

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Trabajo fin de Grado

Grado de Maestro en Educación Primaria

Proyecto de innovación educativa

Calima entre las grietas

La escuela zaguán para el diálogo de saberes

Nombre de la alumna: Esterlicia Sicilia González (alu0101374178@ull.edu.es)

Nombre del tutor: Andrés González Novoa (agonzaln@ull.edu.es)

Curso académico: 2021-2022

Convocatoria de julio

Gracias, Andrés; has sido inspiración inestimable, faro inagotable y apoyo permanente. Desarmaste mis miedos con las tiernas palabras precisas que escriben conmigo y me señalan capaz.
Eres buena parte del proyecto.

Gracias a mi abuela, Luz, otra guía luminiscente en oscuridades que remamos juntas.
Gracias a mi madre, Esther, mujer infatigable y fuerte que me impulsa siempre a favor.

Gracias a Thibaud, desde la distancia me ha acompañado cuando dudaba.

Gracias a todas las niñas y niños con los que he compartido los ratos de escuela que han dado sentido a mi carrera y confirman la urgencia necesaria de este proyecto.

Con la sonrisa de haber llegado con la calima hasta aquí,
gracias.

La calima se cuela entre las grietas.

Índice

La calima: La escuela de los <i>nadies</i> o como imaginar una pedagogía del mestizaje.....	1
Las grietas y los muros: De cómo la diversidad cultural debe ser educada.....	3
La educación en las fronteras o el zaguán pedagógico. La construcción de una ética del mestizaje desde el diálogo de saberes.	10
Calima entre las grietas: La escuela zaguán para el diálogo de saberes.....	15
Cronograma de la Calima: De los zaguanes a las grietas	16
Estrategia: La calima entre las grietas.....	18
Metodología: De la cartografía de la multiculturalidad a las redes interculturales. La comunidad mestiza	19
Fase 1 - Zaguanes	19
Fase 2 - Cartografía de la diversidad	20
Fase 3 – Calima	21
Fase 4 - Grietas	22
Temporalización y secuenciación: La lógica del zaguán.....	23
Evaluación: Los ilógica de las dunas.....	24
In-conclusiones: La globalización de los <i>nadies</i>	25
Referencias bibliográficas	28

Resumen

Este proyecto de innovación se ofrece como la ocasión para la narración de las voces silenciadas; como la posibilidad de pensar otras maneras de habitar el mundo; la oportunidad de invitar a conversary a escuchar en la interacción para el diálogo de saberes entre culturas.

Calima entre las grietas posibilita al alumnado migrante y oriundo intercambiar narraciones culturales con las que articular vínculos desde el conocimiento mutuo. Descubrir las potencialidades culturales de sus compañeras y compañeros mediante la creación cinematográfica. Es el instante en el que redescubren a través de la otra y del otro su propia cultura. Es el momento oportuno y delicioso en el que se reencuentran reunidos en el zaguán de las historias de todas sus voces con el eco del instante en el que reconociéndose diferentes no entienden las fronteras y los silencios.

Es una propuesta que implica a todos los agentes educativos relacionados con la interculturalidad: a las familias oriundas y migrantes, a los centros escolares cercanos, a las vecinas y los vecinos del barrio, al ayuntamiento y organizaciones; a todas las personas que posibilitan que las voces de todas las culturas puedan conversar juntas.

Key words: educación intercultural, interculturalidad, diversidad cultural, mestizaje, diálogo de saberes.

Abstract

This project is offered as an opportunity to listen to other silenced voices; as the possibility of thinking about other ways of inhabiting the world; the opportunity to invite to talk and listen through an interaction in which a dialogue of knowledge between cultures is possible.

Calima between the cracks is an innovation project that enables migrant and native students to exchange cultural narratives from their territories with which to articulate links based on mutual knowledge. Discovering the cultural potentialities of their classmates; it is the moment in which they rediscover their own culture through each other. It is the opportune and delightful moment in which they meet again, gathered in the hallway of the stories of all their voices, with the echo of the moment in which, recognizing that they are different, they do not understand borders and silences.

It is a proposal that involves all the educational agents related to interculturality: the native and migrant families, the nearby schools, the neighbors of the neighborhood, the city council and organizations; all the people who make it possible with their eyes and their own voice that the voices of all cultures can talk together.

Key words: intercultural education, interculturality, diversity, miscegenation, dialogue of knowledge.

La educación se convierte en la superestructura de los muros y la cultura con la que instruye es el alimento de identidades predatorias cimentadas en pasados épicos donde sus ancestros los vigilan para que estos se auto vigilen. Nuevas mitologías, nuevos héroes y nuevos dioses configuran olimpos nacionales que anegan una literatura que impregna hasta los cuentos. En pleno siglo XVIII y a lo largo del XIX, serán muchos los intelectuales que desarrollarán compilaciones de relatos populares que pasados por el tamiz nacionalista se convierten en material didáctico para las escuelas nacionales de toda Europa. Se extiende, como en la era de las polis griegas, una reconstrucción quirúrgica del pasado que se tacita en rituales y fiestas que arraigan como costumbres; esas segundas naturalezas de las cuales sospecha Montaigne. La escuela, como sueño ilustrado, funámbula a la sombra de las pesadillas de Goya, entre la utopía de la mayoría de edad kantiana y la cacotopía populista y genocida del siglo XX. (González, 2019: pp.135-136)

Desde el nacimiento de los sistemas educativos nacionales en la modernidad europea, con el establecimiento de la educación universal, gratuita y obligatoria, la evolución de los mismos, como si de un eje de coordenadas se tratase, avanza hacia la extensión de la obligatoriedad el mayor número de años posibles -educación infantil, secundaria, educación superior-, la dotación de más y mejores medidas de equidad en pos de la igualdad de oportunidades y, el enriquecimiento del currículo. Claro que este cuento comienza con el nacimiento de los Estados-Nación y en aquel momento, los sistemas educativos tienen como propósito la construcción de una identidad nacional fundada en los derechos del *iure solis* y el *iure sanguinis*, es decir, la construcción de un modelo de ciudadanía en oposición a quienes son extranjeros. La misma idea que habita en el concepto de *paideia* en los tiempos de las polis griegas o del *civitas* en el Imperio romano. En la obra política de Aristóteles (2006) se construye el modelo de ciudadano o político en contraposición a los conceptos de bárbaro, extranjero y salvaje. La cuna de la civilización occidental se funda en el concepto de muro, de frontera, de territorio acotado y de identidad predatoria (Appadurai, 2007), lo que orienta la construcción cultural a lo largo de los dos últimos milenios en la defensa de una tradición que hunde hondas raíces y que se reproduce en la escuela de cada generación.

No debemos olvidar que a partir de aquel siglo XVIII con el que se inauguró la modernidad, el destino de occidente se vincula al capitalismo económico, al liberalismo ideológico y al colonialismo como mecanismo de crecimiento y desarrollo, como estrategia de expansión no desde el mestizaje sino desde la imposición primero de la fuerza y después de la cultura para la homogeneización del mundo (Sloterdijk, 2007). Lo que Bayly (2004) denominó procesos de uniformización.

Tras la segunda guerra mundial y con el auge de la UNESCO, la mirada hacia la otredad se inspira en una ética del mestizaje que defiende la riqueza de la diversidad (González y González, 2021), como la oportunidad de proyectar una globalización que responda a la pregunta de Morín sobre si podremos vivir juntos. Desde ese momento la educación debe responder al desafío de la diversidad cultural para desmontar los procesos de colonización que han tornado todo saber fuera de lo occidental como folclore. Pero el desafío encuentra hondos obstáculos que habitan en la intimidad de lo que somos; el miedo al otro, al diferente, habita en los nuevos relatos populistas en auge que proyectan los fracasos y crisis de los modelos neoliberales sobre quienes no pertenecen a los espacios de ciudadanía protegida.

No solo se elevan alambradas, se instalan campos de refugiados o se propician naufragios, desde la constitución del pacto saber-poder tecnocientífico se les exilia como portadores de saberes legítimos.

Galeano lo expresa en su poema *Los Nadies* pero es Boaventura de Sousa Santos el que nos ofrece una sociología de las ausencias como acto de hospedaje digno en un zaguán donde se produzca un diálogo de saberes, como una oportunidad de construir unas epistemologías de la resistencia que imaginen otra manera de habitar el mundo, sostenible y diversa (Acosta y Martínez, 2009).

En este proyecto de innovación¹, se trata de invitar al lector a pensar en lo que no aparece, lo que no se lee, lo que no se enseña en las escuelas, se trata de pensar en la naturaleza del pacto saber-poder que excluye las otras voces y las otras maneras de mirar el mundo, de pensar, para intuir el sentido de la globalización e imaginar la educación en el siglo XXI, la posibilidad de una escuela como un zaguán donde puedan dialogar los saberes, una pedagogía o unas pedagogías del hospedaje que permitan a las culturas participar como testimonios de otras maneras de habitar el mundo. Poner frente al modelo educativo de la modernidad otra manera de imaginar la educación que pase del anfitrión al huésped, que proyecte una ciudadanía de huéspedes cuyo destino es dejar el hogar a los que vienen, mejor de como lo encontraron.

Para ello, precisamos desenmascarar el pacto saber-poder que legitima una relación de colonización hacia los otros y sobre el medioambiente, que denomina a los seres fronterizos como recursos humanos y a la madre tierra como recursos naturales (Smith, 2001). Reflexionar sobre la legitimidad de unos derechos humanos escritos por unos pocos y sobre la fragilidad de la democracia sin diálogo ni la participación de los diferentes. El ingrediente innovador que habita en este trabajo radica en su arquitectura de zaguán; una suerte de posada sin anfitriones para escuchar y conversar con las otras epistemologías, para descolonizar el pacto tecno-científico occidental desde saberes incalculables (De Sousa Santos, 2010). En el fondo, significa enfrentar todas nuestras herencias al utilitarismo neoliberal y restaurar en la escuela aquellos saberes que nos permitan cumplir con los compromisos primigenios que obligaban a la hospitalidad frente al extranjero, aquello que ya está en la *Eneida* de Virgilio y que tras los Estados-Nación, las fronteras, los pasaportes, las concertinas y los campos de refugiados -los nuevos campos de concentración-, en una ilógica de números y mediante procedimientos de exclusión draconianos, han convertido a las inmensas minorías en exiliados perpetuos, desprovistos de derechos (Appadurai, 2007).

A los que superan o sobreviven a sus odiseas, solo les queda, para poder pertenecer a las zonas vip del planeta, abandonar los restos de su naufragio, sus culturas. Aceptar o comulgar con el currículo del anfitrión y dejar de ser lo otro para ser lo mismo. La certeza tecno-científica de que occidente posee la verdad y que la misma debe ser expandida como un virus rompe con los propios principios de la biología; que del mestizaje brota la esperanza de vida, que de la endogamia emana la debilidad y la fragilidad de la especie, que de una cultura no puede brotar más que la violencia, que la paz precisa del diálogo entre culturas y que por ende, la educación que viene, como un zaguán, debe no solo ofrecer una suerte de conocimientos, competencias o aptitudes determinadas, sino tener la voluntad de escuchar para encarnar la profecía pedagógica freiriana que rezaba aquello de educar aprendiendo de quien aprende educando. Algo así como penetrar desde las pedagogías del oprimido en las escuelas de los privilegiados. O expresado de otro modo, no solo se trata de integrar al migrante sino de educarnos a todos como migrantes.

¹ Apostamos por la definición que expresa Ovidio en *Tristes* y en las *Metamorfosis*, heredado de la *Poética* de Aristóteles. Seleccionar, buscar dentro del repertorio de situaciones similares, poner las palabras adecuadas a una nueva realidad, “encontrar que decir”, buscar entre las cosas dichas o escritas las que nos permitan revisitando los pasados de la memoria la mejor de las opciones para habitar el presente con intención de futuro.

Si pensamos en una ciudadanía universal, tal vez las certezas o las ideas únicas no sean más que ecos de los totalitarismos, de procesos de uniformización que apuesten todo a una única opción y no dejen a la humanidad alternativas para abordar los desafíos que se presentan, como cisnes negros, y que nos siguen sacudiendo en estos tiempos de pandemias, guerras, inflaciones y demás síntomas de lo que Ross Douhat (2021) define como propios de una sociedad decadente que precisa para cambiar su lenta inercia regresiva de alternativas sobre como estar en el mundo.

En el seno de lo pedagógico, el proyecto que se esboza entiende la innovación como Aristóteles, como la manera de dar respuesta original a las circunstancias irrepetibles, en el sentido heraclítico, del presente, desde el legado que heredamos. Imaginar desde las pedagogías críticas y de la liberación una escuela sin muros capaz de descolonizar el conocimiento dando la voz y el protagonismo, en el sentido naturalista roussoniano, al alumnado como representantes de sus culturas, capaces, en el aula y más allá de ella, de protagonizar un diálogo de saberes que favorezca el trayecto desde la multiculturalidad -un hecho- a la interculturalidad -un proyecto- mediante la construcción de una ética del mestizaje para una ciudadanía huésped.

Las grietas y los muros: De cómo la diversidad cultural debe ser educada

Tras la segunda guerra mundial, un silencio a la sombra de un hongo atómico y con los campos de concentración como escenario del holocausto -hoy los llaman campos de refugiados- propiciaron un sentimiento de compasión que desembocó en profundas reflexiones en torno a la pregunta de cómo personas civilizadas, ciudadanías formadas en la alta cultura, habían protagonizado la solución final. En las palabras de Eichmann, en el juicio de Jerusalén, recogidas por Hannah Arendt (2016), escuchamos a un funcionario que argumenta en su defensa que cumplía órdenes. La burocratización del sistema nazi de exterminio al especializar las funciones logra desvincular del resultado a sus actores de manera que nadie realmente comprende las consecuencias de sus acciones. Pero subyace, a esta fría mecánica organizativa un currículo y un modelo mundo fundado en estados-nación que elevan, a través de ideologías conservadoras, identidades fuertes enfrentadas desde el nacimiento al otro, al extranjero, al bárbaro.

Desde la Escuela de Frankfurt emergen toda una corriente filosófica que cristaliza en lo que conocemos por posmodernidad que, en especial, a través de su escuela italiana -Agamben, Esposito y Vattimo- reflexionará sobre la necesidad de debilitar las identidades nacionales para poder imaginar una ciudadanía mundial capaz de convivir en paz a pesar de las diferencias culturales. Hablamos de diversidad cultural porque existen culturas que cohabitan el planeta y que sufren los procesos de colonización que protagoniza lo que Sand denomina occidente. Un occidente que en la versión 3.0 de su algoritmo de expansión, en una suerte de pacto saber-poder, viraliza su cultura en un proceso de homogeneización y uniformización al servicio de un sistema de producción capitalista-esclavista que precisa la cosificación de toda forma de vida para su transformación en guarismos de productividad y eficiencia.

Es aquí cuando Lévi-Strauss, por el año 1949, comienza a participar en la UNESCO señalando en su primera publicación que «el esfuerzo de la ciencia no debe ser tan sólo ayudar al progreso de los hombres; es necesario que trabaje también por su unión y solidaridad». Y a petición de la UNESCO pronunciará, en 1971, su conferencia *Raza y Cultura* con el motivo del Año Internacional de la Lucha contra el Racismo y la Discriminación Racial. Si bien el contenido y el tono lo distanció durante más de una década de la propia UNESCO, en el mismo leemos cómo el antropólogo norteamericano no entiende que el racismo provenga del color de piel o de la raza, sino de la moral y del conocimiento hegemónicos.

La UNESCO, recogiendo su legado, a través de su Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de 2001, subraya la necesidad de orientar los procesos educativos hacia una escuela construida sobre la base del respeto a la diversidad cultural: «alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.» (UNESCO, 2001).

En la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, Artículo 4.1 define la diversidad cultural como: «La multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Expresiones que se transmiten dentro de los grupos y sociedades. La diversidad cultural se manifiesta no sólo a través de las diversas formas en las que se expresa el patrimonio cultural de la humanidad, enriquecido y transmitido gracias a una variedad de expresiones culturales, sino también mediante los distintos modos de creación artística, producción, distribución, difusión y disfrute, cualquiera que sea el medio y la tecnología utilizados» (UNESCO, 2005). Y la interculturalidad, de su artículo 4.8, como: «La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo». Definiciones que encuadran las bases que orientan internacionalmente la educación intercultural (UNESCO, 2005).

Para orientar la acción internacional en el marco educativo intercultural, UNESCO detalla las directrices que la guían y define la cultura aceptando múltiples acepciones: cultura como « conjunto de signos por el cual los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian, al mismo tiempo, de los extranjeros»; y «el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos característicos de una sociedad o grupo social» que además de las artes y las letras, engloba « los modos de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias». Define a la cultura como el núcleo identitario individual y social indispensable para la cohesión social y la conformación del modo de creencias, sentimientos y actuaciones.

En las mismas directrices acordadas en la 33ª reunión de la Conferencia General define la educación como: «el instrumento del desarrollo integral de la persona humana y de su socialización» a lo largo de toda la vida en cualquier institución familiar, laboral o social bajo la influencia mutua y decisiva de todos los agentes participantes; reconoce a la escuela como la institución educativa «más visible que forja y configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias y aun nuestros sentimientos (...). –profesores y educandos encargados de la elaboración de programas y de la formulación de políticas– incorporan sus perspectivas y aspiraciones culturales en lo que se enseña y en la forma de hacerlo. La cultura, «fenómeno colectivo e histórico» no puede existir sin la continua transmisión y enriquecimiento mediante la educación; educación organizada para alcanzar esta meta.»

Las definiciones de *multiculturalidad* e *interculturalidad* de la UNESCO convergen en una semántica dinámica que permite generar la interacción equitativa de diversas culturas que generará expresiones culturales compartidas mediante el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional. (UNESCO, 2005).

El carácter compartido posibilita la necesaria interacción entre culturas, hacia el diálogo intercultural que podría dar lugar a la interculturalidad transversal e integral en las aulas, al logro del diálogo de saberes creador de la nueva dinámica dialógica entre culturas, supresora de las relaciones de poder entre cultura principal y subordinada.

¿Cómo ha influido la labor de la UNESCO en el ámbito de la diversidad cultural en España?. El análisis de su predominio permite conocer las reglas del juego para diseñar un proyecto que, embebido por las oportunidades que brindaría una ética del mestizaje al constructo de ciudadanía mundial, pretende debilitar o penetrar en las grietas de los modelos educativos fundados en ficciones nacionalistas o populistas.

Las citadas directrices de la Unión Europea definen las leyes educativas de sus países miembros con las que abordar la diversidad cultural en la escuela. Éstas han puesto el foco en la presencia de alumnado extranjero en las aulas y en la promoción de la cohesión y ciudadanía europea mediante 3 ámbitos de actuación: el desarrollo del multilingüismo, la lucha contra la xenofobia y el racismo y la creación de un nuevo concepto de cultura posibilitadora del desarrollo de la educación intercultural (Aguado Odina, 2004).

Los ámbitos han inspirado declaraciones y medidas específicas amparadas en los derechos humanos hacia la lucha contra la exclusión y la discriminación, mediante *políticas de integración de las personas inmigrantes*, dirigidas a la prevención de la segregación racista y xenófoba. Su inclusión en el sistema educativo basada en los principios de igualdad y derechos fundamentales de todas las personas propone el acercamiento de las personas inmigrantes a la cultura y lengua del país de acogida, mientras preserva el conocimiento de su lengua materna e identidad cultural propia.

Su logro precisa del correcto desarrollo de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, aunque la concepción negativa desde la que se han definido en el contexto escolar ha producido el efecto inverso: su presencia en el aula es percibida como negativa respecto a la de la población escolar oriunda. Diferencia cultural innegable que no lleva implícita la negatividad «per se» aunque a partir de ella, la deriva educativa niegue la valía de su existencia, y fomenta en exclusiva los contenidos de la cultura mayoritaria y hegemónica que relega aquellos saberes distintos a estos al silencio o al tratamiento parcial.

La homogeneización de la cultura «estandarizada» transmitida por las profesionales de la educación establece una barrera fronteriza entre la denominada «alta cultura», la del territorio de llegada, y la «baja cultura», la que practican los oriundos de países en «vías de desarrollo», aquella que Galeano apuntaba que no como cultura sino como folklore. Así parece que la educación formal caracteriza las ideas y los grupos sociales en base a sus ideas previas; y en ese sistema de valores hegemónicos, ciertas culturas y sus creencias no tienen cabida; son consideradas por la cultura dominante inválidas. Quizás la diversidad cultural propuesta, basada en la negación de las otras culturas y la constitución de una cultura dominante; fija e inmutable, promueve el fomento y permanencia de una cultura única; ergo, un acercamiento difícil al pretendido logro de la diversidad cultural.

La unicidad y cerrazón a la influencia de las culturas que llegan constituye un error que contradice el origen de cualquiera de las culturas existentes y favorece la asociación de cultura «diferente» a «deficiente», un proceso más segregador que integrador.

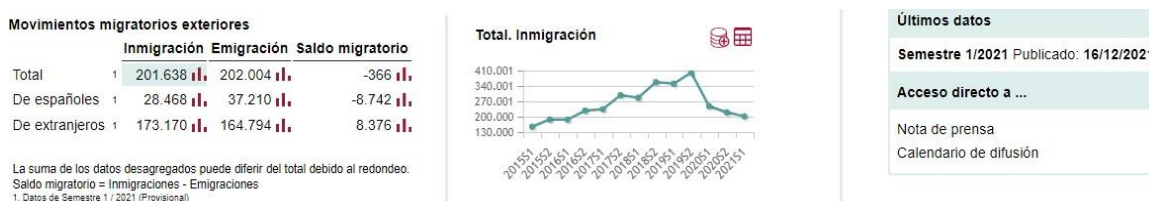


Tabla 1: Movimientos migratorios exteriores: (Instituto Nacional de Estadística, 2021a)

Para no incidir en el agotador ejercicio de desmontar los mantras provenientes de los discursos populistas enarbolados por los nacionalismos excluyentes, basta referirnos que el pasado año, en un país de cincuenta millones de habitantes y que recibe unos ochenta millones de turistas, suponga problema convivencial alguno las treinta y cinco mil personas que llegaron de manera irregular -sin documentación-, sin contar los cinco mil que murieron ahogados intentando cruzar el océano en condiciones deleznable o los cien mil que sufren el purgatorio de Moria -un campo de refugiados para dos mil personas-. Pero no vamos a extendernos ni recrearnos en la cartografía de la vergüenza occidental. Los datos del Instituto Nacional de Estadística resumen que tenemos un saldo migratorio negativo, lo que sumado a la decreciente demografía nos ofrece un escenario que nada tiene que ver con el espectáculo mediático o los cantos de sirena de quienes ven al otro o a la otra no como un potencial amigo, sino como un potencial enemigo (Instituto Nacional de Estadística, 2021). **Así que aclarado, esperamos,** que los migrantes y aún menos los irregulares supongan una amenaza para nuestras comunidades, veamos como las directrices sobre diversidad cultural que proyecta UNESCO han ido calando o impregnando la legislación educativa española.

La escuela estatal vive desde hace algunas décadas inmersa en una realidad multicultural que se define desde 4 ejes: la realidad de los pueblos y las culturas tradicionales españolas de las diferentes Comunidades Autónomas; la pertenencia progresiva de España a la Unión Europea, la minoría gitana y la inmigración reciente. A pesar de que estas características suponen una diversidad cultural clara, que podrían posibilitar políticas educativas que propusieran cambios en el currículo hacia modelos interculturales, las acciones se han centrado en proponer al alumnado inmigrante la asimilación de la cultura receptora sin posibilitar un diálogo de saberes entre ambas. Este tipo de propuestas parecen abordar la diversidad cultural desde una óptica cultural hegemónica a la que el alumnado inmigrante debe «adaptarse» a la nueva región de acogida suprimiendo de sus aprendizajes los valores culturales propios de su origen. De modo que define a las diferentes culturas bajo un sistema de validez principal y secundaria que parece considerar a ciertas culturas como retrasadas respecto a la cultura hegemónica del país de llegada; razón que justificaría la insistencia en su asimilación.

Esta tendencia parece apoyarse en el análisis histórico que supone que ciertas sociedades estaban subordinadas en su desarrollo a otras, presumiendo que mientras en ciertas culturas sucedía algo relacionado con lo que se considera parte del desarrollo cultural o progreso occidental, en la subordinada no sucedía nada (Lévi-Strauss, 2019).

Resulta curioso que precisamente a las culturas subordinadas a las que no le atribuimos una historia activa, les corresponda la pertenencia a los países más pobres del planeta, a cuyos pueblos asignamos un sistema cultural inferior al occidental, al que debe renunciar inevitablemente para asimilar el otro, el nuestro.

Esta coincidencia marca la tendencia a la que nos referíamos anteriormente según la cual las reformas educativas que han abordado la diversidad cultural en la escuela española, y occidental, sugieran como estrategia única hacia la interculturalidad, la asimilación cultural que el alumnado inmigrante, originario de las regiones aparentemente retrasadas respecto al sistema cultural de acogida, debe realizar para lograr su integración en el grupo clase, en la escuela y en definitiva, en la nueva sociedad.

Basta ojear el Currículo de Educación Primaria del Gobierno de Canarias para confirmar los criterios que abordan la diversidad cultural. El BOC - 2007/124. Jueves 21 de junio de 2007 aunque establece los principios de atención a la diversidad en varios puntos sólo en dos es aplicable la diversidad cultural que nos ocupa. El catálogo de medidas de atención a la diversidad: apoyo idiomático, programas para la mejora de la convivencia (PROMEKO), en Artículo 3 fija la medida lingüística para favorecer la

competencia comunicativa en el entorno hispanohablante y facilitar el acceso al currículo ordinario del alumnado con escaso conocimiento y del español. La finalidad reside entonces en la integración escolar mediante la *asimilación e integración* de la cultura y lengua de acogida. Si nos aventuramos a realizar un breve recorrido histórico por el contexto normativo español aproximamos el modo en el que la diversidad cultural se ha tratado en las sucesivas reformas educativas.

La Ley General de Educación (LGE) 1970, que perduró modificada hasta 1990 cuando se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), referencia de manera escasa la interculturalidad, quizás por la poca preocupación que en este momento provoca el término. Se basa en la segregación y en un sistema de Educación Especial.

Una década más tarde, en 1983, el Ministerio de Educación y Ciencia configura el RD 1.174/1983, de 27 de abril (B.O.E núm. 112, de 11 de mayo): un programa de Educación Compensatoria para aquellos grupos de población o zonas geográficas «que por sus especiales características requieran de una atención educativa preferente» para evitar la reproducción de la desigualdad ante el sistema educativo atendiendo preferentemente a los sectores «especialmente desfavorecidos» mediante: apoyo escolar, centros de recursos, ayudas al estudio, campañas de alfabetización o cursos especiales para jóvenes entre 14 y 15 años no escolarizados. Así aparece el concepto de diversidad cultural con entidad propia.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, se refiere en su artículo 2 al «ejercicio de tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia»; a la «formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España»; la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos para la prevención de conflictos, para su resolución pacífica y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 1985); sin referenciar explícitamente la interculturalidad educativa.

Algunos años más tarde, la LOGSE aborda la educación intercultural, es clave la formación de la identidad personal y colectiva para el ejercicio de una sociedad plural, tolerante y solidaria (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 1990). Propone la atención a la diversidad, para dotar de importancia la diversidad en el aula, focalizando la atención en la Compensación de las Desigualdades en Educación que garantice la preparación del alumnado en riesgo de discriminación en la vida escolar, social y laboral, para lograr la capacitación básica y común. La integración toma en cuenta la heterogeneidad del alumnado y concibe la educación como un proyecto común independiente a las posibilidades socioeconómicas, sistema de creencias, género, clase social, etnia o raza. El logro escolar consiste de los objetivos comunes fijados en cada etapa en condiciones de igualdad. Sin embargo, la Educación Compensatoria y la LOGSE atienden a la diversidad cultural enfocando su objetivo en la integración de la minoría gitana y las distintas culturas autonómicas a través de los valores de igualdad de oportunidades y justicia social propios de una sociedad democrática. La diversidad se introduce bajo el concepto de «Necesidades Educativas Especiales (NEE)» en sustitución de la Educación Especial para «discapacitados/as», «minusválidos/as» o «inadaptados/as». La responsabilidad de las dificultades de aprendizaje deja de atribuirse al alumnado y se comprende como una dificultad pasajera o definitiva para la que la escuela debe establecer un plan de actuación (Peñalva Vélez, 2009). Aunque la diversidad cultural o atención a la inmigración aún no recibe una propuesta legislativa que la aborde en su integralidad.

El Partido Popular aprueba en 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), en un contexto plenamente multicultural. Aborda la diversidad bajo la etiqueta de Necesidad Educativa Específica (NEE) y el paradigma inclusivo en lugar del integrador. El capítulo VII propone acciones concretas para las necesidades -supuestamente intrínsecas- al grupo cultural que las manifiesta, el

alumnado de origen extranjero es clasificado como sujeto seguro de atención educativa especial suponiendo al resto del alumnado igual entre sí.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada el 6 de abril de 2006 bajo el mandato del PSOE, implica una diferenciación clara respecto a la LOCE. Fundamentada en el reconocimiento del carácter cultural de las escuelas y la sociedad, abandona el anterior apelativo de «calidad» y considera la educación como «un servicio esencial de la comunidad asequible a toda la infancia sin distinciones y en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada continuamente a los cambios sociales» (Preámbulo de la LOE). La diversidad, a diferencia de la LOCE, se refiere a todo el alumnado; y la atención a la diversidad es principio fundamental de la Enseñanza Básica Obligatoria. En Primaria, esta se centra en la prevención de dificultades de aprendizaje; en Secundaria, en el refuerzo de las capacidades básicas; y el alumnado extranjero ya no recibe un tratamiento diferenciado o atención específica de modo que la estigmatización previa desaparece y las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se suponen tanto entre el alumnado extranjero como en el resto. La LOE engloba las referencias al alumnado extranjero en el Título II Capítulo I: Equidad en la educación: alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En la Sección Tercera conceptualiza: Alumnos con incorporación tardía al sistema educativo; en el artículo 78 aborda la escolarización y en el 79 los Programas específicos. Asimismo, el Capítulo II: Compensación de las Desigualdades en Educación, propone los principios con los que minimizarlas haciendo efectivo el principio de igualdad y las políticas de educación compensatoria. La flexibilización del currículum y la integración de las culturas presentes en el aula y en la sociedad -en su sentido más amplio- está ausente en esta reforma. De hecho, hasta este momento, no se ha desarrollado ninguna que introduzca esta idea. Al contrario, la LOE focaliza su estructura y finalidad en la transmisión de saberes tecno-científicos que el alumnado debe adquirir a lo largo de la Educación Primaria, para formarse como futuro empleado eficiente que garantice el máximo rendimiento. De modo que la educación se postula como el medio desde el que ver al mercado como el gran regidor social, que doblega a este la función educativa. La perspectiva educativa utilitarista de apariencia económica-científica, vinculada al trabajo, muestra la prevalencia del capitalismo y la promoción de este tipo de saberes economicistas de las relaciones sociales en la escuela contra una postura opuesta que acepte el condicionamiento económico del mercado, y apueste por posicionar al alumnado en contextos democráticos que aboguen por los derechos humanos y la justicia social. Un paradigma en sintonía con el cuidado de las personas en situación más desfavorecida, para el que sería deseable una perspectiva intercultural (Riádigos, 2016).

Entre los tres tipos de políticas curriculares aplicables a la diversidad cultural (políticas socialdemócratas, conservadoras y socio críticas) solo las dos primeras han sido adoptadas en las reformas educativas del contexto español. La transformación de la realidad mediante prácticas contra-hegemónicas, desde una perspectiva socio crítica, aún no se ha aplicado, por lo que las políticas interculturales han sido relegadas a centros o aulas concretas en las que se ha atendido al significado de las culturas, mediante unidades didácticas o proyectos escolares promovidos por la propia iniciativa de algunas personas docentes.

La Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), aprobada el 29 de diciembre de 2020 y promovida por el Partido Socialista Obrero Español y Unidas Podemos, basa la reforma en tres objetivos: «aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población», evitar la «segregación» del alumnado, y «fortalecer la competencia digital». El texto propone desde el Preámbulo abordar la educación desde diferentes enfoques focalizando en la atención a «... la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial mediante *la educación para la paz y los derechos humanos*, la comprensión internacional, la igualdad de mujeres y hombres y *el valor del*

respeto a la diversidad, hacia una educación equitativa y comprensiva con el entorno natural y social.» Añade el área: Educación en Valores Cívicos y Éticos que fundamenta la educación integral desde el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía. Pretende contribuir al desarrollo de herramientas con las que el alumnado construya la reflexión personal ante los diferentes retos del contexto en el que se desarrolla a través del compromiso y la convivencia democrática. Asegura que la materia posibilita la toma de conciencia de la identidad personal y cultural para la reflexión de los saberes, actitudes y valores identitarios en una sociedad «libre, plural, justa y pacífica». Su logro es posible mediante el desarrollo de cuatro ámbitos competenciales, de los que el segundo propone la comprensión del marco social de convivencia y el compromiso con los principios, normas y valores democráticos. El bloque denominado «Sociedad, justicia y democracia» pretende el reconocimiento de la identidad propia del alumnado y la comprensión de «nuestro marco democrático de convivencia en contraste con los de los demás, mediante la *investigación y el diálogo*» sobre cuestiones como «el fenómeno migratorio, la diversidad o las minorías» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Esta propuesta de «investigación y diálogo» pudiera enfocarse desde una perspectiva de intercambio y encuentro entre las diferentes culturas, reconocedora de las relaciones de poder entre grupos culturales hacia una nueva reconstrucción conceptual, aunque la reforma parece seguir las mismas derivas anteriores. La modificación de algunos apartados de la LOE muestra un intento progresista: Artículo Único transforma diversos apartados entre los que encontramos la calidad educativa para todo el alumnado, en cuyo apartado b garantiza la *equidad* como garantía de *igualdad de oportunidades* para superar la discriminación entre la que se encuentra la de tipo cultural. El apartado Uno bis modifica el apartado 2 del Artículo 2, en base al respeto de los derechos fundamentales, *igualdad de trato y no discriminación por razón de origen* mediante la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Aunque estos conceptos relacionados con la perspectiva intercultural no parecen fundamentarse claramente en esa dirección. El conocimiento, la comprensión y respeto de las diferentes culturas contra cualquier tipo de discriminación se recoge en el apartado del Nueve bis que modifica al artículo 17 de la LOE. La modificación desestima la atención a la diversidad cultural desde una perspectiva horizontal que incida en el destino educativo intercultural. La ley reconoce la situación existente del aula multicultural que tolera la presencia del otro y la otra desde la verticalidad. Acepta su presencia y ofrece la aculturación como requisito indispensable. El binomio anfitrión-invitado prima contra la pedagogía del hospedaje que convierta la escuela en el zaguán abierto al intercambio de saberes que en lugar de tolerancia (*maisons de tolérance*) ofrezca fraternidad y sororidad. La presencia de culturas diversas en el sistema educativo continua su visión desde la óptica del respeto, la no discriminación y la igualdad efectiva a su acceso y permanencia. Continúa la garantía de acceso educativo mediante el crisol de culturas que tolera al otro y a la otra y los acepta en el grupo siempre que asimilen los rasgos de la cultura de llegada.

Este viaje legislativo sugiere que la inclusión de la interculturalidad sigue relegada a un plano secundario, a pesar de la favorable evolución de las políticas conservadoras en esta materia que mantiene a las minorías en modo subordinado y secundario respecto a la mayoría cultural. La integración efectiva del alumnado extranjero en las aulas requiere de la comprensión de la interculturalidad como elemento vertebrador común y demandante del tratamiento integral de la diversidad cultural desde el área curricular transversal a toda área, contenido y práctica educativa.

La resistencia actual al puericentrismo, a dar protagonismo al alumnado, se intensifica por la naturaleza conservadora de la escuela en materia de interculturalidad, porque la apertura significa debilitar el currículo oriundo y occidentalizado y abrir el aula a otros saberes que dialoguen, frente a los presupuestos colonizadores que pretenden extender un proceso de uniformización cultural, una visión del mundo, un modelo mundo, una manera de estar en el mundo, hegemónica. La propuesta

basada en el diálogo de saberes entre culturas; en el intercambio dialógico e intercultural hacia la formación integral del alumnado y los agentes educativos implicados en educación formal sigue estando ausente. El patrimonio cultural común de las identidades locales y las voces excluidas, de su cultura oral se enriquece con el diálogo e intercambio entre los agentes que conforman el acto educativo y la propia escuela, para alejarse de la función selectiva que organiza la transmisión de asignaturas y contenidos según el grupo social y lo favorecido que se encuentre el sector escolar al que se dirige la enseñanza (Carbonell, 2001).

La historia de las leyes educativas, en particular en España, es de una naturaleza vertical, en la que no existe cultura escolar en el sentido anglosajón. El profesorado, el alumnado y las familias son excluidas de los procesos de jurisprudencia. Parece que las cuantiosas leyes sufridas en la joven democracia española suponen una especie de pulso ideológico entre liberales, conservadores y socialistas por imponer un modelo de sociedad en base a sus credos. Menos mal que la imposición vertical de las leyes choca con la libertad de cátedra del magisterio que en cada aula de la geografía de este país, a pesar de injerencias, novedades y burocracias, resiste y es capaz de educar desde el sentido común a pesar de los cambios de veleta legislativa.

La educación en las fronteras o el zaguán pedagógico. La construcción de una ética del mestizaje desde el diálogo de saberes.

A pesar de las dificultades para la construcción de un modelo cultural transfronterizo y dialógico que atraviese los muros que impiden el trasvase y el reconocimiento de la diversidad cultural inherente al ser humano; muros que insisten en la ilusión hermética e inmutable de la cultura; cada vez resulta más complejo definirse en cuanto a las características de una sola cultura o nación.

El mestizaje como proyecto imagina sociedades cuya identidad, caracterizada por la pluralidad y la idea de continuidad, de transformaciones temporales y circunstanciales que la construyen: «lo mejor que el mundo tiene está en la cantidad de mundos que el mundo contiene», decía Eduardo Galeano. Esa idea de continuidad temporal complejiza la idea identitaria según la visión inmutable, hermética y única, propuesta por la cultura hegemónica, que choca inevitablemente contra la propia naturaleza cambiante de las culturas y se cuele por las rendijitas que los muros construidos no pueden retener.

La construcción de identidades abiertas precisa del necesario intercambio mediante el que se pierden rasgos de las culturas participantes a través de un proceso de aculturación y asimilación de la que resultan culturas plurales, en definitiva, mestizas, que pierden elementos propios e incorporan otros «ajenos» en las relaciones de intercambio (González y González, 2021).

Pero hay rasgos identitarios que trascienden las características lingüísticas, religiosas o estéticas del modo hegemónico, modos de organización comunitaria en los que sus miembros se reparten el usufructo de la tierra o la comparten con quienes no la poseen. Rasgos culturales ligados a su pensamiento y forma de ver la vida mediante prácticas solidarias y comunitarias que trascienden las características estéticas a las que la folklorización alude como rasgos identitarios potencialmente preservables.

Características que definen profundamente las estructuras centrales de una cultura y ponen en entredicho al único modo de producción que deben asumir la totalidad de sociedades y culturas según el modo de producción capitalista. El rechazo a esta alternativa es por tanto brutal. El reto es desafiar

a la hegemonía universal propuesta mediante encuentros culturales en los que sus miembros comprendan la identidad integrada a múltiples pertenencias étnicas, raciales, religiosas desde una visión en la que identifiquen la confluencia de sus rasgos y orígenes en diversos elementos e influencias sutiles con las que reconocer las cualidades comunes entre ellos nosotros, un acercamiento de reconocimiento mutuo. Nancy Huston (2008) afirma que las identidades son ficciones, construcciones, fábulas, a las que los sujetos se adhieren para significarse de acuerdo al grupo con el que comparten rasgos unificadores en la misma identidad: no nacemos siendo un yo, nos convertimos en él.

La identidad es un tejido hilado entre la amistad y la enemistad con el otro en una trama en la que pertenecemos al grupo de filamentos fuertes o débiles. Entre estos agrupamientos se define la cuestión humana histórica, que Schmitt (2009) define en *El concepto de lo político* como la distinción amigo/enemigo en torno a la cual constituimos la compleja comunidad política alejada de la concepción republicana de la democracia «sustantiva» de Rousseau, centrada en la conservación de la identidad del grupo político de pertenencia, que en determinadas situaciones no hay disposición a negociar, aunque la posibilidad de negociación no violenta varía según los casos.

Chantal Mouffe (2007) prosigue el razonamiento de Schmitt y establece que la identidad no es necesariamente violenta. Y aunque exista la citada enemistad no tiene porqué transformarse en conflicto, pues esa violencia con el otro es deducida de nuestra experiencia política, que radica en la violencia y conflictividad. Dado que las instituciones no son neutrales ni pretenden esta categoría, el modelo de adversario fundamenta las bases de la propia política democrática en tanto posibilita la transformación del antagonismo en agonismo (Rivera, 2010).

La construcción de una ética del mestizaje parte en primera instancia del análisis de la acepción de «cultura» en el sistema capitalista, resultado de los intentos históricos por aceptar las contradicciones y ambigüedades derivadas de ese sistema. La cultura es la afirmación de realidades inalterables en un mundo cambiante que justifica las desigualdades para mantenerlas inmutables ante la amenaza de cambio.

Se pliega ante el mercado junto al poder elitista que insiste en la persistencia totalizadora frente a las democracias. Huntington lo denomina el choque de civilizaciones que sucedió cuando civilizaciones latentes en la historia comienzan a reclamar su aparición en la historia mundial. Pero, la equidad, la solidaridad o la justicia no están de este lado, y las democracias occidentales, junto al mercado, el poder y las élites se acomodan en el anclaje civilizatorio que conviene a su necesidad de orden social. Estos anclajes son una nueva forma de totalitarismo amparada en el paradigma democrático-liberal que considera a la justicia como la oportunidad que ya ha sido nada y si esta no ha sido aprovechada y volverá otro tren para quienes llevan retraso (González-Luis y Pais, 2016)

La Academia ha otorgado históricamente a la *ciencia* un lugar predominante. Se ocupaba de la verdad, de lo válido, y las Humanidades de lo bueno, y bello. La ciencia buscaba por la verdad y aunque a finales del siglo XIX se institucionalizan las Ciencias Sociales y surgen los Estudios Culturales, el Pensamiento Complejo, la disciplinarización y el comienzo del estudio del mundo por Occidente, los parámetros utilizados siguen marcados por la separación entre las esferas que analizan el peso de los saberes.

Para el diálogo de saberes interfronterizo que proponemos, es necesario que la Academia abandone las jerarquías que históricamente han otorgado el poder de la verdad a la ciencia que actualmente financiada por los poderes privados, se desinteresa por la epistemología y subvenciona el saber y las

disciplinas en cuanto éstas tengan alguna utilidad: sean vendibles, eficientes o rentables, y por tanto como afirma Lyotard, el rico tendrá más posibilidades de tener razón. El problema central de la epistemología es que no tiene un carácter social y debe revertir la forma en la que ha sido concebida para transformar su discurso y alejarlo del paradigma neoliberal descrito. Para De Sousa Santos (2010) es crucial responder a las preguntas que nuestro tiempo plantea, a las que las pedagogías de la calma también tratan de dar respuesta mediante la “desobediencia epistemológica” planteando preguntas no realizadas, identificando complicidades en lugar de rivalidades, mostrando lo que existe y lo que existiendo se oculta.

Se trata de visibilizar lo desestimado, de acoger la incertidumbre que supone experimentar sus posibilidades, como suponen “las sociologías de las ausencias” y de “las emergencias” de Sousa; se trata de abordar la incertidumbre de la inagotable e inabarcable diversidad que ofrece el mundo negada hasta ahora por el *pensamiento ortopédico*. Se trata de integrar los infinitos universos simbólicos lejos del vicioso deseo de finitud. Se trata de retar a la ciencia con otra forma de preguntar, planteando un «pensamiento alternativo de alternativas» hacia un cambio civilizacional. Para incluir el saber que «no existe» proponemos un cambio en el proceso pedagógico de la interculturalidad que revierta el poder para no ver al otro como un potencial competidor que hay que desarticular; para cambiar de lugar los espacios de las fuerzas y construir un saber basado en la complejidad refundadora de la ética que limite la capacidad discursiva hegemónica del poder que cuestione los viejos paradigmas, que escuche al otro, que se pregunte sobre el sentido del conocimiento y del saber desde la fusión de estos y rompa con la oxidada lucha entre ciencia, y humanidad; para que asuma la incertidumbre como el mejor de los escenarios posibles y el saber como fuerza para la reacción y la construcción de una ética del mestizaje desde el diálogo de saberes.

El punto central del diálogo de saberes es el reconocimiento de las personas participantes en los procesos formativos y de construcción grupal de conocimiento. Una interacción colectiva mediante la cual resignificar los saberes, historias y significaciones para configurar un nuevo sentido (González y Pais, 2016b). El contexto globalizado en el que esta propuesta se desarrolla entra en cierta manera en conflicto con la identidad y la homogeneización. Las tensiones resultantes pretenden por un lado homogeneizar las identidades del mundo; y por otro, reivindicar las identidades diversas que lo componen. Ambos movimientos fortalecen las cadenas y por otro lado tejen tramas en las que sus componentes se reconocen diversas y se asocian dialógicamente con esta diferencia. articulando vínculos y redes personales en las que sus componentes se reconocen.

El mercado irrumpe de nuevo en esta construcción dialógica postulándose como el medio de unificación infalible bajo la ley de la oferta y la demanda, pretende anular cualquier compromiso social o cultural desestabilizando justamente las identidades y cosmologías diversas que las componen. En este contexto complejo parece imposible la supervivencia de los saberes y las culturas locales, la deriva homogeneizadora irrumpe con tal fuerza que el reconocimiento de la diferencia y la construcción de espacios dialógicos parece inalcanzable.

La omnipresencia del poder dificulta las experiencias dialógicas e insta a alinearse con la cultura hegemónica antes de enarbolar la diferente abierta a interacción. Su contundencia parece incontestable y los dispositivos puestos en marcha afectan al ámbito cultural (creencias, saberes, lenguas, símbolos, identidades) que sin embargo está recibiendo en muchas regiones reacciones contestatarias convencidas de que el sistema ecológico, político, económico y social se está reconfigurando hacia otras reorganizaciones. Claro que estas estructuras se desarrollan en el contexto tecnológico, virtual, desterritorializado, que precisa de una toma de conciencia acerca de sus posibilidades y contradicciones.

Las redes y las tecnologías de la información pueden componer un nuevo espacio en el que la interculturalidad se desarrolle rompiendo las barreras físicas que se interponen hacia el intercambio dialógico y constante que el diálogo de saberes precisa. Constituir la identidad en intercambio con la cultura del otro, la diferente que reconocemos como alteridad implica un cuestionamiento e incertidumbre para la que la herramienta tecnológica, virtual y audiovisual puede convertirse en una potencial aliada con la que todas las personas son productoras, y creadoras de su propio relato. Cada individualidad realiza una propuesta contando con una serie de recursos visuales, sonoros, y gráficos que pueden ser potencialmente favorecedores del intercambio cultural que posibilite el intercambio, el diálogo y el reconocimiento de la diferencia desde la puesta en común y en valor de lo propio lo ajeno y lo compartido aún por descubrir y mostrar.

El saber es complejo, y la experiencia del intercambio facilita la creación y expresión de nuestro conocimiento y saber, la transferencia de las prácticas y la configuración de vínculos sociales en los que hacer efectiva el entrelazado de intercambio de diferentes orígenes, y saberes. Ahora es necesario pensar alternativas desde un prisma distinto, ya no sirve modificar el viejo sistema con parches revolucionarios que aproximen el cambio de paradigma. Toca revertir el modelo con otro que tumbe los privilegios de la clase dominante, históricamente dirigente de la política, la democracia, la justicia y el poder; las clases poseedoras de la totalidad de los dispositivos del saber y la cultura con los que han pervertido estas nociones reproduciendo el modelo que consume a los otros y a nosotros en la ilusión democrática de la igualdad, en la trampa de la dominación (González y Pais, 2016b)

La relación entre *poder* y *democracia* parece un vínculo inseparable. Desde la noción de *política* realizada por Aristóteles en la que la *polis* existe naturalmente y la función del hombre, como animal político consiste en desarrollarse en ella, llegamos a la concepción moderna basada en el poder y la separación entre lo público y lo privado. La importancia del sujeto en el análisis del poder queda patente en las definiciones que Max Weber, Sigmund Freud o Michel Foucault realizan. Foucault cuestiona además la existencia de un “sujeto de conocimiento” emisor de un discurso variable en función del paradigma cultural de la época en la que se desarrolla que limita la construcción del conocimiento y su pensamiento a través del sistema de control y vigilancia ejercidos por el poder.

Las prácticas sociales relacionadas con el ejercicio de poder y las estrategias de disciplina y normalización dirigidas por el cuerpo oficial, institucional o político en un periodo determinado - aunque también deslocalizado-, atraviesan al individuo en su relación con el otro y en el modo en el que este se constituye como sujeto. La hegemonía representa la función unificadora determinante de las concepciones individuales y grupales de los otros.

Foucault vincula poder y saber en correlación constante: el poder produce el saber mediante sus propios ejercicios de poder, y la uniformización resultante actúa sobre el sujeto validando determinados discursos sobre otros. Según este paradigma, el análisis de la historia de las culturas y saberes supone la instrumentalización del saber a partir del modelo cultural hegemónico propuesto que cuestiona a las otras culturas -englobadas en la otredad- mediante leyes que legitiman la cultura única, mientras vigilan, controlan y castigan a las otras limitando a los cuerpos discursivos. La direccionalidad cultural ejecutada por el poder unifica la cultura en la visión unilateral; la fragmenta y dispersa negando al resto, en lugar de reconstruir e intercalar todas las raíces identitarias y culturales. Según Foucault, el poder categoriza de forma binaria e inamovible a los sujetos, que atraviesa y hurta para proponer una verdad única que los divide en el rebaño interior y el exterior, en el nosotros y los otros,

Los principios de *control* y *vigilancia* que definen el modo de ejercer el poder han evolucionado hacia formas más sutiles: la dominación se realiza sin esfuerzo mientras el propio sujeto se propone voluntario a ser vigilado y controlado diariamente ante el riesgo de quedar excluido del grupo social.

El *Estado de Derecho*, supone para Foucault la contraposición al *despotismo*, al Estado de policía; al modo de regular la actuación pública en el marco legislativo, a la validez legal que limita al poder. El *valor* se determina a través de la ley que pone límites legales al despotismo a pesar de la ligereza con que estas fronteras se aplican al *mercado* que encuentra una confortable posición en la que su voluntad de poder podría acercarse fácilmente al despotismo. No es sorprendente que el mercado único ofrezca una cultura única, para el pensamiento único en el que la tradición y la vanguardia, lo local y lo globalizado entran en contraposición mientras las élites consolidan su posición de poder y esa cultura hegemónica en un pensamiento único, a priori incuestionable.

Los liberales consideran que todos los bienes deben seguir su deriva mercantilista y la cultura no tendría por qué quedar fuera, de modo que el nacionalismo identitario surge como la formación del nacionalismo cultural que confunde nacionalismo y Estado en la misma cosa. Los intereses estatales y de las élites han cohesionado; los grandes poderes empresariales y estatales, unificados, colaboran en defensa de los primeros, y la cultura ha sido aprovechada por el neoliberalismo para el auge del nacionalismo cultural que pretende la preservación identitaria y la visión homogénea del Estado, visión unilateral, en la que parece no haber cabida para otros paradigmas culturales, ese es el reto.

El estado promueve a través del sistema educativo la “alta” cultura encerrada en la cultura única que sufre fobia a la pluralidad y coexistencia cultural, y se esconde en la validez de sí misma sobre las otras. El poder, concentrado en unos pocos países que definen la unicidad junto a mecenas privados, encuentra en el mercado el nicho desde el que competir por su validez global, como si de producto se tratase: poderes estatales y élites reman al unísono insistente hacia la misma dirección consolidando discursos incluso con poderes políticos visiblemente opuestos más unidos en la estrategia cultural compartida.

El poder deslocalizado no es invisible e intenta imponer e impedir acciones futuras a personas o grupos a través de la intención manipuladora; mientras el Estado defiende la “alta” cultura en detrimento de las otras expresiones culturales, en lugar de proteger la producción cultural en su amplia diversidad y favorecer espacios para la creación y la educación desde una postura contra-hegemónica, posibilitadora de una nueva visión de mundo. Este deseo parece inabarcable según la relación expuesta que existe entre el saber y el poder para la que es necesaria una propuesta divergente. Deslocalizar los discursos oficiales hegemónicos tiene que ver entonces con desarticular la red saber-poder, con cuestionar el concepto de cultura tal y como lo conocemos, y reestructurar el papel del conocimiento en la sociedad postmoderna, utilizado a menudo para la promoción del patriotismo nacional que trepa sobre los derechos humanos de las más vulnerables, los de las personas migrantes y su derecho a la movilidad entre estados, en un aparente comportamiento colonial.

La construcción de una ética del mestizaje desde el diálogo de saberes precisa de repensar la diversidad. Si la ideología atraviesa los ámbitos de la educación a través de la multiplicidad de formas del poder, quizás sea necesario el ejercicio de análisis que explique los problemas nuevos y los resueltos respecto a la inclusión del paradigma intercultural en el sistema educativo y social. Se alcanzó su reconocimiento, pero posteriormente se negó la centralidad que la diversidad cultural precisa para hacerse efectiva, para abandonar el sueño idealista y convertirse en una realidad.

¿Existen las relaciones adecuadas para que la educación intercultural arribe a buen puerto? Si la ideología hegemónica favorece el statu quo, destruye la integración y conservación cultural de una colectividad y la utopía integradora a través de la sociedad disciplinaria descrita por Foucault, parece que el viento sopla en contra de la arribada.

Como describe Carlos Skliar, las instituciones nos tienen acostumbrados a la repetición del término diversidad a través del que engloban multitud de características que engloban en la otredad. Y así la diversidad son siempre «los otros» mientras nosotros guardamos la exclusividad de lo correcto, y los otros la diversidad débil de lo diferente. desde nuestra arrogancia y a pesar de los «intentos» de inclusión planteados en las numerosas reformas educativas seguimos cayendo en la misma deriva uniformadora y repetitiva.

El mestizaje crítico supone cambiar nuestra relación con el mundo, acceder a su multidimensionalidad y a otra forma de conocimiento diferente al vigente (determinista y absolutista). Es una forma distinta de vivir e interpretar la realidad, es una forma diferente de adentrarnos en la complejidad humana y en su diversidad. Éste se constituye como un proceso reeducativo y de educación que no concluye nunca y está en contra de los parámetros educativos vigentes, apostando por la transgresión como norma y la duda como método. (González y González, 2021: 228)

Calima entre las grietas: La escuela zaguán para el diálogo de saberes

El diálogo de saberes en educación es el proceso pedagógico caracterizado por el reconocimiento de todos los sujetos participantes en el acto de construcción de conocimiento. Este enfoque metodológico posibilita la interacción de la colectividad participante. Interconectar al alumnado gracias a la presencia de diferentes culturas del mundo en el aula. El alumnado migrante y oriundo es partícipe del proyecto, entra en relación dialógica tras el intercambio de creaciones audiovisuales autorrealizadas a propósito de su cultura. Las obras se alojan en una plataforma digital. Cada discente cuenta con su columna para publicar documentos de todo tipo. La propuesta no es dirigida y puede englobar características: literarias, musicales, gastronómicas, ecológicas, paisajísticas, tradicionales, biográficas y familiares. En el caso de que no haya migrantes, el alumnado elige un lugar, el profesorado contacta con una escuela y el proceso es el mismo. El carácter flexible posibilita su implementación en cualquier escenario educativo: centros de educación primaria, secundaria, prisiones, asociaciones vecinales, entornos laborales...

En la siguiente tabla se plasma lo que se va a realizar, un plan vertebrado en una estructura multinivel que permita al lector contemplar las posibilidades de hacerlo suyo. Para ello se le ofrece la mirada panorámica general, los encuadres específicos y los planos detalle de manera que pueda diseñar su propio *storyboard* para hacer del proyecto lo que las necesidades particulares le indiquen. Lo que tiene entre manos es un imaginario educativo de socialización e investigación intercultural con alumnado desde sus territorialidades para articular vínculos desde el conocimiento mutuo. La interacción comunicativa invita a la mediación en la que se evidencian los símbolos, imágenes y características culturales de sus participantes. Este intercambio dialógico funciona como el tejido de redes en el que sus componentes incorporan, desenredan, y bordan, nuevos elementos culturales gracias al acercamiento, intercambio, conflicto y similitud o lejanía de sus identidades culturales iniciales tras el encuentro con las otras.

Cronograma de la Calima: De los zaguanes a las grietas

Objetivo General	Objetivos específicos	Metas	Evaluación
<p>Favorecer el diálogo de saberes que permitan a las culturas participantes otra forma de habitar el mundo.</p>	<p>Favorecer las relaciones intra e interinstitucionales de la escuela para posibilitar un diálogo de saberes.</p>	<p>Informar al consejo escolar del proyecto invitando a participar al resto de profesorado. Informar al AMPA expresando que las familias podrán participar junto a sus hijos de la elaboración de las actividades de diversidad cultural. Informar a la Unidad de Trabajo Social del Ayuntamiento pertinente, invitarlo a colaborar y ofrecer los resultados del mismo a fin de orientar sus políticas sociales. Informar a las asociaciones de migrantes y a las ONG 's que trabajan la diversidad cultural sobre el proyecto e invitarlas a participar con la escuela en otras actividades que favorezcan la convivencia entre culturas.</p>	<p>Participación y del profesorado y posibilidad de colaboración (cuantitativa). Predisposición a la colaboración familia/escuela en actividades culturales Predisposición de UTS a la colaboración e implicación. Predisposición a la implicación en este y otros proyectos con la escuela.</p>
	<p>Construir colaborativamente una cartografía de la diversidad cultural</p>	<p>Situar en el mapa virtual su lugar de origen, la ruta de llegada y los kilómetros de distancia respecto al aula que es ahora su zaguán. Preparar con sus familias una presentación de cinco minutos sobre un día en su lugar de origen, incluyendo vestimenta, cinco palabras en su idioma, comida, música, un cuento, un libro, una obra de arte, un paisaje y una costumbre curiosa. Incluir en el mapa virtual, entre todas y todos, los elementos comunes y aquellos no comunes que resultan interesantes y de los que se puede aprender. Escribir un cuento con las cinco palabras de cada idioma que integre un poco de cada una de las historias del alumnado.</p>	<p>Interrelacionar la ubicación en el mapa con un diálogo sobre sus culturas. Realización del vídeo e implicación familiar, entorno social: lograr el encuentro y puesta en valor de elementos culturales propios que puedan parecer irrelevantes/negativos para el alumnado. Lograr con la inclusión cartográfica la construcción y apreciación intercultural entre el alumnado. Interrelación y puesta en valor lingüística e intercultural entre el alumnado mediante la creación cuento</p>

	<p>Intercambiar narraciones audiovisuales de la diversidad cultural cotidiana para el diálogo de saberes entre escuelas.</p>	<p>Seleccionar elementos culturales de la cartografía de la diversidad cultural que convivan en su comunidad actual. Diseñar un guion donde todos participen y que represente un día en la vida en su comunidad. Grabar un cortometraje con ayuda de las familias que muestre la vida cotidiana en la comunidad compartida por el alumnado y donde se encuentren elementos y palabras de todas las culturas. Subtitular el cortometraje a todos los idiomas que están representados en el aula. Enviar el cortometraje a escuelas de las culturas representadas que conviven en el aula con instrucciones para el diálogo de saberes.</p>	<p>Mostrar predisposición a compartir elementos culturales implicando a sus familiares en la selección. Lograr la implicación de las componentes y los componentes del grupo en su creación. Alcanzar la implicación familiar Interrelacionar los saberes lingüísticos del alumnado para la auto creación de subtítulos de manera autónoma. Alcanzar la implicación de las escuelas y su participación activa e implicada en el proyecto ofreciéndose a enviar retroalimentación que haga efectiva la finalidad del intercambio audiovisual y del objetivo general del proyecto: diálogo de saberes.</p>
	<p>Presentar las narraciones audiovisuales de la diversidad cultural cotidiana a la comunidad para propiciar un diálogo de saberes.</p>	<p>Analizar las narraciones audiovisuales de la diversidad cultural cotidiana recibidas de otras escuelas. Conversar con el alumnado de las escuelas participantes a través de videoconferencia. Invitar a las familias, profesorado, alumnado, instituciones públicas, asociaciones y ONG´s vinculadas con la diversidad cultural al Encuentro para el diálogo de saberes CALIMA Presentar frente a la comunidad las narraciones audiovisuales de diversidad cultural cotidiana y propiciar una conversación con los y las asistentes de la comunidad al encuentro CALIMA Recoger propuestas de los participantes y las participantes para elaborar un informe a disposición de todos los miembros comunitarios para la elaboración de políticas sociales y acciones para la mejora de la convivencia.</p>	<p>Alcanzar durante la presentación de cada vídeo trascender los elementos culturales expuestos hacia un intercambio dialógico entre el alumnado orientado hacia la apreciación cultural de sus compañeras y compañeros. Lograr frutos de intercambio durante las conversas con el alumnado participante. Alcanzar la implicación de las organizaciones invitadas hacia el logro del objetivo del proyecto Lograr la asistencia de las personas invitadas y su motivación para participar en el encuentro desde sus perspectivas, así como a extenderlo a otro más largo y continuado en el tiempo. Alcanzar una retroalimentación acerca de logros e ideas de mejora del proyecto. Conseguir que las personas participantes ya implicadas propongan ideas hacia el logro del objetivo del proyecto.</p>

Estrategia: La calima entre las grietas

La calima no entiende fronteras, es el síntoma de la colonización y sus efectos devastadores para las culturas que la sufren y que como en el cuento de Galeano, «había nacido entre los vencedores para vengar a los vencidos» (Galeano, 2003: 45). Partiendo de un cuento de los más antiguos de la humanidad, recogido por Marc Laberge, nos encontramos a una niña que camina sola por el desierto con una sonrisa en el rostro. Un grupo de ladrones al verla de tal modo, sola y con su sonrisa en el rostro piensan que posee un gran poder. Aguardan al momento oportuno para atacarla y atarla, ponerla de rodillas y ordenarle que les entregue su poder. La niña, con su sonrisa en la cara no entiende a que poder se refieren y esto enfurece a sus captores que la abandonan en el desierto, atada, para que el sol de la mañana la convierta en cenizas. Sol que se eleva sobre las dunas y dibuja dos riachuelos de sudor que bajan por su rostro, la calima, metáfora de nuestro proyecto, trae un palito que la niña atrapa con los dientes, se inclina y comienza a dibujar en la arena, un rabo alargado, un cuerpo oblongo, cuatro patitas, una nariz puntiaguda, ojos pequeños y rebosantes de inteligencia, orejas atentas a lo que sucede en el mundo, bigotes y dientes afilados. El ratón salió de la arena y mordió las ligaduras liberando a la niña que continuó su andar por el mundo, como huésped, con su sonrisa en el rostro. Advierten nuestras tatarabuelas y tatarabuelos, en aquel mundo nómada, que eso son los cuentos para las personas, pequeños ratones sin gloria que nos sirven para enfrentarnos al miedo.

La metáfora que atraviesa nuestro proyecto se vertebra en la arquitectura del zaguán, ese espacio donde los viajeros son hospedados y alimentados a cambio de historias. Un santuario donde, como en El castillo de los destinos cruzados de Italo Calvino se produce un diálogo de saberes, un intercambio de experiencias que favorece el conocimiento del otro y que posibilita, en palabras de Sousa Santos, unas políticas del reconocimiento.

Siguiendo la estela del pensamiento débil de Vattimo como cartografía idónea para la construcción pedagógica de identidades débiles, pensamos como Montaigne en la experiencia como patrimonio que puede intercambiarse a través de narrativas, pensamos en la potencia pedagógica de la narración oral y en su universalidad, las personas narramos porque, como indica Harari, somos seres de ficciones, es natural y por ende, accesible a todas las personas. Además, los cuentos son nómadas, viajan de boca a oreja y de oreja a boca, su morfología se adapta a cada experiencia y a cada contexto, se convierten en escenarios idóneos para que las culturas dialoguen en base a conflictos humanos universales en el espacio y en el tiempo. De esta manera el proyecto invita al alumnado, sin importar su procedencia, a participar desde su experiencia para enriquecer el currículo desde los presupuestos antropológicos esenciales de su cultura. Unas narrativas nómadas, como la que porta la niña con la sonrisa en la cara del cuento que cuando son hospedadas en el zaguán, en el aula, protagonizan un diálogo de saberes como proceso de descolonización del conocimiento. Situamos los objetivos de desarrollo comunes como zaguanes donde el alumnado, más que puntos de vista, va a buscar, dialogar, construir u ofrecer un lugar desde donde mirar.

Siguiendo aquella máxima de que pensamos palabras y de que las lenguas son las puertas de las culturas, el zaguán-aula que imaginamos en este proyecto hará del alumnado protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndolo en maestro o maestra, en una suerte de laboratorio de lenguas donde las palabras de cada idioma serán la fórmula mágica del hospedaje y del viaje hacia la otredad. Partiendo de las palabras que provienen de los diferentes lugares del mundo, resignificando las narrativas de lo cotidiano, al modo freiriano, el alumnado descubrirá como existen alternativas y que la verdad se construye, continuamente, contextualmente, comunitariamente. Frente a la inmunidad

occidental, el zaguán de las culturas, en el aula y fuera de ella, pretende la restauración de la comunidad.

Cerramos nuestra estrategia de invitación, de hospedaje, con la metáfora que envuelve el zaguán y que va más allá del mismo, la calima. Una calima que, frente a los muros, alambradas y concertinas físicas e intelectuales, frente a la hegemonía del pacto tecno-científico y la contextualización curricular se cuela entre las grietas de las políticas educativas de homogeneización neoliberal. El proyecto no permanece en el aula ni en la escuela, viaja más allá de sus muros hacia otras aulas de otras escuelas, aprovechando las mismas tecnologías que nos individualizan o que nos enfrentan para conectarnos y comprendernos. Las habilidades de las nuevas generaciones se integran con las más antiguas tradiciones al servicio de lo convivencial, al intercambio de simbologías para la construcción de una ética del mestizaje que posibilite una ciudadanía del hospedaje o huésped.

Metodología: De la cartografía de la multiculturalidad a las redes interculturales. La comunidad mestiza

El proyecto se imagina dentro de la metodología IAP (Investigación Acción Participación) por su intención de dar protagonismo a los participantes y favorecer la reflexión, aprendizaje y transformación de los mismos y de sus relaciones entre ellos para el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad como trayecto indefectible para la convivencia pacífica y la consolidación de una comunidad basada en la diversidad cultural. El mismo está estructurado en cuatro fases que van desde la invitación e información hacia los diferentes colectivos, pasando por la construcción de una cartografía de la diversidad cultural del aula, la elaboración de narrativas audiovisuales de diversidad cultural en lo cotidiano, su intercambio con otras escuelas que forman parte de la cartografía y termina, o vuelve a comenzar, con la visibilización del trabajo realizado por el alumnado ante los demás colectivos de la comunidad educativa para el diálogo de saberes de cara a presentar un informe que recoja todas las propuestas y que puedan servir para orientar las políticas públicas sociales comunitarias.

Fase 1 - Zaguanes

Un proyecto basado en la IAP no puede comenzar sin invitar e informar a la comunidad que lo envuelve. Sincronizar con el comienzo del curso escolar sesiones informativas con el profesorado a través del consejo escolar, con las familias a través del AMPA, con las instituciones públicas mediante la UTS (Unidad de Trabajo Social) y, mediante la misma, convocar a los y las responsables de las asociaciones y ONG vinculadas con la diversidad cultural. En estas reuniones recogemos aportaciones, ideas, sugerencias (evaluación inicial externa) que van a enriquecer el proyecto además de propiciar acuerdos y compromisos que devengan en actividades interinstitucionales que amplíen el mismo más allá del aula.

Pero no podemos olvidar a las y los protagonistas, el alumnado. Al comienzo del curso es apropiado informarles de los objetivos, de las fases, de lo que se espera de su participación y el tiempo que se va a destinar a cada actividad y, lo más importante, escuchar e implementar sus sugerencias con el objeto de que se sientan desde el primer momento protagonistas de La calima entre las grietas. Es aquí donde a modo de evaluación inicial podemos comenzar a esbozar la cartografía de la diversidad cultural en el aula, con la aplicación que mejor se ajuste o mejor dominemos, también nos sirve un mural físico. El primer paso es que el alumnado sitúe en el mapa sus lugares de orígenes lo

que nos servirá para introducir a modo de conversación la evaluación inicial (interna) en la que preguntaremos qué conocen de los otros lugares y qué ideas tienen de cómo viven las personas de esas o de aquellas culturas. Esta suerte de lluvia de ideas la podemos recoger por medio de aplicaciones informáticas o en la pizarra y fotografiarla. Nos servirán de radiografía comparativa durante y al final del proyecto.

La cartografía de la diversidad cultural en el aula, sólo con los lugares, nos ayudará a planificar y agrupar el número de culturas a abordar a lo largo del curso académico de manera que ajustemos la participación dentro del calendario escolar de forma equilibrada y de manera que permita al alumnado disfrutar de la experiencia sin que incida en su carga académica. Esta fase se debería desarrollar en las dos primeras semanas del curso escolar.

Fase 2 - Cartografía de la diversidad

Una vez diseñada la cartografía de la diversidad se conversa sobre el alumnado para que calcule las distancias de cada lugar en relación al punto cero que es el aula. A continuación, se pregunta al alumnado cómo llegó al aula, si recuerda el itinerario, el medio de transporte, anécdotas del viaje y, como parte de la evaluación procesual, qué saben sobre los migrantes, qué han escuchado en las noticias, a sus padres o si alguno de ellos se siente inmigrante-emigrante y porqué.

La siguiente sesión consiste en preparar con el alumnado una actividad que habrá de desarrollar junto a sus familiares. La preparación de una presentación de cinco minutos que relate cómo es un día en la vida cotidiana de sus lugares de orígenes incluyendo como elementos indispensables la vestimenta, cinco palabras en su idioma, comida, música, un cuento, una obra de arte, un paisaje y una curiosidad divertida. A lo largo de una semana se pueden ir organizando las exposiciones de manera que con los elementos que el resto de alumnado destaque como similares o diferentes, se vaya completando la cartografía de la diversidad, incluyendo una categoría de debate y negociación que verse sobre las cosas que nos unen y las cosas que nos separan.

Las sesiones en las que se exponen los trabajos realizados, el discurso que el alumnado desarrolla a partir de su visualización, las ideas que quería compartir, las razones ante ciertas cuestiones planteadas por el grupo, el choque de pareceres que dará lugar a la expresión de determinados valores, ideologías o hábitos culturales; forman parte de la fase de desarrollo del proyecto. El alumnado gestiona autónomamente la exposición de sus relatos y la expresión de sus razones para resaltar u omitir determinados elementos. Las compañeras y compañeros pueden intervenir desde una perspectiva dialógica y democrática basada en la curiosidad respetuosa. Los conflictos manifestados serán orientados como enriquecimiento del propio proyecto al poner sobre la mesa incomprendimientos dados justamente a consecuencia de la insistente cultura única, los estereotipos culturales y el desconocimiento.

Para finalizar esta fase, una vez el alumnado ha realizado sus presentaciones y ha completado la cartografía de la diversidad cultural, se escribe un cuento entre todas y todos que incluya las cinco palabras de cada idioma y que contenga algo de cada una de las exposiciones, de manera que resulte el cuento de un día en el mundo, como el cuento de Clotilde Perrin titulado *Au même instant, sur la Terre*.

Fase 3 – Calima

La Calima es el viento del desierto que no se detiene ante las fronteras ni los muros. El cuento un día en la vida del mundo es la base para la siguiente fase. Trabajando sobre él y con la cartografía de la diversidad cultural, el alumnado debe seleccionar los elementos de cada cultura que conviven en su comunidad actual, la que envuelve la escuela donde estamos implementando el proyecto y seleccionar aquellos que favorecen la convivencia. Con estos elementos que deben representar a todas las culturas, se trabajará en la escritura de un guioncinematográfico que refleje un día en sus barrios, en sus calles, en sus hogares, en su escuela, donde se encuentren narrativamente la diversidad cultural cotidiana. Una vez trabajado, durante una o dos semanas, se procederá a la filmación del mismo.

Para que en el cortometraje que llamaremos narrativa audiovisual de la diversidad cultural cotidiana represente ampliamente lo que habita en el aula, el alumnado podrá organizarse para grabar como deseen escenas en el colegio, en sus casas, en sus calles, barrios, en el parque, en mercados, en encuentros interculturales, en asociaciones, siempre con la condición de que atiendan a lo acordado en el guion y que no sobrepasen, cada secuencia, los veinte o treinta segundos, por una lógica no escrita en el mundo audiovisual y es que lo bueno si es breve, mejor.

En este proceso de planificación y filmación es recomendable contar con la colaboración de expertos en pedagogía del teatro que favorezcan espacios de confianza e introduzcan al alumnado en técnicas básicas de interpretación y, en el siguiente paso, contar con apoyo de personas con conocimientos en edición audiovisual que introduzcan al alumnado en las bases de las narrativas audiovisuales. Estamos trabajando la diversidad cultural pero también diferentes idiomas expresivos que favorecen la comunicación y por ende la convivencia.

La siguiente semana debe estar destinada a la edición, a la selección de melodías, de transiciones, de rótulos y subtítulos, de manera que resulte de todo este trabajo creativo y cooperativo una narrativa audiovisual de diversidad cultural cotidiana que relate un día en la comunidad a través de todas las voces y que no excede los diez minutos, como mucho, lo ideal, de cinco a siete, pero, la experiencia nos advierte de lo difícil que es sintetizar. Una vez editado y cuando el alumnado se siente satisfecho por el producto, se envía a una escuela decada una de las culturas representadas en la narrativa audiovisual de diversidad cultural cotidiana con las instrucciones que siguió el alumnado para elaborarlo para que, en un tiempo acordado con las otras instituciones, elaboren el suyo y lo envíen a la escuela de origen. Y ahora, a esperar el diálogo de saberes.

Esta fase con alta dosis de creatividad puede extenderse entre cuatro y seis semanas sin que resulte un problema para el buen desarrollo del proyecto, lo ideal es acordar con el alumnado las fechas para mantener el nivel de implicación y de protagonismo a la par que fomenta el compromiso del alumnado que ha decidido cuando entregar cada tarea. Fomentamos transversalmente la responsabilidad y las habilidades de negociación para el establecimiento de acuerdos, elementos vitales para el trabajo en equipo con grupos heterogéneos, una de las tres competencias fundamentales que provienen del espacio educativo europeo.

Fase 4 - Grietas

Si algo activa la motivación, bien medida y modulada, es la espera o el misterio, piensen cómo funcionan los *cliffhangers* en las narrativas audiovisuales de las plataformas de entretenimiento que no son más que actualizaciones de la lógica del facsímil en el siglo XVIII o la herencia de la estructura de las Mil y una noches. Un proyecto sin incógnitas para sus participantes, sin emoción, pueden perder el interés cuando se prolonga en el tiempo. La espera de las narrativas audiovisuales de diversidad cultural cotidiana de las otras escuelas nos sirve para, en momentos puntuales, retomando los acuerdos de colaboración con asociaciones y ONG vinculadas con la diversidad cultural, programar y realizar actividades educativas de sensibilización tanto dentro como fuera de la escuela. Este apartado queda a criterio de lo que suceda en cada realidad, pero resulta un elemento multiplicador de los objetivos intelectuales del proyecto, un tiempo y espacio para el enriquecimiento de las experiencias de sus participantes y una dinámica propiciadora de vínculos interinstitucionales y comunitarios. Todas estas actividades deberían ser informadas y favorecidas por las instituciones públicas sociales capaces de aportar recursos humanos, físicos y económicos.

Cuando comiencen a llegar las narrativas audiovisuales de diversidad cultural cotidiana de las otras escuelas trabajaremos en dos líneas, una interna y otra externa. En el aula, el alumnado visionará los cortometrajes que serán traducidos y comentados por el alumno o alumna vinculada a esa cultura, se debatirán los elementos similares, los diferentes, los que favorecen y los que dificultan la convivencia y se incluirán los elementos novedosos en la cartografía de la diversidad cultural.

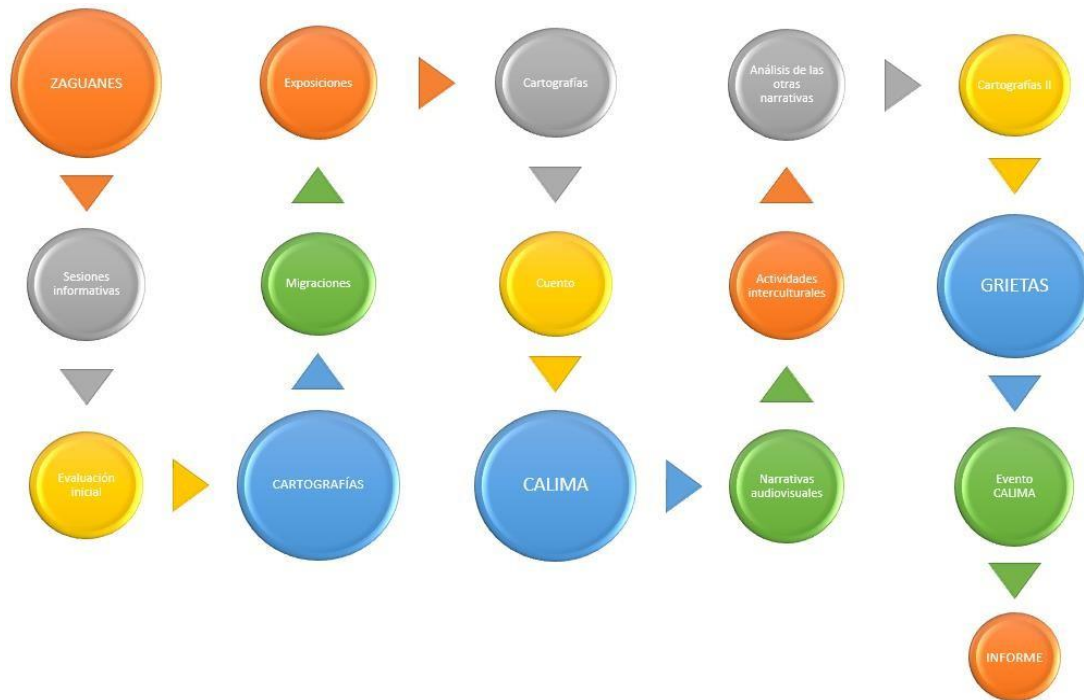
Una vez se hayan recibido la totalidad de los vídeos, un par de semanas antes de la finalización del curso escolar procede preparar el evento de diversidad cultural comunitaria CALIMA. Esta actividad se conecta con la primera fase y con el proceso de cooperación desarrollado en el tiempo de espera durante la fase 4 Grietas. Un evento para que el alumnado presente cada narrativa audiovisual vinculado a su cultura de origen y que se cierre con el vídeo que inició esta particular vuelta al mundo en un solo día.

Un acto que se puede celebrar en el salón de actos de la escuela o en un espacio que ofrezca el Ayuntamiento con mayor capacidad. Un acto al que serán invitados el profesorado, el alumnado, las familias, los responsables políticos del área social, los responsables de las asociaciones y ONG vinculadas con la diversidad cultural y toda persona interesada.

Un acto, CALIMA, que pretende visibilizar las culturas, favorecer un diálogo de saberes entre las diferentes culturas que conviven en una comunidad y recoger sus preocupaciones e iniciativas con el fin de elaborar un informe que sirva al ámbito social de las instituciones políticas para reorientar sus políticas sociales y a coordinar acciones con asociaciones, ONG y con la ciudadanía. Un cuento que se termina, como en las Mil y una Noches para que otro comience, como la Calima, que desnuda una duna para vestir otra, que viaja por el mundo sin entender las fronteras ni atender a los muros, que acaricia todas las culturas y comprende todos los idiomas, adopta todas las formas y nos recuerda que ninguna permanece para siempre.

Temporalización y secuenciación: La lógica del zaguán

La naturaleza del proyecto no precisa de una programación exacta sino de un planteamiento estratégico que vincule el desarrollo del mismo al calendario académico que organice la vida escolar de la institución que lo hospede. Posee la naturaleza y el talante de los zaguanes, espacios donde en cualquier lugar y momento uno puede ser hospedado, por supuesto, hablamos de las personas y de sus culturas. De esta manera parece interesante mostrar una senda donde se destaquen los lugares de encuentro, las posadas, en las que los participantes deben reposar y compartir sus experiencias, los lugares del proyecto donde se producen los diálogos de saberes, el cuanto tiempo está en cada uno depende de cada comunidad, de cada grupo de alumnado, del profesorado en sí mismo.



Los círculos aumentados indican las fases del proyecto y los círculos pequeños los hitos o espacios de cada fase que deben ser transitados para el desarrollo del mismo, la temporalidad, que no puede ser precisada de antemano sino negociada podría responder en proporción al siguiente planteamiento o esbozo, según se prefiera.



Esta propuesta incide en la importancia de que la temporalización del proyecto responda a los ritmos naturales del alumnado, las familias y el profesorado, aprovechando sus horarios cotidianos y se estructura en base a las vacaciones marcadas en la mayoría de los calendarios del mundo que lejos de profesiones religiosas o culturales determinadas, convergen en los cambios estacionales. El objeto de esta estructura flexible, además, es que el profesorado pueda incluir las diferentes actividades sin alterar el desarrollo básico del currículo

Evaluación: Los ilógica de las dunas

Como se puede observar en el cuadro de objetivos, los momentos de evaluar tienen la intención de ajustar y negociar el proyecto con sus participantes, tomarle el pulso y comprobar el desarrollo del mismo a cada paso y concluir con un informe y unas narrativas audiovisuales que sirvan para la difusión y para la orientación de futuras acciones y políticas sociales comunitarias.

La estrategia evaluativa se desprende de los presupuestos de la IAP, no se tiende a los cuestionarios ni a las estadísticas sino, por su naturaleza narrativa, a recoger y analizar datos cualitativos que sirvan tanto al profesorado como al alumnado y al resto de participantes para, en el sentido freiriano, tomar conciencia de sus realidades y de la trama histórica y social que los contiene. De esta manera se valora inicialmente la participación y las aportaciones previas del profesorado, familias, agentes políticos y comunitarios y, el alumnado. La cartografía de la diversidad cultural sea en el formato que se decida utilizar, nos ayuda en el proceso de evaluación continua contemplando los avances de los participantes en relación al conocimiento y sensibilidad frente a las otras culturas a la vez que nos ayuda a mostrar una visión panorámica de sus interrelaciones, oportunidades y amenazas, en cierto sentido resulta un DAFO geográfico que parte del aula hacia el mundo.

Como es propio de las estrategias evaluativas de una IAP, la observación sistemática participante es vital, tanto el profesorado como el alumnado, a lo largo del proyecto, observarán y reflexionarán sobre los elementos comunes, diferentes, los que incluyen y excluyen, los que favorecen o dificultan la convivencia. Tanto en la elaboración de las actividades en la comunidad aula como a la hora de analizar las narrativas audiovisuales será interesante, con autorización previa, la grabación de los debates que servirán de materiales de estudio por la manera que expresan los participantes sus sentimientos respecto a las otras manifestaciones culturales.

Para la evaluación del proyecto, el evento CALIMA debe servir para recoger las experiencias, inquietudes y aportaciones de los diferentes colectivos de la comunidad para la elaboración de un informe que, junto a las narraciones audiovisuales de diversidad cultural cotidiana sirvan de elementos de reflexión y divulgación con el objeto de mejorar el proyecto de cara a versiones posteriores como para propiciar otros proyectos, actividades, reorientar políticas, crear sinergias y en definitiva, favorecer el fortalecimiento del tejido interrelacionado de la comunidad que contiene a la escuela que, provisionalmente, ha sido el kilómetro cero de esta cartografía de la diversidad cultural.

Anotar que el informe, siguiendo las experiencias de las IAP y en base a lo que se denomina una investigación situada en clave de narrativas de lo cotidiano, debe recoger de forma textual -por eso incidimos en las grabaciones autorizadas- la diversidad de voces y expresiones y organizarlas en base de categorías que pueden establecerse a lo largo del proyecto, lo idóneo es que sea al principio pero no siempre es posible, categorías que deben partir de las preocupaciones comunes de los diferentes colectivos y culturas. Si tomamos como referencia los ODS, podríamos marcar aspectos como la relación de las culturas con el medioambiente, el desarrollo y la pobreza, la equidad, la migración, la juventud, la igualdad de género...

Un último apunte, tanto la cartografía de la diversidad cultural como las narrativas audiovisuales pueden, con autorización, organizarse en un repositorio para el uso y disfrute de otras escuelas e incluso, como elemento de estudio de cara a futuras investigaciones.

In-conclusiones: La globalización de los *nadies*

El tema inicialmente elegido fue la desigualdad de origen y el éxito educativo: la escuela reproductora de desigualdades. Creemos que la institución educativa actúa como órgano favorecedor de la reproducción de las diferencias de origen del alumnado mediante dispositivos más o menos conscientes.

Para ilustrar estas afirmaciones nos basamos en la lectura sociológica y en la observación durante nuestro periodo de prácticas en diversos centros educativos, en los sesgos cognitivos emitidos por el profesorado hacia el alumnado perteneciente a las clases sociales más desfavorecidas, fundamentados en la generalización de rasgos estereotipados.

Posteriormente, experiencias con personas en proceso migratorio arribadas a Canarias, y niñas y niños migrantes recién llegados a la escuela belga, amplían significativamente la idea primera. Nos parece comprobar que el estado y la institución escolar ejecutan dispositivos, en nombre de medidas de acogida, que contradicen su aspiración de base: reproducen las desigualdades de origen, alimentan la discriminación, y justifican discursos a favor de la muerte por las políticas migratorias de diversos Estados.

La vuelta a Canarias mostró una situación similar hacia el alumnado arabo parlante, a pesar de la reconocida NEAE, INTARSE, en el Currículum de Primaria: se invisibiliza su derecho a la educación, se señala a sus familias culpables y al alumnado «poco dispuesto al aprendizaje». La presencia de tal violencia en contextos educativos europeos y democráticos, que niega la dignidad y los DD. HH fundamentales de las personas migrantes, determinaron la transformación temática del TFG, inspiraron el posicionamiento de nuestra función en el Magisterio y nos cuestionó sobre el sentido de la educación en este contexto.

Pero: ¿cuáles son los problemas importantes que deberíamos estudiar y enseñar?, ¿qué necesidades están planteando y de qué modo las está orientando la escuela?, ¿existe la apertura de la escuela hacia la incorporación de los saberes populares?, ¿se está invirtiendo en la cohesión social desde el diálogo de saberes entre culturas?

Las dudas se materializaron evidenciando la ausencia de función social de la escuela que margina a muchos de sus destinatarios y destinatarias. Nos invadía una profunda conmoción, impotencia, y decepción hacia los sistemas nacionales de enseñanza, en general; y hacia el equipo docente y directivo de estos centros en particular. Sospechábamos que las excepciones no eran tan raras. Surgían las preguntas y reformulaciones acerca de la función educativa; el sentido de la educación etnocéntrica a pesar de las reformas insistentes en el planteamiento hegemónico, las minorías al margen. Vamos construyendo y reformulando reflexiones interminables que disienten de la pedagogía hegemónica, la escuela, y las legislaciones educativas, que sentimos pretenden bajar nuestras cabezas.

Las conclusiones derivadas de los aprendizajes adquiridos tras las lecturas y reformas educativas van conformando la intencionalidad de la propuesta innovadora y el objetivo perseguido; nos llevan a creer que la pedagogía debe ir «contra natura», contra la hegemonía y contra el pacto saber-poder para internacionalizar la escuela. Para ampliarla a todas las personas reunidas en su zaguán gracias a los avances tecnológicos para universalizarla.

Este es el sentido en el que se fundamenta este proyecto narrativo. La creación de un proyecto comunitario, que utiliza las tecnologías de la información para unir y no dividir a las comunidades. Para ser una puerta abierta a las escuelas; escuelas presenciales en las que las TICs posibilitan una escuela universal. Vamos a llevar al alumnado a muchos sitios desde muchos lugares.

Durante una de las primeras conversas con Andrés González Novoa, a propósito del tema del proyecto, surge la idea de orientar mis inquietudes de mejora a través de un proyecto de innovación que aborda la interculturalidad. Y en ese proceso reflexivo me comparte, entre otros, artículos del sociólogo Boaventura De Sousa Santos que comienza a dar sentido a las consideraciones culturales y educativas que me invadían. Me ofrece una nueva vía reflexiva hacia una posible alternativa: quizás una pedagogía de las ausencias que recoja todo lo que está pero que no es reconocido desde los lugares hegemónicos; que transforme los sujetos ausentes en presentes; una sociología de las emergencias, que amplíe lo existente extraído por la razón eurocéntrica mayoritaria; analizar el acto educativo desde la educación bancaria entre opresores y oprimidos en el aporte freiriano. Me ofrece la relación entre el saber y el poder, entre el mercado y las élites.

La calima entre las grietas, la idea del proyecto innovador, parte en primer lugar del convencimiento acerca de la función no neutral de la educación. El proceso educativo es el acto político en el que no deben entrar medias tintas que tracen palabras a medio escribir por la intervención burocrática y hierática de la relación descrita entre el saber y el poder. Podemos imaginar la educación como acto comunitario, como la posibilidad entre lo posible y lo imposible, como el lugar para la reflexión que ofrece a todos sus participantes el poder y la responsabilidad para la acción; como la ocasión idónea a la interculturalidad, hacia el tránsito desde la homogeneidad y cultura única hasta el intercambio de saberes propio de las culturas activas que ocupan un lugar en el aula y el mundo.

Claro que, pensar en la globalización de los *nadies* parece un acto sospechoso al fracaso en el contexto planetario en el que destacan la indiferencia y la individualidad. La calima entre las grietas es la mirada esperanzadora al susurro del viento que mueve el polvo en suspensión llegado desde el desierto hasta las rendijas de las ventanas que impregna cada local escolar. Es coger aire y sacar la voz aunque el poder institucional clave en cada nueva reforma una supuesta solución definitiva a la exclusión, desigualdad y discriminación cultural.

He sorteado toda forma de obstáculos y rocas para llegar a proponer y defender esta idea articulada en el conjunto de palabras que abrazadas forman la propuesta de este TFG. He puesto primero la mirada en los ojos y el relato de los hombres huidos de la muerte que se han visto obligados a lanzar a hermanos por la patera, muertos de frío o de sed. Sobrevivientes de lo inenarrable encerrados en el archipiélago representante de la gran vergüenza occidental. He puesto los pies en el aula destinada a la acogida del alumnado migrante huido de la guerra y el horror, que en la escuela civilizada belga regida por las directrices europeas de la UNESCO no encuentra un lugar de paz sino la pedagogía del grito, la discriminación y la amenaza. He puesto mis manos en la creación de juegos didácticos en la escuela regida por el currículo canario previsor de apoyo idiomático a alumnado no hispanohablante con NEAE INTARSE. que nunca lo recibió, como tampoco su derecho a ser sujeto de educación. Me asusta la imagen estereotipada de la niña y el niño migrante fruto del miedo y la ignorancia generalizada en amplios sectores profesionales incluido el de la enseñanza formal.

Mi experiencia en centros escolares y universitarios en Canarias, Bélgica y Ecuador me ha mostrado el modo desde el que se enfoca la presencia multicultural en el aula. La institución escolar, a través del profesorado, tiende a obviar, desatender, e incluso dejar al margen del disfrute de la experiencia

educativa a aquellas personas que no pertenecen a la cultura, etnia o clase mayoritaria. Me preocupa la educación acomodada carente de voluntad de mejora hacia el alumnado en condición de mayor desigualdad a consecuencia de razones culturales y de origen. Me horroriza pensar que hemos incorporado y naturalizado obviar y silenciar al alumnado que difiere de la cultura oriunda. Que incluso es señalado como vago con poca voluntad de sacrificio cuando la estructura pedagógica de base no está ejecutando ninguna clase de dispositivo didáctico que garantice su oportunidad escolar cultural y social. Calima, pone a lo largo del proceso creativo las características diferenciadoras como fuerzas de sinergia para el intercambio y el aprendizaje, para el incremento y la motivación necesaria para la buena relación discente-escuela intercultural; la relación intergrupala y docente favorecedora del importante desarrollo personal y social del alumnado que interpelado, respetado y validado culturalmente se afirma como una persona también de interés para el aprendizaje e intercambio de saberes.

La posibilidad de este proyecto consiste en trasvasar el contexto puramente escolar hacia su extensión a la comunidad en su amplio sentido educativo: las familias, las asociaciones de diversidad cultural, el barrio, las familias y escuelas ubicadas en la región cultural de origen interconectadas en la narración comunitaria de Calima.

Una oportunidad para generar encuentros entre el alumnado, el profesorado y todos los agentes cercanos hacia el intercambio de saberes culturales que favorezca no sólo el desarrollo de la autonomía, autoestima y autoconcepto del alumnado de forma adaptativa sino también la mejora de las relaciones interculturales entre el alumnado ahora autorreconocido como sujeto portador de una historia y cultura en intercambio, diálogo e influencia constante con las demás que da forma y desarrolla una amplia red más allá de la propia escuela, con las otras escuelas de las otras culturas participantes a través de las TIC's.

Después de escribir la última palabra de este proyecto para la ética del mestizaje, siento el impulso irrefrenable de proponerlo, de realizarlo, como el lugar desde el hilar las diferencias existentes, y tejer redes interconectadas en la que cada discente posea una lanzadera con la que tejer la trama.

Referencias bibliográficas

- Acosta A. y Martínez E. (comp.) (2009), *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*, Editorial Universidad Bolivariana
- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural . *Educatio Siglo XXI*, 22, 39–57. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Appadurai, A. (2007) El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia. Barcelona, Tusquets Editores S.A.
- Aristóteles (2016) *Política*. Barcelona: S.L.U. Espasa libros
- Bayly, C.A. (2010): *El nacimiento del mundo moderno*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata.
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Douthat, R (2021). *La sociedad decadente: cómo nos hemos convertido en víctimas de nuestro propio éxito*, Barcelona, Ariel.
- Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, 13–17. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Diversidad cultural. (2015, 25 noviembre). *Diversidad de las expresiones culturales*. <https://es.unesco.org/creativity/diversidad-cultural>
- Diversidad Cultural. (2016, 18 octubre). UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/diversidad-cultural>
- Entre la pedagogía de la ausencia y la hospitalidad. Reflexiones en torno a las diversidades y ser docente en Chile. (2021, 18 mayo). *FORO EDUCACIONAL*, 36 (2021).
- Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego (t. i): los nacimientos*. Siglo XXI
- Gil Fernández, R. (2018). *Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault*. *Wimb Lu*, 13(1), 9–26. <https://doi.org/10.15517/wl.v13i1.32740>
- González Luís, M.L.C. y Pais Álvarez, N. (2016) *El pacto científico-técnico y el saber instrumental* (En prensa).
- González Luís, M.L.C. y Pais Álvarez, N. (2016) *Del saber convertido en vértigo: o como volver lo próximo en ajeno* (En prensa).
- González Novoa, A. (2019) *Pedagogías Apátridas* en González Luís, M.L.C. (coord.) *Sin tiempo, sin espacio*, Dyckinson S.L., pp. 129-154
- González Pérez, I. y González Novoa, A. (2021) *Educación en las fronteras: Hacia una ética del mestizaje en Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação*, Associação de História da Educação de Portugal – HISTEDUP
- Hannah Arendt (2016). *La condición humana*. Ediciones Paidós
- Huston, Nancy. (2008) *L'espèce fabulatrice*, Arles, Actes Sud.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Principales series de población desde 1998. Población extranjera por Nacionalidad, provincias, Sexo y Año. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=03005.px>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021, junio). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021 Estadística de Migraciones (EM). Año 2020*. https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2021a). *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2021 Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2021* https://www.ine.es/prensa/cp_j2021_p.pdf

- Instituto Nacional de Estadística. (2021a). Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo y edad. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24387<ab=tabla>
- Instituto Nacional de Estadística.(2021). Población extranjera por Nacionalidad, provincias, Sexo y Año. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=03005.px>
- Instituto Nacional de Estadística.(2021). Principales series de población desde 1998 Total nacional. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01003.px>
- Larrea, J. L. (2006) El desafío de la innovación. Barcelona: uoc
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. de 4 de julio de 1985, «BOE» núm. 159, de 04/07/1985. BOE-A-1985-12978 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Mouffe, Chantal (2007): En torno a lo político, Buenos Aires: S.L. Fondo de la Cultura Económica de España.
- Peñalva Vélez Y Sotés Elizalde, A. M. A. (s. f.). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. Dialnet. Recuperado 12 de mayo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2964130.pdf>
- Rivera, V. S. (2010, 2 septiembre). Anamnesis. Anamnesis. Pensar como recuerdo y filosofía política en la sociedad americana. Recuperado 20 de julio de 2022, de <http://victorsamuelrivera.blogspot.com/2010/09/identidad-%20fuerte-y-%20debil.html>
- Riádigos Mosquera, C. (2016). Pensando la mercantilización de la educación desde una posición humanista. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). Enlace web: https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1138/pdf_1 consultada en fecha (24-05-2022)
- Skljar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Kikiriki. Cooperación educativa, 30-37.
- Sloterdijk, P. (2007) En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización. Madrid, Ediciones Siruela S.A.
- Smith, A. (2001) La riqueza de las naciones. Madrid, Alianza Editorial S.A.
- Schmitt, Carl (2009), El concepto de lo político, Madrid: Alianza Editorial.
- UGT. (2021, julio). Población y migraciones en tiempo de pandemia. https://www.ugt.es/sites/default/files/julio_informe_dia_mundial_de_la_poblacion_maqueta_do.pdfscrib
- UNESCO. (2001, noviembre). *Declaración universal de la Unesco sobre diversidad cultural*. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001.
- «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.), BOE-A-1990-24172 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-2417>