

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA: DEL ASIMILACIONISMO FRANQUISTA A LA DÉCADA DE 1990

*Intercultural Education in Spain: from the Assimilationism  
in Franco's Regime to the Decade of 1990*

Pablo Ramos Ramos<sup>a</sup>


Fecha de recepción: 03/06/2022 • Fecha de aceptación: 25/10/2022

**Resumen.** Este estudio, articulado a través de la legislación educativa, analiza la evolución en la forma de abordar el respeto hacia otras culturas en la escuela española desde el final del franquismo hasta la década de 1990. La metodología empleada es el análisis de contenido de los textos legislativos a nivel nacional desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. En un posterior nivel de análisis, los conceptos sobre el respeto a otras culturas desarrollados por la legislación educativa son analizados mediante fuentes secundarias, exponiéndose ambos resultados de forma narrativa. El texto muestra cómo el modelo asimilacionista y etnocéntrico característico de la época franquista fue dejando paso progresivamente a planteamientos más respetuosos con otras culturas. La Ley General de Educación de 1970 fue un primer paso hacia ese cambio de mentalidad. Con la llegada de la democracia, la necesidad de una educación intercultural se hizo explícita, si bien, sus postulados no llegarían a concretarse hasta la década de 1990. Sin embargo, las buenas intenciones de la ley se vieron lastradas por la formación de los profesores en este sentido.

**Palabras clave:** Educación intercultural; Democracia; Identidad cultural; Educación ciudadana.

**Abstract.** *Through educational legislation, this study analyses the evolution of the concept of respect for others' cultures in the Spanish school from Franco's regime to the decade of 1990. We use content analysis as our methodology*

---

<sup>a</sup>Instituto de Educación Secundaria Luis Vives de Valencia. Calle Sant Pau 4, 46002, Valencia. España.  
p.ramosramos@edu.gva.es  <https://orcid.org/0000-0001-6192-1282>

*for examining the educational laws spanning from the General Education Law of 1970 to the General Organic Law of the Educational System (LOGSE) in 1990. At another level of analysis, the concepts related to the respect for others' cultures and developed by the law are analyzed through secondary sources, presenting both analyses in a narrative fashion. The text shows how the ethnocentric and assimilationist framework during Franco's regime changed progressively to a more respectful model toward others' cultures. LGE was a first step in this change of mentality. With the arrival of democracy, the need for an intercultural education became explicit. However, this new approach only took shape with the LOGSE of 1990. Furthermore, a lag in teacher training proved to be a handicap for the application of the law's positive objectives regarding intercultural education.*

**Keywords:** *Intercultural education; Democracy; Cultural identity; Civic education.*

## INTRODUCCIÓN

La formación de ciudadanos críticos y tolerantes de cara a la diversidad cultural es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la democracia y la educación del siglo XXI. La capacidad de respeto de una sociedad hacia las culturas minoritarias o, en general, hacia cualquier cultura varía con el paso del tiempo. Este cambio de mentalidad no siempre es a mejor, ya que a veces se producen regresiones en lo que a tolerancia se refiere. No obstante, la evolución del tratamiento de la diversidad en la escuela española ha avanzado positivamente en las últimas décadas.

Desarrollar una educación intercultural hoy en día pasa por un análisis riguroso de la sociedad en la que vivimos. Como afirma Jagdish Gundara,

la relevancia de la educación intercultural no debe ser vista como una consecuencia de la reciente inmigración hacia Europa. El continente europeo posee un largo y complejo legado multicultural. Ello implica que la interculturalidad y la educación intercultural deben ser conscientes de las complejidades surgidas tanto de su pasado como de los aspectos de la diversidad social actual.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Jagdish S. Gundara, *Intercultural Education and Inclusion* (Londres: Paul Chapman, 2000), 105.

En el caso de nuestro país, hay que destacar que vivimos en un estado pluricultural y plurilingüístico. Esta diversidad no solo se refiere a las identidades nacionales llamadas históricas, sino también a grupos culturales como los gitanos y al gran flujo de inmigración que ha tenido España durante las tres últimas décadas. Ante esta pluralidad, la educación intercultural debe tener en cuenta a todos los grupos sociales, sin importar su cultura, clase social, religión o raza.<sup>2</sup> Es decir, la educación intercultural pretende preparar a todo el alumnado para convivir en una sociedad culturalmente diversa.<sup>3</sup>

A dicha variedad se suma el hecho de que –según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>4</sup>– la identidad cultural es un proceso orgánico que se transforma constantemente, por lo que hay que realizar un esfuerzo considerable para que la realidad de la escuela no se aleje de aquella de la sociedad. Kenneth Cushner, en un estudio a nivel internacional sobre educación intercultural identifica cinco cuestiones capitales que han de ser tenidas en cuenta para el desarrollo de estrategias en el aula: la tensión cultural generada entre la población mayoritaria y las minorías en la escuela (indígenas, refugiados, minorías étnicas o inmigrantes); la preservación de la diversidad lingüística; el desarrollo de prácticas curriculares etnocentristas; la predisposición del profesorado y su preparación en estos temas; la legislación educativa.<sup>5</sup>

Estas cinco cuestiones han influido de forma decisiva en el desarrollo de la educación intercultural en España. Aunque pueda parecer que nuestro país no ha tenido grandes problemas de integración racial y cultural, lo cierto es que durante mucho tiempo el sistema educativo ignoró las tres primeras cuestiones: relaciones entre la población

<sup>2</sup> Auxiliadora Sales y Rafaela García, «The Challenge of Intercultural Education in Spain», en *International Perspectives on Intercultural Education*, ed. Kenneth Cushner (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998), 146-168.

<sup>3</sup> Jordi Garreta-Bochaca, Angels Torrelles-Montanuy y Héctor Cárcamo-Vásquez, «La educación primaria en España y la diversidad cultural», *Psicoperspectivas*, 21, no. 1 (2022): 1-11.

<sup>4</sup> UNESCO, *Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* (París: UNESCO, 2009).

<sup>5</sup> Kenneth Cushner «Intercultural Education from an International Perspective: Commonalities and Future Prospects», en *International Perspectives on Intercultural Education*, ed. Kenneth Cushner (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998), 353-370.

mayoritaria y la minoritaria –en el caso de los niños gitanos o de los alumnos inmigrantes– preservación de la diversidad lingüística –tema que solo se tomó en serio a partir de la década de 1990– y prácticas curriculares etnocentristas, que aún hoy se siguen practicando.

En este sentido, el objetivo principal del presente estudio es analizar la evolución en la forma de abordar el respeto hacia otras culturas en la escuela española desde el final del franquismo hasta la década de 1990. El segundo objetivo es estudiar en qué medida los progresos hechos a nivel legislativo pudieron llegar a las aulas durante dicho periodo.

## LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL DURANTE LA ESCUELA TARDOFRANQUISTA

La Declaración de los Derechos Humanos, de 1948, es uno de los primeros textos internacionales en los que se destaca la necesidad de una educación intercultural:

la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.<sup>6</sup>

Esta clara alusión por parte de Naciones Unidas al desarrollo de lo que hoy se conoce como educación intercultural, estaba muy lejos de los planteamientos del sistema educativo español de la época. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953,<sup>7</sup> de carácter confesional y que seguía la línea de la Ley de la Enseñanza Media de 1938,<sup>8</sup> se situaba en las antípodas de una enseñanza que tuviera en cuenta cualquier tipo de diversidad, ya fuera cultural, étnica o lingüística: «la enseñanza media

---

<sup>6</sup> Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Nueva York: Naciones Unidas, 1948), artículo 26-2.

<sup>7</sup> Ley, de 26 de febrero, de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 58, de 27 de febrero de 1953, 1119-1130.

<sup>8</sup> Ley, de 20 de septiembre, de 1938 sobre la reforma de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 85, de 23 de septiembre de 1938, 1385-1395.

se ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católica y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional».<sup>9</sup>

Durante la escuela franquista la diversidad étnica y cultural no solo era ignorada sino que, además, se subrayaban las diferencias relativas a cualquier tipo de otredad: «todos nosotros somos españoles –se podía leer en un libro de educación primaria– En cambio los moros no son españoles, ni los negritos, ni los chinos, ni los franceses... Somos españoles todos los que hemos nacido en este territorio que se llama España».<sup>10</sup>

Al igual que en otros ámbitos, la política franquista no cambió prácticamente durante las dos primeras décadas de la dictadura. La mentalidad etnocentrista, expresada en textos como el precedente, tardaría mucho tiempo en salir de las aulas y el cambio no se daría de un día para otro, sino a través de pequeños pasos.

Como señala Salvador Cayuela,<sup>11</sup> desde mediados de los años cincuenta, y sobre todo a partir de principios de los sesenta, el optimismo generalizado entre los dirigentes franquistas –debido al despegue económico– permitió una cierta relajación en el aparato represivo y censor del régimen. Este aperturismo dio como resultado la promulgación de la Ley General de Educación del año 1970,<sup>12</sup> que puso punto y final a la política educativa plenamente fascista.

Los legisladores, asesorados por la UNESCO y la OCDE y con un préstamo generoso del Banco Mundial, fueron conscientes que el grado de incultura del país dificultaba en gran medida su desarrollo económico: el texto perseguía una mayor integración en el contexto europeo y la formación de mano de obra cualificada. Como sugieren algunos autores:

no se alfabetizó con más intensidad porque cambiaran los principios ideológicos de la clase dominante; no se potenció la

<sup>9</sup> Ley, de 26 de febrero, de 1953, Artículo segundo.

<sup>10</sup> Juan Navarro Higuera, *Lecciones amenas. Primer libro* (Barcelona: Editorial Miguel Ángel Salvatella, 1965), 29.

<sup>11</sup> Salvador Cayuela, «La biopolítica del franquismo desarrollista: hacia una nueva forma de gobernar (1959-1975)», *Revista de filosofía* 38, no. 1 (2013): 159-179.

<sup>12</sup> La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.

enseñanza primaria porque el bloque de poder tuviera interés en la cultura popular. Se hizo porque el sistema imponía sus condiciones si se deseaba el apoyo financiero a la economía española, y porque dijo alguien al régimen que ésta no podía funcionar sin una mano de obra especializada.<sup>13</sup>

En cualquier caso, con la LGE de 1970, desarrollada a partir del Libro Blanco «La educación en España. Bases para una política educativa»,<sup>14</sup> se observa un cambio importante en muchas cuestiones básicas sobre educación: «esta ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual».<sup>15</sup>

La nueva manera de entender el sistema educativo permite la entrada de conceptos que habían permanecido al margen de los programas escolares hasta entonces. Se reconoce de forma explícita la diversidad como fuente de riqueza cultural, abogando por «la incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional».<sup>16</sup>

Las orientaciones pedagógicas que el Ministerio presenta el 2 de diciembre de ese mismo año,<sup>17</sup> introducen también conceptos interculturales, aunque de una forma aislada. En el área de Lenguaje-Lengua Extranjera, por ejemplo, se pretende el «acercamiento a una segunda cultura, [lo] que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, de reaccionar)»; esos «otros pueblos», sin embargo, hacen referencia a culturas dominantes como la francesa y la anglo-americana.

<sup>13</sup> Ramón Navarro, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1939-1975)* (Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990), 202.

<sup>14</sup> «La educación en España. Bases para una política educativa» (1969). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>15</sup> LGE, 1970, Introducción.

<sup>16</sup> LGE, 1970, artículo primero.

<sup>17</sup> Orden Ministerial, de 2 de diciembre, de 1970 dirigida a los Directores Generales de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media y Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 1970, 19966-19966.

Los libros de texto fruto de estas directrices legislativas presentaron, durante la década de 1970 y principios de la de 1980, temas sobre lenguas y territorio, movimientos migratorios, población mundial y razas. Sin embargo, en la mayoría de los casos el tratamiento que se hizo fue desde una perspectiva demográfica y no tanto cultural. Además, muchos de los planteamientos que exponían aún no habían superado un pensamiento colonialista:<sup>18</sup>

elegir los estados en donde abunda la población mestiza –afirmaba el libro de texto «Mundo y Sociedad» para 6º de EGB– es elegir estados de cultura hispánica. Se debe con esto destacar cómo los españoles y portugueses no buscaron la extinción de los pueblos indígenas, sino que no tuvieron inconveniente en unirse a ellos.<sup>19</sup>

El incipiente desarrollo de conceptos interculturales se vio frenado por la deficiente formación del profesorado, que respondió de forma tardía a las nuevas necesidades generadas a partir de la LGE de 1970. En diversos campos, la falta de formación de los docentes impidió el desarrollo de ámbitos que la nueva ley había contemplado de forma seria.<sup>20</sup> En el caso de la educación intercultural, es difícil analizar hasta qué punto estos conceptos formaban parte de los estudios universitarios de los maestros. Sin embargo, hay un hecho que puede darnos una idea sobre la renovación teórica que existía en esa época en las nuevas escuelas universitarias de formación del profesorado: la inclusión de las escuelas normales en la universidad fue progresiva y hasta 1978 no se pudieron organizar los departamentos, lo que unido a la escasez de doctores y de medios (dotación de bibliotecas, recursos económicos, exceso de horas de docencia, etc.) inhabilitó al profesorado, en la práctica, para la investigación.<sup>21</sup> Resulta evidente que los primeros trabajos académicos sobre el tema –que llegarían a Europa a principios de 1970 bajo la etiqueta

<sup>18</sup> No hay que olvidar que las teorías poscoloniales comenzarán a aparecer a partir de 1978 en el ámbito anglosajón –con la publicación del libro *Orientalism* de Edward Said (1978)– aunque existen muchos precursores de estas teorías en el ámbito latinoamericano como Aimé Césaire o Fernando Ortiz.

<sup>19</sup> Luis Coronas, *Mundo y Sociedad. Sexto Curso. Libro del profesor* (Madrid: Editorial Magisterio Español, 1972), 79.

<sup>20</sup> Pablo Ramos, *Education musicale à l'école élémentaire espagnole et formation des maîtres*. Mémoire de Master (Paris : Université de Paris IV- Sorbonne, 2008).

<sup>21</sup> Miguel Beas, «Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970», *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 14, no. 1 (2010): 397-414.



todavía de educación multicultural—<sup>22</sup> tardarían en ser asimilados por la universidad española.

Por otra parte, la sociedad española de la época no se enfrentaba a un cambio sociodemográfico tan importante como para solicitar una educación basada en la interculturalidad: España tenía un saldo migratorio negativo en 1970 del 1,7%, mientras que, en países como Francia, por ejemplo, la población inmigrante se incrementó ese mismo año en dos puntos porcentuales.<sup>23</sup> Los verdaderos problemas relacionados con la diversidad cultural llevaban mucho tiempo sin solucionarse y afectaban principalmente al colectivo gitano y a las zonas no castellanoparlantes.

En el primer caso, ninguna ley educativa había hecho mención de los gitanos dentro del contexto escolar general.<sup>24</sup> Sin embargo, a partir de la década de 1970 los movimientos asociativos comenzarán a desarrollar el trabajo de inclusión social que el Régimen no realiza. Los secretariados diocesanos progitanos pondrán los cimientos para la creación, ya en 1975, de asociaciones gitanas laicas. Todo ello dará como resultado la creación de las Escuelas Puente en 1978. Estos centros especiales de transición en régimen especial nacen de un convenio entre el Secretariado Nacional Gitano (Iglesia Católica) y el Ministerio de Educación para escolarizar a niños gitanos en situaciones de extrema marginalidad, con el fin de que puedan incorporarse a la escuela ordinaria.

El segundo caso que demuestra la negación de la diversidad por parte de los gobiernos tardofranquistas es el relativo a la diversidad lingüística. Al igual que en el caso del colectivo gitano, fue gracias al asociacionismo que la escuela pudo avanzar hacia postulados más respetuosos hacia la diversidad cultural. Como señalan Rosa Ortiz de Santos, Luis Torrego y Noelia Santamaría,<sup>25</sup> el final de la dictadura supuso el surgimiento de

<sup>22</sup> Agostino Portera, «Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects», *Intercultural Education* 19, no. 6, (2008): 481-491.

<sup>23</sup> Datos de Naciones Unidas, obtenidas a partir del Instituto Nacional de Estadística, accesible desde [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_dinamicapob.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_dinamicapob.htm) [consultado le 18/01/2022]

<sup>24</sup> Jesús Salinas, *Políticas Educativas con los gitanos españoles* (Madrid: Centro de Observación y Discriminación del Racismo de la Comunidad Europea, 2004).

<sup>25</sup> Rosa Ortiz de Santos, Luis Torrego y Noelia Santamaría, «La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 7, no. 1 (2018): 197-213.



numerosos colectivos de renovación pedagógica, siendo su nexo de unión su interés por transformar la escuela, estableciendo la democracia y la igualdad de oportunidades como sus principios fundamentales.

Una de las figuras clave en la renovación pedagógica durante el franquismo y la transición fue Rosa Sensat, cuya asociación inició en 1964 la formación permanente de los maestros y en 1965 retomó las Escuelas de Verano, de espíritu republicano. Estos encuentros estivales supusieron una renovación indirecta de la escuela española. En 1968 se realizó la primera *Escola d'Estiu* fuera de Barcelona, concretamente en Mallorca. Ya en 1976, llegaría la *Escola d'Estiu del País Valencià*, organizada por el *Moviment de Renovació Pedagògica* (MRP). Como afirma Salomó Marquès,<sup>26</sup> en 1969, estos círculos de docentes iniciaron una campaña pública por la incorporación del catalán en las escuelas públicas con el lema «Català a l'escola».

En Madrid, por su parte, el ideal de las escuelas de Rosa Sensat cristalizó en dos importantes movimientos de renovación pedagógica: Acción educativa (1975) y Escuela Abierta (1980). Estos movimientos comenzarían a extenderse por toda la península, especialmente en aquellas regiones que contaban con lengua propia: en el País Vasco con escuelas como la *Ikastola Langile* (1970), o en Galicia la escuela *O Pelouro* (1972).<sup>27</sup>

Todos estos movimientos sociales y pedagógicos no hicieron sino impulsar a la comunidad escolar hacia un planteamiento mucho más moderno y adaptado a la realidad española, cada vez más plural y diversa.

## LA DEMOCRACIA COMO MOTOR DE CAMBIO EDUCATIVO

Con la llegada de la democracia, la comunidad educativa española comenzó a abrirse verdaderamente a planteamientos pedagógicos más modernos, muchos de los cuales ya llevaban tiempo funcionando en países de Europa y América. La visión de una España plural en la que las

<sup>26</sup> Salomó Marquès, «Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 18, no. julio-diciembre (2011): 137-159.

<sup>27</sup> Francisco Javier Pericacho Gómez, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación*, 25, no. (2013): 47-67.

minorías étnicas y culturales debían ser conservadas y destacadas se refleja desde los primeros momentos de la nueva etapa: «la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».<sup>28</sup>

Sin embargo, los ideales democráticos no llegan de la noche a la mañana al sistema educativo. Como señala Alejandro Ruiz-Huerta,<sup>29</sup> ya desde la LGE de 1970, el sistema educativo español se va abriendo poco a poco hacia planteamientos más democráticos. En los años previos a la promulgación de la Constitución la legislación educativa deja entrever cuáles serán los puntos de referencia de la educación en la España democrática.

Una orden ministerial de 1976,<sup>30</sup> por ejemplo, relativa a nuevos contenidos para la EGB, incide en el desarrollo de la ciudadanía y de una conciencia mundial. Dos años más tarde, otra orden ministerial<sup>31</sup> establece orientaciones pedagógicas para una Educación Ética y Cívica. Uno de los objetivos de este último texto es «fomentar actitudes de apertura, respeto, comprensión y solidaridad hacia los distintos pueblos y grupos socioculturales y religiosos de España y de la comunidad internacional»,<sup>32</sup> es decir, la educación intercultural llega por fin de forma explícita a los textos legislativos.

Por primera vez desde el fin de la Segunda República, el sistema educativo español anhela verdaderamente alcanzar los planteamientos de otros países europeos. Sin embargo, los cambios se irán produciendo poco a poco. Hasta la primera gran ley educativa en democracia –la Ley del Derecho a la Educación (LODE) de 1985–<sup>33</sup> se suceden una serie de

<sup>28</sup> Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, Artículo 3.3.

<sup>29</sup> Alejandro Ruiz-Huerta, «La enseñanza de la Constitución en España: por una cultura constitucional», *Revista jurídica de Castilla y León* 1 (2004): 239-298.

<sup>30</sup> Orden, de 29 de noviembre de 1976, por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 290, de 3 de diciembre de 1976, 24093-24094.

<sup>31</sup> Orden, de 6 de octubre de 1978, sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 245, de 13 de octubre de 1978, 23736-23738.

<sup>32</sup> Orden, de 6 de octubre de 1978, objetivos generales.

<sup>33</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio, de 1985, 21015-21022.

circulares y órdenes ministeriales que desarrollan tanto valores constitucionales como ideales interculturales.

Tras la promulgación de la Constitución, las autoridades reparan en la necesidad de una educación democrática para mantener la cohesión social. En 1979, el Ministerio de Educación y Ciencia, contempla por primera vez el conocimiento del ordenamiento constitucional para Bachillerato y Formación Profesional.<sup>34</sup> Sin embargo, en ninguno de los dos casos se establece una asignatura específica al respecto, por lo que dichos contenidos son asumidos por el Área de Ciencias Sociales. En la Educación General Básica (EGB), también se fija como objetivo del área de Ciencias Sociales el «conocer, valorar y respetar la Constitución como norma superior de convivencia de los españoles. Deberes y derechos fundamentales establecidos en la Constitución».<sup>35</sup>

Durante la década de 1980, los contenidos relacionados con los valores constitucionales son asumidos por el área de Sociales en la EGB y en sexto, séptimo y octavo curso aparecen dentro del bloque temático «Comportamiento Cívico-Social».<sup>36</sup> La orden ministerial concreta dichos contenidos al aludir a «actitudes de respeto, comprensión, tolerancia, solidaridad y responsabilidad en las relaciones personales y en las diversas manifestaciones culturales, religiosas y políticas de los distintos pueblos de la comunidad nacional e internacional».<sup>37</sup> A partir de ahí, los libros de texto incluirán conceptos –segregación racial, subdesarrollo, igualdad, comunidad...– y nombres propios –Luther King, Albert Schweiter, Bartolomé de las Casas...– que unos años antes eran totalmente desconocidos para los escolares.

No obstante, la primera gran ley que recoge el nuevo espíritu democrático es, como hemos dicho anteriormente, la LODE de 1985. Este

<sup>34</sup> Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en Bachillerato y en Formación Profesional de primer grado. Boletín Oficial del Estado, núm. 240, de 6 de octubre de 1979, 23283-23283.

<sup>35</sup> Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 90, de 15 de abril de 1982. Apartado Ciencias sociales, bloque temático 6.

<sup>36</sup> Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.

<sup>37</sup> Orden de 25 de noviembre de 1982, Bloque temático 3.1.

texto legislativo lleva los preceptos democráticos a las estructuras del sistema educativo y, aunque no desarrolla contenidos, es importante de cara a la educación intercultural ya que, por primera, se garantiza el derecho a la educación de menores extranjeros. Todo ello en el contexto de la promulgación de la Ley de Derechos y Libertades de Extranjeros en España de 1985<sup>38</sup> y de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986.

Como señala el Colectivo IOÉ,<sup>39</sup> otro paso importante en el reconocimiento de la diversidad en la escuela fue la firma de convenios entre el Estado y varias confesiones religiosas. La Ley Orgánica de Libertad Religiosa, de 1980 –que desarrollaba el principio de aconfesionalidad del estado definido en la Constitución– estableció la posibilidad de desarrollar convenios con comunidades religiosas implantadas de forma sólida en España. La década siguiente a la promulgación de la LORL, el Estado llegó a acuerdos con las comunidades judía (15.000 ciudadanos), protestante (60.000) y, la más numerosa, musulmana (con 250.000 miembros).<sup>40</sup>

De forma general, podemos afirmar que el énfasis que se pone en el desarrollo de actitudes democráticas hace que, por primera vez, se desarrollen de manera extensa temas de contenido intercultural, es decir, es gracias al conocimiento de los valores democráticos que la educación intercultural entra en el sistema educativo español.

Por otra parte, durante los últimos años de la década de 1980 la investigación sobre interculturalidad empieza a cobrar importancia en España. De esta forma, el Ministerio de Educación organiza, en 1987 en Madrid, el seminario sobre Interculturalismo y Educación, en el que se presentaron los resultados del proyecto n.º 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. En 1989, se celebra el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías y, tres años más tarde, Salamanca

<sup>38</sup> Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Boletín Oficial del Estado, núm. 158, de 3 de julio de 1985, 20824-20829.

<sup>39</sup> Colectivo IOÉ, *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero* (Madrid: Colectivo IOÉ, 1997).

<sup>40</sup> Colectivo IOÉ, *La diversidad cultural y la escuela*.

acogería el X Congreso Nacional de Pedagogía, que llevaría por título «Interculturalismo y Educación en la perspectiva Europea». Estos encuentros vinieron a subsanar la falta de investigación en educación intercultural –que a excepción de los trabajos realizados sobre el pueblo gitano– existía en nuestro país.<sup>41</sup>

No obstante, esto no son sino los primeros pasos en el desarrollo de una educación sensible a la multiculturalidad. No hay que olvidar que, en esa misma época, algunos países ya cuentan con políticas sólidas al respecto. Durante la década de 1980 la legislación educativa de muchos estados hace de la educación intercultural uno de sus pilares fundamentales: Australia crea el *National Advisory Committee on Multicultural Education*, que ayuda a desarrollar la interculturalidad en el currículum;<sup>42</sup> en Gran Bretaña se presenta el *Swan Report*,<sup>43</sup> estudio que analizaba los problemas de los niños de minorías étnicas y que supone un impulso importante a la educación intercultural en el país<sup>44</sup>; Francia, por su parte, que había centrado sus esfuerzos durante la década de 1970 en los alumnos inmigrantes,<sup>45</sup> amplía, a partir de 1980, su visión de la educación intercultural gracias a la construcción europea, los crecientes intercambios culturales internacionales y el renovado interés por las culturas regionales.<sup>46</sup>

<sup>41</sup> Francisco Javier Murillo, Montserrat Grañeras, Amalia Segalerva y Elena Vázquez, «Investigación española en Educación Intercultural», *Revista de educación*, 307 (1995): 199-216.

<sup>42</sup> Bob Hill y Rod Allan, «Intercultural Education in Australia», en *International Perspectives on Intercultural Education*, ed. Kenneth Cushner (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998), 16-69.

<sup>43</sup> Department of Education and Science, *Education for All* (Londres: Department of Education and Science, 1985).

<sup>44</sup> Pedro Figueroa, «Intercultural Education in Britain», en *International Perspectives on Intercultural Education*, ed. Kenneth Cushner (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998), 122-144.

<sup>45</sup> En 1975, Francia instaura las Enseñanzas de Lengua y Cultura de Origen dentro del marco de la política de reagrupamiento familiar de los inmigrantes. La idea principal era que el conocimiento de la lengua y la cultura de origen no suponía un factor negativo en los hijos de inmigrantes sino, por el contrario, un valor positivo de cara a su integración escolar.

<sup>46</sup> Olivier Meunier, «Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle?» *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3 (2008).

## LA LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1990<sup>47</sup>

Durante los últimos años del franquismo, el sistema educativo español se había ido abriendo poco a poco a planteamientos más democráticos. Este proceso paulatino culminó con la promulgación de la Constitución. En el ámbito educativo, diversas leyes comenzaron a desarrollar aspectos de calado democrático, sin embargo, habría que esperar hasta 1990 para ver una ley general que recogiera de forma global las preocupaciones de la nueva sociedad española.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 hacía hincapié en la necesidad de una

reforma global que ordenase el conjunto del sistema, que lo adaptase en su estructura y funcionamiento a las grandes transformaciones producidas en estos últimos veinte años. En este período de nuestra historia reciente, se han acelerado los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo y la sociedad española, organizada democráticamente en la Constitución de 1978, ha alcanzado su plena integración en las Comunidades Europeas.<sup>48</sup>

La LOGSE continúa con el carácter democrático de la LODE de 1985 y adopta los mismos fines –citándolos textualmente– entre los que destacamos «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia», «la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España» y «la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos».

El currículo para la Educación Primaria de la nueva ley<sup>49</sup> deja muy claro desde el principio los valores democráticos sobre los que debe sustentarse nuestro sistema educativo. Entre los objetivos de etapa encontramos

---

<sup>47</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

<sup>48</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, Preámbulo.

<sup>49</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, de 26 de junio de 1991, 21191-21193.

el «establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales».<sup>50</sup>

Además de destacar la importancia de la construcción de actitudes democráticas en los ciudadanos, la LOGSE también hacía mención –por primera vez en la historia de la legislación educativa española– de la noción de identidad en un sentido amplio y a diversos niveles. Así, uno de los objetivos del área de Conocimiento del Medio para la Educación Primaria señalaba la importancia del

desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose a través del barrio o la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y consecuentemente también más abstractas [...] en las que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias entre los humanos. Son de especial importancia en esta línea las capacidades de participación responsable y crítica en la actividad social, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales, sea de los propios grupos de pertenencia, sea de otros [...].<sup>51</sup>

En este sentido, es de especial importancia el reconocimiento de las lenguas oficiales distintas al castellano como lengua vehicular en la escuela. El artículo número 4 de la LOGSE establecía que las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano podrían disponer, en relación con los horarios de las enseñanzas mínimas, de las áreas del ámbito lingüístico, del 10% de horario escolar total que se derivaba del Anexo I de la propia ley.

Otra de las novedades que aporta la LOGSE en lo relativo al tratamiento de la diversidad cultural y de los valores democráticos es que estos temas, además de tener un hueco específico en el currículum de

<sup>50</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, Artículo 2.

<sup>51</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, Anexo I.



Conocimiento del Medio –con el bloque Organización Social– irán apareciendo en todas las asignaturas de la etapa de forma transversal.

Por ejemplo, en el área de Educación Artística dentro del bloque de «Artes y Cultura»<sup>52</sup> se cita la necesidad de valorar el «patrimonio artístico de la comunidad y de otros pueblos y grupos, respecto a sus manifestaciones y disfrute con su contemplación». También desde el área de Lengua castellana y Literatura se remarcaba la importancia de apreciar las «diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, como las de distintos grupos en el uso de una misma lengua, apreciando incluso aquellas variedades que acaso están culturalmente desvalorizadas».<sup>53</sup> Además, entre los objetivos generales destacaba el «reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes».<sup>54</sup>

El área de Lenguas Extranjeras, por su parte, aporta nuevos puntos de vista en cuanto a la necesidad de aprender una lengua extranjera: «entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y depara una visión más amplia y rica de la realidad».<sup>55</sup> Es decir, el aprendizaje de otra lengua no solo haría a una persona más sensible hacia la realidad social en la cual se desarrolla, sino que también la predispondría a ser más tolerante de cara a otros idiomas y culturas.

En cuanto al desarrollo del currículum de la nueva Educación Secundaria Obligatoria, la ley disemina la noción de respeto hacia la diversidad social y cultural a lo largo de todo el texto. Al igual que en su equivalente para la educación primaria, el real decreto que regula las enseñanzas mínimas en la ESO<sup>56</sup> cita como uno de los doce objetivos de la etapa el «relacionarse con otras personas y participar en actividades

<sup>52</sup> Anexo I del Real Decreto 1006/1991, p. 12.

<sup>53</sup> Real Decreto 1006/1991, p. 17.

<sup>54</sup> Real Decreto 1006/1991, p.18.

<sup>55</sup> Real Decreto 1006/1991, p. 25.

<sup>56</sup> Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, de 26 de junio de 1991, 21193-21195.

de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales».

El discurso intercultural desarrollado en la Educación Secundaria Obligatoria a través de diferentes asignaturas enlaza casi siempre con los valores democráticos y la noción de identidad. En uno de los objetivos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se recoge muy bien esta idea: «consolidar y desarrollar en los alumnos las actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia, adquiriendo independencia de criterio y juicio crítico para valorar con rigor y ponderación hechos, acciones y opiniones, desarrollando actitudes de tolerancia y valoración de otras culturas [...]».<sup>57</sup>

Como se puede observar, existe una ordenación transversal de los contenidos relativos a la interculturalidad. Esta transversalidad se concretará, durante los años posteriores a la promulgación de la ley, en lo que ha venido a llamarse educación en valores.

### **Diversidad socio-cultural, educación en valores y transversalidad**

La educación intercultural y la educación en valores son temas que, aunque hacen referencia a marcos teóricos diferentes, están interconectados, hasta el punto de difuminarse uno con otro en ciertos momentos. Desde luego, la apuesta que hizo la LOGSE en educación en valores y en transversalidad fue una apuesta también en cuanto al respeto de la diversidad cultural y social desde un punto de vista democrático. Como sugiere Fernando González-Lucini «los temas transversales están relacionados con los valores, ya que hablar de transversalidad es hablar de valores»,<sup>58</sup> a lo que podríamos añadir que hablar de temas transversales es también hablar de interculturalidad.

<sup>57</sup> Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, Anexo I.

<sup>58</sup> Fernando González-Lucini, *Temas transversales y educación en valores* (Madrid: Alauda, 1993). Cit. en René González y Belén Tabernero, «Los temas transversales y la educación en valores dentro del nuevo marco legislativo estatal» (Valencia: *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, 2004), 2.

Aunque la LOGSE, ya desde su preámbulo, habla de educación en valores, el tratamiento transversal de la misma resulta un poco ambiguo, tanto en el texto principal de la ley como en las diversas órdenes ministeriales que desarrollan el currículum en primaria y secundaria. Una de las pocas referencias explícitas al trabajo transversal de la educación en valores se produce dentro del currículum del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO:

Dentro de esta área se han incluido unos contenidos, referidos a la reflexión ética, con características específicas respecto al resto de contenidos del área y de toda la Educación Obligatoria porque en el planteamiento curricular propio de las enseñanzas mínimas aquí reguladas la educación moral no constituye un área específica, sino una dimensión transversal a todas las áreas, dimensión presente, aunque no exclusiva, en los contenidos de actitudes.<sup>59</sup>

Habrá que esperar unos años para que las autoridades educativas clarifiquen el tratamiento transversal de la educación en valores en nuestro sistema educativo. Dicha clarificación se realizó mediante órdenes promulgadas por las diferentes comunidades autónomas.

La Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, por ejemplo, dictó las instrucciones para el desarrollo de la educación en valores por medio de una orden en 1994<sup>60</sup>. Se fijaban como temas transversales para la educación en valores la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.

Dentro de esta corriente, que integra los valores morales en el sistema educativo de una forma transversal, la Generalitat Valenciana editó manuales teóricos y prácticos dirigidos a los docentes. Entre ellos destacan el *Plan de Educación Intercultural. Guía Didáctica. Programa de Educación*

<sup>59</sup> Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo I, p. 41.

<sup>60</sup> Orden, de 20 de diciembre de 1994, del Conseller de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

en *Valores III*, de Xavier Lluch y Jesús Salinas,<sup>61</sup> en el que se establece muy claramente la relación entre interculturalidad y educación en valores y, en el plano teórico, el libro *Un mundo de valores*, de Adela Cortina, Juan Escámez y Esteban Pérez,<sup>62</sup> en el que, desde la ética práctica, se aclaran una serie de cuestiones básicas sobre valores y educación.

Este último texto destaca el «respeto activo» como uno de los valores que hay que fomentar en la escuela democrática. Según los autores, en la democracia no puede haber convivencia sin tolerancia, sin embargo, la sola tolerancia puede convertirse fácilmente en indiferencia, es decir, más que frente a un interés por que el otro pueda vivir según sus convicciones estaríamos frente a un desinterés manifiesto. De ahí que la tolerancia, entendida de esta forma, sea un valor inferior al verdaderamente positivo, que es el respeto activo.

Por tanto, la adquisición de valores democráticos debía ser un proceso en el que el alumno participara activamente y en el que, además, se involucrara a todo el contexto escolar. Como señala Adela Franzé,<sup>63</sup> frente a las concepciones que hacían hincapié en la asimilación de conocimientos culturalmente dados, en los que el individuo estaba subordinado al aprendizaje, la LOGSE trató de integrar los procesos de aprendizaje y desarrollo con el de socialización. Es decir, con la nueva ley se concibe la educación como una *interacción* entre la escuela y el resto de agentes sociales comunitarios.

### La educación compensatoria

Otra de las apuestas de la LOGSE, que influía directamente en las estrategias de una educación intercultural, fue el desarrollo de acciones compensatorias para una mejor integración de los alumnos inmigrantes recién llegados.

<sup>61</sup> Xavier Lluch y Jesús Salinas, *Plan de Educación Intercultural. Guía Didáctica. Programa de Educación en Valores III* (Valencia: Conselleria d'Educació i Ciència, 1995).

<sup>62</sup> Adela Cortina, Juan Escámez y Esteban Pérez. *Un mundo de valores* (Valencia: Generalitat Valenciana, 1996).

<sup>63</sup> Adela Franzé, *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* (Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, 2002).

En el Capítulo V de la ley, «De la educación especial», se señala la necesidad de disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. En este caso se habla de «educación especial» en sentido laxo, es decir, el término hace referencia a cualquier tipo de apoyo que necesite un alumno para seguir el normal desarrollo de las clases. No en vano, el Preámbulo –al citar este Capítulo V– hace referencia a la «compensación de desigualdades educativas» como medio para reducir la injusta y la desigualdad social.

Así, la LOGSE plantea por primera vez la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela y en ella se hace explícito el rechazo a cualquier tipo de discriminación ya sea por raza, religión o ideología. El modelo de atención a la diversidad que propugna la ley se desarrolla en tres frentes: en primer lugar, la educación compensatoria, que de forma temporal o permanente se basa en la diversificación curricular adaptativa; en segundo lugar, los programas de garantía social, que están destinados a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y que se encuentran en situación desfavorecida; por último, el mantenimiento de los idiomas y culturas de origen según los derechos de pluralidad lingüística.<sup>64</sup>

En 1996, se da otro paso en este sentido con la promulgación del Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación,<sup>65</sup> que alude a las «minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja» (art. 3.b) y tiene como objetivo la difusión de las culturas de estos grupos, contrarrestando los procesos de exclusión social por medio de actitudes de comunicación y de respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3).

Además, estas acciones de inclusión del alumno inmigrante se plantearon dentro de un sistema educativo «comprensivo», en el que el centro participaba en una estrategia de desarrollo social a mayor escala. Como señala Franzé (2002), las reformas educativas en democracia

<sup>64</sup> Teresa Aguado Odina, Inés Gil-Jaurena y Patricia Mata Benito, *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005).

<sup>65</sup> Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 62, de 12 de marzo de 1996, 9902-9909.

tuvieron como referencia un nuevo marco en materia de protección social, en el que la relación del sistema escolar con el sistema social global era imprescindible: la noción de una interdependencia entre ambos sistemas, frente a la autonomía funcional que había caracterizado al sistema educativo, presuponía que la educación en sí misma no bastaba para corregir las desigualdades.

### El problema de la formación del profesorado

A pesar del avance que supuso el reconocimiento de la diversidad social y cultural y de las experiencias que comenzaron a desarrollarse en algunos centros, la práctica de la educación intercultural durante la época posterior a la aplicación de la LOGSE estuvo a merced de la voluntad de cada profesor, no existiendo planes de aplicación real por parte de las autoridades educativas.

Como señala el Colectivo IOÉ, al analizar el estado de la educación intercultural en la Comunidad de Madrid durante esta época:

en cuanto a la elaboración de material pedagógico y desarrollos curriculares no existe una línea definida desde la Dirección Provincial acerca de la enseñanza en la diversidad o la educación intercultural. Existen materiales que pueden servir como guía al profesorado pero que no tienen el marchamo de *orientación oficial*.<sup>66</sup>

Esta situación da como resultado que el tratamiento del tema se haga por parte de profesores interesados en el mismo, es decir, que el no estandarizar una serie de prácticas impide al grueso de profesores del Estado español desarrollar actuaciones en este sentido. Así, si la educación intercultural estaba a merced de la buena intención de los profesores, resulta obvio que su formación inicial y continua era la clave en su proceso de implantación.

Uno de los principales problemas a los que se enfrentó la educación intercultural durante la década de 1990 fue la falta de preparación y motivación de los profesores en ese aspecto. Los profesores tenían una percepción escasa de las implicaciones educativas de una realidad multicultural

<sup>66</sup> Colectivo IOÉ, *La diversidad cultural y la escuela*, 20.

en el aula, por lo que no desarrollaban innovaciones curriculares o metodológicas. Como mucho, se proyectaban actividades puntuales relacionadas con los folklores de las diferentes minorías étnicas que integraban la escuela. Además, se concebía la diferencia cultural como un «déficit» que impedía el acceso a la cultura mayoritaria, por lo que la occidentalización era entendida como un factor integrador.<sup>67</sup>

En esta época de cambio, las escuelas universitarias de Magisterio comenzaron a ser conscientes de la necesidad de una educación intercultural y, poco a poco, se fueron presentando propuestas para incluir la multiculturalidad en la formación del profesorado de EGB.<sup>68</sup> Además, instituciones como la Generalitat de Cataluña, por ejemplo, también realizaron un esfuerzo en cuanto a la formación continua del profesorado en interculturalidad.<sup>69</sup>

Como hemos observado, la primera ley general de educación en democracia situó el respeto hacia la diversidad cultural y social en el centro de su discurso. Sin embargo, la década que seguiría a la promulgación de la LOGSE sería testigo de, por una parte, un despegue económico nunca visto hasta entonces y, por otra, la verdadera llegada a la sociedad española de lo que Zygmunt Bauman<sup>70</sup> vino a denominar modernidad líquida –realidad caracterizada por un continuo cambio en las relaciones entre individuos y entre individuos y sociedad–. En esta época de cambios, económicos y sociológicos, la educación intercultural se vio enfrentada a la misión para la que había sido concebida, a saber: afianzar una sociedad democrática cimentada en la diversidad.

## CONCLUSIONES

Como se ha mostrado en el presente texto, la llegada de la educación intercultural a España fue lenta y progresiva. El modelo asimilacionista y etnocéntrico, característico de la época franquista, comenzó a derrumbarse

<sup>67</sup> Murillo, Grañeras y Vázquez, «Investigación española en Educación Intercultural».

<sup>68</sup> María José Cueva y Norma Tarrow, «Propuesta para incluir educación multicultural en la formación de profesorado de EGB», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, (1989): 401-408.

<sup>69</sup> Ferran Ferrer y Abdeljalil Akkari, «La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo», *Revista española de educación comparada*, 6 (2000): 285-316.

<sup>70</sup> Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida* (México DF: Fondo de Cultura Económica, 2004).



durante los últimos años de la década de 1960 y, a partir de ahí, el respeto por la diversidad cultural y social fue ganado terreno en el sistema educativo.

La LGE de 1970 fue el primer texto legislativo que incluyó –de forma restringida– conceptos interculturales y de respeto hacia otros pueblos. Sin embargo, si bien el cambio de mentalidad fue remarcable, el planteamiento de algunos temas, sobre todo de carácter histórico, no había superado todavía un pensamiento colonialista. Por otra parte, la falta de una formación del profesorado al respecto frenó de forma considerable la inclusión de elementos interculturales en la práctica educativa.

Ante la necesidad de avanzar en el respeto de las diversas culturas e identidades y la imposibilidad de su desarrollo generalizado en las aulas, los movimientos asociativos tomaron la iniciativa. Las instituciones ciudadanas permitieron una apertura hacia postulados educativos más democráticos, sobre todo en lo que concierne a la variedad lingüística y a la integración de los niños y adolescentes gitanos en el sistema educativo.

Habrá que esperar a la llegada de la Democracia para ver una voluntad explícita por parte de las autoridades en la comprensión de las culturas diferentes a la mayoritaria. En la Carta Magna se recoge el carácter plural de España y se reconoce la necesidad de proteger esta diversidad. De esta forma, es gracias a la necesidad de llevar la democracia a la escuela que los primeros signos de una educación verdaderamente preocupada por la interculturalidad llegan a nuestro país.

Sin embargo, la renovación legislativa de la España constitucional será un proceso lento que no acabará hasta la promulgación de la primera ley general educativa de carácter plenamente democrático en 1990. Así, durante la década de 1980, se suceden una serie de leyes que van poco a poco democratizando la escuela española y, por consiguiente, la dotan de las características necesarias para desarrollar una educación intercultural.

La LOGSE de 1990 recogió una gran cantidad de contenidos en los que se ahondaba en el respeto a la diversidad cultural y social. Estos contenidos se insertaron de forma transversal en lo que vino a llamarse educación en valores. A pesar de las buenas intenciones de la ley, no se plantearon estrategias prácticas para desarrollar una educación intercultural. El mayor logro de la LOGSE en el terreno de la interculturalidad

fue la implantación de la educación compensatoria, que hizo frente al creciente número de alumnos de origen inmigrante.

Al igual que pasó con la LGE de 1970, el principal problema a la hora de llevar a la práctica los nuevos valores que se exponían en la LOGSE de 1990 –en este caso, educación democrática y respeto a la diversidad– fue la falta de una formación adecuada del profesorado. Tanto la predisposición y preparación del profesorado, como la legislación educativa hicieron que los contenidos de carácter intercultural tardasen mucho tiempo en llegar a las aulas españolas. Así, la educación intercultural quedó a merced de la buena voluntad de los docentes durante la década de 1990. En este sentido, habrá que esperar a la convergencia universitaria europea para que los postulados interculturales calasen en el curso de la educación superior y la formación de maestros.<sup>71</sup> Sin embargo y al igual que pasó en el periodo estudiado, el profesorado todavía no tiene una formación inicial sólida en cuando a currículos interculturales.<sup>72, 73</sup>

### Nota sobre el autor

PABLO RAMOS RAMOS es funcionario de carrera del cuerpo de profesores de educación secundaria en la especialidad de música (Generalitat Valenciana). Tras completar estudios de música, se forma como investigador en la Universidad de la Sorbona-Paris IV (Máster 2 en investigación) y en la Universidad de Valencia (doctor en didácticas específicas). Su compromiso por la educación lo lleva a desarrollar proyectos de investigación cuyas líneas temáticas van desde la musicología, hasta la didáctica de la música, pasando por la teoría de las artes o la historia de la educación. Entre otros reconocimientos a su labor pedagógica ha recibido los premio Rafaela García López de la Universitat de València y el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo “Vicente Ferrer”.

<sup>71</sup> Alicia Peñalva Vélez y Juan José Leiva Olivencia, «La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación», *Educar*, 55, no. 1 (2019): 141-158.

<sup>72</sup> Miguel Ángel Santos Rego, Francisco X. Cernadas Ríos y María del Mar Lorenzo Moledo, «La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, no. 2 (2014): 123-137.

<sup>73</sup> Tatiana Íñiguez-Berrozpe, Carmen Elboj, Ainhoa Flecha y Ariadna Munté Pascual, «Validación de una Escala para Medir el Índice de Eficacia Intercultural del Profesorado», *Acciones e Investigaciones Sociales* 41, (2020): 297-326.

## REFERENCIAS

- Aguado Odina, Teresa, Inés Gil-Jaurena y Patricia Mata Benito. *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2005.
- Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Beas, Miguel. «Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970». *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 14, no. 1 (2010): 397-414.
- Cayuela, Salvador. «La biopolítica del franquismo desarrollista: hacia una nueva forma de gobernar (1959-1975)». *Revista de filosofía* 38, no. 1 (2013): 159-179.
- Colectivo IOÉ. *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: Colectivo IOÉ, 1997.
- Coronas, Luis. *Mundo y Sociedad. Sexto Curso. Libro del profesor*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1972.
- Cortina, Adela, Juan Escámez y Esteban Pérez. *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1996.
- Cueva, María José y Norma Tarrow. «Propuesta para incluir educación multicultural en la formación de profesorado de EGB». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 6, (1989): 401-408.
- Cushner, Kenneth. «Intercultural Education from an International Perspective: Commonalities and Future Prospects». En *International Perspectives on Intercultural Education*, editado por Kenneth Cushner, 353-370. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- Department of Education and Science. *Education for All*. Londres: Department of Education and Science, 1985.
- Ferrer, Ferran y Abdeljalil Akkari. «La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo». *Revista española de educación comparada*, 6 (2000): 285-316.
- Figuroa, Pedro. «Intercultural Education in Britain». En *International Perspectives on Intercultural Education*, editado por Kenneth Cushner, 122-144. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- Franzé, Adela. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, 2002.
- Garreta-Bochaca, Jordi, Angels Torrelles-Montanuy y Héctor Cárcamo-Vásquez, «La educación primaria en España y la diversidad cultural», *Psicopectivas*, 21, no. 1 (2022): 1-11.

- González-Lucini, Fernando. *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda, 1993.
- González, René y Belén Tabernero. «Los temas transversales y la educación en valores dentro del nuevo marco legislativo estatal», Valencia: *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (2004): 1-6.
- Gundara, Jagdish S. *Intercultural Education and Inclusion*. Londres: Paul Chapman, 2000.
- Hill, Bob y Rod Allan. «Intercultural Education in Australia». En *International Perspectives on Intercultural Education*, editado por Kenneth Cushner, 16-69. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- Íñiguez-Berrozpe, Tatiana, Carmen Elboj, Ainhoa Flecha y Ariadna Munté Pascual, «Validación de una Escala para Medir el Índice de Eficacia Intercultural del Profesorado», *Acciones e Investigaciones Sociales* 41, (2020): 297-326.
- Lluch, Xavier y Jesús Salinas. *Plan de Educación Intercultural. Guía Didáctica. Programa de Educación en Valores III*. Valencia: Conselleria d'Educació i Ciència, 1995.
- Marquès, Salomó. «Els mestres públics gironins i la renovació pedagògica: de la dictadura a la democràcia (1971-1994)». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 18, no. julio-diciembre (2011): 137-159.
- Meunier, Olivier. «Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle?» *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3 (2008).
- Murillo, Francisco Javier, Amalia Segalerva, Montserrat Grañeras y Elena Vázquez. «Investigación española en Educación Intercultural». *Revista de educación*, 307 (1995): 199-216.
- Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas, 1948.
- Navarro, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1939-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.
- Navarro Higuera, Juan. *Lecciones amenas. Primer libro*. Barcelona: Editorial Miguel Ángel Salvatella, 1965.
- Ortiz de Santos, Rosa, Luis Torrego y Noelia Santamaría, «La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7, no. 1 (2018): 197-213.
- Peñalva Vélez, Alicia y Juan José Leiva Olivenci, «La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación», *Educación*, 55, no. 1 (2019): 141-158.
- Pericacho Gómez, Francisco Javier, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a

- través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación* 25, no. 1 (2013): 47-67.
- Portera, Agostino. «Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects». *Intercultural Education* 19, no. 6 (2008) : 481-491.
- Ramos, Pablo. *Education musicale à l'école élémentaire espagnole et formation des maîtres*. Mémoire de Master. Paris : Université de Paris IV- Sorbonne (2008).
- Ruiz-Huerta, Alejandro. «La enseñanza de la Constitución en España: por una cultura constitucional». *Revista jurídica de Castilla y León* 1 (2004): 239-298.
- Said, Edward. *Orientalism*. Nueva York: Vintage Books, 1978.
- Sales, Auxiliadora y Rafaela García, «The Challenge of Intercultural Education in Spain». En *International Perspectives on Intercultural Education*, editado por Kenneth Cushner, 146-168. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- Salinas, Jesús. *Políticas Educativas con los gitanos españoles* Madrid: Centro de Observación y Discriminación del Racismo de la Comunidad Europea, 2004.
- Santos Rego, Miguel Ángel, Francisco X. Cernadas Ríos, y María del Mar Lorenzo Moledo, «La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, no. 2 (2014): 123-137.
- UNESCO. *Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO, 2009.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley, de 20 de septiembre, de 1938 sobre la reforma de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 85, de 23 de septiembre de 1938, 1385-1395.
- Ley, de 26 de febrero, de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, núm. 58, de 27 de febrero de 1953, 1119-1130.
- Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en Bachillerato y en Formación Profesional de primer grado. Boletín Oficial del Estado, núm. 240, de 6 de octubre de 1979, 23283-23283.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Boletín Oficial del Estado, núm. 158, de 3 de julio de 1985, 20824-20829.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio, de 1985, 21015-21022.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Orden Ministerial, de 2 de diciembre, de 1970 dirigida a los Directores Generales de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media y Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 1970, páginas 19966-19966.
- Orden, de 29 de noviembre de 1976, por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 290, de 3 de diciembre de 1976, 24093-24094.
- Orden, de 6 de octubre de 1978, sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 245, de 13 de octubre de 1978, 23736-23738.
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 291, de 4 de diciembre de 1982, 33446-33466.
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado núm. 90, de 15 de abril de 1982, 9586-9589.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, de 26 de junio de 1991, 21191-21193.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, de 26 de junio de 1991, 21193-21195.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 62, de 12 de marzo de 1996, 9902-9909.