

Formación del profesorado para una sociedad mestiza

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Profesor de la Universidad de León

La atención a la diversidad parte de una concepción básica esencial: la diferencia no es algo rechazable, sino uno de los elementos más enriquecedores del acervo humano.

Este es el pilar que fundamenta todos los planteamientos de inclusión educativa que se vienen proponiendo desde muy diferentes instancias y praxis a nivel nacional e internacional. Supone que la diferencia de los otros y otras (sea cual sea esa diferencia) es un elemento enriquecedor pues aporta otra visión de la realidad que amplía nuestros horizontes, a menudo demasiado estrechos. Cuanto más diversos seamos, mayor riqueza tendremos.

El problema es cuando queremos que la diversidad encaje en unas "normas" uniformes para todos y todas. Y es que la práctica de inclusión implica un cuestionamiento radical de esa "uniformidad". Exige asumir la diferencia como un reto que nos lleva a interrogarnos por nuestras prácticas "habituales" y a iniciar un proceso de pensamiento divergente y crítico respecto a nuestras convicciones, valores y prácticas.

De ahí que la filosofía educativa que se inauguró con la LOGSE, con aquello de "es la escuela la que tiene que cambiar y no el niño/a" (y que, por cierto, nunca se llevó a cabo de forma global por falta de un apoyo institucional serio, entre otros factores), sea lo que realmente inspira y da forma a todas las experiencias, reflexiones y prácticas de inclusión. No se trata de que las otras personas diferentes a mí se "adaptan" a mi cultura, a mi forma de ver las cosas, a mis prácticas docentes o al currículum que yo decido, sino –y máxime porque nosotros/as somos los adultos/as supuestamente "preparados y capaces"- que la escuela y la sociedad se enfrente al reto de encontrar prácticas y recursos eficaces para todos y todas sin excluir a nadie. Como dice López Melero (2004, 32) "hay que saber buscar métodos

simultáneos de enseñanza-aprendizaje compartidos, donde las personas excepcionales y no excepcionales aprendan juntos en qué consiste el proceso de conocer". Por eso hablamos de educación inclusiva, porque todos y todas somos diferentes y la educación para personas con deficiencia mental, para migrantes, para gitanos, etc., no debe ser diferente de la educación del resto de los seres humanos.



Pero estamos asistiendo en la sociedad actual a un retroceso esencial en estos planteamientos. Las leyes educativas auspiciadas por la globalización neoliberal persiguen una privatización de la educación al servicio de un mercado regido por el beneficio como dios sacrosanto. Esa privatización supone que la educación "de calidad" ha de ser para quien pueda pagarla, por lo que se están derivando los presupuestos de los Estados hacia conciertos educativos de centros destinados a las élites, mientras que la educación pública queda como servicio subsidiario para los sectores sociales sin posibilidades, en unas condiciones económicas penosas y sin recursos (la experiencia en este sentido de Gran Bretaña o de Colombia, por poner dos ejemplos distantes, es significativa).

Pero esto no se hace sin un consentimiento, al menos implícito, de buena parte de la población de esos países, que siguen votando a gobiernos neoliberales que radicalizan estas reformas



hasta extremos insuperables, como aquí en España con la LOMCE. Esta ley persigue al diferente que, según ella, "no se esfuerza" por entrar en el sistema y no aprende a ser sumiso, obediente y estudioso del curriculum impuesto. Le somete a un proceso de exámenes y reválidas como forma de presión y segregación, le deriva a itinerarios "basura", le impone sanciones de una dirección fuerte y jerarquizada, cuya autoridad emana de la administración y no de la comunidad educativa. Y es una ley que está siendo apoyada por algunos profesores y profesoras, especialmente de secundaria, y bastantes ciudadanos y ciudadanas que cada vez claman con mayor fuerza contra aquellos que "no respetan el orden", que "no respetan nuestra cultura".

De hecho, una parte del profesorado considera la presencia de gitanos y gitanas en las aulas como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes emplean sustantivos como "incapacidad", "frustración" para describir cómo se enfrentan en sus aulas a la diversidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la falta de preparación de los docentes para afrontar la realidad multicultural. Según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Núñez Mayán, 2010; Gairín e Iglesias, 2010) muy pocos profesores y profesoras proponen acciones interesantes para atender la diversidad.

Según una investigación realizada por Díaz-Aguado y Baraja (1993), algunos profesores y profesoras refuerzan positivamente a todos sus alumnos y alumnas y sobre todo, a quienes más lo necesitan, usando para ello métodos adecuados para asegurarse de que todos obtienen reconocimiento académico. Sin embargo, la mayoría del profesorado, en cambio, elogia y dirige la atención positiva únicamente al alumnado de mayor rendimiento y al que no obstaculiza su rol de profesor o profesora, mientras que, por el contrario sólo se dirigen al alumnado que perciben como más problemático para criticar su conducta. En ocasiones, cuando este alumnado desempeña correctamente su tarea, el profesor o profesora les suele reforzar en un tono irónico.

Nos sentimos más identificados con el alumno o alumna cercano, que responde, aunque sea culturalmente distante, del alumno o alumna que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa. Quizá no sea exagerado afirmar que la percepción de la amenaza de la paz en el centro, que aumenta a medida que lo hace la distancia del alumnado respecto al modelo, está estrechamente relacionada con la percepción de la amenaza del orden social con que se produce la estereotipia de los grupos étnicos más distantes culturalmente, en ocasiones, pero más próximos en la realidad cotidiana. () Así la percepción claramente complaciente que se tiene del alumnado asiático suele hacer referencia a su capacidad de esfuerzo, a su motivación y, sobre todo, a su disciplina. () Su bajo rendimiento académico, cuando se da, suele atribuirse normalmente a un pobre conocimiento de la lengua de acogida, se considera fácilmente subsanable e incluso se ve en ello frecuentemente un reto personal (Terrén, 2004, 40-41)

El problema añadido es que la norma que fija la administración educativa, aunque hace declaraciones sobre la necesidad de fomentar modelos interculturales e inclusivos, se decanta finalmente en la práctica y en la dotación de recursos a los centros por el modelo de compensatoria. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de inclusión, o al menos de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras y segregadoras.

La "solución" que se está articulando realmente desde la Administración educativa, de hecho, es enviar profesores/as de compensatoria a los centros donde la concentración de gitanos y gitanas es mayor para atender a estos escolares. Dicha solución no hace más que fomentar el problema y seguir la política del avestruz. Primero, porque esta política favorece guetos de población gitana en determinados barrios o colegios. Y porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que el profesorado ordinario se lave las manos delegando sus responsabilidades a los supuestos "expertos/

as" de compensatoria. El fracaso de esta política lo avalan las estadísticas de los alumnos y alumnas que siguen los estudios hasta la universidad. La presencia de alumnado gitano es menor según va avanzando en el ciclo educativo.

Pero podemos ver igualmente que la mayor parte de los centros educativos no han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Además los conflictos derivados de ello se atajan habitualmente apelando a la normativa interna de los Reglamentos de Régimen Interno o a medidas frecuentemente punitivas, más que educativas.

Tenemos que tener en cuenta que toda sociedad es mestiza y va a seguir siendo mestiza. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es y seguirá siendo. En un mundo globalizado como el que vivimos, el encuentro entre culturas diversas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan. Este es el marco de poder y opresión en el

que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas gitanas y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los "problemas" que "nosotros" les causamos a "ellos".

Este es el enfoque que debemos adoptar a la hora de plantear una necesaria, urgente e imprescindible formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa.

Desde la perspectiva de la pedagogía igualitaria, uno de los elementos básicos de una educación que sea realmente intercultural es la formación y sensibilización de todo el profesorado de nuestros centros educativos, tanto en su formación inicial como de forma permanente. Aunque, lo cierto es que la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea (García y Goenechea, 2009).

En general, la formación permanente en este campo se tiende a dirigir a un profesorado más bien específico, voluntario y sensible a la interculturalidad, olvidando que todo el profesorado tiene la responsabilidad de preparar a todo el alumnado para vivir en una sociedad multicultural. Igualmente se constata que la formación inicial del profesorado en el ámbito de la interculturalidad en las Universidades se propone mayoritariamente



como materia optativa, asegurando sólo que el alumnado más motivado por el tema curse estas asignaturas. La formación tampoco suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que se propone construir partiendo de la realidad multicultural existente, sobre el *para qué* educamos y el "cambio de filosofía" que supone la educación intercultural; se suele limitar a dar una formación fundamentalmente práctica o instrumental, que es lo que demanda mayoritariamente el profesorado.

"El bajo índice de efectividad que la formación en educación intercultural del profesorado está teniendo hasta el momento, se traduce en el sostenimiento de un discurso políticamente correcto, de una calidad y calidez más que aceptables, y una práctica que poco tiene que ver con lo que se dice" (Essomba, 2008, 11)

No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de las investigaciones (Bartolomé, 1997; Colectivo IOE, 1996; Aguado, 2006) constatan que un 60% del profesorado manifiesta que "nunca" ha introducido cambios en la dinámica de la clase, ni al inicio ni durante el curso, en razón de tener alumnado perteneciente a minorías. Aclaran incluso, con énfasis, que "todos son iguales", dándole un signo peyorativo, de tinte racista, a la propuesta de tener que "cambiar la organización de la clase por tener alumnado de minorías étnicas".

No obstante, las investigaciones sobre las prácticas del profesorado, como desarrolla Díaz-Aguado (2003), han demostrado que las expectativas que tienen implican un tratamiento diferenciado del alumnado: en la desigual distribución del protagonismo (un grupo de "brillantes" protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de "lentos" no consigue ninguna), en la atención que se les presta, en la dificultad de las preguntas que se les dirige, en el tiempo que se les deja para responder y en la adecuación del refuerzo que se les proporciona (preguntas más difíciles y más tiempo para responder a alumnado de altas expectativas, así como muchos más elogios). El profesorado, sigue diciendo esta autora, suele identificar como alumnado incapaz de aprender aquellos y aquellas a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. En este sentido, comenta que las expectativas del profesorado hacia su alumnado dependen de su capacidad para enseñarles. Por lo que el estilo de la inmensa mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad suele ser *laissez-faire*: tratan a su alumnado como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que son iguales).

Por eso la formación del profesorado no debe limitarse a lo conceptual, aunque no debe despreciarse la influencia de los conocimientos en la modificación de las creencias, de los prejuicios y de las conductas, pues todos ellos tienen una base cognitiva, ni la importancia del lenguaje en la percepción y representación de la realidad.

Será necesario, además, un trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos; y es imprescindible una formación

interdisciplinaria sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el debate público (Besalú, 2002, 10). "La primera y más dura transformación: la de las creencias y valores del profesorado" (Essomba, 1999, 12).

Según Banks (1991), los programas de formación del profesorado deberían ayudarles a explorar y aclarar sus propias identidades y supuestos culturales, pues no podemos comenzar a entender las necesidades de las perspectivas culturales del alumnado gitano hasta que no examinemos críticamente y nos demos cuenta de los presupuestos que conforman nuestra mirada, nuestro punto de vista sobre el mundo.

"Igual que otros hacen en examen de conciencia, yo a veces me veo haciendo lo que podríamos llamar examen de identidad. No trato con ello de encontrar en mí una pertenencia esencial en la que pudiera reconocerse, así que adopto la actitud contraria: rebusco en mi memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de mi identidad, los agrupo y hago la lista, sin renegar de ninguno de ellos" (Maalouf, 2009, 25)

Esto supone empezar a plantearnos la necesidad de un modelo de ciudadanía pluricultural, basada en el reconocimiento de la identidad formada por múltiples pertenencias, cuyo reconocimiento se convierte en una de las mejores estrategias contra el racismo y la discriminación.

La formación del profesorado en educación intercultural requiere que éste entienda los efectos múltiples y a menudo obviados de los factores micro y macrosociales en la dinámica de la escuela –la relación entre la comunidad educativa; las realidades culturales y sociales en las que viven en su entorno; el contexto político y económico en el que se ubican los centros, entre otros-, que adquiera una comprensión más crítica de los mismos y que desarrollen actitudes y estrategias para deconstruir aquellos aspectos y situaciones que no favorecen una escolarización equitativa para todo el alumnado. No limitando la educación intercultural a la integración del contenido sobre grupos étnicos en el currículo o al intento de reducir el prejuicio hacia los mismos desde un conocimiento de su cultura.

La secuencia de práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica es la más adecuada y eficaz como modelo de formación (Jordan, 1999). Centrándose en todo el equipo educativo del centro educativo y, si es posible, en la comunidad educativa e involucrando por zonas, barrios o localidades a otros agentes socioeducativos. La formación a profesorado de forma aislada y de forma voluntaria, no cambia la estructura ni el currículo global de la escuela.

Los dos enfoques principales a la hora de plantearse la formación del profesorado en educación intercultural se pueden sintetizar en las dos orientaciones que proponen Derman-Sparks (1998): el paradigma de la tolerancia y el paradigma de la transformación.



	Paradigma de la tolerancia	Paradigma de la transformación
Contenido de la formación	Información sobre las culturas y conocimiento de actividades multiculturales para trabajar con el alumnado desde un enfoque de compensación y mejora de las relaciones humanas. Proporciona conocimiento cognitivo, pero no altera la dimensión emocional que ayude a modificar sus puntos de vista sobre la naturaleza de la desigualdad social, los privilegios o el poder.	Engloba temas sobre la diversidad y la justicia, vinculados con el género, la clase, la etnicidad y la cultura. Se inicia con el análisis y cambio de los propios sesgos personales de los docentes, sus contradicciones y falsas informaciones. Se centra en identificar y modificar las prácticas educativas que no desafían el racismo u otras discriminaciones o prejuicios institucionales.
Concreción curricular de la formación	Mediante curso separado y específico, sin estar habitualmente integrado en la formación regular, que se centra en estilos de aprendizaje y relaciones.	Integrada en todos los aspectos del currículum de la formación del profesorado, incidiendo en los temas de diversidad, equidad y justicia.
Métodos de formación	Enfatizan la información ofrecida a través de exposiciones, lecturas y representantes de diferentes grupos étnicos.	Se basan en el aprendizaje experiencial y cooperativo con los iguales, así como en la información dada y obtenida. Articula la reflexión con la investigación, la innovación de prácticas, el cambio de actitudes del profesorado y el compromiso social.

Fuente: *Derman-Sparks (1998, 6)*

El paradigma de la transformación de la educación intercultural da la palabra al profesorado para situar su trabajo en el contexto más amplio del cambio social, lo cual supone ser crítico respecto a las funciones, a veces contradictorias, de las escuelas en nuestra sociedad: por un lado, forma al alumnado para “encajar” en el modelo social establecido y, por otra parte, enseñarle a desafiar y luchar por cambiar, como ciudadano y ciudadana comprometido con la democracia, aquellos aspectos injustos de esta sociedad.

Este enfoque de la formación supone implicarse en el análisis y compromiso con temas que para la mayoría son percibidos

como controvertidos –por ejemplo, el racismo, la discriminación y otras formas de opresión en las escuelas y en la sociedad- (Sabariego, 2002). Esto supone establecer vínculos con las comunidades marginadas a fin de incorporar el “conocimiento subordinado” de ellas; pero no con los elementos ‘exitosos’ de estas comunidades tal como los define la cultura dominante, sino abriendo la escuela a la diversidad de tradiciones, historias y culturas habitualmente desacreditadas en la cultura oficial. Esto implicará una nueva redacción de la historia con la inclusión de las nuevas perspectivas que tales conocimientos subordinados proporcionan. La memoria de la clase trabajadora, la

experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1999, 284).

Porque realmente no se puede implementar un programa de educación intercultural efectivo sin efectuar ningún cambio fundamental en las aulas y en las escuelas en las que se enseña y la asunción de un compromiso ético y profesional por parte del profesorado en su rol de forjador de actitudes y valores y como "agentes sociales" para la transformación colectiva en una escuela plural y democrática. Por este motivo la formación del profesorado también se convierte en una tarea fundamental

asociada a la reformulación estructural del sistema educativo y la introducción de modelos educativos que rompen la hegemonía del paradigma dominante (Sabariego, 2002, 192).

No obstante, también la formación ha de contemplar estrategias y destrezas definidas que ayuden al profesorado a desarrollar un planteamiento de educación intercultural acorde con estos principios. En este sentido, podemos tomar como referencia las pautas que proponen los miembros del *Grup d'Investigació en Educació Intercultural* (GREDI) para elaborar un currículum intercultural para la formación del profesorado (1999, 79-80):

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PRINCIPIOS

- Formación en educación intercultural antes de la intervención
- Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza

ÁMBITOS

COMPETENCIA COGNITIVA

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación.
- Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos.
- Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global

CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL

- Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación intercultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.
- Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES

- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.
- Conocer las culturas en contacto.
- Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas.
- Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a los contenidos de la formación tendrían que centrarse en lo que se entiende por interculturalidad, superando ya los paradigmas de la multiculturalidad y, por supuesto, de la educación compensatoria.

Se debe enfocar, en este sentido, la interculturalidad como "la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el

paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia" (Besalú, 2002, 31). La pretensión última, desde este enfoque, es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza.

Esta visión de la interculturalidad se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia. Según ésta, cuando se analizan

las diferencias en el seno de las sociedades europeas, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera "norma", la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que todos y todas somos sujetos de una educación diferenciada, de una educación intercultural o cívica (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el *otro*, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indeliblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de personas gitanas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54).

Esto supone que todas las culturas, incluida la gitana, puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural.

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores: la necesidad de preparar a todos los

ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículos escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual implica no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra; una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión (Besalú, 2002, 49).

Podemos proponer algunos de los principios fundamentales de la educación intercultural a partir de las propuestas de diversos autores y autoras (Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, Martín Rojo, 2003).

- No se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.
- No tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.



- La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del currículum. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- Se trata de enseñar a los ciudadanos futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
- No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potencia su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
- Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Las personas sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás.
- Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión.
- La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

El gran problema es la no aceptación de la diferencia como elemento positivo y valioso. "Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de la diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad" (Besalú, 2002, 39). Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

El currículum ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado. Sin embargo, como denuncia Besalú (2002, 74) existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los y las pobres; desde las minorías culturales a los homosexuales, etc.





Desde este punto de vista, quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado gitano, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

No se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

La cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78).

Por eso no sirve introducir un nuevo capítulo en los Proyectos Educativos de Centro dedicado a lo intercultural, sino que es necesario analizar la realidad y pensar la educación del centro desde una nueva perspectiva de análisis: la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas y de la sociedad. Esto supone enriquecer el análisis y aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales.

Por este motivo la construcción de currícula interculturales atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado gitano en sus aulas. Porque todos vivimos ya en sociedades multiculturales y porque en todos los centros debemos combatir el racismo y la xenofobia, el etnocentrismo y los prejuicios.

Lo cual lleva a un replanteamiento del currículum escolar. Conlleva enseñar al alumnado a convivir en un ambiente culturalmente diverso y socialmente complejo y trabajar para construir un medio hecho con las aportaciones de todos y todas. Se trata de preparar al alumnado para vivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos.

El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997).

Promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. Se propone un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

"Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paralíticas,..." (Besalú, 2002, 77). Implica al oprimido en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura predominante. El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva del excluido o del diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve nuestra propia construcción social como individuos (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

También propone comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. El profesorado se convierte así en agente transformador que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. Para ello debemos formar al profesorado en técnicas de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo. "Se trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen

el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia. "Los temas podrían girar en torno a la circunstancia raramente apreciada de que la disminución de los actos de discriminación entre finales de los años sesenta y principios de los ochenta (discriminación definida en este caso como un acto consciente, normalmente individual, de exclusión y segregación) ha influido muy poco en la reducción de la opresión (dinámica estructural que económica, política y psicológicamente inmoviliza a un grupo). La opresión en las sociedades democráticas actuales consiste en disposiciones políticas, educativas y sociales –por ejemplo, requisitos para la compra de inmuebles, condiciones para la obtención de créditos bancarios, el uso de pruebas normalizadas en educación, etc.- que construyen barreras que dificultan la acción de determinados grupos (étnicos, de clase social o género) para regir su propia vida" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 54).

En definitiva, la Educación Intercultural se convierte en una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo cada vez más pequeño y más global. La Educación Intercultural se convierte así en Educación para la Ciudadanía crítica global.

El núcleo central de la Educación Intercultural ha de ser la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana (Educación para la Ciudadanía). En este sentido la Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de gitanos, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad Intercultural. Así, entiendo como base de la Educación Intercultural una Educación para la Ciudadanía que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales.

Propuestas globales de intervención como son las Escuelas de Aprendizaje Acelerado, desarrolladas en EE.UU., y que aquí vienen llamándose Comunidades de Aprendizaje, marcan claramente estas líneas de actuación, teniendo unos resultados extraordinarios en este sentido.

Pero la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado. "Podemos desarrollar tantos currícula escolares multiculturales maravillosos como queramos, pero por muy importantes e influyentes que sean, la mayoría de las veces no tendrán nada que ver con el currículum cultural que enseña la televisión, las películas, la música popular, los videojuegos e internet. El consumo de cultura popular regido por las actividades de la televisión, las empresas cinematográficas y otras industrias del ocio, da a las entidades comerciales que ejercen el poder el carácter de profesoras del nuevo milenio" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 124). Como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

Bibliografía

Habitualmente, según las normas de la APA, no se ponen los nombres de los autores y autoras de la bibliografía referenciada, limitándose a poner su inicial. Considero que ésta es una forma de "invisibilizar" a las mujeres, pues habitualmente tendemos a pensar que las personas que escriben son hombres, tal como ha sido construido en nuestro imaginario colectivo en una sociedad con larga tradición patriarcal. Por ello, desde una perspectiva intercultural, trato de evitar aquí este sesgo, explicitando expresamente el sexo de los autores y autoras a través de su nombre. Creo que ésta es una norma de la APA en función de un criterio pragmático, pero que debe ser modificada respondiendo a un criterio intercultural, ético y de derechos fundamentales.

AGUADO ODINA, María Teresa. (Coord.). (2006).

Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: UNED.

BANKS, James A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies.* New York: Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita y otros/as. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona: CEDECS.

BESALÚ COSTA, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.

COLECTIVO IOÉ (1996). Intervención de Colectivo Ioé. En Carbonell, F. (Coord.). *Sobre interculturalitat 2.* Girona: Fundació Sergi.

CONNELL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social.* Madrid: Morata.

DERMAN-SPARKS, Louise. (1998). Educating for Equality: Forging a shared vision. En E. Lee, et al. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development* (2-6). Washington: Network of Educators on the Americas.

DÍAZ-AGUADO, M^a. José y BARAJA, Ana. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid: CIDE.

DIAZ-AGUADO, M^a. José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

ESSOMBA, Miguel Angel. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural.* Barcelona: Graó.

ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

GAIRÍN, Joaquín e IGLESIAS VIDAL, Edgar. (2010). The Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón* 62 (1), 61-75.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio y GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

GIROUX, Henry. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Cultura and Schooling.* Boulder, CO: Westview Press.

GREDI. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (75-80). Barcelona: Graó.

JORDAN, Jose Antonio. (1999). El profesorado ante la ecuación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (65-73). Barcelona: Graó.

KINCHELOE, Joe L. y STEINBERG, Shirley R. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga: Aljibe.

MAALOUF, Amin. (2009). *Identidades asesinas.* Madrid: Alianza.

MARTÍN ROJO, Luisa. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: MEC-CIDE.

NASH, Mary. (1999). Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.

NÚÑEZ MAYÁN, M^a. Teresa. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano, Educación inclusiva, Ponencia, Atención a la diversidad, Formación profesorado.* [En <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149> Consultado el 25 de marzo de 2013].

SABARIEGO, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI.* Bilbao: Descleé.

TERRÉN, Eduardo. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social.* Madrid: Catarata.