialmente vulnerables es un reto al que las sociedades actuales, multiculturales, hacen frente. Este nuevo modelo de sociedad implica también cambios en el rol del profesorado. Por un lado, necesita mayor autonomía para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes y conectarlas con el currículo. Por otro, sus actuaciones deben estar vinculadas a los proyectos globales de los centros educativos.

La investigación científica en la que se basa este artículo está identificando aquellas actuaciones que están teniendo resultados positivos para este fin. Una de las más impactantes se encuentra en el acuerdo y la coordinación de los distintos agentes de la comunidad educativa para decidir la educación que quieren para el alumnado. Cuando estos dos elementos se dan, los resultados de la escuela mejoran. Sin embargo, la brecha existente entre la teoría y la práctica, especialmente en lo que se refiere a las concepciones de educación intercultural, condiciona, todavía, el éxito y la eficacia de las actuaciones que se llevan a cabo.

Hemos visto que inclusión, eficiencia, calidad e igualdad no son incompatibles. Según la comunidad científica internacional (Demie, 2005; Hallinger y Heck, 1998; Uijs y Harris, 2003; Muijs y Lindsay, 2006), entre las características que reúnen las escuelas donde aumenta el éxito y la participación de los grupos socialmente más vulnerables y los y las estudiantes de grupos culturales, se encuentran el liderazgo fuerte, combinado con las altas

expectativas del profesorado; las relaciones positivas entre estudiantes, familiares y otros miembros de la comunidad educativa, así como el carácter inclusivo de la escuela.

Entre las estrategias educativas efectivas para una educación intercultural y de calidad se hallan las relativas a la concepción de la escuela como comunidad, puesto que el sentimiento de pertenencia a la escuela genera actitudes positivas hacia los otros miembros del centro e incrementa la implicación de los y las estudiantes en las diversas actividades. Además, los beneficios de dicha identificación con la escuela llegan también al aprendizaje instrumental.

El Proyecto Includ-ED ha mostrado que el aprendizaje se consigue mediante la inclusión del alumnado de culturas minoritarias en la escuela y en las clases regulares, en lugar de concentrarles por grupos étnicos. De hecho, la ampliación de las interacciones con los diferentes agentes de la comunidad y entre las distintas culturas representadas en la escuela, es un elemento clave para el éxito académico de esos chicos y chicas, así como para un modelo intercultural de escuela y de sociedad. El éxito es posible para todo el alumnado, siempre y cuando las actuaciones educativas implementadas estén orientadas hacia la búsqueda de la igualdad para todos y todas. Cuando se unen aprendizaje instrumental y medidas para la prevención de conflictos, el resultado es doble: éxito académico y mejora de la convivencia, los fundamentos de la educación intercultural.

Referencias bibliográficas y cibergráficas

Aguado, T. y B. Malik, 2001, "Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a european perspective", *Intercultural Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 149-162.

_, 2006, "Intercultural education: Teacher training and school practice", *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 5, pp. 447-456.

- Beck, U., 1994, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E., 2001, *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona, Paidós.
- Blair, M., 2002, "Effective school leadership: The multi-ethnic context", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 179-191.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron, 1970, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, París, Minuit.
- Campani, G. y Amling, S., 2009, "European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?" Project 2, WP6. *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Integrated Project, FP6, European Commission.
- Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Universidad de Barcelona, 2007, "Report 1: Review of the literature on the educational reforms, theories and policy developments in Europe". *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Integrated Project, FP6 European Commission (2006-2011).
- Demie, F., 2005, "Achievement of Black Caribbean pupils: GOOD practice in Lambeth schools", *British Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 4, pp. 481-508.
- DIMPLE. *Dissemination and IMPLementation Project of Helpdesks for intercultural learning materials*, s. f., *ISOC Socrates Projects Database*, [en línea], disponible en: <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/87052>
- Driessen, G., F. Smita, P. Slegers, 2005, Parental Involvement and Educational Achievement, *British Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 4, pp. 509-532.
- Fay, R. y L. Davcheva, 2005, "Interculturalizing education in Bulgaria: The contribution of the National Helpdesk for intercultural learning materials", *Intercultural Education*, vol. 16, núm. 4, pp. 331-350.
- Fernández, O., 2006, "Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration", *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 4, pp. 373-390.
- Giroux, H. A. y R. Flecha, 1992, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- Grañeras, M.; P. Mata, M. R. de Lobera, M. Tuts y P. Vale-Vasconcelos, 2006, "CREADE: resource centre for cultural diversity in education", *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 5, pp. 485-497.
- Habermas, J., 2000, *La constelación posnacional. Ensayos políticos*, Barcelona, Paidós.
- Hallinger, P. y R. H. Heck, 1998, "Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, pp. 157-191.
- Hubbard, L. y H. Mehan, 1999, "Educational niche picking in a hostile environment", *Journal of Negro Education*, núm. 68, pp. 213-226.
- Includ-ED*, s. f. 1, [en línea], disponible en: <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>
- _, s. f. 2, [en línea], disponible en: <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- Inter Project*. 2002-2005, "A practical guide to implement Intercultural Education", [en línea], disponible en: <http://inter.up.pt>
- Iperbole*, s. f., "Centro di Documentazione Laboratorio per un'Educazione Interculturale (CD/LEI)", *Iperbole*, [en línea], disponible en: <http://www.comune.bologna.it/istruzione/cd-lei/>
- Jencks, C. y M. J. Bane, 1985, "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en: Alain Gras, ed., *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, pp. 278-288.
- Kyriakides, L. y R. Valls, en proceso, "Different ways of grouping students and actions which lead to school success for every child: interactive groups", *Cambridge Journal of Education*.
- Muijs, D. y G. Lindsay, 2006, "Challenging underachievement in boys", *Educational Research*, vol. 48, núm. 3, pp. 313-332.

Oakes, J., K. H. Quartz, S. Ryan y M. Lipton, 2000, *Becoming Good American Schools: The Struggle for Civic Virtue in Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass.

Osterman, K., 2000, "Students' need for belonging in the school community", *Review of Educational Research*, vol. 70, núm. 3, pp. 323-367.

Rose, R. y M. Schevlin, 2004, "Encouraging voices: Listening to young people who have been

marginalised", *Support for Learning*, vol. 9, núm. 4, pp. 155-161.

Shields, C. M., 2000, "Learning from difference: Considerations for schools as communities", *Curriculum Inquiry*, vol. 30, núm. 3, pp. 275-294.

Uijs, D. y Harris, A., 2003, "Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of research", *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 31, pp. 437-448.

Referencia

Campani, Giovanna y Olga Serradell Pumareda, "Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 57-67.

Original recibido: enero 2010

Aceptado: marzo 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
