

## Promoviendo la interculturalidad desde el aula: una propuesta de jóvenes con adolescentes

### *Promoting interculturality from the classroom: a proposal from youth with teens*

Autor: **Alberto Izquierdo Montero**

*Entidad:* Coordinador del Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Parla (Madrid)  
alber.im@hotmail.com

Autor: **Mª Concepción Jimeno Calderón**

*Entidad:* Coordinadora del Área de Cooperación Internacional y Convivencia Intercultural del Ayuntamiento de Parla (Madrid)  
coordinadoracooperacionyconvivencia@ayuntamientoparla.es

Autor: **José Jerónimo Varas Solís**

*Entidad:* Colaborador del Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Parla (Madrid)  
josejeronimovaras@gmail.com

### *Resumen*

El presente artículo invita a la reflexión acerca de ciertas implicaciones a considerar en el momento de plantear proyectos educativos que deseen promover la interculturalidad en escenarios escolares con adolescentes. Para ello, se presenta el "Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en IES de Parla" (2012-2015), realizando un importante ejercicio de "introspección" en torno a sus niveles epistemológico y metodológico. De esta revisión surgen los resultados de una experiencia de trabajo colaborativo, sustentada en la formación de equipos interdisciplinares de jóvenes universitarios/as, quienes se encargan de diseñar, implementar y evaluar ciclos educativos de cuatro sesiones de duración para el alumnado de 1ºESO de todos los IES de Parla; basando la propuesta en la participación y en el diálogo dinámico, como forma de evidenciar, al menos, que toda persona posee capacidad de agencia -social y cultural- suficiente para realizar su aporte particular al enriquecimiento de la convivencia.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación, convivencia, interdisciplinariedad, juventud, adolescencia.

## Abstract

This article invites to reflect about certain implications to consider at the moment to propound educational projects that seek to promote interculturality in school sceneries with teens. To this end, "Education Project for Intercultural Coexistence in Secondary Schools of Parla" (2012-2015) is presented, making an important exercise in "introspection" about its epistemological and methodological levels. In this revision the results of a collaborative work experience supported by the formation of interdisciplinary teams of university students emerge. These college students are responsible for designing, implementing and evaluating educational cycles of four sessions lasting for 1st ESO students of all secondary schools in Parla, basing the proposal on participation and dynamic dialogue as a way to show, at least, that any person has capacity of -cultural and social- agency enough to make their particular contribution to the enrichment of coexistence.

**Key words:** interculturality, education, coexistence, interdisciplinary, youth, adolescence

## I. INTRODUCCION

El presente artículo se concibe como una oportunidad de reflexión compartida en torno al "Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en Institutos de Educación Secundaria de Parla" (Proyecto IES, en adelante). Experiencia (2012-2015) que está a punto de comenzar su cuarta edición, afianzándose como modelo de intervención educativa basado, principalmente, en una metodología de trabajo interdisciplinar, donde son las/os jóvenes y adolescentes quienes toman la palabra para definir - en plena interacción dinámica - los planteamientos, estrategias y actitudes que observan más oportunos para facilitar la convivencia en una realidad local plural y diversa.

Intentando adquirir gradual y progresivamente cierta profundidad reflexiva, comenzaremos por aclarar el lugar desde el que parte el proyecto: su marco contextual e institucional. E inmediatamente después, ubicaremos los lugares que pretende alcanzar, es decir, sus objetivos, a la vez que transitamos por algunos de los planteamientos teóricos que los envuelven y los conforman, para luego conocer las metodologías implementadas y los resultados obtenidos.

### a) Contexto y entramado institucional que abraza al proyecto

Al pensar en Parla (ciudad de 131.605 habitantes, según Padrón Municipal de 28 de agosto de 2015, situada al sur de la Comunidad de Madrid), estamos definiendo una ciudad joven, donde uno/a de cada cuatro ciudadanos/as no ha cumplido los veinte años de edad y el 60% es menor de cuarenta años, característica que cabe esperar estable, puesto que la tasa de natalidad es una de las más altas de la Comunidad de Madrid (Ayuntamiento de Parla, 2015: 15). Además, encontramos una ciudad compuesta por personas provenientes de 116 países, situando el porcentaje de población de origen extranjero en un 24%. Aspectos ambos que, aun sabiendo que la diversidad cultural, presente en la diversidad humana, no sólo puede concebirse desde el lugar de procedencia - ya que, entre otros argumentos, "la cultura no es una población ni la población es una cultura" (Díaz de Rada, 2012: 235) -, sí llevan a comprender la importancia de reconocer tal oportunidad de contribuir a la formación de una ciudadanía joven y diversa, para que ésta sea capaz de comprender su idiosincrasia como un potencial que aprovechar.

Para ello, desde el Área de Cooperación Internacional y Convivencia Intercultural, perteneciente, actualmente, a la Concejalía de Bienestar Social, Mayores, Igualdad e Información al Ciudadano del Ayuntamiento de Parla, se llevan a cabo toda una serie de programas y proyectos, dentro de la estrategia de “Parla Ciudad Intercultural”, que contribuyen, entre otras cosas, a que este municipio forme parte activa (2012-2015) de la Red Europea (“Intercultural Cities”) y Española de Ciudades Interculturales (RECI)<sup>1</sup>; siendo ésta Red una iniciativa apoyada por el Consejo de Europa y la Fundación Bancaria La Caixa, que busca promover, mediante el trabajo conjunto y el intercambio de buenas prácticas, el desarrollo de políticas públicas locales que gestionen positivamente la diversidad cultural, articulando el enfoque de integración intercultural en las ciudades.

El Proyecto IES constituye una de esas prácticas compartidas, en este caso impulsada por el Área referida (2012-2015); habiendo contado con la cofinanciación del Ministerio de Empleo y Seguridad social y el Fondo Europeo para la Integración (2013) y de la Fundación Bancaria La Caixa (2015). Además, el proyecto teje redes colaborativas con varias universidades públicas de la Comunidad de Madrid (UAM, UCM y UNED), con los diez Institutos de Educación Secundaria de Parla (8 públicos y 2 privados-concertados) y con la asociación Movimiento Contra la Intolerancia<sup>2</sup>, intentando que dicha cooperación resulte enriquecedora para todas las partes implicadas, como más adelante detallaremos.

En cuanto a su enmarque temporal – por ejemplo el correspondiente al curso escolar 2014/2015 –, el siguiente gráfico ofrece una rápida síntesis visual del desarrollo del proyecto:

Gráfico 1: Distribución temporal del Proyecto IES. Elaboración propia.

| Noviembre                                   | Diciembre y Enero                          | Febrero                      | Marzo                      | Abril               | Mayo          |
|---|--|------------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|
| Formación inicial del alumnado en prácticas | Diseño de cada ciclo educativo por equipos | Ajuste del diseño a cada IES | Desarrollo de las sesiones | Evaluación sumativa | Informe final |

## b) Los objetivos, la brújula, el “hacia dónde”

La intención central del proyecto, sintetizada en el objetivo general que lo guía, es promover la convivencia intercultural en y desde el espacio educativo. Ahora bien, ¿a qué nos referimos exactamente con la palabra “intercultural”? ¿En qué consiste el interculturalismo? Siguiendo a Carlos Giménez (2010), el interculturalismo es un modelo de gestión de la diversidad que se encuentra dentro de los modelos de inclusión. Este modelo funciona por tres principios: la igualdad, la diferencia y la interacción positiva (*Ibidem*: 38). Con «igualdad» aquí nos referimos al plano de la igualdad jurídica, ética, civil y Derechos Humanos; con «diferencia», al respeto y al derecho a las diferencias (ya sean personales o grupales, de una naturaleza u otra).

<sup>1</sup> Sitio web de la RECI: <http://www.ciudadesinterculturales.com/>

<sup>2</sup> Sitio web de Movimiento Contra la Intolerancia: <http://movimientocontralaintolerancia.com/>

Para entender mejor esto último, Teresa San Román (1996: 134) nos recuerda que diferencia e igualdad –y por lo tanto desigualdad– no pertenecen al mismo plano conceptual, ya que “igual” no se opone a «diferente» sino a «jerarquizado»; «diferencia» no se opone a «igualdad» sino a «idéntico», a «similitud». Es decir, un plano es el de la diferencia/similitud y otro el de la igualdad/desigualdad. Como se discutirá más adelante, los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de las desigualdades están relacionados, imbricados, pero no de manera automática, de ahí que podamos afirmar que “la similitud no supone necesariamente igualdad” y “las diferencias no son todas generadoras de desigualdades” (ibid.: 135).

Lo que aporta el interculturalismo frente al multiculturalismo es que no se queda en el reconocimiento y el respeto a la diversidad, sino que da un paso más y aboga por la interacción positiva entre las diferentes partes que pueda haber. Y es que es absolutamente necesario prestar atención a las relaciones de poder, ya que “no puede haber interculturalidad entre desiguales [...] ¿Cómo va a haberla [...] entre el que tiene todo el poder y el que no tiene nada, entre quien discrimina y quien es discriminado?” (Giménez, 2002:155). Es decir, el interculturalismo busca intervenir en la relación entre los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de las desigualdades.

Esta «interacción positiva» puede ser entendida como la presencia de relaciones más horizontales que verticales. Rápidamente entendimos que, con una intervención (además tan breve) en aulas de 1º de la ESO, no íbamos a “cambiar el mundo” y conseguir que mágicamente esas relaciones de poder, que provocan desigualdades y que afectan directamente a todas las relaciones, fueran a aproximarse hacia un modelo más igualitario y horizontal, pero también entendimos que lo que sí podíamos hacer era –tratar de– generar espacios y momentos de empoderamiento en los que las alumnas y alumnos pudiesen interaccionar positivamente en condiciones de igualdad desde su diversidad. Esto, nuevamente, entroncaba con Giménez, quien, en esta línea, entiende el interculturalismo “como utopía, proceso y método: como una utopía que motiva la praxis; un proceso social dialéctico y conflictivo; una guía metodológica para la acción” (2010: 33).

El objetivo general del Proyecto IES se desglosa en tres objetivos específicos que facilitan su conexión con la práctica concreta: (1) valorar la diversidad humana como riqueza individual y colectiva, (2) analizar críticamente los prejuicios, estereotipos y rumores que dificultan la convivencia e (3) identificar estrategias para la resolución de conflictos interpersonales e intergrupales. Estos objetivos se articulan en las cuatro sesiones de intervención, mediante dinámicas de carácter lúdico-formativas, las cuales se sustentan en un marco teórico, construido por todas y todos los jóvenes universitarios en prácticas, a través de la formación recibida antes de acometer los trabajos de intervención propiamente dichos.

A este respecto, entendemos que los prejuicios, estereotipos y rumores están sustentados en la ignorancia, o dicho de otro modo, en la falta de conocimiento riguroso sobre el otro, de ahí que se articulen estrategias de información (como, por ejemplo, el “Proyecto Anti-Rumores”<sup>3</sup>, que también se está poniendo en marcha durante 2015 desde Parla). Por otra parte, se entiende que, además del desconocimiento, también el sentimiento de rechazo a lo diferente – por poner en cuestión los pilares de lo propio – ayuda a la construcción y al mantenimiento de prejuicios, así como a que afloran las actitudes discriminatorias –por ejemplo, el rechazo homófobo que se podría sentir hacia alguien o algo que con sus actitudes pone en cuestión la idea hegemónica de qué es un hombre –. Por ello, aparte de “contrainformar”, creemos que se debe trabajar la capacidad crítica en un

---

<sup>3</sup> Sitio web del Proyecto Anti-Rumores: <http://www.antirumores.com/proyecto.html>

ambiente de convivencia en el que se valore la diversidad humana, lo que nos lleva a buscar, identificar y promover prácticas de resolución de conflictos que ofrezcan soluciones positivas para todas las partes implicadas, teniendo en cuenta que no todas las partes suelen estar en una posición de igualdad, sino de desigualdad.

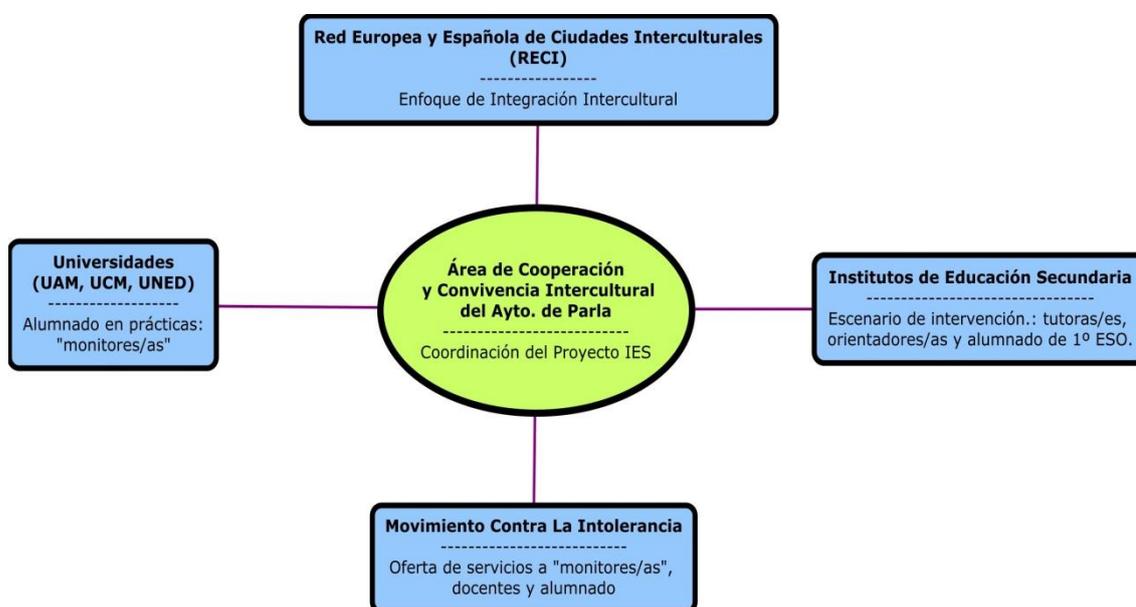
## II. METODOLOGÍA

Ahora que ya conocemos qué pretende conseguir el Proyecto IES, llega el momento de profundizar en su forma de llevarlo a cabo, esto es, cómo lo hace. Para ello, englobamos su metodología en tres apartados explicativos: el primero, dedicado a definir los agentes implicados en el proceso; el segundo, centrado en detallar la estructura de los ciclos educativos; y el tercero, por su parte, orientado hacia la presentación de las estrategias e instrumentos de evaluación desplegados para lograr la mejora constante.

### a) Desde la colaboración y la interdisciplinariedad, con la juventud y la adolescencia

De la coordinación y colaboración institucional resulta el mecanismo esencial que posibilita el Proyecto IES, pues permite complementar las capacidades y los recursos con que cada institución cuenta, para así aprovecharlas de manera constructiva. Dicho engranaje de aportaciones, movido por la iniciativa de un eje promotor central, puede representarse gráficamente de la siguiente forma:

Gráfico 2: Coordinación institucional en el Proyecto IES. Elaboración propia.



Centrándonos en la vinculación con las universidades, podemos reconocer el Proyecto IES como un campo de prácticas completo para el alumnado de 4º de Grado y/o de Máster procedente de distintas Universidades de la Comunidad de Madrid (UAM, UCM y UNED)<sup>4</sup>, puesto que, a partir de los objetivos dados, y tras una formación inicial sobre el contexto socio-demográfico de Parla, el marco institucional, el enfoque de convivencia intercultural, el trabajo en equipo, la programación

<sup>4</sup> Entre las tres ediciones completadas (2012-2015) han participado un total de 35 alumnos/as en prácticas.

por objetivos y las formas de intervención en las aulas, son los propios alumnos y alumnas en prácticas quienes diseñan, implementan y evalúan los ciclos educativos, a partir de un encuadre general dado.

Es justamente este aspecto metodológico el que justifica la segunda parte del título del artículo: “una propuesta de jóvenes con adolescentes”. Propuesta donde las y los jóvenes, aún finalizando sus estudios universitarios, toman en sus manos el proyecto para ofrecérselo a los y las adolescentes que comienzan la educación secundaria, estableciéndose así un intercambio entre ambos grupos generacionales que, sin duda, refuerza sus posiciones como agentes sociales. Hecho que parte de la confianza en su “potencial para generar nuevos datos, porque configuran una nueva oportunidad de hacer visibles diferentes aspectos de la sociedad que implican a los ciudadanos más jóvenes, y que han sido tradicionalmente invisibles” (Casas, 2010: 15).

Como valor añadido, en este caso, los/as jóvenes alumnos/as en prácticas provienen de diferentes disciplinas de investigación/intervención social<sup>5</sup>, formando equipos interdisciplinarios que buscan reproducir, en su forma de gestionarse, los requisitos convivenciales que se esperan del modelo intercultural: la puesta en marcha de un diálogo horizontal desde posiciones de igualdad, donde ninguna persona ni disciplina se sitúa en un plano superior a las demás, reconociendo y aprovechando la diferencia como una cualidad indispensable para lograr, mediante interacciones constructivas, el proyecto común. De esta manera, se hace patente el proceso que se ha denominado como “transdisciplinariedad” (Novo, 2002, cit. en Melendro, 2013: 268), definido por aquellas actuaciones que no pueden atribuirse claramente a una u otra disciplina, sino que surgen de una cosmovisión y una forma de actuar compartida por todos los miembros del equipo, a través del intercambio y el consenso.

Precisamente desde esta posición, las y los jóvenes universitarios actúan como modelos de referencia positiva para los/as adolescentes, contrarrestando las fronteras simbólicas de los imaginarios sociales actuales, muchas veces cargados de profecías negativas que se autocumplen, como señala el estudio comparativo entre las expectativas sobre los estudios superiores del alumnado de ESO en Parla y en San Sebastián de los Reyes (Tovar, 2011). Influencia que el Proyecto IES ofrece en un curso concreto – 1º de ESO –, al considerar que, al ser un grupo formado mayoritariamente por alumnos/as recién llegados/as al instituto y que, por tanto, están interaccionando por primera vez con el modelo de convivencia del centro correspondiente, resulta un momento clave para que ellos y ellas puedan aportar sus propias perspectivas.

En este sentido, se concibe el Proyecto IES como una herramienta que interfiere positivamente en el conjunto de influencias que reciben las y los adolescentes en la construcción de sus identidades; las cuales, al igual que ocurre con las identificaciones sexuales y de género, se van definiendo mediante intensos debates entre las clasificaciones ajenas y la autclasificación, en el camino – o los caminos – hacia la configuración de nuestro Yo (López, 2013). Además, sabemos que es durante la adolescencia temprana cuando proliferan múltiples versiones del Yo, acomodándose a una compleja ecología social, es decir, configurándose de manera diferente según el contexto y la situación (Cantón, Cortés y Cantón, 2011).

Unas configuraciones del Yo, entonces, que se reconocen como procesos dinámicos y cambiantes, dependientes del contexto y de quienes nos rodean en cada momento, así como de la percepción propia que de ellos/as tengamos. Es preciso tener en cuenta esta condición relacional inherente a la persona que somos (Martínez, 2012), si queremos que el proyecto logre –durante el transcurso de

---

<sup>5</sup> Disciplinas: Antropología, Educación Social, Pedagogía, CC.Políticas, Psicología y Sociología.

las sesiones de cada ciclo educativo- animar a los/as adolescentes para que asuman su propia diversidad y, a partir de ahí, entiendan su "identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión" (Maalouf, 2005: 169).

Por último, y sin embargo, es interesante dar una vuelta de tuerca más en este asunto: el yo existe en oposición al tú y al él o ella, es decir, en oposición al otro. No es solamente cuestión de evitar que la gente se identifique con una sola pertenencia, como si fuera responsabilidad - además exclusiva - de las personas que están en situación de subordinación y desigualdad el estar en esa situación. Sino, también es cuestión de prevenir que unos identifiquen al resto en función a una sola pertenencia. Respecto a la identidad -ya sea cultural o étnica-, advierte J. L. Comaroff que las "identidades culturales no son «cosas» sino relaciones cuyo contenido se fragua en la particularidad de su construcción histórica. Es por lo [...] que la substancia de la etnicidad y la nacionalidad no puede ser definida nunca en lo abstracto" (1994: 208). Este mismo autor continúa señalando que "las identidades étnicas [...] están siempre enredadas en las ecuaciones de poder a la vez materiales, políticas y simbólicas" (ibídem).

Y es que los procesos de construcción de las diferencias y los procesos de producción de desigualdades están completamente imbricados, pero no son lo mismo, como ya señalamos al citar a T. San Román. Es por esto que es importante remarcar que "si tiene algún sentido la categoría de interculturalidad es abarcando la sociedad en su conjunto: no es exclusivamente "asunto de o para inmigrantes" [...] "de o para minorías"" (Giménez, 2010: 9). Cuando aplicamos esto a una propuesta educativa, podemos entender fácilmente que la población destinataria de la educación intercultural no es el alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, ni siquiera el alumnado, sino la comunidad educativa en su totalidad. Esto nos lleva a entender la educación intercultural "como un movimiento pedagógico para todos", pues, "el verdadero desafío de la educación intercultural [...] somos nosotros. Si hay que hacer educación intercultural es fundamentalmente para la mayoría" (Giménez, 1993: 26).

## **b) Los ciclos educativos: dinamizando las reflexiones**

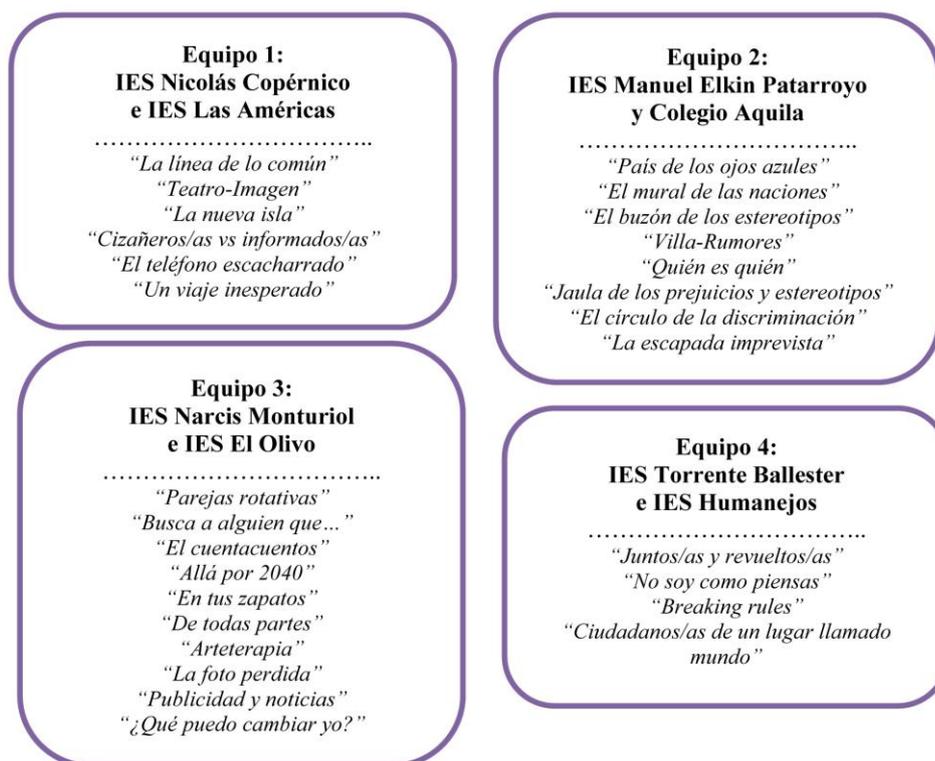
Puede entenderse, a partir de las explicaciones dadas, que cada equipo interdisciplinar logra poner en marcha un funcionamiento de trabajo único -dependiendo de las personas y disciplinas que lo conforman-, generando así propuestas de ciclo educativo propias, aunque basadas en las líneas generales del Proyecto IES. De esta forma, los ciclos educativos operativizan los objetivos a través de la combinación entre el desarrollo de actividades dinámicas, de carácter lúdico-formativo, y sus correspondientes reflexiones colectivas. Todo ello, en un formato de trabajo distendido que incentive la participación del alumnado. Se busca, con ello, aproximarse a la metodología "Desde-Con" definida por Muñoz (2004), donde, en nuestro caso, no se trabaja "para", sino "desde" y "con" la adolescencia y la juventud, poniendo a dialogar sus prejuicios, estereotipos, conocimientos, opiniones, dudas, emociones y críticas acerca de las temáticas introducidas con las actividades. Diálogo que no consiste en imponer un punto de vista ni una "verdad" particular, sino en descubrir una realidad en común a partir de temas significativos o generadores (Freire, 2009).

Estos temas significativos o generadores suelen ser diferentes en cada grupo-clase de 1º de ESO, pudiendo ser identificados, por parte del equipo, en la reunión previa con tutores/as y orientador/a, así como durante el propio desarrollo de las sesiones, lo que lleva a tratar de ajustar el diseño del proyecto a las inquietudes más candentes y urgentes en cada contexto de aula. Para que sirva de ejemplo, podemos recordar cómo durante esta última edición del proyecto (curso escolar

2014/2015), pudo notarse un creciente debate en torno al islam y la islamofobia en todos los centros. Sin embargo, en cada grupo humano se manifestaba de una forma diferente, particular, en una u otra dirección y anclado a un argumento u otro, a una u otra experiencia, desembocando en estos o aquellos matices, al entrar en relación dicha influencia informativa con las características propias del grupo (referencia ofrecida por compañeros/as musulmanes, relaciones de poder en el grupo y discursos imperantes, intersección con otras situaciones vividas o percibidas, etc.). Pues, cuando escuchamos a una persona – en este caso, adolescente – afirmar algo, “no sólo oímos a una persona, sino que esa persona es vocera de discursos producidos en determinado contexto sociocultural y momento histórico y que hace eco de las voces de las instituciones sociales” (Tovar, 2011: 29) en las que se está socializando, como puede ser la familia, el sistema escolar y el grupo de iguales.

La variedad de dinámicas que durante esta última edición (2014/2105) han dado paso a debates y reflexiones en torno a los temas significativos, quedan recogidas a continuación, agrupadas por equipo y centro de secundaria donde se han aplicado. Tales actividades pasan a nutrir una guía de recursos propia que engloba todas las ediciones del Proyecto IES, donde se detallan y clarifican los objetivos operativos de cada dinámica, así como su desarrollo, sus recursos (espaciales, temporales y materiales) y otras observaciones necesarias para su puesta en marcha.

Gráfico 3: Enumeración de dinámicas producidas en la edición 2014/2015. Elaboración propia.



En definitiva, y desde el reconocimiento de la posición limitada del Proyecto IES, principalmente en dos grandes planos, el espacio-temporal (cuatro sesiones enmarcadas en el propio centro de estudios) y, consecuentemente con éste, el relacional, como dificultad para profundizar en los vínculos construidos entre los/as “monitores/as” (estudiantes universitarios en prácticas) y el alumnado participante, pero valorando, a su vez, todas las potenciales estrategias facilitadoras que hemos

explicado antes (trabajo colaborativo, interdisciplinariedad, confianza en la capacidad de agencia de las/os jóvenes y adolescentes, enfoque participativo-reflexivo), se busca realizar una humilde aportación complementaria al trabajo desarrollado por el profesorado de secundaria en materia de convivencia.

### c) La evaluación, “tomar el pulso” al proyecto

Si podemos afirmar que el Proyecto IES ha ido incorporando mejoras según avanzaban sus ediciones, así como durante las mismas, es gracias al carácter formativo de sus estrategias evaluadoras, así como a las interpretaciones realizadas de la información obtenida mediante las mismas. Desde el comienzo, hemos entendido la evaluación como una guía que orienta el camino hacia el aprendizaje, estando al servicio del mismo y ayudando a entender qué sucede y por qué, evitando repetir – en futuras ocasiones – procedimientos de los cuales desconocemos su valía (Santos, 2003). Para llegar a esa situación de aprendizaje constante mediante la evaluación, se han aplicado una serie de instrumentos, a los que podemos aproximarnos, a continuación, mediante su vinculación a tres momentos clave: la evaluación inicial, procesual y final.

Es preciso señalar que, además de disponer de los mecanismos de evaluación que ahora detallaremos, desde la coordinación del proyecto se lleva a cabo una supervisión de todo el proceso del mismo, acompañando a los equipos durante cada fase, sirviendo de soporte y apoyo donde contrastar observaciones, resolver dudas y encontrar orientación para la toma de decisiones. Partiendo de ahí, podemos reconocer en la reunión previa con los/as tutores/as y el departamento de orientación la principal estrategia sobre la que gira la evaluación inicial, en tanto que, dicho encuentro sirve para conocer: (a) información concreta de cada aula para poder ajustar la intervención a las mismas; (b) el punto de vista y las recomendaciones del profesorado acerca del proyecto diseñado; y (c) otros proyectos similares y complementarios del propio centro que puedan ampliar el marco de referencia a la intervención. Intercambio de información que se ha venido intercalando con técnicas de observación (en patio, pasillos y entorno de los institutos).

Pero el ajuste, la “toma de pulso” que comentábamos en el subtítulo, nos acompaña de principio a fin. Ya en plena implementación de las sesiones, los equipos cuentan con una “Ficha de evaluación continua” donde registran las observaciones realizadas en cada sesión, guiándose por una serie de indicadores con respuestas tipo Likert, que atienden a: (a) la participación del alumnado y del tutor; (2) la necesidad de afrontar situaciones no previstas y reconducir la sesión; (3) la adecuación de las dinámicas, así como de los recursos temporales, espaciales y materiales utilizados; (4) la profundidad y pertinencia de las reflexiones alcanzadas por el alumnado y el equipo. A partir de este documento, se posibilita, además de una corrección de la intervención en un margen pequeño de tiempo, un continuo aprendizaje basado en los aciertos y los errores experimentados.

La evaluación final sólo puede llamarse así si tomamos por separado cada edición del proyecto, ya que, si lo pensamos en su conjunto, esta evaluación pierde parte de su carácter sumativo para volver a orientarse hacia lo formativo, es decir, hacia la oportunidad de aprendizaje y mejora procesual. Pero, dejando de lado este breve apunte, la evaluación final se sustenta en una herramienta y en una estrategia concreta. La herramienta o instrumento consiste en un cuestionario de satisfacción que el alumnado y sus correspondientes tutores/as responden al finalizar el ciclo educativo. Por otra parte, la estrategia vuelve a tomar forma de reunión, en este caso de devolución, con los/as tutores/as y el departamento de orientación, momento que se utiliza para intercambiar impresiones, reflexiones, críticas y propuestas de mejora.

El cuestionario de satisfacción incluye cinco cuestiones valorativas de respuesta cerrada (nada, poco, regular, bastante, mucho) relacionadas con la utilidad de las sesiones, el aprendizaje logrado, el disfrute que ha acompañado al proceso de aprendizaje y, por último, la calidad del trabajo de los/as monitores/as. A estas cinco cuestiones, se le suman otras cinco preguntas abiertas, donde se busca recoger qué es lo que más y menos ha gustado del ciclo educativo (referido, tanto a las dinámicas y a la forma de plantearlas, como a los contenidos abordados), así como las propuestas de mejora que se desean sugerir.

La reunión de devolución, permite ampliar y profundizar la información recogida, al menos por la parte que le toca a los/as tutores/as. Además, al igual que la reunión previa, está dando lugar a dos utilidades adicionales, no tan centrales para el proyecto, pero, sin duda, de cierta importancia. Por un lado, estos encuentros están sirviendo para que los equipos puedan introducir pequeñas aportaciones formativas y sensibilizadoras en relación a los aspectos definatorios del interculturalismo como propuesta de gestión de la convivencia en el centro y en las aulas, ya que no todo el profesorado está al corriente de ello, dadas las características de su formación especializada en una u otra materia. Por otro lado, dichas reuniones están suponiendo una oportunidad para que el profesorado dialogue sobre estas temáticas, encontrando así un espacio y un momento que, de no ser por el proyecto, quizás no ocurra con facilidad dentro de la dinámica del instituto - a veces, irremediablemente acelerada -.

Este conjunto de estrategias y herramientas evaluativas son concebidas, más que como “una flecha en la diana” (Santos, 2003), como una flecha en la brújula, ya que, a diferencia de la primera metáfora, la brújula permite variar la trayectoria de nuestra praxis profesional, tomando caminos rectos o curvos, acelerando o ralentizando el paso, pero siempre guiados/as por la flecha de la evaluación, que nos indica la dirección correcta y los cambios necesarios para dar alcance a los objetivos planteados.

### III. RESULTADOS

Durante la edición 2014/2015, el Proyecto IES ha llegado a un total de 1.029 (mil veintinueve) alumnos y alumnas pertenecientes a 36 grupos de 1º de ESO de 8 IES de Parla, quedando pendientes los dos centros de secundaria restantes<sup>6</sup> para completar los diez con los que cuenta el municipio, cuyas intervenciones se desarrollarán antes de finalizar el mes de noviembre de 2015, puesto que no ha sido posible realizarla antes por falta de disponibilidad de tiempo en tutorías de ambos IES.

De esta totalidad de alumnado participante, se han recogido 908 (novecientos ocho) cuestionarios de satisfacción, pudiendo explicarse la reducción de la cifra por el simple hecho de la falta de asistencia a clase por parte de algunos/as alumnos/as justo el día en que tuvo lugar la última sesión de cada ciclo educativo, momento en el que se aplica dicho instrumento de evaluación. Extrayendo datos absolutos y porcentajes de los resultados recogidos mediante esta vía, obtenemos los siguientes datos globales:

---

<sup>6</sup> Centros pendientes, edición 2014/2015: IES La Laguna e IES Tierno Galván.

Gráfico 4: Extracción datos de alumnado, edición 2014/2015. Elaboración propia.

|  | Mucho         | Bastante      | Regular       | Poco        | Nada        |
|--|---------------|---------------|---------------|-------------|-------------|
| 1. ¿Te ha gustado este ciclo educativo?                | 402<br>44,27% | 374<br>41,19% | 94<br>10,35%  | 24<br>2,64% | 11<br>1,21% |
| 2. ¿Te han parecido útiles las actividades realizadas? | 395<br>43,50% | 370<br>40,75% | 100<br>11,01% | 27<br>2,97% | 14<br>1,54% |
| 3. ¿Has aprendido con este ciclo educativo?            | 347<br>38,22% | 407<br>44,82% | 105<br>11,56% | 31<br>3,41% | 15<br>1,65% |
| 4. ¿Has disfrutado mientras aprendías?                 | 423<br>46,59% | 350<br>38,55% | 99<br>10,90%  | 22<br>2,42% | 11<br>1,21% |
| 5. ¿Te ha gustado el trabajo de los monitores/as?      | 568<br>62,56% | 266<br>29,30% | 57<br>6,28%   | 12<br>1,32% | 4<br>0,44%  |

Vemos cómo, en todos los casos, el alumnado valora muy/bastante positivamente el ciclo educativo, afirmando que les ha gustado, les ha parecido útil, han aprendido – además, mientras se divertían – y que, a más del 90%, les ha gustado mucho/bastante el trabajo de los/as monitores/as; reforzando, con esto último, el potencial de las/os jóvenes universitarias/os para ejercer como referentes positivos en las aulas.

Por su parte, de las 36 aulas de 1º de ESO donde se han llevado a cabo los ciclos educativos, solamente se cuentan con 22 cuestionarios respondidos por tutores/as. La reducción de la cifra se debe a que, en algunos casos, los/as tutores/as no podían acudir al total de las sesiones, a veces ni siquiera a la mayoría de ellas, por lo que resultaba poco útil que evaluaran el ciclo. A continuación, se muestran los datos recogidos:

Gráfico 5: Extracción datos de tutores/as, edición 2014/2015. Elaboración propia.

|   | Mucho       | Bastante     | Regular     | Poco       | Nada |
|---|-------------|--------------|-------------|------------|------|
| 1. ¿Te ha gustado este ciclo educativo?                       | 7<br>31,89% | 12<br>54,55% | 3<br>13,64% | 0          | 0    |
| 2. ¿Te han parecido útiles las actividades realizadas?        | 4<br>18,18% | 15<br>68,18% | 3<br>13,64% | 0          | 0    |
| 3. ¿Han aprendido los/as alumnos/as con este ciclo educativo? | 2<br>9,10%  | 11<br>50%    | 8<br>36,36% | 1<br>4,55% | 0    |
| 4. ¿Han disfrutado los/as alumnos/as mientras aprendían?      | 5<br>22,73% | 13<br>59,10% | 4<br>18,18% | 0          | 0    |
| 5. ¿Te ha gustado el trabajo de los monitores/as?             | 11<br>50%   | 9<br>40,90%  | 2<br>9,10%  | 0          | 0    |

En este caso, el “mucho/bastante” recoge más del 80% de las valoraciones, excepto en la consideración del aprendizaje logrado por parte de los alumnos/as (59,10%). Estos datos fueron, posteriormente, explicados por los/as tutores/as en las reuniones de devolución, donde pudieron exponer de forma oral sus sugerencias para mejorar el ciclo, las cuales pueden resumirse en: (1) mayor dirección del aula por parte de las/os monitoras/es; (2) aumento de la profundidad en las reflexiones que acompañan a las dinámicas; y (3) modificar la configuración temporal del ciclo educativo.

No nos pararemos a detallar la parte cualitativa de los cuestionarios, ya que sus respuestas varían, significativamente, según el equipo de monitores/as y las dinámicas con los que el alumnado y los/as tutores/as hayan interactuado, de manera que podría extenderse demasiado su exposición. Sin embargo, igual que hemos apuntado los tres aspectos más recurrentemente sugeridos por los/as tutores/as en las reuniones (y también en sus cuestionarios), podemos afirmar que, a grandes rasgos, entre las sugerencias más repetidas por parte del alumnado, se encuentra: (1) aumentar la extensión temporal y espacial (otros escenarios) del ciclo educativo; (2) incluir y/o profundizar más en otras temáticas de interés (sexualidad, roles de género, violencia, etc.); y (3) ampliar los recursos didácticos utilizados, destacando la música como uno de los más reclamados.

#### IV. DISCUSIÓN

En la línea de la antropóloga Adela Franzé (2008), entendemos que este tipo de propuestas y proyectos interculturalistas deben revisarse rigurosamente en los niveles epistemológico, analítico y metodológico (ya se trate de investigación o de intervención), sobre todo, en la manera en que estos niveles quedan subordinados al nivel normativo, produciendo así paradojas y dificultades que no pueden ser superadas con meras reformulaciones conceptuales y técnicas. En este sentido, quizás la mayor limitación del Proyecto IES, tal como se ha llevado a cabo hasta ahora, es la falta de una reflexión más profunda sobre el concepto de cultura, con las contradicciones y “peligros” que ello conlleva (ciertas conceptualizaciones pueden, por ejemplo, reproducir las visiones que cosifican y restan dinamismo a la cultura, otorgándole, de paso, un poder determinante sobre las acciones humanas; caminando así en sentido contrario a los objetivos planteados por el proyecto). Por lo tanto, habiendo realizado ya un detallado análisis metodológico durante los apartados anteriores, abordamos ahora la parte conceptual-terminológica, referida sólo en la base a este concepto central: cultura.

##### a) Problemática sobre la cultura

Simplificando mucho, podría parecer que la convivencia intercultural es sencillamente la convivencia entre culturas (o, mejor dicho, entre personas de diferentes culturas). Pero aquí surge otra pregunta: ¿qué es la cultura?

Un uso equivocado que se le da al concepto de cultura es el de tratarla como sinónimo de otros conceptos: nación, grupo étnico, religión, etc. Se entiende la cultura como la forma de vida asociada a un territorio concreto y, por tanto, a las personas que nacen y se crían en dicho territorio. Esto puede verse, sin ir más lejos, en uno de los textos que suelen servir de base fundamental y fuente de legitimación de los discursos interculturales: *La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* de la UNESCO (2001). Analizando las palabras de la UNESCO, “la cultura debe ser considerada el conjunto de rasgos distintivos [...] que caracterizan a una sociedad o grupo social”, a lo que se le suma después expresiones como “identidad cultural” y “su propia

cultura”: de esta forma, se está entendiendo la cultura como una propiedad, las personas son propietarias de su cultura; la cultura es la forma de vida asociada a un territorio concreto y, por tanto, a las personas que nacen y se crían en dicho territorio; y se está confundiendo la cultura con la identidad, concepto al que le ponen el epíteto cultural.

La identidad, el proceso de construcción del yo frente al otro, la otra o la alteridad, no es en sí misma cultura, aunque el punto importante aquí no es tanto si la cultura y la identidad cultural son *realmente* sinónimos, sino señalar que hay personas que utilizan estos conceptos en sus discursos y prácticas como si lo fueran, como si la «cultura», la «identidad cultural», «Estado-Nación» o «etnia» fueran totalmente intercambiables.

La religión y otros asuntos que también pueden entenderse como culturales en este sentido suelen ser asociados a culturas y territorios concretos, creando amalgamas del tipo: una religión x = una cultura x = un territorio x = un tipo de comportamientos x. Este tipo de amalgamas conducen a algunas de las generalizaciones que manejamos o que manejan personas de nuestro entorno a diario. Un ejemplo es que al territorio de Andalucía se le asocia una cultura *-la andaluza-* y un tipo de comportamiento como de personas con salero, con gracia: *los andaluces son salaos*. Otro ejemplo de una amalgama de este tipo es la que ahora mismo se está dando - la hemos podido observar también en los institutos - y que parece que conduce a legitimar y reproducir actitudes islamofóbicas, esto es, el Islam es en sí mismo una cultura, que no es de Europa (y por lo tanto las personas que profesen el Islam, según esta lógica, jamás serán leídas como europeas) y además se le asocia unos tipos de comportamientos concretos, machistas y violentos, creando una amalgama entre musulmán, inmigrante, machista y terrorista. Más allá de los ejemplos, el concepto de cultura que permite este tipo de amalgamas es un concepto esencialista, reduccionista, simplista.

Esta concepción de la cultura como algo estático, que homogeniza grupos internamente y exagera las diferencias respecto a otros grupos (con culturas diferentes asociadas), es una concepción esencialista de la misma. Como propone Carlos Giménez al respecto,

para abordar [...] la “gestión” sociopolítica de la diversidad cultural es preciso [...] una concepción [de la cultura] que no presente a éstas como entidades definidas, homogéneas y estáticas, sino que haga énfasis en su heterogeneidad interna y en su carácter adaptativo y cambiante (Giménez, 2010: 20).

## b) Complejizando, más allá de lo cultural

Es importante constatar que más que en torno a la cultura, el tema gira en torno a las representaciones que hacen, de sí mismas y de sus grupos, las personas. Basta echar un vistazo a la literatura experta y académica sobre lo intercultural para ver cómo se presenta el asunto de la interculturalidad - al menos en Europa - en términos de lo autóctono o nacional frente a lo foráneo o extranjero (Franzé, 2008, Giménez, 2010).

Expresado con otras palabras: es importante ver que no es tanto la cultura lo que está operando en estos contextos llamados interculturales, sino que, más bien, lo que están operando son procesos de construcción de las diferencias, de las identidades y, a su vez, procesos de producción y reproducción de desigualdades. Y es importante diferenciar la cultura de la identidad cultural, porque un concepto de cultura como algo estático, que homogeniza grupos internamente y exagera las diferencias respecto a otros grupos, subsume e invisibiliza, de este modo, aspectos importantes para entender las relaciones de poder y la producción y reproducción de desigualdades vinculadas a aspectos como el género, la edad y la clase social.

Y es que, como reflexiona José Luis García, los problemas y conflictos que se deberían tratar desde posiciones interculturalistas, y concretamente desde el Proyecto IES, no son fruto de la coexistencia u hostilidad de personas con diferentes orígenes o procedencias, o con diferentes prácticas y mentalidades (muchísimo menos «entre diferentes culturas», como si éstas fueran sujetos colectivos con capacidad de agencia), sino los que “se plasman en las consecuencias sociales de los mecanismos existentes en los Estados nacionales para acoger, reconocer, dar derechos y exigir deberes de ciudadanía a los individuos que conviven en su territorio” (García, 2007: 207), es decir, los problemas y conflictos que surgen de las disparidades sociales, teniendo cuidado de no culturizar ni naturalizar estas problemáticas para un adecuado acercamiento y tratamiento.

Así, esto es sólo un posible inicio en el camino de complejizar más allá de lo cultural. Son necesarias revisiones completas y una vigilancia epistemológica continua a lo largo de todo el proceso en cada proyecto intercultural, sea de intervención o de investigación, en la línea de lo que sugiere Adela Franzé en un texto que nos parece muy clarificador para comprender la complejidad intrínseca a las propuestas educativas interculturales (Franzé, 2008).

## V. CONCLUSIONES

El artículo ha buscado compartir las reflexiones de los/as autores/as en torno a los puntos centrales que constituyen el “Proyecto de Educación para la Convivencia Intercultural en IES de Parla”, como propuesta que:

- Se hace viable a partir de la colaboración inter-institucional que enriquece a cada una de las partes implicadas, así como a las personas que las forman.
- Apuesta por las y los jóvenes universitarios, organizadas/os en equipos interdisciplinares, para que sean ellos/as quienes diseñen, implementen y evalúen el proyecto, actuando, a la vez, como referentes positivos de los y las adolescentes con quienes comparten los ciclos educativos – basados en la combinación de actividades dinámicas y momentos de reflexión colectiva guiados por preguntas generadoras –.
- Propone un tipo de evaluación formativa que se estructura, con sus estrategias e instrumentos correspondientes, a lo largo de todas las fases del proyecto, buscando identificar potencialidades y carencias, como base necesaria para la mejora constante.
- Ofrece una aportación complementaria al trabajo cotidiano en las aulas, contribuyendo a que los/as alumnos/as miren “hacia adentro y hacia afuera”, hacia ellos/as mismos/as y hacia los/as otros/as, con cierta perspectiva crítica, buscando lo que facilita y lo que dificulta la vida en común. Todo ello, justificado mediante un marco teórico en constante revisión, que problematiza ciertas concepciones reificadoras de la cultura, reconociendo, en cambio, que “son las personas con sus acciones quienes producen toda forma cultural” (Díaz de Rada, 2012: 237).

- Recibe una valoración satisfactoria de los ciclos educativos desarrollados, por parte de alumnado y tutores/as (+80% entre “Mucho” y “Bastante”). Datos que nos animan a seguir repensando el Proyecto IES, desde el compromiso por desarrollar sus potencialidades y limitar sus desaciertos.

Precisamente, es esa intención de seguir mejorando la que ha motivado la redacción del presente artículo, reconocido como un medio privilegiado para reflexionar conjuntamente sobre lo hecho hasta ahora, lo que se está haciendo y lo que está por hacer en el marco del Proyecto IES; con sus limitaciones, errores, puntos fuertes y aciertos. Así como desde el firme convencimiento de que todo esfuerzo se queda corto para seguir avanzando en el camino de construcción de procesos convivenciales donde, finalmente, la diversidad humana sea reconocida y aprovechada como lo que es: el gran tesoro de nuestra especie.

---

## Bibliografía

**Ayuntamiento de Parla. (2015).** *Anuario Estadístico 2013*. [Internet]. Disponible en: <http://www.ayuntamientoparla.es/files/2086-14174-Fichero/ANUARIO%20ESTADISTICO%202013.pdf> [Acceso el 25 de septiembre de 2015].

**Cantón, J.; Cortés, M<sup>o</sup>. R. y Cantón, D. (2011).** *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid: Alianza.

**Casas (2010).** Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 15-18.

**Comaroff, J. (2011).** Etnicidad, violencia y política de la identidad. Temas teóricos, escenas sudafricanas. En M. Cañedo y A. Marquina (eds.), *Antropología Política*, pp. 205-225. Barcelona: Bellaterra.

**Díaz de Rada, A. (2012).** *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

**Franzé, A. (2008).** Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen». En M.I. Jociles y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, pp. 61-89. Madrid: Trotta.

**Freire, P. (2009).** *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

**García, J. L., (2007).** Interculturalidad. En A. Barañano, J. L. García, María Catedra et al. (eds.), *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y Globalización*, pp. 205-207. Madrid: Editorial Complutense.

**Giménez, C. (1993).** La educación intercultural: conceptos, fundamentos y objetivos. En *Ponencias y comunicación de las Jornadas de “Multiculturalismo y educación de personas adultas”*, pp. 25-28. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.

**Giménez, C. (2002).** La construcción de una sociedad intercultural. En *V Jornadas de Voluntariado en Canarias*, pp. 141- 170. Canarias: Gobierno de Canarias.

**Giménez, C. (2010).** *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Gipuzkoam: Itxaropena.

- López, F. (2013).** Identidad del yo, identidades sexuales y de género. Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En O. Moreno y L. Puche (Eds.). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*, pp. 135-150. Madrid: Egales.
- Maalouf, A. (2005).** *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2012).** *Esa persona que somos. Desde la filosofía, la ética y la política*. Madrid: Popular.
- Melendro, M. (2013).** Estrategias de intervención e investigación. En M. Melendro, y A.E. Rodríguez (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*, pp. 233-280. Madrid: UNED.
- Muñoz, C. (2004).** *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. A. (2003).** *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- San Román, T., (1996).** *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos - Universitat autònoma de Barcelona.
- Tovar, L. A. (2011).** *La trayectoria escolar de los/as estudiantes españoles/as y de origen extranjero, en los institutos públicos de enseñanza secundaria (IES) de los municipios de Parla y San Sebastián de los Reyes. Estudio comparativo de las expectativas sobre los estudios superiores*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO. (2001):** *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. [Internet]. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Acceso el 21 de septiembre de 2015].