



LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO ESCENARIO INCLUSIVO

Para la convivencia y la atención a la diversidad

Multicultural education as an inclusive setting for a good living together and diversity attention

FERNANDO GARCÍA-CANO LIZCANO¹, LUIS DEL ESPINO DÍAZ²

¹ Consejería de Educación-Castilla La Mancha, España

² Universidad de Córdoba, España

KEY WORDS

*Multiculturalism
Values Education
Inclusive Education
Attention to Diversity
Teaching Planning*

ABSTRACT

The current cultural context, characterized by multiculturalism, obliges us to rethink deeply the teaching-learning process in the face to face education in our classrooms. A better interaction between students and teachers shows a suitable way to diagnose difficulties, as well as to detect new chances for the current cultural situation. The plot of the film "Entre les murs"(2008) by Lauren Cantent, presents an evocative display about these issues and makes possible to carry out a videoforum activity. Accomplishing this didactic activity in the classroom will help us to focus on the pedagogic and philosophical involvements of a suitable civic formation, which will strengthen the moral layer of our social living together.

PALABRAS CLAVE

*Multiculturalismo
Educación en valores
Educación inclusiva
Atención a la diversidad
Planificación docente*

RESUMEN

El contexto social marcado por el multiculturalismo obliga a replantear a fondo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación presencial de las aulas. Una mayor interacción entre alumnado y profesorado brinda un cauce adecuado para diagnosticar las dificultades, así como para detectar las nuevas oportunidades del momento cultural actual. El argumento de la película La clase (2008) de Laurent Cantet, contiene una exposición sugerente de estas cuestiones y posibilita la realización de un videoforum. Desde esa actividad didáctica en el aula se puede profundizar mejor en las implicaciones pedagógicas y filosóficas de una adecuada formación cívica, que robustezca el sustrato moral de la convivencia social.

Recibido: 09/10/2017

Aceptado: 29/10/2017

Introducción

El ser humano vive en sociedad no sólo porque le apetezca, sino porque realmente lo necesita. Que en el siglo IV a. C. Aristóteles llamara al ser humano *zoon politikón* no extraña en absoluto, porque precisamente indica que una de las características esenciales de la naturaleza humana es su *sociabilidad*. Pero esa sociabilidad está coloreada de *la racionalidad* que le distingue del resto de los animales no racionales. Por ello unir racionalidad y convivencia social parece algo típicamente humano.

Ahora bien, en todas las épocas históricas los seres humanos han convivido, mejor o peor, compartiendo unas pautas de comportamiento y rechazando, a la vez, determinadas conductas como dañinas o perjudiciales para la convivencia en sociedad. Se diría que las bases de la racionalidad compartida en la convivencia humana son de carácter eminentemente ético, por cuanto implican el aprecio y exigencia de unos valores compartidos, así como el no aprecio y consiguiente rechazo de una serie de antivalores. Bastaría asomarse a *la historia de la ética* para comprobar cómo han ido variando las propuestas de lo que ha de considerarse apreciable o rechazable para la vida en sociedad.

El *carácter homogéneo de las culturas* en las que la convivencia humana se ha desarrollado durante siglos no planteaba mayores problemas que los que pudieran ocasionar las abiertas guerras o confrontaciones entre diferentes pueblos, naciones, tribus... Fuera de esos dramáticos sucesos, se podía comprobar cómo, en cada cultura, la racionalidad compartida en la vida social no estaba especialmente amenazada más que por *los bárbaros* de turno, o sea, los pertenecientes a otras culturas ajenas a la propia, que tal sería el significado amplio de la expresión mencionada.

Pues bien, desde hace ya bastantes años *los países occidentales* viven tal grado de *pluralismo cultural en su propio interior*, que el riesgo de que la convivencia social pueda quebrarse es algo que tiene especialmente preocupados a los gobiernos de las diferentes naciones, así como a muchos intelectuales (Prades y Oriol, 2009). Si dejamos de coincidir básicamente en nuestro aprecio por determinados valores, así como en nuestro rechazo por sus contrarios, *la feria del relativismo* empieza a estar servida, con lo que la convivencia en sociedad se hace cada vez más difícil y ello obliga a revisar las bases de la racionalidad que estamos dispuestos a compartir y a exigírnos mutuamente.

Tal es el punto en el que nos encontramos en la actualidad, si bien es verdad que esta situación, técnicamente denominada multiculturalismo o pluralismo cosmovisional, se ha ido gestando a lo largo de las últimas décadas, gracias a diversos factores que no conviene simplificar en exceso.

Nadie negará que en nuestras sociedades contemporáneas vivimos los problemas que se derivan de esta nueva situación social, así como de este cambio de paradigma cultural y ético. Por tanto, preguntarse por la racionalidad compartida de la convivencia social equivale a detectar *uno de los puntos neurálgicos del debate cultural y político* en el que estamos metidos. Espero que la presentación del tema en estos términos haya conseguido que se pueda captar la oportunidad del mismo, así como el interés que tiene resolverlo de la mejor manera.

¿Qué racionalidad estamos dispuestos a compartir en las sociedades democráticas liberales del siglo XXI? (García-Cano, 2008).

La educación cívica: su presencia en algunas recientes leyes educativas españolas

El contexto socio-cultural del multiculturalismo a comienzos del siglo XXI interpela tanto a los filósofos, como a los psico-pedagogos. Parece que *el reto del multiculturalismo* (Prades y Oriol, 2009) fuese similar al de la sofística, lo cual invitaría a usar nuevamente los instrumentos que utilizaron los grandes filósofos en aquella encrucijada cultural. En cambio, las circunstancias sociales no son hoy en día las mismas que las del siglo V a. C., lo cual conlleva que semejante equiparación no es del todo ajustada. ¿Bastaría con pensar algo así como que, ante los retos que presentan los autores postmodernos, es suficiente considerarles simples nuevos sofistas? Tomarse en serio la *nueva sensibilidad* del pensamiento postmoderno, en el contexto global de las sociedades multiculturales, implica admitir que los planteamientos filosóficos y pedagógicos del pensamiento clásico y moderno carecen de algo que no es sólo fruto de una moda, sino de un requisito imprescindible para optar a una relevancia cultural que no ignore o menosprecie el actual *air du temps*.

En nuestra legislación educativa reciente, aunque no esté ya vigente (Del Espino, 2016), se desarrolló curricularmente una educación en valores que pretendía responder a esta necesidad social. La LOE, ya en su preámbulo, sentó las bases de un concepto de la educación basado en valores y afirmaba que se pretendía *proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarcase los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social*. Estas pretensiones, se ponen de manifiesto en los principios de la educación en los que se basa el marco normativo actual. Así, la LOE, se inspira en *la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la*

libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Con este principio, se pretendió alcanzar el objetivo de *asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía.*

La novedad que supuso la Ley Orgánica de Enseñanza (LOE) no consistió en la introducción de la temática de la Educación para la Ciudadanía, que ya estaba presente en el sistema educativo español, sino en la manera de hacerlo a través de un área específica presente ya en el tercer ciclo de Enseñanza Primaria, así como en las dos etapas de la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato.

En el mismo Preámbulo de aquella Ley se explicaba que “en lo que se refiere al currículo, una de los novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato”.¹

Es obvio que una de las razones que influyeron en aquella novedad curricular fue el peso que iba adquiriendo la enseñanza del civismo en una gran cantidad de países del mundo, a los que España no quedaba formalmente adscrita sin la existencia de este área específica (Naval y Laspalas, 2000). El *Civic Education Project*, llevado a cabo por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, así como el Observatorio para la Educación Cívica del Consejo de Europa han conseguido ampliar progresivamente el número de países que se suman al mismo esfuerzo educativo y cívico.² De igual modo hay que mencionar la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa que es expresamente citada en los Reales Decretos de Mínimos que han aparecido hasta ahora.³

La finalidad de aquella novedosa área curricular consistía “en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las

características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”.⁴

Merece la pena destacar la omisión del calificativo *ético* cuando se alude a *los valores comunes*, en el citado párrafo del Proemio de la LOE. En él también se aclara que esta *Educación para la ciudadanía* poseía unos contenidos que “no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa”, además de que “no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”. De esta manera aquella Ley educativa, reciente pero no vigente, no dudaba en sostener que la nueva materia permitiría profundizar en “algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”.⁵

Como puede observarse, la alusión a *la educación en valores*, con carácter transversal, reapareció como referente justificador del paso que suponía la creación de un área nueva, que en ese sentido conecta con el área de Educación moral y cívica ya existente en el sistema LOGSE, que si bien es verdad que, en principio, no fue regulada como disciplina autónoma, sino como bloque temático específico dentro del área del Ciencias Sociales, Geografía e Historia,⁶ sí se configuró como área filosófica autónoma en posteriores Reales Decretos que ampliaron o modificaron al citado.⁷ La conexión era evidente en el RD de Mínimos para la ESO de la LOE, donde se explicaba que el área quedaría configurada en esa etapa por dos materias: la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (a impartirse en uno de los tres primeros cursos según concreten las Comunidades Autónomas) y la Educación Ético-cívica (de 4º curso de ESO).

Para articular un proyecto de educación moral que sea integral y realmente práctico hay que contar con los distintos espacios donde se fragua esa educación, que nunca puede reducirse a una mera transmisión de conocimientos teóricos, por muy acompañados que puedan ir de adecuados

⁴ *op. cit.*, 21.

⁵ *Ib.*

⁶ Cf. el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio de 1991, que regula las Enseñanzas Mínimas en Secundaria Obligatoria (Suplemento del BOE 152, 1991, 43-44).

⁷ La secuencia de sucesivos Reales Decretos de Mínimos que se complementan o modifican unos a otros es la siguiente: RD 1345/1991 de 6 de septiembre de 1991; RD 1390/1995 de 4 de agosto de 1995; RD 3473/2000 de 29 de diciembre de 2000 (BOE 14, 16 de enero de 2001, 1852-1854); RD 937/2001 de 3 de agosto de 2001 (BOE 215, 7 de septiembre de 2001, 33747-33749).

¹ *Ley Orgánica de Educación*, Ecoem, Sevilla, 2006, 21.

² Cf. Los informes de las distintas fases de implantación del Proyecto: Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. A., (ed.), *Civic Education across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*, Eburon Publishers, Amsterdam, 1999.

³ Cf. RD 513/06 de Enseñanzas Mínimas de Primaria (BOE 293, viernes 8 de diciembre de 2006, 43080-43082); RD 1631/06 de Enseñanzas Mínimas de ESO (BOE 5, viernes 5 de enero de 2007).

procedimientos y estrategias pedagógicas (García-Cano, 2008).

Como reconoció acertadamente el Real Decreto 1631/06 de Enseñanzas Mínimas para la ESO “es preciso desarrollar, junto a los conocimientos y la reflexión sobre los valores democráticos, los procedimientos y estrategias que favorezcan la sensibilización, toma de conciencia y adquisición de actitudes cívicas y virtudes cívicas. Para ello es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia, en los que se respeten las normas, se fomente la participación, se permita el ejercicio de los derechos y se asuman las responsabilidades y deberes individuales”.

Para todo ello se necesitan “espacios, en definitiva, en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y valoración de la diversidad que ayuden a los alumnos y alumnas a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”.⁸ El legislador reconocía, por tanto, que el aprendizaje moral, por su carácter específicamente práctico, necesita procedimientos y estrategias pedagógicas peculiares, así como espacios vitales que sean ejemplares por la moralidad que les caracteriza.

Si los contenidos del proceso educativo van encaminados a provocar la reflexión personal y comunitaria de los alumnos, de cara a que se fortalezca en ellos la autonomía necesaria para que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios, es obvio que esa autonomía moral no se logra sólo teóricamente, sino fundamentalmente en la práctica, a través del ejercicio de determinadas habilidades sociales y actitudes básicas que la ley reiteradamente denomina virtudes cívicas.

El reconocimiento de la necesidad de los espacios educativos está en plena sintonía con las reivindicaciones comunitaristas que caracterizan buena parte del debate ético contemporáneo (Llano, 2015), pero parece que el único espacio existente es el centro educativo, como si fuera una idílica isla en la que estuviera garantizada la ejemplaridad como modelo de convivencia.

Si para educar ético-cívicamente “es imprescindible hacer de los centros y de las aulas de secundaria lugares modelo de convivencia” se puede afirmar que el deseo es excelente y la lógica coherente, pero ¿quiénes harán de los centros educativos y de las aulas auténticos lugares que puedan ser considerados modelo de convivencia? ¿Pueden ser los profesores y los alumnos los únicos agentes de construcción de “una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”?

La ausencia de una alusión a las familias, a las comunidades religiosas y a la sociedad civil en este

punto era, sin duda, una carencia importante de la LOE para integrar todos los espacios de educación moral en los que realmente viven insertos no sólo los alumnos, sino sus profesores y el personal de administración y servicios de cualquier centro docente (Moratalla, 2006 y 2011).

Si se ignora la intercomunicación entre estos distintos espacios mal se puede contribuir en la práctica para “que la juventud aprenda a convivir”, porque la carencia de una educación moral en ámbitos tan fundamentales como son las familias, las comunidades religiosas o ideológicas de pertenencia, o el negativo influjo de los medios de comunicación social, difícilmente son contrarrestables por el mejor modelo de convivencia que pueda constituir un determinado centro de enseñanza. La experiencia docente desmiente burdamente los mejores proyectos educativos si no están apoyados por esos otros ámbitos educativos que son tan imprescindibles o más que el propio centro docente.

La mutua imbricación entre esos distintos ámbitos es susceptible de ser reforzada y reconocida en la importancia real que tiene a la hora de educar moralmente a los jóvenes. Si la “Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”,⁹ no debe confiarse esa inmensa tarea sólo a los centros docentes, que -por muy buen proyecto educativo que posean- son incapaces por sí mismos de alumbrar personas de semejantes cualidades.

La comprobación diaria de esa incapacidad para educar en valores morales y cívicos viene suscitando un creciente cansancio entre el profesorado, que se ve responsabilizado por los padres, los políticos y la sociedad entera de tan evidente fracaso. Ello contribuye a que la profesión de los educadores en la actualidad se haya convertido en una de las más afectadas por crisis psicológicas y por el desaliento.

Como afirma González de Cardedal, con datos estadísticos bien contrastados, “el hecho de que el ochenta por ciento de los profesores reconozca que no está formado para resolver los problemas escolares es algo gravísimo”, precisamente “porque los problemas de la educación no son solo de la escuela, sino, en primer lugar, de la conciencia individual, de la familia, de la sociedad y de la cultura”.

Si “la educación es tarea de toda la sociedad, y por ello la política educativa es mucho más extensa y compleja que la política escolar”, no es menos

⁸ BOE 5, viernes 5 de enero de 2007, 716.

⁹ BOE 5, viernes 5 de enero de 2007, 715.

clara la conclusión que se desprende de todo lo anterior: “sin la responsabilización moral, cambio de actitud y nuevo protagonismo de estas instancias personales y sociales no se resolverán los problemas de la escuela”.¹⁰

El diagnóstico parece claro, pero ¿cómo responsabilizar moralmente a todos los implicados en el proceso educativo? Todo parece apuntar a la necesidad de robustecer la educación moral de la sociedad en general (Moratalla, 2011).

Los centros docentes y la educación moral

Señalan Palmero, Sarto y Jiménez (2005) que la sociedad está experimentando controvertidos cambios políticos, sociales y económicos afectando las actitudes, relaciones y hábitos sociales. Estos cambios han motivado que los currículos pedagógicos se hayan revisado introduciendo un nuevo tipo de enseñanzas dirigidas al desarrollo integral de la persona.

Independientemente de que se considere que la escuela debe influir en mayor o menor medida en la formación moral de los educandos, lo que parece tener más consenso es que cada vez más personas y desde edades más tempranas pasan más tiempo en esta institución. El logro de metas de la escuela tiene mucho que ver con los modos en que los agentes que forman parte de ella se implican en el proceso educativo y, en la línea de lo que se expuso anteriormente, con el grado de complementariedad con la familia. Ruiz (2003) destaca cuatro funciones esenciales que históricamente ha venido desempeñando la escuela: a) la transmisión de la cultura específica de la sociedad en la que está enclavada; b) la ayuda a la integración y adaptación de cada alumno a esa comunidad, por lo que enseñarán las normas, las pautas de conducta... propias de esa sociedad; c) el desarrollo de destrezas específicas dirigidas al desarrollo profesional; d) la aportación de la posibilidad de convivir con los iguales y con los adultos en espacios comunes reglamentados.

La tarea educativa de los centros docentes en el terreno moral lógicamente no se puede reducir nunca a la necesaria transmisión de unos contenidos conceptuales específicamente filosóficos en la clase de una asignatura con la denominación que se prefiera. El carácter intrínsecamente moral de toda acción humana afecta también a la tarea docente, que no puede prescindir de esa peculiaridad en ningún área, ni puede reducirla a la transmisión de contenidos curriculares, sino que atraviesa toda la concreción del Proyecto educativo de un centro escolar. Teniendo en cuenta esa *ética de la educación* (Cardona, 1990) que afecta a todos los docentes de

todas las áreas pedagógicas, así como a todos los miembros de la comunidad educativa (no sólo a los profesores, sino también a los alumnos, al personal administrativo y de servicios y a los padres) es obligado centrarse en el papel central que puede desempeñar la clase de ética, no sólo porque su contribución a la tarea de la educación moral goza de una peculiaridad tan insustituible como la de los ámbitos precedentes, sino porque precisamente en ella confluyen de una manera nueva los dos polos de la tensión dialéctica a la que aludí al presentar la conciencia moral: la razón práctica y la razón pública.

La necesaria convergencia entre ambos usos de la razón tiene en el ámbito escolar un espacio privilegiado para realizarse, pero las dificultades de esa convergencia son manifiestas en él de una manera extraordinaria, debido a las concepciones exclusivamente procedimentales de la razón pública hoy vigentes, así como a la incompreensión teórica de lo que supone una razón práctica actualizada por parte de muchas teorías éticas contemporáneas.

Ya sostuvo Aristóteles que la meta del estudio de la ética no es el saber, sino el actuar,¹¹ así como Kant afirmó que “la razón humana común se ve empujada, no por necesidad alguna de especulación... sino por motivos prácticos a salir de su círculo y dar un paso en el campo de una filosofía práctica para recibir enseñanza y clara advertencia acerca del origen de su principio y exacta determinación del mismo, en contraposición con las máximas que radican en las necesidades e inclinaciones”, que protagonizan la “tendencia a discutir esas estrechas leyes del deber, a poner en duda su validez o al menos su pureza y severidad estrictas, acomodándolas en lo posible a nuestros deseos e inclinaciones”.¹²

Ambas afirmaciones le permiten a Spaemann sostener que “la ética filosófica tiene por ello el sentido de restablecer la pureza de nuestra intuición moral originaria frente a ese “sutilizar”, haciendo visible el fundamento de esa intuición y mostrando razonadamente la inconsistencia de los argumentos aducidos en contra de ella”.¹³

Lo interesante de concebir así la clase de ética es que se posibilita no reducirla a la habitual transmisión de un pequeño repertorio más o menos amalgamado sobre los distintos sistemas éticos, que puede enriquecer el bagaje de los alumnos a la hora de mantener una conversación sobre cuestiones éticas, pero que les deja desorientados frente a la aparentemente neutral exposición de las distintas doctrinas. Es sólo aparente esa neutralidad porque a lo que contribuye normalmente es a dar la razón al

¹⁰ Gonzalez de Cardedal, O., *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*, PPC, Madrid, 2004, 8.

¹¹ Cf. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1999, (1095 a 4), 3

¹² Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa Calpe, Madrid, 1994, (BA 23), 70.

¹³ Spaemann, R., *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, Eiunsa, Madrid, 2003, 491.

relativismo escéptico que puede entumecer el alma de los jóvenes y llegar incluso a corroerlo, dejándolos indefensos, es decir carentes de argumentos críticos convincentes, frente a quien pueda optar, por ejemplo, por la violencia para imponerles sus intereses.

Por ello la clase de ética no puede sustituir a la educación por medio de la observación de modelos y de la práctica,¹⁴ sino que ha de referirse a las experiencias morales básicas que los alumnos hayan tenido, para -desde la intuición originaria de la evidente belleza de los fenómenos morales elementales- consolidar la argumentación racional en su favor, no por razones externas a la propia experiencia, sino por la convicción personal que suscita su validez universalmente contrastada. En esa tarea resultan especialmente útiles el recurso tanto a la literatura universal, como a las tradiciones religiosas.

No en vano, al menos en la tradición europea, la transmisión del saber ético se realizó junto con la religión, también a través de la literatura antigua. Por ello resulta especialmente adecuado también en la actualidad utilizar ese recurso para explicar la naturaleza de la experiencia moral a través de novelas como "Crimen y castigo", que siguen confirmando la validez de esa metodología.¹⁵ Partir de la experiencia moral de los alumnos, para transmitirles un "saber orientarse moralmente" en ella no resultará posible sin aludir a la experiencia religiosa, por cuanto -como reconoce Sartre en sus *Cahiers pour une morale*- es imposible dejarla al margen de la experiencia ética, ya que ambas están unidas intrínsecamente.

Si la moral religiosa, concretamente la cristiana, se encuadra en un contexto de historia de la salvación del que carece una ética filosófica, ello no significa que ésta, para ser tal, "deba prescindir de la religiosidad en cuanto constante antropológica y adoptar el punto de vista del ateísmo práctico o del agnosticismo". Y ello por la simple razón de que si así fuera "entonces habría que apartar de la clase de ética la mayoría de los textos de la gran filosofía europea. Pues en ellos, cuando se habla de ética, casi siempre se está hablando de una manera o de otra de Dios."¹⁶ De manera que no está demostrado que para que la ética natural evite toda desnaturalización de su esencia deba ser laicista o atea, sino que más bien debe contar con el factor religioso como una fuente ineludible de valor moral, que hace inevitable plantear la cuestión de la relación entre la existencia de Dios y el obrar humano.¹⁷

¹⁴ Cf. Ayllón, J. R., *Desfile de modelos. Análisis de la conducta ética*, Rialp, Madrid, 1998.

¹⁵ Cf. Pérez-Soba, J. J., "La experiencia moral" en Melina, L., Noriega, J., Pérez-Soba, J. J., *Una luz para el obrar*, Palabra, Madrid, 2006, 29-48.

¹⁶ Spaemann, R., *op. cit.*, 497.

¹⁷ Cf. AA.VV. *¿Ética sin religión?*, Actas del VI Simposio Internacional Fe Cristiana y Cultura Contemporánea, Pamplona, Eunsa 2007.

Vídeo-forum sobre "La clase"

El visionado de la película francesa *La clase* (2008) es un buen instrumento para trasladar a los alumnos el conjunto de retos, oportunidades y dificultades que implica en la actualidad una educación multicultural. Un vídeo-forum, a raíz de una serie de preguntas que orienten el análisis del film, puede servir para que los propios alumnos tomen conciencia de esta nueva situación pedagógica y se impliquen, creativamente, en la elaboración de estrategias que faciliten la justicia social en el aula, el respeto a la diversidad y la resolución de los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y los alumnos. La película de Laurent Cantet, cuyo título original es *Entre les mures*, sirve un guion excelente para adentrarse en la temática que esta comunicación quiere presentar. A continuación se presenta una batería de 10 preguntas, a modo de ficha de trabajo, para facilitar la actividad en el aula con los alumnos, después del visionado del film:

1. Resume brevemente el argumento de la película.
2. ¿Quiénes son realmente los protagonistas: los profesores o los alumnos?
3. La gramática es fundamental para la expresión escrita y hablada. ¿Qué dificultades tiene el profesor de lengua para inculcar a los alumnos una correcta expresión escrita?
4. La expresión oral también es importante. ¿Crees que es adecuado el lenguaje verbal de los alumnos a lo largo de la película? ¿Qué sentido tiene que hagan exposiciones orales en clase delante del profesor y sus compañeros?
5. La Junta de evaluación, que conforman los profesores y el director del Instituto, tratan de calificar no sólo los conocimientos, sino también las actitudes y comportamiento de los alumnos. ¿Por dónde encuentran mayores problemas en estas tareas? ¿Por qué?
6. La conducta del alumno Sulimán llega a ser verdaderamente un problema, ¿cuál es el origen del mismo y cómo se trata de solucionar en la película?
7. La importancia del propio conocimiento se fomenta a través de la redacción de un autorretrato, ¿crees que nos conocemos bien a nosotros mismos, generalmente?
8. La multiculturalidad de la clase puede ser una riqueza para aprovechar, pero también un problema. ¿Crees que constituye más una ventaja o un inconveniente para la educación?
9. La filosofía comienza con el "deseo de saber que todos los hombres tienen", ¿es posible dar cauce a ese deseo sin la ayuda de la lectura de libros y estudio de sus contenidos?

10. Los alumnos de la película suelen reivindicar sus apetencias y gustos. La educación tiene como meta que nos acaben gustando los auténticos valores de la cultura. ¿Son compatibles los gustos y preferencias personales con apreciar las obras literarias y culturales clásicas del pasado?

Conclusión

En un momento cultural en el que la educación se considera una auténtica emergencia (Gil y Reyero, 2015), resulta interesante contribuir a que los propio alumnado comparta con el profesorado las dificultades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, marcadas por el carácter multicultural de la clase. Familiarizarse con el tema del multiculturalismo e introducirlo a través del vídeo-forum de una película puede estimular el diálogo abierto entre docente y alumnado de cara a revisar mutuamente las actitudes, motivaciones e intereses que se han de compartir durante tantas horas juntos en el aula. No parece mal método para afrontar las nuevas dificultades de la enseñanza el detectarlas juntos, estudiantes y profesorado, para diagnosticarlas y ser propositivos a la hora de diseñar estrategias pedagógicas nuevas, que conviertan el aula en una realidad interactiva, inclusiva y gratificante.

Finalmente, el desarrollo de una actividad de esta índole, desde posicionamientos inclusivos nos ha permitido no sólo reflexionar acerca de los fundamentos didácticos sobre la Educación Multicultural, sino también ha puesto de relieve las dificultades epistemológicas que conlleva la educación inclusiva, desde enfoques comprensivos que apuestan por la igualdad de oportunidades.

Referencias

- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Ayllón, J. R. (1998). *Desfile de modelos. Análisis de la conducta ética*. Madrid: Rialp.
- AA. VV. (2007). *Ética sin religión*. Pamplona: Eunsa.
- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- Del Espino-Díaz, L. (2016). *La enseñanza de la Religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro*. Charleston, SC: Createspace Independent Publishing Platform.
- García-Cano, F. (2008). *Razón pública y razón práctica. Una convergencia necesaria*. Valencia: Edicep.
- Gil Cantero, F.-Reyero García, D. (2015). *Educación en la Universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Encuentro.
- González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.
- Kant, I. (1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Llano, A. (2015). *Humanismo cívico*. Madrid: Cristiandad.
- Ley Orgánica de Educación (LOE), (2004). Sevilla: Ecoem.
- Moratalla, A. D. (2006). *Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*, Madrid: PPC.
- Moratalla, A. D. (2011). *Ciudadanía activa y religión. Fuentes pre-políticas de la ética democrática*. Madrid: Encuentro.
- Naval, C.-Lasपालas, J. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- Pérez Soba, J. J. (2006). "La experiencia moral" en L. Melina, J. Noriega, J. J. Pérez Soba, *Una luz para el obrar*. Madrid: Palabra.
- Prades, J.-Oriol, M. (2009). *Los retos del multiculturalismo*. Madrid: Encuentro.
- Spaemann, R. (2003). *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*. Madrid: Eiuinsa.
- Torney, J., Schwille, J., Amadeo, J. A. (1999). *Civic Education across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers.