

La convivencia en contextos socioeducativos: la necesidad de una educación intercultural

Miguel Ángel Albalá Genol^{*1,2}, Juan Ignacio Guido² & María Fernanda del Real¹

¹Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

²Facultad de Educación, Universidad Internacional de Valencia (VIU)

*Contacto: miguelangel.albala@unir.net

Resumen: En las últimas décadas, uno de los grandes cambios experimentados tanto a nivel social como a nivel educativo ha sido la presencia de una cada vez mayor diversidad cultural. Tal es así que en los próximos tiempos la construcción de una ciudadanía, que garantice los principios democráticos, no puede obviar las consideraciones acerca del respeto de la diversidad cultural y de las medidas educativas destinadas a fomentar la convivencia intercultural. Los objetivos del presente trabajo son: por un lado, analizar la situación actual y desafíos futuros en torno a la diversidad cultural derivada de un mundo en el que globalmente cada vez crecen más los movimientos migratorios; y por otro lado, revisar los modelos, enfoques teóricos y experiencias aplicadas a considerar en la educación intercultural en el mundo que viene, que ofrezcan una respuesta a los retos futuros. Dadas las múltiples dificultades y problemáticas derivadas de una convivencia que frecuentemente no se basa en los principios inclusivos de la interculturalidad, se considera que la educación es un ámbito imprescindible si se pretenden construir sociedades futuras más justas e inclusivas.

Palabras clave: Educación intercultural, Multiculturalidad, Convivencia, Inclusión.

Title: Coexistence in socio-educational contexts: the need for intercultural education

Abstract: In the last decades, one of the significant changes experienced both at the societal and educational level has been the increasing presence of cultural diversity. This is so significant that in the future, the construction citizenship that upholds democratic principles cannot overlook considerations regarding respect for cultural diversity and the educational measures aimed at promoting intercultural coexistence. The objectives of this study are: first, to analyze the current situation and future challenges concerning cultural diversity from a world where global migration movements continue to grow; second, to review models, theoretical approaches, and practical experiences in intercultural education for the upcoming world, providing responses to future challenges. Given the numerous difficulties and issues arising from coexistence that often lacks the inclusive principles of interculturality, education is considered an essential domain in the pursuit of building more just and inclusive societies in the future.

Keywords: Intercultural education, Multiculturality, Coexistence, Inclusion.

Las crisis migratorias en las sociedades actuales y futuras

En las últimas dos décadas, desde diversos organismos e instituciones educativas se ha ido prestando paulatinamente una mayor atención a la inclusión socioeducativa de la población migrante. Desde el inicio del siglo actual ya no queda prácticamente ningún país aislado de los flujos transnacionales, aspecto que, junto a la conformación de la Comunidad Económica Europea, ha transformado a muchos de sus estados miembros de países de emigración a países de inmigración (Rodríguez, 2023). Esto hizo que ya en estos primeros años de intensificación de los flujos migratorios, los países y sus sistemas educativos comenzarán a preocuparse por atender a la diversidad multicultural cada vez más presente en la realidad socioeducativa. Sin embargo, ésta en muchos casos se abordó de forma parcial mediante algunos acuerdos basados fundamentalmente en el respeto de las lenguas maternas o una oferta educativa con una mayor pluralidad religiosa. En los últimos años, con una cada vez mayor diversidad presente en las aulas el enfoque educativo multicultural se ha demostrado insuficiente, situándose la convivencia intercultural como uno de los grandes retos a abordar desde la educación (Martínez y Martínez García, 2018).

Según el informe World Migration Reports (ONU, 2022) se estima que desde el año 1990, a nivel global, ha habido en total 128 millones de desplazamientos de personas migrantes. En este

sentido, Europa y Asia fueron los continentes que acogieron a la mayor parte de estas personas, sumando en conjunto hasta un 61% de la población mundial total de migrantes internacionales. La tercera región con mayor acogida de personas migrantes es América del Norte, con un equivalente al 21% de la población mundial de migrantes, seguida de África con el 9%, América Latina y el Caribe con el 5%, y Oceanía con el 3%. En relación al origen de las personas migrantes, en la actualidad las cifras más significativas se corresponden con (Human Development Report Office, 2021): un 40% de las personas migrantes internacionales que procedía de Asia (India, China, Bangladesh, Pakistán, Filipinas y Afganistán), seguido de poblaciones procedentes de México y Rusia.

En relación al incremento de los flujos migratorios desarrollado en las últimas décadas, también es imprescindible destacar las numerosas crisis migratorias mundiales que han acontecido en los últimos años. Estas crisis migratorias y de refugiados han venido derivadas de la constante vulneración de derechos humanos y las diversas crisis humanitarias presentes en muchos países, así como los conflictos, guerras y persecuciones acontecidas en las sociedades de origen. En Europa, fue en el año 2014 en el que se desarrolló la primera gran crisis de refugiados de la época reciente, derivada de los conflictos y guerras desarrolladas en Siria, Afganistán e Irak, dando lugar a al menos 9 millones de

desplazamientos (Parlamento Europeo, 2014). No obstante, en años sucesivos desde el 2012 hasta la actualidad han sido diversas las crisis de refugiados que han afectado a diferentes países y a su ciudadanía obligando a 108,4 millones de personas a desplazarse, siendo estos mayoritariamente en la actualidad por las nacionalidades Siria, Ucraniana y Afgana (ACNUR, 2022). Sin embargo, el origen de las personas solicitantes de asilo es heterogéneo en función del país desde el que centramos el foco.

Un dato muy relevante y que debe suponer un impulso para las políticas educativas, es que las cifras estiman que el 41,8% de todas estas personas desplazadas son menores (UNHCR, 2023) en edad de escolarización. Dichos menores accederán a diferentes sistemas educativos cuyo desafío en el presente y futuro es ofrecer un marco educativo que promueva una convivencia más intercultural. A ello hay que sumar que parte de dichos migrante se encuentran en la situación de menores extranjeros no acompañados (MENAs), dos grandes crisis en la frontera de México con EEUU en los años 2014 y 2019, así como un incremento de al menos un 60% de dichos menores en España, Italia y Grecia (Save the Children, 2018).

Los efectos de los flujos migratorios en los últimos años han ido más allá de unos simples datos estadísticos o de una mayor presencia multicultural teniendo un impacto multidimensional en las sociedades de acogida. De esta forma, la convivencia se ha

transformado dentro y fuera de las aulas, no promoviéndose en todos los casos un enfoque basado en el reconocimiento a la diversidad y la búsqueda de una inclusión socioeducativa efectiva. Algunos factores que tienden a generar exclusión y a dificultar la convivencia se relacionan con (Sierra-Nieto et al., 2017): una concentración desigual de la diversidad en los centros educativos, barrios y ciudades; una baja formación docente en educación intercultural; la distribución desigual en territorios con tradiciones económicas diferentes; y efectos en la estructura demográfica de los países, especialmente en el entorno escolar. Ante la situación descrita, inmigración, territorio y escuela se convierten en los tres lados de un triángulo de estructura desigual, donde cada eje tiene un peso y un proceso que se adapta a realidades territoriales diferentes (Coll y Bernard, 2019).

Método

El presente estudio tuvo como principal objetivo la realización de una revisión bibliográfica, que evidencie los cambios y dificultades ocurridas en los últimos años en las sociedades en relación a la diversidad cultural y el desafío educativo que ello supone para lograr una convivencia más intercultural. Además, otro objetivo fue reflexionar acerca de diversos modelos teóricos que, desde la educación, pueden realizar aportes para un abordaje basado en la interculturalidad. De esta forma, se

pretenden aportar evidencias y reflexiones para mejorar la intervención presente y futura de las instituciones educativas en los procesos de acogida de la población y los menores migrantes. El estudio se estructurará con base en el análisis de los diversos cambios que se han producido en las sociedades actuales, en relación con la cuestión: ¿qué factores socioeducativos se deben abordar desde las instituciones educativas para garantizar la convivencia intercultural y la inclusión en las sociedades culturalmente diversas de la actualidad? Para ello, siguiendo a Gómez-Luna et al. (2014), se ha empleado una metodología de estudio basada en tres fases. En primer lugar, se define claramente el problema de investigación de cara a poder realizar una posterior revisión bibliográfica que responda a las necesidades de la investigación: el incremento de la diversidad cultural en las sociedades actuales y futuras, así como el reto educativo que supone para la inclusión y convivencia plena. La segunda fase, se relaciona con la recolección de la información mediante búsqueda bibliográfica estructurada, con informes, libros y revistas científicas con rigor científico. Para ello, se realizaron búsquedas sistemáticas en bases de datos indexadas y de carácter científico, así como en recursos web de fuentes oficiales. Por último, se desarrolló la organización y análisis de la información, estructurando los datos a incluir en el estudio y se analizaron dichos materiales desde una perspectiva crítica, extrayendo conclusiones y

contrastando la información con modelos teóricos, reflexiones y conclusiones.

Resultados

El papel de la Educación en el abordaje de la convivencia. Retos y dificultades: bullying, ciberbullying y sensibilidad intercultural

Durante las últimas décadas, ha habido un creciente interés en el campo educativo con respecto a la integración socioeducativa de las personas migrantes en diferentes contextos (Dežan et al., 2023). En línea con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el ODS-4 se enfoca directamente en lograr una Educación de Calidad (Naciones Unidas, 2015, p.15): “Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas”. Esta meta plantea claramente la necesidad de transformación y cambio en las sociedades futuras, mediante una educación inclusiva y abierta a la diversidad, incluyendo la interculturalidad.

En este sentido, la enseñanza desde una perspectiva socioeducativa, se convierte en un motor que impulsa la movilidad ascendente para el alumnado que se encuentra en una situación desfavorecida, además de ser clave para erradicar situaciones de exclusión. Así, la desigualdad presente entre los distintos perfiles del alumnado y sus familias debe convertirse en un incentivo para que tanto el ámbito político como el educativo, trabajen en conjunto para

garantizar una mejora en el proceso de enseñanza, asegurando no solo el acceso a la educación, sino también un enfoque socioeducativo inclusivo (Joiko, 2023).

Uno de los desafíos más notables es el choque entre las tradiciones culturales y los valores dominantes en la sociedad de acogida y su sistema educativo. Además, la falta de recursos y apoyo adecuado para implementar una educación intercultural efectiva puede limitar su alcance y éxito. Por otro lado, las barreras lingüísticas y las diferencias en los estilos de aprendizaje pueden obstaculizar la comunicación y el proceso de aprendizaje en aulas culturalmente diversas. Estas dificultades pueden afectar el rendimiento académico y la integración social del alumnado inmigrante. Otro de los retos más importantes que tiene el sistema educativo en la actualidad, es el de afrontar los estereotipos culturales y prejuicios arraigados en la sociedad y en el entorno escolar (Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Una de las grandes problemáticas asociadas a los problemas de convivencia en los centros educativos es el acoso escolar o bullying. En los últimos años, según Monelos Muñiz (2015) se ha evidenciado que los motivos por los que se ejerce el bullying son muy diversos, acentuándose entre el alumnado migrante la probabilidad de padecerlo. El bullying o acoso entre iguales en los centros educativos es un fenómeno global, que afecta a alumnado de cualquier parte del mundo y que se define como una agresión caracterizada por la intencionalidad

de hacer daño, la repetición y un desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Olweus, 2013). Además, en los últimos años ha aparecido también el cyberbullying, que representa cualquier conducta de individuos o grupos por medios digitales o electrónicos, que comunica mensajes hostiles o agresivos con la intención de infligir daño o molestar a otros (Aboujaoude et al., 2015).

En base a algunos informes desarrollados anualmente (Fundación ANAR, 2022): la etnia, la lengua, la religión y la cultura se han situado como algunos de los principales factores de riesgo en relación al bullying y al cyberbullying. Desde esta perspectiva, el alumnado que forma parte de una minoría cultural, presenta mayores experiencias de ciberbullying en comparación con otros grupos no minoritarios (Kim y Faith, 2019). En base a la evidencia empírica descrita, particularmente en el ámbito virtual se ha intensificado el estudio y abordaje del denominado Ciberbullying Intercultural (Aboujaoude et al., 2015): un rechazo hacia la diversidad cultural que representa un problema social cuya prevalencia, independientemente del país de origen o cultura, se ha incrementado en los últimos años entre los más jóvenes. Este tipo de ciberbullying intercultural se diferenciaría del tradicional en el grave impacto socioemocional que supone a las víctimas, impactando con más frecuencia en el desarrollo de su personalidad, autoestima, habilidades sociales o la resolución de conflictos (Zych et al., 2018).

Para lograr la superación de estos retos y dificultades es necesario promover políticas educativas que respalden la diversidad cultural y proporcionen recursos adecuados (Garrido Rodríguez, 2021) para la formación del profesorado y la implementación de prácticas interculturales efectivas. Específicamente, problemáticas concretas como el Ciberbullying Intercultural que afecta al alumnado migrante, requiere de la promoción de una mayor sensibilidad intercultural en las aulas que permita mejorar la convivencia y reducir o prevenir la discriminación. En base a estudios como Cucoş et al., (2023) se evidencia que existen relaciones negativas entre la sensibilidad intercultural y la discriminación online hacia personas migrantes. Particularmente, tras explorar en diferentes etapas educativas los estudiantes de educación secundaria informaron en este mismo estudio de una mayor sensibilidad intercultural.

Actualmente, el debate en el ámbito educativo se desarrolla en torno a cuáles son las actitudes que deben promoverse para lograr una adecuada sensibilidad intercultural (Gómez-Yepes et al., 2023), logrando una adecuada gestión de la convivencia en sociedades y centros educativos con una gran pluralidad cultural. Desde esta perspectiva, en el estudio de la sensibilidad intercultural se puede entender esta como un conjunto de actitudes que predisponen a realizar comportamientos positivos con respecto a la diversidad cultural, relacionada con una mejor forma de percibir,

comunicarse y relacionarse con las personas migrantes (Ruiz Bernardo et al., 2012).

En base a lo expuesto, se pueden observar una serie de retos en torno a los problemas presentes actualmente en relación al acoso y abuso sobre el alumnado y las familias culturalmente diversas. De la misma forma, se han detectado posibilidades de abordaje desde marcos educativos que están alineados con el fomento de una mayor sensibilidad y convivencia intercultural. De esta forma, el diálogo y la reflexión constante sobre la importancia de una educación intercultural pueden contribuir a la creación de un entorno en el que todas las culturas sean valoradas y respetadas, permitiendo de esta manera un mayor desarrollo integral del alumnado inmigrante y autóctono.

Enfoques educativos para la atención a la diversidad cultural y la mejora de la convivencia: el valor de la Educación intercultural

A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural, todavía hoy supone un reto investigar sobre interculturalidad en educación. Las propuestas educativas desarrolladas bajo esa etiqueta han sufrido ataques desde ámbitos diversos del espectro sociopolítico. Así, el abordaje de la diversidad cultural en la educación es un tema aún controvertido para muchos centros y profesionales educativos, pues se pone de

manifiesto una determinada concepción de la sociedad y de la persona.

La educación multicultural y la educación intercultural son dos modelos que en las últimas décadas han ganado una gran relevancia en el ámbito socioeducativo. La educación multicultural es una etapa necesaria, pero no suficiente, para algunas sociedades y escuelas actuales en el intento de atender la diversidad y buscar la equidad en educación (Muñoz Sedano, 2010). En este sentido, el enfoque multicultural se encamina al desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural de las minorías. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto del alumnado de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos. Dentro del ámbito de la educación multicultural se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Por tanto, el principal objetivo del enfoque de educación multicultural consiste en formar al alumnado (de grupos sociales mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios) para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural” (Banks, 1989). Sin embargo, son múltiples las evidencias (Abdallah-Preteuille, 2006; UNESCO, 2009) que señalan las limitaciones del enfoque educativo

multicultural para mejorar la convivencia presente y futura desde las escuelas: el paradigma multicultural no tiene en cuenta las identidades fluidas e híbridas y restringe a las personas dentro de conceptualizaciones de identidad fijas.

Por otro lado, la educación intercultural si pretende generar un nuevo modelo de relación social, dando una especial relevancia al desarrollo de nuevas formas de comunicación y nuevos vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Aunque la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social en este sentido, no basta con el abordaje individualizado reconociendo identidades individuales y reduciendo prejuicios. El gran reto sobre la diversidad cultural presente en las sociedades actuales, debe afrontarse con el empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros, orientándose hacia el establecimiento de nuevos marcos de convivencia fundamentados en la búsqueda de la justicia social. Por tanto, la educación intercultural otorga una gran relevancia a desarrollar competencias dirigidas a mejorar la comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Según Peñalva y López (2014), la competencia intercultural se cristaliza en tres facetas en el alumnado: 1) La capacidad personal de adaptación a otras culturas; 2) La capacidad de comprensión del modo de vida de otros entornos socioculturales; y 3) La capacidad para relacionarse con miembros de otros contextos.

Según Leiva (2009), resulta fundamental considerar que la realidad multicultural tiene unas connotaciones vinculadas a múltiples posibles conflictos necesarios de prevenir y afrontar desde la educación. La mayoría de los conflictos que pretenden justificarse desde determinadas posiciones teóricas sobre la realidad multicultural tienen frecuentemente su origen en aspectos como: las desigualdades socioeconómicas, ciertas construcciones identitarias privilegiadas y en la necesidad de repensar ciertas categorías sociales que se representan como grupo cultural. En base a ello, en este escenario la educación intercultural debe suponer un referente y un desafío para focalizar los derechos humanos en torno a la gestión del pluralismo cultural y su interrelación.

Por tanto, se puede afirmar que el modelo educativo intercultural es un enfoque que tiene como propósito fundamental asegurar que todo el alumnado, independientemente de su origen cultural o étnico, tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje tanto dentro del entorno escolar como en la sociedad en su conjunto. Este movimiento educativo no se limita a que el alumnado inmigrante adquiera conocimientos y habilidades al mismo nivel que el alumnado autóctono, sino que busca conseguir cambios estructurales y transformadores tanto en el sistema educativo como en la sociedad. Por ello, la educación intercultural implica una reevaluación de los métodos de enseñanza, el currículum escolar y la gestión del aula. Se busca que los contenidos educativos sean más

inclusivos y representativos de diversas culturas, y que se aborden temáticas relacionadas con la diversidad cultural y el respeto a la diferencia (Gay, 2018).

Además, es fundamental hacer hincapié en la formación docente para que profesionales de la educación estén preparados para enfrentar los desafíos que conlleva la enseñanza en aulas culturalmente diversas. Un aspecto clave para la posibilidad de implementar la educación intercultural en los centros educativos, tiene que ver con la formación (inicial, de posgrado y permanente) del profesorado. Siguiendo a Figueredo Canosa, et al., (2020) se han evidenciado carencias competenciales en educación intercultural entre el profesorado y en sus programas formativos. Desde esta perspectiva, algunos datos empíricos aportados por Santos-Rego et al., (2014) evidenciaban hace casi una década que en España: el 55,5% del profesorado reconocía “no tener formación suficiente en interculturalidad”; solo el 21,2% del profesorado tiene “la confianza de estar preparado para responder a los desafíos de la educación intercultural”; y solamente uno de cada cinco docentes consideraba que durante su formación “aprendió algún contenido aplicable en el enfoque intercultural”. Recientemente, otras investigaciones de los últimos años han corroborado la tendencia de las cifras anteriormente expuestas. Siguiendo a Torrelles et al. (2020) se puede confirmar que la educación intercultural en la práctica docente se continúa vinculando con una visión reducida del

concepto, siendo solo un 42% las escuelas que afirman llevar a cabo acciones de educación intercultural. Estos datos muestran además una clara tendencia de contextos socioeducativos en los que las necesidades y dificultades en términos interculturales superan las competencias y recursos que el profesorado tiene, particularmente en lugares con gran presencia de diversidad cultural.

Siguiendo a Essomba (2015) se encuentra el Enfoque Renovado de la Persona, un modelo que se plantea tres grandes objetivos: 1) Reducir el grado de etnocentrismo a la hora de evaluar la realidad social; 2) Evitar el uso de prejuicios para establecer los criterios de gestión en la interacción social; 3) Evaluar las necesidades sociales del contexto real y presente. Otros autores Aguado et al. (2008) proponen tres ejes más a partir de los cuales revisar las propuestas de formación docente en educación intercultural: 1) Promover un enfoque intercultural y no una formación en educación intercultural; 2) Promocionar la formación en centros y a través de redes, frente a otra individual o, a lo sumo, grupal; 3) Insistir en la revisión de creencias y prácticas (competencias interculturales), y no tanto en el entrenamiento en técnicas y metodologías. Finalmente, las dimensiones principales de un programa de formación del profesorado intercultural podrían ser, siguiendo a Jordán et al. (2004): a) La dimensión cognitiva o teórica: en la que los elementos de carácter informativo deberán ir seguidos del examen crítico sobre una serie de temas que permitan

comprender la complejidad del hecho multicultural; b) La dimensión técnico-pedagógica: proporcionando estrategias organizativo-didácticas; c) La dimensión emocional-actitudinal-moral: que apunta a un necesario cambio de actitudes.

En base a las carencias formativas detectadas entre el profesorado en educación intercultural, uno de los grandes retos para mejorar en este sentido en el futuro se dirige al desarrollo de políticas educativas y programas formativos que prioricen este enfoque.

Experiencias y programas interculturales aplicados al ámbito socioeducativo

En base a las características y fortalezas expuestas sobre el enfoque intercultural, recientemente se han implementado diversos programas y proyectos que han tratado de seguir sus principios socioeducativos de forma aplicada. A continuación, se mostrarán experiencias desarrolladas en diferentes partes del mundo.

En primer lugar, en base a la faceta “capacidad para relacionarse con miembros de otros contextos” anteriormente expuesta (Peñalva y López, 2014) existe la Red de Escuelas Interculturales (Liga Española de la Educación, 2022) aplicada en varias comunidades autónomas españolas. El objetivo principal de esta iniciativa es fomentar la interculturalidad, facilitar la aceptación de la diversidad en el entorno social y favorecer la integración de inmigrantes en la sociedad

española, mediante una serie de medidas educativas y de sensibilización social dirigidas a la población general y a la Comunidad Educativa en particular, para establecer el principio de interculturalidad. Las acciones que se llevan a cabo son: 1) actividades de sensibilización lúdico-pedagógicas en centros educativos; 2) formación online sobre educación intercultural dirigida a docentes; y 3) difusión de las iniciativas puestas en marcha en su propia página web. Por tanto, dicho proyecto ofrece formación y la consolidación de redes profesionales y de centros educativos con el fin de mejorar el abordaje de la diversidad cultural mediante un enfoque intercultural. En una línea similar, se encuentra el proyecto Aula Intercultural (FeSP-UGT, 2016) con una trayectoria en el ámbito español de 20 años. Dicha iniciativa aporta contenidos y materiales guía (organizativos, didácticos y empíricos) y campañas de sensibilización en materia de interculturalidad dirigidos a los centros educativos, docentes y familias. Siguiendo una de sus guías se aportan metodologías y herramientas para mejorar la convivencia en el aula desde una perspectiva intercultural (FETE UGT, 2009): en primer lugar, resaltando la importancia de que los principios, valores y contenidos a desarrollar queden reflejados en el proyecto educativo; en segundo lugar, adaptando de forma transversal todas las herramientas docentes (juegos, unidades didácticas y materiales audiovisuales) a los principios de la interculturalidad; y por último renovando

constantemente los conocimientos, habilidades y herramientas mediante la formación del profesorado.

A su vez, como parte del VI Programa Marco de la Comisión Europea, surge el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) donde se analizaron las Actuaciones Educativas de Éxito con el objetivo principal de desarrollar estrategias educativas que favorezcan a la inclusión socioeducativa de los grupos sociales más vulnerables y marginalizados. En este sentido, se plantea un modelo de aprendizaje dialógico que promueve la interacción de personas a partir de grupos heterogéneos, rechazándose un proceso de aprendizaje basado en la asimilación de la cultura dominante (Flecha, 2000). De esta manera, se han planteado siete principios de aprendizaje dialógico que están en línea con la implementación del modelo de educación intercultural (Flecha, 2015): 1) Diálogo Igualitario; 2) Inteligencia Cultural; 3) Transformación; 4) Dimensión Instrumental; 4) Creación de sentido; 5) Solidaridad; 6) Igualdad de Diferencias. A partir de este proyecto y el modelo de aprendizaje dialógico han surgido diferentes programas de intervención socioeducativa en diferentes partes del mundo con el fin de incluir una perspectiva intercultural en los centros educativos. En este sentido, el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Padrós et al., 2003) que consiste en la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito con el fin de lograr la cohesión social entre personas de diferentes etnias, lugar de origen, religión, etc.

En la actualidad, este modelo intercultural se aplica en centros educativos principalmente en España y Latinoamérica, donde se han obtenido resultados positivos y donde se continúan desarrollando nuevas estrategias para lograr una mayor inclusión social de las personas migrantes y de grupos sociales minoritarios (Gallego-Jimenez, 2021). Un ejemplo es la “Comunidad de Aprendizaje Joaquim Ruyra” en Barcelona (España), que ha implementado este modelo de educación intercultural a partir del año escolar 2016-2017, con un elevado número de alumnado inmigrante de diferentes orígenes (Pakistán, Marruecos, Colombia, Georgia, entre otros.). La estrategia educativa del centro se basa en el trabajo en grupos, donde se mezclan estudiantes de diferentes orígenes, nacionalidades, habilidades y género y siendo estos lo suficientemente pequeños para que todo el alumnado que lo integra pueda hacer aportaciones a la tarea asignada.

A nivel europeo y como parte del programa Erasmus+ se han financiado un gran número de proyectos orientados a la implementación de un modelo de educación intercultural, destinados al desarrollo de nuevas competencias en el profesorado para hacer frente a las dificultades con las que se encuentra el alumnado inmigrante en los diferentes sectores educativos (primaria, secundaria, adultos, formación profesional, etc.). Por lo tanto, resulta de gran importancia continuar haciendo foco en el desarrollo e implementación de modelos socioeducativos interculturales que aborden no sólo la formación

del profesorado, sino también cambios a nivel estructural en los centros educativos.

En el contexto latinoamericano, se han llevado a cabo diversas experiencias de programas interculturales, aunque estos se han centrado fundamentalmente en el componente lingüístico. En el contexto chileno se desarrolló el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) el cual se muestra insuficiente para el logro de la convivencia intercultural, reproduciendo incluso las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar, con minorías étnicas viéndose subordinadas a la cultura dominante (Lagos, 2015). De forma similar, en el contexto ecuatoriano, siendo extensible otros países del entorno como Perú y Bolivia, diversas investigaciones (Espinoza Freire, 2020) plantean la escasez de programas aplicados e investigaciones empíricas que permitan conocer el alcance de las propuestas, más allá de la promoción del bilingüismo y la capacitación docente.

Por último, en Nueva Zelanda se llevaron a cabo en la última década diversas acciones por parte del Ministerio de Educación encaminadas a mejorar las competencias docentes en educación intercultural. Dichas propuestas enfatizan la importancia de la identidad, el idioma y la cultura, así como la necesidad de que el profesorado desarrolle las bases lingüísticas y culturales del alumnado. Además, los documentos destacan la necesidad de promover relaciones productivas con partes interesadas

clave, incluido el alumnado y profesorado perteneciente a minorías étnicas. A pesar de todos estos documentos e informes de estrategia, las revisiones independientes han sugerido que las políticas que sustentan estos documentos estratégicos no se han llevado a la práctica sobre el terreno (Salahsour, 2021).

Discusión

Frente a una sociedad en constante cambio y cada vez más diversa, los sistemas educativos deben adaptarse para incluir esa diversidad en la creación de políticas socioeducativas que atiendan a las distintas necesidades que de manera inevitable surgirán, y fomentar la interacción entre personas de diferentes contextos socioculturales (Garrido Rodríguez, 2021). En la actualidad, la educación a nivel global se encuentra con grandes retos y desafíos a los cuales debe hacer frente para lograr una mayor inclusión socioeducativa de las personas migrantes y mejorar el nivel educativo de todo el alumnado. La construcción de una ciudadanía democrática no se puede comprender al margen de las consideraciones acerca del respeto de la diversidad cultural y de las medidas educativas destinadas a fomentarla. Todo ello gana en relevancia ante el aumento exponencial de los discursos y manifestaciones racistas y xenófobas, así como respecto a las sucesivas crisis humanitarias en relación a los procesos migratorios (Sierra-Nieto et al., 2017). La atención a la diversidad cultural es hoy un

asunto que, lejos de desdibujarse como foco de atención por parte de los profesionales de la educación, constituye un eje sobre el que revisar sus actuaciones. En este sentido, es necesario no solo desarrollar el compromiso docente con la atención a la diversidad sino que además es imprescindible entender la educación desde una perspectiva intercultural (inclusiva y no segregadora). Según Pérez Tapias (2010): una verdadera educación democrática ha de ser por fuerza intercultural que emprenda una búsqueda transcultural de principios, criterios y normas de convivencia hasta las consecuencias pedagógicas que educar democráticamente exige.

Tal y como se ha descrito, pese al esfuerzo desde diversos organismos, las medidas y experiencias educativas aplicadas con una perspectiva intercultural no han sido suficientes. En este sentido, algunas medidas han ido encaminadas fundamentalmente a generar mejoras en la formación docente (Aguado et al., 2008), para el desarrollo de materiales docentes (FeSP-UGT, 2016) o en el plano organizativo-didáctico (Jordán et al. (2004). Sin embargo, a partir del presente trabajo se concluye una ausencia de estudios centrados en el estudio de los principales problemas detectados (cyberbullying intercultural, exclusión socioeducativa por razones culturales y niveles bajos de sensibilidad intercultural que impiden una convivencia adecuada) y la eficacia empírica de la educación intercultural para mejorarlos. En base a ello, se sugiere atender en los próximos años, en base a la realidad actual

descrita y al mundo que viene, a uno de los mayores retos a asumir por parte de la educación: la promoción de una educación intercultural que mejore la convivencia. Para ello, hoy es necesario superar la visión limitada de muchas instituciones sobre dicha perspectiva (Martínez y Martínez García, 2018) basada exclusivamente en ofrecer medidas multiculturales como información sobre las diferentes culturas al alumnado o incluir el bilingüismo en las aulas. Es preciso comenzar a concebir a las escuelas como agentes de cambio en torno al desarrollo de una convivencia más intercultural, fundamentada en la generación de vínculos y nuevos estilos comunicación y relación social. Este gran reto conlleva la generación de cambios desde las escuelas, en el medio-largo plazo, que generen un enfoque transversal (y no solo medidas puntuales) fundamentadas en una educación para la interculturalidad encaminada hacia la conformación de sociedades más inclusivas y justas. En futuros estudios, se sugiere continuar indagando en las causas y posibles formas de abordaje, desde la educación intercultural, en contextos en los que se ejerce la discriminación y el acoso por motivos culturales basados en la diversidad cultural.

Referencias

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17(5),

475-483.

<https://doi.org/10.1080/14675980601065764>

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health*, 57(1), 10-18.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>

Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas (the intercultural approach to teacher training: Dilemmas and proposals). *Revista complutense de educación*, 19(2), 275-292.

<https://ssrn.com/abstract=2147224>

Banks, J. A. (1974). *Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals*. Allyn and Bacon.

Coll, J. D., & Caverro, O. B. (2019). Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 209-224.

<https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.122>

Cucoş, C., Grigore, A. N., & Maftai, A. (2023). More intercultural sensitivity, less cyberbullying: The role of religious education among high-school students.

- Journal of Beliefs & Values*, 44(2), 229-242.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2084587>
- Dežan, L., & Sedmak, M. (2023, January). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, 8, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- Essomba, M. A. (2015). *Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad*. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas*, 127-142. Narcea.
- FETE UGT (2009). *La gestión de centros interculturales. Guía del profesorado*. Cuadernos de Educación.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Cham Heidelberg.
- Fundación ANAR (2022). *Informe sobre Acoso Escolar*. <https://www.anar.org/>
- Gallego-Jiménez, M. G., Carbonell-Bernal, N., & Pila-Sanango, E. D. (2021). Proyecto intercultural a través del aprendizaje dialógico en 7º EGB en Ecuador. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 62-78.
- Garrido Rodríguez, P. (2021). Challenges and opportunities of the Educational System in the face of immigration and cultural diversity. *ETD Educação Temática Digital*, 23(3), 626-640.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers and College Press.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructura-ción y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.

- Gómez Yepes, T., Etchezahar, E., Albalá Genol, M. Á., & Maldonado Rico, A. (2023). Validation of the intercultural sensitivity scale in the Spanish context. *Frontiers in Education* 8, 1208081. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1208081>
- Human Development Report Office (2021). *Human development report 2020-2021*. United Nations Development Programme. <https://hdr.undp.org/>
- Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7671>
- Kim, S., & Faith, M. S. (2020). Cyberbullying and ICT use by immigrant youths: A serial multiple-mediator SEM analysis. *Children and youth services review*, 110, 104621. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104621>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(1), 84-94.
- Leiva, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, 37 (2), 93-110. <http://hdl.handle.net/11162/4977>
- Liga Española de Educación (2022). *Red de escuelas interculturales*. <https://ligaeducacion.org/inmigracion/rei/>
- Martínez, M. F., & Martínez García, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 96-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77855949003>
- Micó Cebrián, P. (2017). Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes. Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/58352>
- Monelos Muñoz, E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Reeducación Secundaria de La Coruña* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral). Aprobación 2015. Universidad de Coruña. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16155/MonelosMuniz_MariaEstrella_TD_2015.pdf
- Muñoz Sedano, A. (2010). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Contrastes. Revista cultural* 8, 49-57.

- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Padrós, M., Puigdemívol, I., & Felcha, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5(4).
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. Á., & Guerrero Romera, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 15, 281-303. <http://hdl.handle.net/11162/112859>
- Pérez Tapias, J. A. (2010). *Educación desde la interculturalidad: exigencias curriculares para el diálogo entre culturas*. Morata.
- Rodríguez, L. C. (2023). El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular cuatro años después. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 50(1), 31-41. <https://doi.org/10.5209/redc.85015>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review* 24, 1-17.
- Santos Rego, M. A., Ríos, F. X. C., & Moledo, M. D. M. L. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 137-137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Save the Children (2018). *Los más solos. Fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf
- Sierra-Nieto, J. E., Martín, E. C., Merino, E. S. V., & Solbes, V. M. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- UNESCO (2009). *Informe mundial de la UNESCO. Invertir la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000184755_spa

UNHCR (2023). *Global trends reports*. United Nations. <https://www.unhcr.org/>

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

Recibido: Agosto, 2023 • Aceptado: Noviembre, 2023