

Educación Intercultural y Formación del Profesorado¹

XXVII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Burgos, septiembre 2007

Xavier Besalú, profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona

Introducción

En junio de 1967 moría Lorenzo Milani (Florencia 1923-1967), maestro y cura de Barbiana (Italia), inspirador de la carta colectiva “a una maestra” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 2006). Se cumplen, pues, 40 años de la muerte de este educador heterodoxo, olvidado por la pedagogía oficial, pero tremendamente lúcido en sus intuiciones, en sus escritos y en sus prácticas, y especialmente oportuno, como trataré de demostrar, para el tema que nos convoca. Tres son los aspectos que interesa remarcar en esta introducción: la vigencia de la escuela como espacio y como tiempo para el crecimiento y la formación; la importancia del currículum, de la selección cultural que llena de contenido la actividad escolar, y la formación y el papel de la maestra.

La escuela:

“Cuando volví a la escuela ya había superado toda duda: la escuela era el bien de la clase obrera, la diversión era la ruina de la clase obrera. Por las buenas o por las malas, hacía falta que todos los jóvenes obreros comprendieran esta disyuntiva y se alistaran en la parte justa. Me perfeccioné entonces en el arte de hacer descubrir a los jóvenes las alegrías implícitas de la cultura y el pensamiento... y no perdía ocasión de humillar u ofender a los muchachos que no venían” (L. Milani, 1975: 99).

“Los que hablan de necesidad biológica (de la diversión) demuestran ignorar la vida de tantos pequeños labradores, especialmente de la montaña. Hombre en pequeño porque se ganan el pan desde el primer día en que saben andar solos... Vacaciones, nunca. Juego, jamás. ¿Por qué? La vida no tiene para ellos otra alternativa que trabajo y escuela. Una cosa hace de recreo de la otra,

¹ Esta ponencia, con ligeras modificaciones, se presentó también en el I Congreso Virtual Dromèsqere Euroskòla “La escolarización del alumnado gitano en la Unión Europea: Mitos, realidades y retos”, de septiembre de 2007

y viceversa... ¿Pequeños santos? No, chavales como todos los demás... Ante Dios, que ve desde lo alto y no olvida ni Asia, ni África, ni el Apenino Tosco-Emiliano, esto no tiene nada de particular, es el aspecto sereno del 70% de los muchachos del mundo... ¿Anormales? ¡Pero si ya se sabe que la mayoría es como ellos! Lo que hay que decir es que son los otros lo artificial (L. Milani, 1975: 135-137).

El currículum:

“La verdadera cultura, la que todavía ningún hombre ha poseído, está hecha de dos cosas: pertenecer a la masa y dominar la palabra. Una escuela que selecciona, destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresión. A los ricos les quita el conocimiento de las cosas. Gianni es desgraciado porque no se sabe expresar; pero tiene la suerte de pertenecer al gran mundo. Hermano de toda África, de Asia, de América Latina. Conocedor desde dentro de las necesidades de la mayoría. Pierino tiene la suerte de saber hablar. Pero es un desgraciado porque habla demasiado. Él, que no tiene nada importante que decir. Él, que repite sólo cosas leídas en los libros, escritas por otro como él. Él, encerrado en un grupito refinado. Fuera del ámbito de la historia y de la geografía” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 1998: 89-90).

“Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos cultura que otro. La nuestra es un don que os ofrecemos. Un poco de vida en medio de la aridez de vuestros libros escritos por gente que sólo ha leído libros... Si se hojea un libro de texto todo son plantas, animales, estaciones. Es como si lo hubiera escrito un campesino. En cambio los autores salen de vuestra escuela... También sobre los hombres sabéis menos que nosotros. Sus alumnos, que conocen a Cicerón, ¿de cuántas personas vivas conocen de cerca la familia? ¿De cuántas han entrado hasta la cocina? ¿Con cuántas pueden contar en caso de necesidad?... Usted, si habla de un obrero, se equivoca de cabo a rabo: en las palabras, en el tono, en las bromas. Yo sé lo que piensa un hombre de montaña cuando calla y qué piensa mientras dice otra cosa... Usted me devolvió un tema con un 4 y me dijo: *Uno nace escritor, no se hace*. Pero mientras cobra como profesora de lengua italiana. La teoría del genio es una invención burguesa. Nace de una mezcla de racismo y pereza” (Alumnes de l’escola de Barbiana, 1998: 98-99; 106).

La maestra:

“Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena. Insisten para que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino sólo de cómo hay que ser para poder darla. Hay que ser... Hay que tener las ideas claras respecto a los problemas sociales y políticos. No hay que ser interclasista, sino que es preciso tomar partido. Hay que arder del ansia de elevar al pobre a un nivel superior. No digo ya a un nivel igual al de la actual clase dirigente, sino superior. Veréis entonces cómo vienen los obreros, cómo dejan plantadas todas las diversiones del mundo y se echan en manos del cura para dejarse construir por él. De un cura así están dispuestos a aceptarlo todo: divisiones de tres cifras, verbos, dictado, historia, política, teología, broncas, malhumor. Todas las asignaturas son buenas y todos los modos de explicarlas son buenos... Y, sin embargo, yo no resplandezco de santidad. Ni siquiera soy un cura simpático. Más bien tengo todo lo que hace falta para alejar a la gente. Hasta en la escuela soy chinche, intolerante y despiadado. No me hago con los chicos por especiales dones de atracción... Ved, pues, que no se trata de métodos, sino sólo del modo de ser y de pensar... Yo, que los amaba por encima de todo y que veía brillar sobre ellos y sobre su clase, en cuanto tal, una vocación histórica de clase líder, he despreciado sus pasiones, he buscado y desempolvado solamente aquellas cualidades que tenían que estar allí y que de hecho estaban. Les he armado con el arma de la palabra y del pensamiento, más capaces que cualquiera y mejor preparados que nadie” (L. Milani, 1975: 223-227).

El maestro, la maestra, la persona del maestro o maestra, su modo de ser, de pensar, de hacer, de relacionarse, es la primera y principal herramienta educativa, el recurso didáctico más esencial y definitivo de que disponemos los educadores en la escuela. Porque educar es, por encima de todo, acompañar el desarrollo de niños y niñas, es ayudarles a crecer, a hacerse mayores; es ofrecer y vivir con ellos referencias concretas, modelos de progresión; es, en

palabras de la Ley Orgánica de Educación (2006), trabajar para conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.

Sobre el profesorado y su formación

Mucho se ha escrito sobre modelos, dimensiones o pilares de la función docente, del oficio de educar. En un esfuerzo de síntesis y de acuerdo con algunas de las aportaciones más reiteradas estos últimos tiempos, merece la pena resaltar los elementos que siguen:

1. El compromiso moral

Educar compromete moralmente al educador porque, más allá de los aprendizajes académicos, el profesorado influye y condiciona el desarrollo de sus alumnos como personas; todo lo que dice y hace tiene consecuencias directa o indirectamente. Por esta razón importan la ideología, los valores y las creencias del profesorado. Los profesores, como profesionales, tienen la obligación de ser demócratas, de asumir los valores constitucionales y oponerse a las ideologías que ponen en duda la igualdad y la dignidad de todas y cada una de las personas. Deben creer, además, en la perfectibilidad de hombres y mujeres, en su capacidad de aprender, de progresar, de modificar hábitos, conductas, percepciones y certezas. Como escribió hace ya algunos años F. Savater (1997: 19), “el optimismo es imprescindible para ejercer la educación. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros”. Los docentes deben estar al servicio de una educación de calidad para todos. En consecuencia, asumen el compromiso de trabajar a favor de la eficacia de su labor (que no es otra cosa que hacer suyas las finalidades que enuncian las leyes, y tratar de conseguir, por todos los medios posibles, los objetivos de la educación básica, aquellos que la sociedad considera imprescindibles y necesarios para todos los ciudadanos) y de la justicia, es decir, de la reducción de las desigualdades de origen de sus alumnos, del estímulo de sus capacidades y habilidades, y del respeto y la aceptación crítica de su persona, de su ser y de su experiencia vital (cultura incluida). “Será de todo punto inviable una educación para todos, si uno de sus agentes más

importante, el docente, piensa lo contrario y hace las cosas en una dirección opuesta... No estamos pensando en un docente militante radical, sino en uno que entienda su profesión como un servicio básicamente social y humano y que asuma esa prioridad y horizonte hacia donde caminar” (J.M. Escudero, 2006: 38).

Este compromiso moral exige, para evitar cualquier atisbo de ingenuidad o de romanticismo, a los cuales son tan proclives muchos jóvenes profesores, unos conocimientos que difícilmente se encuentran en los tratados de pedagogía y en los manuales de didáctica. Saberes que le ayuden a comprender el porqué de las cosas más allá de su superficie, a conocer los mecanismos a través de los cuales se producen y se reproducen las desigualdades, y a explorar los caminos y las experiencias que abren paso a posibilidades y realidades que se oponen al fatalismo paralizador y frustrante. Para ello necesitamos el concurso de las Ciencias Sociales en general, singularmente de la ciencia política, la sociología y la historia, pero sin desdeñar la antropología, la economía, el derecho o la filosofía. Con mucha más contundencia lo expresó el maestro de Barbiana, que apela directamente a la conciencia de clase y a la opción por los pobres, por los “últimos”. Para él, es imprescindible que los profesores identifiquen a los opresores y a los oprimidos, que descubran los mecanismos que articulan las dinámicas políticas, económicas y religiosas de la sociedad a la que sirven y de la sociedad global, y que tomen claramente partido de forma que, desde el primer día de clase, traten de forma desigual a sus alumnos favoreciendo claramente a los que más lo necesiten, a los más desfavorecidos, tal como hacen los buenos padres con sus hijos. En palabras de uno de los alumnos de Barbiana (F. Gesualdi, 2007: 10):

“Hay que empezar por redefinir la finalidad de las escuelas. ¿Escuela para formar buenos técnicos y pésimos ciudadanos al servicio de las empresas, o escuela para formar buenos ciudadanos al servicio de la democracia? Esta pregunta es el punto de partida y respecto a ella yo no tengo dudas... Una vez más la cuestión es política... A la espera de un nuevo orden, no hay que quedarse mano sobre mano. No se puede dejar de realizar enseguida a nivel personal lo que queremos que se realice a nivel del sistema. Pero la coherencia por sí sola no basta. También en el ámbito de la escuela, como en

el resto de los ámbitos de la vida social y económica, hay que incluir el compromiso político para transformar las reglas y las estructuras. Sólo uniendo coherencia y política en un matrimonio indisoluble es posible obtener un cambio duradero al servicio de todos”.

También P. Freire expresó esta misma idea con palabras no muy distintas. Educar, para él, es sinónimo de optar, de comprometerse: “para los educadores es fundamental conocer a favor de qué se educa y contra qué; a favor de quien y contra quien”. Educar es, a un tiempo, un acto pedagógico y un acto político: no un acto de partido, pero sí una intervención que no queda sólo a nivel de los principios y los discursos, al margen de la realidad sociohistórica concreta. Por si no estaba suficientemente claro afirma a pecho descubierto: “mi punto de vista es el de los condenados de la tierra” (C. Núñez, 2006). Pero educar implica también tener esperanza, tener capacidad de indignación para combatir el fatalismo y el inmovilismo, inherente a la idea de que vivimos en el mejor/único de los mundos, estar convencido de que el cambio es posible. “En el mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos, pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad” (P. Freire, 1997: 75). Lo mismo ocurriría en el ámbito de la historia, de la política y de la cultura: cuando compruebo las cosas no es inevitable la adaptación a ellas, sino que podemos intervenir, modificarlas o, como mínimo, atenuar las consecuencias que pudieran derivarse de su desarrollo. Este, sentencia Freire, debería ser el punto de partida fundamental de nuestra acción político-pedagógica: cambiar es difícil, pero posible.

2. Actuar en primera persona: los afectos, las relaciones

¿Quién hace la escuela?, se pregunta J. Contreras (2007), y su respuesta no ofrece lugar a dudas: “Son las maestras y los maestros quienes hacen las escuelas... El significado y el valor educativo de las escuelas dependen de lo que ellas y ellos ponen en juego... No es la exigencia del PEC o del PCC lo que da alma a una escuela, sino la vida que le insuflan quienes de verdad

sostienen las prácticas educativas y las relaciones que se dan en ella, quienes ponen sentido y cariño en lo que hacen... Los decretos sólo cambian las normas, no la vida. Y es que las escuelas son instituciones que viven a través de las personas que las habitan y les transmiten sus deseos, sus anhelos... Sólo a través de la transformación profesional y personal puede transformarse una escuela”.

No es una idea nueva, aunque sí lo es, desde mi punto de vista, el lenguaje con que se expresa. Fue poderosa en boca de L. Stenhouse al unir inextricablemente calidad de la educación y calidad del profesorado: “La mejora de la enseñanza se produce gracias a la mejora del arte del profesor, no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano... Cambiar la práctica, desarrollar el currículum y perfeccionamiento del profesorado son así tres aspectos indisociables” (J. Gimeno, 1984: 16-17). Con más contundencia, si cabe, lo escribe J.M. Esteve 2003: 207-236) al proponer algunas vías de intervención prioritarias con las que afrontar los retos ante los que se encuentra el sistema educativo. La primera de ellas dice así: “La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores... depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación”. Para trabajar en esta perspectiva sugiere algunas medidas. Nos fijaremos sólo en dos: modificar los criterios de selección y dominar las técnicas de comunicación y de grupo. En cuanto a la primera, denuncia que “nos hemos empeñado en seguir seleccionando a nuestros profesores con unas oposiciones en las que no se tienen en cuenta las destrezas sociales de los candidatos, ni se utilizan criterios relacionados con su personalidad, y en las que nadie se preocupa de si el candidato es adecuado para educar”. Y aconseja “el empleo de mecanismos de selección de profesores basados en criterios de personalidad, tanto por el bien de los alumnos que puedan estar a su cargo, como para evitar la situación de ruptura personal que sufren muchos docentes”. Y, en cuanto a la segunda, dice: “Un profesor es un comunicador... una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción... El profesor novato descubre enseguida que, además de los contenidos de enseñanza, necesita encontrar unas formas adecuadas de expresión, saber escuchar, saber preguntar... Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales, de

desplazamientos, y audiovisuales... El respeto de los alumnos hacia el profesor se fundamenta en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula”.

La novedad del lenguaje utilizado por Contreras (2005: 327-373) es deudora de la perspectiva que aporta el feminismo de la diferencia, que habla de actuar en primera persona, de la política primera. Política primera es la que se basa “en el hacer singular, concreto y cotidiano de quienes introducen sentido, coherencia y sensatez en las relaciones humanas en general y en las educativas en particular... Y ello no tiene tanto que ver con la normativa, sino con la implicación personal de quien busca lo adecuado a las circunstancias y a las personas a través de la relación y de la palabra... que se sostiene en el entendimiento, el intercambio y la mediación entre personas concretas”. Actuar en primera persona significa estar allí en cuerpo y alma, como quien se es, participar “como personas concretas con intereses específicos, como quienes deseamos compartir sentidos, relaciones, actividades preguntas... expresando aquellas cualidades y experiencias que nos dan densidad personal”. Actuar en primera persona es “poner el centro en la relación, hacerse mediación viviente: no sólo en el ámbito de los conflictos y las relaciones personales. También en el ámbito del saber. Porque, al fin y al cabo, lo que enseñamos es nuestra relación con el saber, lo que es saber para nosotros”.

Desde otra perspectiva, también Milani coincide en la primacía del amor. “Todos sus consejos se reducen, a la postre, a una única afirmación: para ser buenos docentes hay que querer mucho a los propios alumnos... El amor no es un concepto absoluto sino una escalera con muchos peldaños, que sólo algunos consiguen subir hasta los más altos de una total abnegación. Pero, igual que para crear una buena sanidad no es necesario que los enfermeros y los médicos se prodiguen en besitos a los enfermos, sino que los traten con competencia y respeto, de la misma manera, para crear una buena escuela es suficiente con que los enseñantes adopten un comportamiento de responsabilidad. Por ejemplo, sería un buen comienzo si abandonaran el papel de jueces y comenzaran a considerar a los chicos, no como objetos industriales

que hay que seleccionar, sino como personas con derecho a adquirir un bagaje cultural mínimo (F. Gesualdi, 2007: 9-19).

3. Un profesional culto, interesado por el saber

Educar es más que socializar; es, además, un tiempo y un espacio para pensar científicamente la realidad, para la transmisión, la vivencia, la producción y la recreación cultural. En la sociedad de la información es importante retornar esta primacía del conocimiento a la acción educativa. Tal vez un falso activismo o una reacción desmesurada ante el escolasticismo de la educación tradicional, hayan propiciado una cierta desvalorización de los contenidos en la educación escolar. Es urgente revisar estos planteamientos, pues la educación debe presentar batalla en el terreno de la relevancia cultural en una sociedad que valora extraordinariamente el conocimiento y que ha mostrado repetidamente la importancia de las luchas culturales para modificar las categorías, los significados y las identidades, el sentido común, las formas de pensar hegemónicas. Desde la Ilustración, la escuela, la cultura académica, ha tenido por objetivo sacar a las personas de la ignorancia, de la magia y del oscurantismo para hacerlas más libres y autónomas, para que no queden al margen de la vida social. Por ello, el debate esencial de la educación es el proyecto cultural que la informa, los contenidos más sustantivos, relevantes y representativos, sabiendo, por supuesto, que los centros educativos no tienen el monopolio del conocimiento.

Así pues, el manejo del currículum, de la cultura-contenido de la escuela, es una de las competencias profesionales más imprescindibles de los profesores, porque, lo quieran o no, participan de la construcción de esta cultura escolar, son mediadores imprescindibles entre la cultura científica y la cultura experiencial de los alumnos. Sus creencias sobre lo que es valioso, sus preferencias personales, sus concepciones epistemológicas, imprimirán un sesgo determinante a todo lo que ocurra en las aulas. Por esta razón los docentes deben ser personas cultas en el sentido más genuino de la palabra, porque la suya es una profesión de cultura: ¿Cómo va a contagiar el gusto por la lectura un profesor que se limita a hojear el periódico en la sala de profesores y que el último libro que leyó fue el temario de las oposiciones?

¿Cómo va a justificar el valor del conocimiento científico y tecnológico el profesor incapaz de dar una explicación mínimamente razonable a la “magia” del teléfono móvil o del ordenador? En un sentido más específico, los docentes deben dominar, a un cierto nivel, las áreas en las que desarrollan su actividad profesional: no basta con saber más que los alumnos, sino que este dominio exige una especie de reaprendizaje de lo que ha estudiado a lo largo de su itinerario escolar para poder ayudar de verdad a sus alumnos a realizar un aprendizaje realmente científico y relevante que sustituya (y no que se yuxtaponga) a sus conocimientos vulgares, fruto de su experiencia cotidiana. Este reaprendizaje debe incidir en las bases epistemológicas de este contenido, en su estructura sustantiva y sintáctica, en su significación educativa y en su dimensión social e histórica; esta es la función de la didáctica: transformar este conocimiento en una representación útil y comprensible, y para ello son esenciales las analogías, los ejemplos, las ilustraciones, las aplicaciones... En palabras de J. Arrieta (1989: 173-174), “un profesor que no es capaz de explicar de manera intuitiva determinados conceptos, ¿podemos decir que los conoce? ¿O lo que sabe es la fórmula o una explicación abstracta? Si nosotros hemos aprendido los contenidos disciplinares en un contexto formal, totalmente alejado de su utilización, difícilmente podremos realizar la necesaria trasposición didáctica que todo proceso de enseñanza exige. Dicha trasposición implica el estudio de las disciplinas en términos mucho más filosóficos, epistemológicos, históricos, sociológicos... En el proceso didáctico es imprescindible recurrir a un conocimiento del papel de la disciplina en el desarrollo histórico y en la sociedad actual, sus posibilidades y limitaciones para interpretar e incidir en la realidad”.

La cultura puede definirse también como relación, en el sentido en que la entendió y la practicó P. Freire: “Alfabetizar es algo más que enseñar a los alumnos un objeto cultural (un código de lectura), es, también y sobre todo, transformar, progresivamente, su relación con el mundo, su relación consigo mismos, su relación con los demás... Alfabetizándolos, modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no es una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de

desheredados... Su relación consigo mismos también va a transformarse: ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido en que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor” (C. Gauthier, 2006: 175). ¿Cuál sería el reto del profesorado en este supuesto? Ser a un tiempo herederos (no se puede enseñar lo que no se conoce), críticos (conoce los límites y los condicionantes sociohistóricos del saber) e intérpretes (es capaz de hacer accesible el conocimiento). Identificarse no por los objetos culturales que domina, sino por su relación con la cultura.

Lo esencial es tener claro el punto de partida: las percepciones de los educandos, sus lecturas del mundo, su comprensión de la realidad que están viviendo, expresada por ellos mismos; su sentido común, su saber que es fruto de su experiencia vital y no el rigor científico del educador, el poder que otorga la autoridad o la teoría abstracta. Es imprescindible reconocerlos como personas competentes y racionales (aunque sus lógicas sean radicalmente distintas de las nuestras, aunque sus conclusiones puedan parecernos ingenuas o erróneas), lo que no debe interpretarse como darles la razón o adaptarse a ellas. Se trata del punto de partida necesario para, desde aquí, avanzar juntos, afinar el diagnóstico y evaluar las alternativas posibles para avanzar. P. Freire (2004: 47-57; 75-78) lo explica a través de diversos ejemplos personales y razona del modo siguiente: “Negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias, no revela sino una ideología profundamente elitista. Lo que no es posible es tratar de superarlo sin pasar por él, sin partir de él. Subestimar o negar los saberes de la experiencia vivida es un error científico y una expresión inequívoca de elitismo... La práctica educativa es una especie de psicoanálisis histórico-social-cultural y político”.

Así pues, los profesores deben ser personas cultas en el sentido más genuino de la palabra. Interesados por casi todo, atentos a las novedades, curiosos... porque la suya es una profesión de cultura. Su cultura científica y tecnológica debe ser suficiente para entender y poder seguir los avatares del mundo, que sumen en el más absoluto de los analfabetismos a sectores cada vez más

numerosos de ciudadanos. Su cultura humanística debe escapar de la esclerotización y el reduccionismo para poder comprender, en su complejidad la realidad social. Es preciso que el profesorado tenga conciencia de la situación del mundo de hoy y de las tendencias emergentes que se dan en él: es importante que se conviertan en unos buenos lectores de “todo” el periódico. Porque nos educamos con los acontecimientos, porque en los acontecimientos nos llaman otras personas; por eso saber leer los medios de comunicación es una obligación imprescindible para los docentes (J.L. Corzo, 2000). A un profesional así H.A. Giroux (1990) lo denominó “intelectual transformador”, que podría caracterizarse por los rasgos siguientes: Se trata de una persona que no sólo transmite cultura, sino que también la vive y la produce; no es un simple técnico aplicador, sino que su trabajo implica pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y reflexión. Es un profesional que goza de márgenes importantes de autonomía en su trabajo y que asume responsabilidades no sólo de carácter metodológico y organizativo, sino también de carácter cultural y ético. Es una persona consciente de las funciones sociales y políticas que asume; consciente también de su propio capital cultural, de su adscripción social y de género, y de su pertenencia étnica.

4. Autoridad y competencia

No puede haber educación sin dirección, sin modelo, porque la educación no puede ser una práctica azarosa. Este directivismo comporta evidentemente riesgos. Freire (1970) alude a prácticas de conquista (que pretenden someter al otro, convertirlo en un simple receptor pasivo y alienado); prácticas de división (favoreciendo a uno de los sectores de la comunidad y reprimiendo al otro; tratando al grupo como esencialmente diferente y desconectado de los demás; arrancando de la comunidad y extrañando a algunos de sus individuos); y prácticas de invasión cultural (la penetración planificada y sistemática para imponer una determinada visión de las cosas, el reconocimiento de la superioridad cultural de los invasores). “Una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las

libertades, con que discute sus propias decisiones... pero la autoridad democrática jamás se omite" (P. Freire, 1997: 88, 90). Autoridad que debe fundamentarse en la competencia profesional y en el respeto que nace de unas relaciones justas; autoridad que no está reñida ni con la democracia, ni con el diálogo, más bien al contrario: el diálogo es condición imprescindible para la educación, porque no puede haber contradicción entre los medios y los fines, ya que cada uno de los medios es en sí mismo un fin. También el educador milaniano reniega del no directivismo y de la pedagogía libertaria: una escuela explícitamente clasista a favor de los últimos no puede dejar las cosas al albur del mercado, a la falsa libertad de unas relaciones y de unos comportamientos condicionados por la historia personal y colectiva; una escuela con vocación transformadora necesita un maestro presente, que se haga notar, que ejerza su liderazgo.

Y, por supuesto, el "oficio" de educar requiere competencia profesional. La actualidad del término "competencia" es hoy innegable en España. Por eso vienen bien algunas precisiones: "Una competencia sería un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en que se desenvuelve". La formación en competencias no es una vuelta a la clásica pedagogía por objetivos, porque ser competente "no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas tal como han sido enseñadas, sino ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad" (C. Monereo - J.I. Pozo, 2007: 13-16). En este sentido, creemos que algunas de las competencias básicas de la profesión docente quedan implícitas en los tres apartados anteriores, de forma que aquí nos referiremos más bien a aquellas más técnicas, más propias del oficio, del saber hacer profesional. Es vastísima la bibliografía al respecto. Aquí se referirán sólo algunas por su procedencia, actualidad o relevancia.

"La profesionalidad en el ámbito de la educación" fue el tema tratado en las 6 Jornadas de los Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado (Diversos Autores, 1995). Una de las aportaciones definía la profesionalidad

docente atendiendo, de una parte, al ámbito de su actuación (lo que hace), y, del otro, al contexto en el que se realiza su acción (dónde lo hace). En cuanto a lo que hace, señala tres funciones: la de seleccionar y adaptar el currículum, la de conducir y mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación e interacción educativa), y la de evaluar al alumnado. Y en lo referente al contexto, la actuación docente se realiza en un centro escolar (donde debe conjugarse proyecto compartido y autonomía profesional), ubicado en un determinado contexto (del que hay que conocer las necesidades, las posibilidades y las dificultades para poder establecer los puntos de partida y las prioridades) y en colaboración con otros profesionales (tanto docentes como no docentes).

R. Aymerich (2006), presidente de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya, al preguntarse qué competencias son necesarias para un buen ejercicio de la tarea de educar, las agrupa en tres bloques (saber, saber hacer y saber ser), aunque nosotros recogeremos sólo las relativas al saber hacer. Son las siguientes: trabajar en equipo; actitud participativa; trabajar teniendo en cuenta la comunidad a la que sirve; promover los valores que sustentan la convivencia democrática; proponer, organizar y adecuar situaciones de aprendizaje, ejecutarlas y evaluarlas; gestionar la distribución del tiempo y de los espacios; conocimientos sobre dinámica de grupos; atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado; afrontar la resolución pacífica de los conflictos; ejercer la tutoría y orientación del alumnado; establecer relaciones de colaboración con las familias; y actitud investigadora y capacidad de experimentar y compartir las experiencias pedagógicas.

El Ministerio de Educación del Québec publicó el año 2001 las competencias profesionales exigibles a los docentes recién licenciados (C. Gauthier, 2006). Son doce: evidencia cultura y dominio de las disciplinas de docencia; domina la lengua de docencia en la forma oral y en la escrita; crea situaciones de docencia y aprendizaje (elige los contenidos y las estrategias de intervención, planifica las secuencias de enseñanza y evaluación, toma en cuenta las necesidades e intereses del alumnado); aplica situaciones de enseñanza y aprendizaje (dispone los recursos necesarios, guía y orienta a los alumnos, promueve el trabajo en cooperación, favorece la integración y la transferencia

de aprendizajes); evalúa la progresión de los aprendizajes (adapta constantemente la enseñanza, emite juicios sobre el grado de dominio de las competencias por parte del alumnado, comunica a los alumnos y a sus padres o tutores los resultados esperados y el grado de dominio de las competencias pretendidas); gestiona la clase (pone en marcha un sistema de funcionamiento eficaz, comunica claramente las exigencias requeridas en cuanto a los comportamientos, previene y gestiona eficazmente los conflictos); adapta su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades; integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje; colabora con la dirección escolar; colabora con el equipo docente; se inscribe en un proceso de desarrollo profesional; y muestra ética profesional.

Finalmente, en el marco del debate social en torno a la formación y las competencias de los futuros maestros, promovido por la Universidad de Girona, fueron consultados 11 expertos en formación del profesorado (A. Romero, 2007). He aquí algunas de sus propuestas:

Competencia lingüística: Un maestro debe hacer muchas cosas, pero la fundamental es enseñar a los niños a leer y escribir. Por tanto, yo no daría nunca un título de maestro a quien no fuera capaz de redactar correctamente para expresar sus ideas, a quien no sea capaz de hacer una lectura comprensiva de un cierto nivel, y a quien no sea capaz de escribir en las lenguas instrumentales de la enseñanza sin faltas de ortografía, que denoten un escaso dominio de la propia lengua.

Formación científico-filosófico-tecnológica de nivel superior y especializada en una rama del saber: Los maestros deben ser capaces de ayudar a descubrir el placer del conocimiento. Eso sólo será posible si ellos lo han experimentado con anterioridad. Y no lo habrán hecho si no han participado de manera activa en búsqueda del conocimiento.

Capacidad o habilidad personal en alguna actividad que implique saber hacer: cantar o tocar algún instrumento, instalaciones técnicas, fotografía o vídeo, teatro o danza, excursionismo, bricolaje, deporte...

Capacidad de crear las condiciones organizativas y didácticas para conseguir facilitar un aprendizaje eficaz y eficiente.

Competencias que tienen que ver con la relación con los demás: la empatía, las habilidades relacionales y socioemocionales..., que van de la escucha y el diálogo hasta la animación de grupos, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la mediación...

Aprender desde la cooperación: el saber práxico del docente exige relaciones horizontales y procesos colectivos de diálogo y aprendizaje profesional.

Asumir como propia la responsabilidad de actualizar sus conocimientos, de acuerdo con la evolución de las necesidades de la sociedad, el sistema educativo, el centro y el público para el que se trabaja.

Inmigrantes, minorías étnicas, cultura/s, interculturalidad

1. Inmigración y educación intercultural

Es ya un lugar común afirmar que la educación intercultural llegó a España de la mano de las migraciones internacionales. No es extraño que fuera así, pues heredamos lo que se había hecho en Europa desde el fin de la II Guerra Mundial, en la teoría y en la práctica. Y lo que encontramos fue una identificación profunda entre educación intercultural y tratamiento educativo de los hijos de inmigrantes extranjeros, en su mayoría procedentes de países de una y otra orilla del Mediterráneo, considerados a todos los efectos más como trabajadores temporales que como personas con proyectos de vida no predeterminados. En esta lógica, los hijos constituían una anomalía, que debía ser atendida en un horizonte de externalidad (ayudándoles a incorporarse a unos sistemas educativos que no tenían ninguna intención de cambiar nada) y de provisionalidad (a través de los programas de lengua y cultura de origen). Por eso, la práctica de la educación intercultural consistió en un repertorio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción; en garantizar el acceso y su permanencia en el sistema durante toda la educación básica; en estimular y acelerar la adopción de pautas y códigos de la sociedad receptora; y en rebajar las tasas de fracaso escolar que se daban entre este alumnado. Bien es cierto que a mediados de la década de los 80 del siglo pasado emergió un importante cambio de perspectiva, aunque lo que se impuso en España –y probablemente

siga siendo todavía mayoritaria- fue aquella primera versión, de forma que para muchos la interculturalidad es un forma retórica o políticamente correcta de hablar de la inmigración. Están en un error, pero hay que ser respetuosos con este punto de partida, pues la inmigración es, con toda probabilidad, el fenómeno social más visible y potente del momento, de una intensidad y rapidez desconocidas. Se trata de una inmigración muy heterogénea, lo que entraña lógicamente una creciente diversificación étnica y cultural de la sociedad española y este es un hecho de un enorme calado histórico. Su impacto se deja sentir en toda la estructura social y somete a una presión profunda a todos los servicios públicos, singularmente a los educativos, y a los barrios, pueblos y ciudades donde se instalan.

2. Educación intercultural antes de la inmigración

Aunque para muchos hayan quedado en el olvido, España cuenta con unos antecedentes interculturales, en educación, que vale la pena mencionar. Uno de ellos es el encuentro entre el sistema educativo formal y el pueblo gitano, que, de forma más consolidada, podríamos situar en los años 70 del siglo pasado y que situó a profesorado y alumnado ante un verdadero choque cultural y puso a prueba la capacidad de asimilación y reconocimiento de que era capaz un sistema educativo monolítico. Este encuentro –tal vez sería más propia hablar reencontronazo- puso en cuestión a una cultura escolar orgullosa de sí misma, ignorante y desvalorizadota de la vida e intereses, es decir de la cultura, de sus nuevos inquilinos: “El proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana supuso un debate muy estimulante sobre la distancia entre la cultura escolar y otras realidades culturales... Aquellos planteamientos suponían abordar la cuestión con toda su radicalidad: la desconexión entre la cultura escolar y las culturas vividas de los alumnos/as, la ausencia de sintonía cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículum, las reducidas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido como agresivo y hostil (X. Lluç, 2005: 167-168). El choque quedó por resolver; sigue, pues, planteado, aunque ya en un contexto y unos términos distintos.

Un segundo antecedente son los múltiples Movimientos de Renovación Pedagógica, surgidos la mayoría en la década de los 70 del siglo pasado en las distintas nacionalidades y regiones de España. Una de sus señas de identidad era propiciar una educación enraizada en el propio entorno histórico, cultural y lingüístico, lo que dio lugar al nacimiento de escuelas con proyectos propios (ikastolas, escuelas “catalanas”...), a la incorporación, más o menos tolerada, de las lenguas propias, distintas del castellano, como lenguas de comunicación oral, y a la revisión de los contenidos de Ciencias Sociales y Naturales: “Todo lo que significaba percepción del país, conocimientos (de geografía y de historia), expresión (música, plástica, dinámica), tradiciones... tenía una importancia especial, dada la situación política... La prohibición de todo lo que sonaba a catalán era como una losa. Debíamos confeccionar el material didáctico, recuperar juegos, canciones, tradiciones... El aprendizaje de la lengua materna respondía a la doble necesidad de partir del bagaje con que el niño/a llegaba a la escuela y de crecer en una determinada cultura, la catalana” (M.T. Codina, 2001: 118-119). Este reconocimiento de la diversidad lingüística, nacional y cultural de España es otro precedente de esta breve historia de la educación intercultural en España, y se trata, además, de un reto plenamente vigente y resuelto sólo a medias, como han puesto de manifiesto, por ejemplo, la azarosa elaboración y aprobación del nuevo Estatuto de Cataluña o el Decreto que regula las enseñanzas mínimas de educación primaria y secundaria.

3. Multiculturalismo y pedagogía progresista

A lo largo del siglo XX, la pedagogía progresista ha mostrado cómo la educación y la cultura, en general, han favorecido a los hombres blancos y ricos. Hay una continuidad evidente entre la tradición crítica y las teorías de la reproducción, que desocultaron los sesgos de clase de la cultura escolar, y el multiculturalismo anglosajón, que ha puesto de manifiesto que las parcialidades y sesgos del currículum no sólo son de clase, sino también de género, de etnia o “raza” y también de orientación sexual.

El multiculturalismo nació en Estados Unidos a mediados de los años 60 del siglo pasado en el seno del movimiento a favor de los derechos civiles de la

población “negra”, como una alternativa crítica a la oferta formativa de las universidades, vista como la expresión más acabada de la cultura occidental, blanca, masculina, cristiana y heterosexual, por parte de los grupos subordinados (“negros”, mujeres, homosexuales). Es necesario remontarse a estos orígenes para combatir la ambigüedad con la que la bibliografía española se refiere al multiculturalismo y para mostrar, desde el principio, que el concepto nuclear y básico de la interculturalidad es justamente el de “cultura”: no puede haber una aproximación mínimamente rigurosa a la educación intercultural sin una reflexión seria sobre la cultura y su transmisión. Y, en este sentido, es oportuna una primera precaución: “Para la mayoría de la gente, las culturas se pueden contar como si fueran manzanas, cuando lo cierto es que resulta imposible establecer límites entre *culturas*. No hay fronteras entre *culturas*, salvo las dibujadas artificialmente en los mapas del discurso social, político y económico... La cultura es una sustancia que no admite parcelaciones siguiendo criterios de Estado-nación, lengua, religión o similares. La cultura es conocimiento, capacidad y actitud de que dispone toda persona humana para desenvolverse en la vida... Podemos afirmar que nadie pertenece a una cultura. En todo caso, la cultura pertenece a las personas, que la usan, la manipulan y la transforman a lo largo de sus vidas” (R. Pulido, 2005: 31).

Este tipo de reflexión es especialmente oportuna también cuando nos referimos al pueblo y a la cultura gitana. A pesar de su gran diversidad interna, la identidad gitana sigue siendo fuerte y se construye, en una parte esencial, a través de la diferenciación con los no gitanos. Para muchos, sigue vigente un núcleo cultural compartido (una lengua, unas leyes, una sensibilidad, unas instituciones...); para otros, el pueblo gitano se ha visto profundamente afectado por los cambios sociales y por nuevos factores de exclusión social y de desigualdad. Hoy día, aproximadamente el 80% de los 650.000 gitanos españoles ni viven en la marginalidad, ni se dedican al mundo del espectáculo, sino que, sin renunciar a su identidad, pasan perfectamente desapercibidos para la mayoría. En palabras de J. Salinas, “se puede decir que hay muchos más gitanos dentro del tejido común de la sociedad, en viviendas normalizadas, en trabajos de venta ambulante o comunes, con los hijos escolarizados. Cada

vez hay más gitanos invisibles, no reconocibles como tales por la sociedad mayoritaria” (P. Ortega – J. Oleaque, 2006).

El multiculturalismo, pues, alude a las diversidades de clase, de género, de etnia o “raza”, de orientación sexual, de lengua o de religión, y se constituye como un ámbito de conocimiento que trata de comprender cómo y porqué el ser social de los individuos se configura siguiendo la norma dominante en cada una de estas diferencias, cómo se forjan las identidades en este marco de condiciones nada neutrales. Casi nadie discute que la posición económica es uno de los factores que intervienen en la percepción y las actitudes ante los demás; que el patriarcado y la naturalización de lo que son diferencias construidas interioriza a las mujeres y envilece a los hombres; que los sistemas educativos han sido, y siguen siendo, agentes activos en la fijación y perpetuación de la supremacía occidental; y que la idiosincrasia “blanca” funciona como una norma invisible, no etnizada, mientras se califica como étnico todo lo extraño a esta norma, tanto en el mundo del arte como en el de los grupos humanos, el pueblo gitano entre ellos.

4. Estudios Culturales e interculturalidad

De alguna manera, el multiculturalismo anglosajón se inscribe en otro movimiento de suma importancia, el de los Estudios Culturales, “Cultural Studies”. Nacido en Birmingham a mediados de los 60 del siglo pasado, su objeto de estudio es justamente “la cultura”, entendida ésta como la experiencia vivida por cualquier grupo social, como un ámbito relativamente autónomo de la vida social, como un campo de lucha por la producción y la imposición de significado, como un espacio de negociación y conflicto dentro de sociedades dominadas por relaciones de poder y fracturadas por divisiones de clase, de género, de “raza” y de orientación sexual. Se propone, pues, examinar las prácticas culturales, de qué manera están condicionadas y conformadas por el poder. Entre sus fundadores cabe citar al historiador E.P. Thompson, que otorgó visibilidad y valor a los grupos sociales que habían sido ignorados desde siempre por la tradición histórica dominante: “La cultura ha de entenderse tanto por medio de las experiencias y las aportaciones de los ganadores como por las de los perdedores. No podemos imponer juicios con los que sólo se

recuerde a los que tuvieron éxito, mientras se olvidan los callejones sin salida, las causas perdidas y a los perdedores mismos” (Z. Sardar – B. Van Loon, 2005: 33). Otro hito especialmente significativo en este ámbito es la obra del intelectual palestino E. Said, “Orientalismo”: “Mientras los franceses y los británicos ampliaban sus colonias, se estaban creando también ideas sobre los colonizados. Las ideas sobre el Oriente se formaron en un contexto de dominio y sumisión, lo que tiene una influencia tremenda y persistente, reforzada por el imperialismo, al cual también consolida. En un gran número de obras eruditas y literarias, los colonizados aparecieron descritos como seres inferiores, irracionales, depravados e infantiles” (Z. Sardar – B. Van Loon, 2005: 107-108). La solidez y la oportunidad de la educación intercultural descansan también en la perspectiva abierta por los “Cultural Studies”.

5. Entre el multiculturalismo y el asimilacionismo, todavía

A pesar de los años transcurridos, a nuestro parecer, siguen existiendo en Occidente sólo dos grandes modelos de convivencia en las sociedades que se reconocen como multiculturales, el multiculturalista y el asimilacionista, que vendrían a ser, para entendernos, como los dos polos de un eje imaginario de posibilidades. En este escenario, el interculturalismo vendría a ser un punto indeterminado entre estos dos polos, una aspiración que trataría de conjugar los objetivos que guían las teorías y las prácticas de aquellas dos lógicas, al tiempo que procuraría evitar los efectos no deseados de uno y otro modelo.

El objetivo del multiculturalismo es que todas las personas y grupos puedan vivir con la máxima libertad y autenticidad, con las mínimas restricciones que requiera el ejercicio de la libertad por parte de los demás. De ahí que priorice el reconocimiento de la identidad propia y el derecho a la diferencia. En cambio, el objetivo primero del asimilacionismo es garantizar de forma radical la igualdad jurídica de todas las personas (los grupos, como tales, carecerían de derechos). Por eso prioriza la cohesión de la sociedad por encima del reconocimiento de las diferencias.

Las bases teóricas de un y otro modelo tienen raíces profundas y unas sólidas bases filosóficas. Para el multiculturalismo los seres humanos son esencialmente culturales, ya que no podría existir una supuesta naturaleza

humana abstracta y universalmente compartida: pertenecer a una determinada comunidad cultural es una necesidad sería una necesidad elemental; las formas individuales de pensar, de sentir, los valores y creencias, la comida y el vestido... sería deudoras absolutas de esta pertenencia. Desde estas posiciones se denuncia la fragmentación social y la crisis moral del mundo actual y las atribuye al debilitamiento de estos vínculos comunitarios. El asimilacionismo, por su parte, pone el acento en los derechos individuales: sólo los individuos serían sujetos de derechos, no los pueblos, ni las culturas particulares. Desde esta óptica, existiría una única naturaleza universal compartida por todos, por muy separados que estén en el tiempo y en el espacio; las culturas distintas serían sólo diferencias de grado menor.

En el ámbito educativo, la lógica multiculturalista conllevaría que cada comunidad, cada pueblo, tuviera su propia escuela, su propio proceso organizado de transmisión cultural, para así garantizar el desarrollo armónico de los individuos pertenecientes a dicha comunidad cultural, favorecer la construcción de una identidad sólida y diferenciada. Pinceladas de esta lógica son fáciles de encontrar en España: cuando la oferta escolar se presenta diferenciada por motivos religiosos, por las lenguas vehiculares, según el sexo, por su oferta curricular, complementaria o extraescolar diferenciada; la misma forma de organizar la enseñanza de la religión o el reparto competencial entre administración central y comunidades autónomas en la determinación del currículum prescrito. La lógica asimilacionista, por su parte, propugnaría una escuela única y un currículum común e igual para todos para así poder construir un solo pueblo, identificado con el Estado-nación, con un pasado común y un proyecto común de futuro. También podemos encontrar retazos de esta lógica en nuestro país: cuando el primer criterio de asignación de plazas escolares es el lugar de residencia, cuando se propugna la neutralidad ideológica y religiosa de los centros educativos, cuando se establecen unas enseñanzas comunes por parte del gobierno del Estado...

Uno y otro modelo, llevados al extremo, podrían generar efectos perniciosos y no deseados. El multiculturalismo, por ejemplo, considera que la cultura es un todo integrado y orgánico y tiende a ignorar la diversidad cultural interna; con frecuencia adopta una visión estática y conservadora de la cultura. Este culturalismo puede llegar a poner en cuestión la libertad de las personas,

establecer fronteras artificiales entre culturas y alimentar los prejuicios y la incomunicación. El asimilacionismo, por su parte, establece implícitamente la supremacía de una determinada forma cultural y jerarquiza a las demás en función de su proximidad al modelo propio. El diálogo, en este supuesto, difícilmente se plantea de igual a igual, sino que unas veces se actúa con tolerancia o se evita el contacto y otras simplemente se impone a través del ordenamiento jurídico o en nombre de esta supuesta superioridad.

En España, por tradición y por proximidad, el modelo implícito que está en la base de cualquier política relacionada con la diversidad cultural ha sido y es de matriz asimilacionista. Por eso, suele presentarse el multiculturalismo en sus versiones más extremas e indefendibles, mientras que el asimilacionismo goza del beneficio de lo normal y sus peligros tienden a presentarse como excepciones. A menudo, bajo la capa de la interculturalidad, asoma el viejo asimilacionismo, al que sólo se le han añadido unos cuantos deseos más bien retóricos y bienintencionados, pero de dudosos efectos prácticos. En otro sentido, la interculturalidad podría expresar la voluntad de conjugar ambas lógicas para, si fuera posible, aunar los objetivos deseables que se proponen: el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y las identidades en pie de igualdad; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y con un proyecto de futuro compartido.

Docencia e interculturalidad en la España de hoy

Identidad, convivencia social, diversidad cultural, son conceptos especialmente sensibles, que remiten a cuestiones importantes tanto del presente como del futuro (los límites de la libertad individual, las implicaciones de la cohesión social, la formación de la subjetividad del alumnado...). Estas preocupaciones aparecen poco en el debate público, pero están ahí, también para los profesionales de la educación, y es importante que afloren, que se hagan conscientes, pues condicionan tanto las percepciones como las actitudes y los comportamientos públicos. Sin embargo, cuando se les pregunta por las dificultades pedagógicas que comporta la diversidad cultural en sus aulas, las respuestas no suelen referirse a este tipo de cuestiones, sino a las dificultades de comunicación con los alumnos y sus familias, a la poca eficacia instructiva

ante nuevos comportamientos y necesidades, ante nuevos estilos de aprendizaje o ante la variedad de bagajes culturales previos, a la perplejidad ante situaciones dilemáticas ante las que no existe una respuesta correcta, carente de efectos secundarios. Por eso, lo que más se demanda es una formación eminentemente práctica (nuevos métodos y estrategias, materiales y recursos adaptados), aplicable de manera inmediata y, en general, basada en el conocimiento de los particularismos etnoculturales de los colectivos en presencia.

Desde luego que estas demandas deben ser atendidas. El problema es que, si no se amplía y enmarca la respuesta formativa, se corre el riesgo de provocar una ristra de efectos perversos no deseados: presentar las culturas de los demás como un todo acabado, permanente y estático, ignorando su diversidad interna; centrarse en sus elementos más visibles y objetivables, a menudo los más exóticos, curiosos o alejados de la nuestra; sumir a los educadores en una perplejidad paralizante o reforzar los estereotipos y las fronteras entre los grupos. Por ello se hace necesario inscribir estas demandas más inmediatas y específicas en un cuadro más amplio y crítico, que permita discernir cuáles son los verdaderos problemas, repensar las propias ideas, percepciones y actitudes, construir un marco de análisis que permita comprender la evolución de la sociedad española y, por supuesto, aprender y practicar estrategias, recursos y materiales motivadores y eficaces. Este marco conceptual debería ultrapasar, lógicamente, el ámbito estricto de las ciencias de la educación.

Por otra parte, en la sociedad de la información, las relaciones de los individuos con su cultura particular se han modificado profundamente: no sólo porque estamos sometidos a múltiples y variadas influencias culturales, sino también porque es francamente difícil encontrar en la tradición las respuestas más adecuadas a los problemas de la existencia o los criterios morales que puedan guiar nuestras vidas en un mundo sumamente abierto e incierto. En esta sociedad, la misión de la educación no debería ser la promoción de las culturas particulares, sino la de preparar a todos los ciudadanos para vivir en un mundo complejo, conflictivo, interdependiente, libre y lleno de posibilidades.

Es mucho lo que se ha escrito sobre formación de profesorado en interculturalidad. Aquí nos limitaremos a señalar algunos elementos congruentes con lo que hemos escrito en esta ponencia:

Un cuadro amplio y crítico de análisis que permita examinar críticamente los fundamentos teóricos de la interculturalidad. Siguiendo a F. Ouellet (1997), los educadores deberían trabajar cinco grandes ejes para poder situar los desafíos del pluralismo cultural en el marco de las grandes transformaciones de las sociedades postmodernas: Cultura, etnicidad e identidad; Los obstáculos a las relaciones interculturales (estereotipos, prejuicios, discriminaciones, xenofobia, racismo); La igualdad de oportunidades (dinámicas de exclusión y de marginación); Nación, estado, comunidad (liberalismo, comunitarismo, democracia, ciudadanía, desarrollo, modernización); Modelos de gestión de la diversidad cultural (asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalidad).

Repensar las propias ideas, creencias, percepciones y actitudes sobre personas, países, grupos sociales. Todos los adultos poseemos conocimientos y creencias consolidados sobre lo social y lo cultural; fruto de la socialización, la escolarización y la propia experiencia vital percibimos e interpretamos la realidad desde una determinada óptica. Se trataría de emprender, en palabras de C. Marcelo (1992) un verdadero proceso de resocialización, promoviendo reflexiones y debates que pongan en crisis estas ideas previas y promuevan, cuando sea necesario, el cambio de actitudes. Estrategias útiles podrían ser: los estudios autobiográficos sobre el propio pensamiento, historia e identidad; trabajar textos, en todas las disciplinas, que aporten perspectivas distintas a las habituales; estudios de caso; supervisión experta de prácticas de observación y en centros educativos...

Una formación cultural sólida y un compromiso con la actualidad: la formación del profesorado debe garantizar una cultura científica, tecnológica y humanística suficiente. Es preciso que el profesorado tenga conciencia de las condiciones del mundo actual, que posea el bagaje necesario para comprender críticamente las informaciones que suministran los medios de comunicación. El objetivo es sentirse parte de todo lo humano y lo planetario, de ver el mundo

como una comunidad de pueblos más que como una suma de Estados, y de trabajar en el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, de construir un mundo habitable. En esta línea, los medios de comunicación, en general, se convierten en una herramienta insustituible para saber lo que está pasando en el mundo, aquí y ahora, para –con los medios de que disponemos– aprender a deconstruir las percepciones de los grupos dominantes y los tópicos occidentalocéntricos, para la reflexión, el debate y la acción.

Y dos apostillas a modo de síntesis final. F. Ouellet (1991: 171-177), en un libro ya clásico, proponía seis objetivos para educar en una perspectiva intercultural:

- Desarrollar perspectivas históricas múltiples: incluir las interpretaciones que tanto los grupos mayoritarios como los minoritarios hacen de los acontecimientos y las realidades presentes y pasados (en historia, en literatura, en arte).
- Reforzar la conciencia cultural: reconocer que mi visión del mundo no es compartida por todos, que mi visión está tan sesgada como las de los demás.
- Desarrollar competencia cultural: capacidad de interpretar las comunicaciones, las costumbres, los hábitos... propios de otras formas culturales.
- Luchar contra el racismo, tanto en el pasado como en el presente, y analizar su impacto tanto en los oprimidos como en los opresores.
- Aumentar el nivel de conciencia sobre el estado del planeta y las dinámicas emergentes (migraciones, conflictos...) y equiparse para una comprensión crítica e inteligente de las informaciones que suministran los distintos medios de comunicación.
- Desarrollar habilidades sociales para intervenir activamente en la vida social.

Cuadernos de Pedagogía ha dedicado un número de su Biblioteca Básica del Profesorado (X. Besalú, 2007) a “Educar en sociedades pluriculturales”. El objetivo de la colección es proporcionar herramientas al profesorado y se

estructura en diez apartados, que bien podrían ser tomados como el temario posible de un programa de formación. Son los siguientes:

- Otros pueblos, religiones e identidades: un acercamiento a distintas áreas sociopolíticas del mundo, a distintos sistemas de creencias.
- Migraciones y ciudadanía: tiene por objeto la inmigración y la incorporación plena del “otro” en las sociedades receptoras.
- Desigualdad y exclusión social: incorpora la dimensión de clase, porque, a menudo, la discriminación étnica y la socioeconómica se ceban en las mismas personas y grupos.
- Etnocentrismo, xenofobia, racismo: advierte de que el combate contra el racismo no puede hacerse a cañonazos, porque las causas y los contextos donde se produce son bastante impermeables a las proclamas moralistas.
- Gestión de la diversidad cultural: los distintos abordajes existentes, desde la teoría y desde la práctica, en la sociedad en general y en la escuela en particular.
- Currículum intercultural (I: teoría; y II: práctica): trata de introducir claridad y coherencia en las decisiones curriculares; otorga una dimensión política y transformadora al trabajo educativo; y da cuenta de múltiples materiales, recursos y estrategias bien diseñadas y útiles para incorporar a la práctica educativa la mirada intercultural.
- Lenguas: competencias lingüísticas de todo el alumnado y aprendizaje de las lenguas oficiales por parte del alumnado de origen extranjero.
- Población de origen extranjero: aborda las relaciones de los educadores con las familias del alumnado y las posibilidades educativas del tiempo libre.
- Mediación intercultural: la cultura de la mediación para prevenir, gestionar y resolver los conflictos.

Bibliografía

Alumnes de la escuela de Barbiana, 1998, *Carta a una mestra*, Eumo, Vic (en la versión castellana: *Carta a una maestra*, 2006, PPC, Madrid)

Arrieta, J., 1989, "Elementos de enseñanza", en: Rozada, J.M. – Cascante, C. – Arrieta, J., *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Cyan, Gijón, págs. 149-191

Aymerich, R., 2006, *Otra formación para unas nuevas competencias*, Cuadernos de Pedagogía núm. 357, págs. 102-106

Besalú, X. (coord.), 2007, *Educación en sociedades pluriculturales*, Cisspraxis, Barcelona (en prensa)

Codina, M.T., 2001, "Temas específicos", en: Canals, M.A. y otros, *La renovación pedagógica en Catalunya desde los años (1940 – 1980). Fechos y recuerdos*, Edicions 62, Barcelona, págs. 111-151

Contreras, J., 2005, "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar", en: Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*, Praxis, Madrid, págs. 327-373

Contreras, J., 2007, *Escuelas que se reinventan a sí mismas*, Cuadernos de Pedagogía núm. 368, págs. 48-53

Corzo, J.L., 2000, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, PPC, Madrid

Diversos Autores, 1995, *6 Jornades. Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat*, Consell Escolar de Catalunya, Barcelona

Escudero, J.M., 2006, "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos", en: Escudero, J.M. – Luis, A., *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, Barcelona, págs. 21-51

Esteve, J.M., 2003, *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Paidós, Barcelona

Freire, P., 1970, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires

Freire, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México

Freire, P. 2004, *Pedagogía de la esperanza*, Edicions del Crec i Denes Editorial, Xàtiva (en la versión castellana: *Pedagogía de la esperanza*, 1993, Siglo XXI, Madrid)

- Gauthier, C., 2006, *La política sobre formación inicial de docentes en Québec*, Revista de Educación núm. 340, págs. 165-185
- Gesualdi, F., 2007, *Renovar la escuela, cuestión política*, Educar(nos) núm. 37, págs. 9-10
- Gimeno, J., 1984, "Prólogo a la edición española", en: L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, págs. 9-24
- Giroux, H.A., 1990, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona
- Lluch, X., 2005, "25 años de educación intercultural. Una mirada con y sin nostalgia", en: Diversos Autores, *Memoria de Papel (1980 – 2005)*, Asociación de Enseñantes con Gitanos, Valencia, págs. 167-173
- Marcelo, C., 1992, "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado", en: Diversos Autores, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida (tomo II)*, Sociedad Española de Pedagogía, Salamanca, págs. 501-535
- Milani, L., 1975, *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*, Marsiega, Madrid (existe una edición más reciente: *Experiencias pastorales*, 2004, BAC, Madrid)
- Monereo, C. – J.I. Pozo, 2007, *Competencias para (con)vivir con el siglo XXI*, Cuadernos de Pedagogía núm. 370, págs. 12-18
- Núñez, C., 2006, "Sentir, pensar, estimar... la senda de la terra", en: Diversos Autores, *Sendes de Freire. Opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida*, Edicions del Crec i Denes Editorial, Xàtiva, págs. 13-49
- Ortega, P. – Oleaque, J., 2006, *¿Gitanos de clase media? Sí, y son mayoría*, Suplemento El País de 12 de marzo
- Ouellet, F., 1991, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan, París
- Ouellet, F., 1997, *Les enseignants et les enseignantes ont-ils besoin d'une formation interculturelle?*, Universidad de Florencia, Florencia (documento policopiado)
- Pulido, R., 2005, "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad", en: Fernández, T. – Molina, J.G. (coords.), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*, Alianza, Madrid, págs. 19-35

Romero, A., 2007, "La veu dels experts i les expertes en la formació de mestres", en: Besalú, X. – Falgàs, M. – Godoy, J.C. – Romero, A., *Mestres del segle XXI. Ben formades, competents, justes*, CCG Edicions, Girona, pàgs. 283-290

Sardar, Z. – Van Loon, B., 2005, *Estudios Culturales para todos*, Paidós, Barcelona

Savater, F., 1997, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona