



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Espinosa Lerma, Karla

La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 136, 2012, pp. 138-148

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual

KARLA ESPINOSA LERMA*

La construcción social del concepto *diferencia* subyace en las prácticas educativas actuales y cimenta los programas educativos vigentes. La diferencia constituye el eje de programas como Integración educativa o Educación intercultural, sin embargo, su aplicación enfatiza la diversidad en las escuelas y tal énfasis puede guardar tras de sí una nueva forma de discriminación al contribuir en el fortalecimiento del estatus de minoría marginal que aparentemente se busca erradicar. Este concepto se orienta a generar sistemas jerarquizados y jerarquizantes, de tal manera que la igualdad o desigualdad obedece a preceptos éticos, algo que puede otorgarse o quitarse a las personas según lo estipule una sociedad determinada. Desde esta mirada, la diferencia se lee como un instrumento para justificar la desigualdad.

The social construction of the concept of difference underlies the current educational practices and lays the foundations of the educational programs currently in force. The difference is also the backbone of several programs such as educational integration or intercultural education, nevertheless its application emphasizes the diversity in schools and this emphasis may conceal a new way of discrimination by contributing to the strengthening of the marginal minority status that they actually want to eradicate. This concept is designed to generate hierarchical systems that tend to create new hierarchies, so equality or inequality have to do with ethical precepts, something that can not be given or taken away according to the dictates of a specific society. From this point of view, difference can be read as a tool to justify inequality.

Palabras clave

Educación multicultural
Integración educativa
Diferencias individuales
Cultura
Currículo

Keywords

Multicultural education
Educational integration
Individual differences
Culture
Curriculum

Recepción: 9 de diciembre de 2010 | Aceptación: 28 de marzo de 2011

* Maestra en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas, candidata a Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, responsable del Área de Psicología en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular 514 (educación especial), Arriaga, Chiapas. Tema de investigación: el desarrollo de la conciencia fonológica en contextos educativos funcionales. Publicación reciente: (2008), "Aportes de la psicología socio-cultural y genética al aprendizaje autorregulado", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, núm. 2, octubre, pp. 1-7. CE: kespinosal. lerma@estumail.ucm.es

INTRODUCCIÓN

En la medida en que, a partir del reconocimiento de las diferencias en el aula, la realidad escolar actual exige un replanteamiento curricular para hacer frente a las necesidades emergentes resultado de esta diversidad, surgen proyectos educativos de integración educativa y educación intercultural, que si bien se abocan a objetivos distintos y tienen lugar en momentos históricos diferentes, están cimentados en una base común, uno de cuyos ejes es la diversidad. En el caso de la integración educativa, la diversidad se presenta bajo el rótulo de “necesidades educativas especiales” (Macotela, 1999); en cambio, la educación intercultural se refiere a la confluencia de grupos “culturalmente” diferentes en el aula (Díaz Couder, 1998).

Los estudios de García, Granados y Pulido (1999), Ipiña (1997), Moya (1998), Díaz Couder (1998), Vázquez (2002), Morollón (2002), Martuccelli (2002), Mushi (2004), García (2004) y Aguilar (2004), constituyen una porción del cuerpo de investigación que ha dedicado parte de su esfuerzo profesional a discutir sobre las bases que la realidad actual (teórica y práctica) aporta en torno al tema de la educación intercultural y los conceptos relacionados a ella: igualdad, desigualdad, diferencia, diversidad, exclusión, inclusión, diferencias individuales, minorías, escuela, ideología, sociedad, cultura, etc. Sobre todo a lo largo de la última década, estas investigaciones han impregnado los discursos, los proyectos y las acciones vinculados a la vida en las escuelas.

Por su parte, la integración educativa implica un intento por adecuar la propuesta curricular a las necesidades educativas especiales, considerando las diferencias individuales y, en caso de existir, las capacidades diferentes (sensoriales, motoras o intelectuales).

Ambas propuestas se orientan al replanteamiento curricular para responder a las demandas educativas derivadas de la convergencia de la diversidad en las aulas, y en esta tarea confluye un conglomerado de construcciones

sociales subyacentes en los conceptos antes mencionados (igualdad, diferencia, escuela, currículo y cultura, entre muchos otros). Debido a lo anterior, a los profesionistas al servicio de la educación se nos presenta la insoslayable necesidad de revisar los posibles significados de estos conceptos para intentar comprender lo que sucede al interior de las aulas, observando desde esta luz teórica nuestra práctica docente y replanteándonos las bases que la sostienen.

Propongo para ello abordar de manera rápida los fundamentos de uno de los proyectos educativos, la integración educativa; observar sus implicaciones y, a partir de éstas, tener presentes los conceptos clave sobre los cuales se basa la discusión. Posteriormente veremos cómo el currículo, como eje de ambos proyectos, contiene elementos socioculturales hasta hoy insuficientemente explorados que dan lugar a lo que, finalmente, debiera ser motivo de reflexión y replanteamiento práctico-conceptual del profesorado.

FUNDAMENTOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA (IE)

La educación especial vive un importante cambio a partir de la nueva concepción de la discapacidad derivada del Informe Warnock (Warnock, 1981) elaborado en el Reino Unido; en dicho documento se revisan fenómenos como la etiquetación desde el punto de vista educativo, señalando la imposibilidad de tomar decisiones educativas mediante tal procedimiento. Este informe propone sustituir la clasificación por una descripción minuciosa de las necesidades educativas especiales, que permita identificar los apoyos precisos para facilitar avances en el proceso educativo.

Pese a que el anterior es uno de los cimientos fundamentales del movimiento de integración educativa (IE), sus raíces filosóficas devienen del principio de “normalización”, divulgado en los Países Bajos en 1969 mediante trabajos como los de Bank-Mikkelsen

(1975), que enfatizan la importancia de la utilización de medios educativos para alcanzar y mantener estándares cercanos a la normalidad. Otra de las bases de la IE descansa en la disyuntiva entre educar a personas con dificultades en centros ordinarios o especiales. Uno de los supuestos básicos de la IE es el de necesidades educativas especiales (NEE), que permite diferenciar a las personas con discapacidad y sin ella. Este concepto fue adoptado para intentar disminuir los efectos nocivos de la etiquetación que ha primado en la educación especial: al decir que cada estudiante discapacitado presenta una necesidad educativa especial independientemente de su tipo de discapacidad, se presta atención a la persona, y no a una etiqueta.

La adaptación curricular es otro de los conceptos básicos de la IE. Consiste en la modificación de los contenidos, metodología y materiales de enseñanza de cara a la atención de las necesidades educativas especiales y el logro de los objetivos académicos, siendo la base para la IE, el currículo de educación regular (Macotela, 1999). Bajo esta perspectiva, cuando se habla de estudiantes con NEE se hace alusión a que del sistema educativo deben derivarse los medios para responder a las necesidades de esta población. Esto permite explicar el problema no desde la persona, sino en función de la interacción de ella con la institución escolar.

No obstante, de acuerdo a García (1999), la adecuada atención de las NEE no depende solamente de la elaboración de adecuaciones curriculares, sino también del mejoramiento global de las condiciones generales de la escuela y de la interacción constructiva del alumnado con sus iguales, hecho que implica una orientación premeditada en torno a este propósito. Además, es fundamental dirigir el programa de integración, en general, a todo el centro educativo y, específicamente, a las áreas escolares que lo ameriten.

Los programas de integración debieran abarcar los rubros siguientes:

- a) Alumnado con necesidades educativas especiales. A través de los programas se intenta desarrollar competencias sociales y cognitivas, además de incidir en el fortalecimiento de la autoestima.
- b) Alumnado sin necesidades educativas especiales. Desarticular los prejuicios y promover el desarrollo de actitudes hacia la solidaridad, respeto y tolerancia, mediante el fomento de habilidades sociales dentro del trabajo en grupo.
- c) Contexto de la escuela. Es decir, el macrocontexto (sensibilización ante la diversidad para facilitar su inclusión en la planificación general, trabajo en equipo docente, evaluación institucional), y microcontexto (control y adaptación del currículo, estructuración cooperativa de los objetivos de aprendizaje).
- d) Profesorado. Orientado a fortalecer sus competencias en: el trabajo por equipo; la toma de decisiones; las habilidades de procesamiento, gestión y manejo de las situaciones educativas; la modificación de sus propios prejuicios; centrar la práctica educativa en las competencias y no en las áreas deficitarias, etc.
- e) Currículo. A través de planteamientos adaptativos, generalizar las destrezas sociales adquiridas en diversas actividades y situaciones curriculares, planear sobre las destrezas, actitudes y normas más usuales en la comunidad, aquellas que han de abordarse en la práctica cotidiana en relación con las diferencias culturales.

Como lo evidencia García (1999), lo anterior tiene especial relevancia si se considera la orientación de este enfoque. Al adaptar la enseñanza a las condiciones de partida de cada persona sin establecer etiquetas, emerge la necesidad de que el profesorado se responsabilice

de la enseñanza y se apoye en especialistas para asesorarse y orientarse. Otro de los elementos sustanciales de la IE yace en evitar la segregación, al basarse en un currículo que posibilita la diversificación de las propuestas de aprendizaje para que la comunidad estudiantil tenga la posibilidad de acceder a los objetivos propuestos compartiendo experiencias de aprendizaje.

Por tanto, la IE promueve el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y evaluadoras, los propósitos educativos y, por supuesto, del currículo escolar. Al respecto, Ruiz y Giné (1986) afirman que el currículo es un componente clave para el diseño de la respuesta a las diferentes necesidades educativas en la medida en que informa sobre qué, cómo y cuándo enseñar. Si el grupo docente, conjuntamente con los servicios de apoyo, tiene la intención de atender las necesidades educativas especiales, resulta imprescindible que:

- a) Realicen una minuciosa revisión del currículo escolar.
- b) Revisen los propósitos, contenidos y actividades educativas.
- c) Reflexionen sobre la concepción de aprendizaje escolar.
- d) Revaloren el tipo de evaluación usada en el aula.
- e) Observen el tipo de participación y relación con la comunidad.

Como hasta aquí puede observarse, la IE implica a toda la comunidad escolar, e incide no sólo en la estructura organizativa del centro, sino en el sistema de valores, los objetivos educativos generales y el estilo de interacción entre sus integrantes; es decir, influye tanto en la institución escolar, como en el entorno sociocultural (García, 1999).

Una vez visto como ejemplo el caso de la IE, es importante revisar la noción de currículo recuperada en los proyectos educativos actuales para ubicar el lugar en donde descansan los constructos sociales implicados en toda reforma educativa.

EL CURRÍCULO

El proyecto educativo, como lo señala Giné (1987), es fundamental en tanto que regula y ordena los aspectos cruciales de la institución escolar contemplados en el currículo y, de acuerdo al Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990), es en donde se recogen las intenciones educativas: en él debieran reflejarse las intenciones de la sociedad en relación a la escuela en un determinado momento histórico. De esta manera, una reforma de la enseñanza va acompañada de una reforma curricular que concreta y da sentido a la reforma de las estructuras educativas. La enseñanza, según Gimeno Sacristán, es la preparación explícita de un escenario-ambiente en el que tiene lugar el aprendizaje (García, 1999). La pluralidad de la sociedad hace inviable un currículo cerrado; es vital uno abierto en el que quepa la diversidad inherente a los protagonistas del proceso educativo. La relevancia de este concepto de currículo es aún más clara cuando se trata de la integración de personas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, donde se hace necesario prescribir en él “sólo aquellos elementos que forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad” (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990: 39).

Una propuesta curricular común a todo el país permitiría establecer objetivos accesibles a toda la población estudiantil en función de sus diversas características, de manera que, independientemente de sus diferencias individuales y sociales, les sea posible cursar un currículo básicamente similar; además, de acuerdo a la propuesta de este Centro, un marco común garantiza la continuidad, coherencia y progresión en el transcurso de las etapas educativas. A la vez se enfatiza la importancia del carácter abierto y flexible del currículo para permitir el respeto al pluralismo cultural y posibilitar una respuesta

educativa que considere la diversidad de capacidades e intereses.

Sin embargo ¿a qué se refiere este pluralismo cultural?, y en principio ¿qué implicaciones tiene la palabra diversidad?

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

En relación a este concepto, García *et al.* (1999) afirman, con base en su análisis sobre el proceso de conceptualización de la interculturalidad, que la insistencia actual por enfatizar la diversidad en las escuelas puede tratarse de una nueva forma de discriminación y que posiblemente se esté contribuyendo a fortalecer el estatus de minoría marginal que en apariencia se busca erradicar. Debido a ello, es imprescindible comenzar a usar la expresión “multiculturalidad” para referirse a la población escolar y ampliar el campo de lo que debiera ser el discurso sobre la presencia de la diversidad cultural en el sistema educativo. Además, de acuerdo a esta perspectiva, la diversidad en las escuelas constituye una realidad en la que las minorías étnicas debieran representar sólo una parte de lo comprendido por lo intercultural. Desde este enfoque, la diferencia es entendida como: “construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución” (García *et al.*, 1999: 2).

De hecho, son las mismas constituciones políticas las que, abanderadas por el derecho a la igualdad, implícitamente dejan claro que las personas no ciudadanas, es decir, las extranjeras, no tienen igualdad de derechos; y ésta es una muestra de cómo la construcción de la diferencia es una justificación del proceso de desigualdad. A través de una revisión interdisciplinaria puede analizarse la construcción de la diferencia: por ejemplo, en el ámbito epistemológico es interesante conocer cómo se establece la desigualdad. Desde el aspecto cognitivo, los primeros mecanismos que se activan para establecer diferencias

entre objetos se relacionan con la percepción de las formas, siendo el sentido de la vista el primer elemento informante sobre cómo se construye la diferencia. Por economía cognitiva, cuesta menos trabajo definir a alguien en función de la generalización y el estereotipo (García *et al.*, 1997); es más sencillo autodefinirnos señalando las similitudes (y no las diferencias) que nos aproximan, elaborando un discurso homogeneizador en el que se seleccionan los elementos relevantes para mantener el grupo cohesionado. Sin embargo, en el proceso de construcción de la diferencia hay otros elementos que median, siendo interesante plantearse ¿por qué las diferencias entre una persona y otra se establecen a partir de características como el color de piel?

A lo largo de la historia también puede observarse esta construcción; mediante ella se promueve una comprensión específica sobre la diferencia y usualmente enseña a tomar distancia a partir de ella. La biología es otra de las fuentes útiles para explicar la diferencia. La diversidad observable es una cuestión de genética, en tanto que la diferencia es un constructo social orientado a generar sistemas jerarquizados y jerarquizantes, de tal manera que la igualdad o desigualdad obedece a preceptos éticos, algo que puede otorgarse o quitarse a las personas según lo estipule una sociedad determinada. Precisamente la genética aporta elementos para corroborar lo anterior, como el cuestionamiento actual de las clasificaciones raciales de la humanidad debido a la carencia de una clasificación clara. En el concepto de raza subyace la desigualdad, porque hace creer que las diferencias son naturales y, por tanto, que las desigualdades también lo son.

Otro de los conceptos basados en la noción de “natural” es la inteligencia. Si la “inteligencia” es natural, educativamente no hay mucho por hacer y, por ende, esta idea disculpa al profesorado y le resta responsabilidad en su quehacer docente. Además, concepciones de este tipo permean las metodologías educativas y facilitan la valoración de la diferencia

como un problema, favoreciendo la exclusión al interior de la escuela (Morollón, 2002). El ámbito político trasluce con suma nitidez los aspectos contradictorios de la construcción de la diferencia, porque dentro de él pueden observarse numerosos y hasta férreos intentos por erradicar la desigualdad y la diferencia y, a la vez, constituye una prístina evidencia de su fomento, de tal manera que en tanto el discurso político enfatiza las condiciones igualitarias de la humanidad, la situación actual muestra cómo ciertos grupos pierden a la fuerza elementos culturales —como la lengua— cuando se les somete a los procesos de asimilación o integración de las llamadas “minorías culturales”; además, la política ejemplifica cómo hombres y mujeres, dependiendo del territorio en que estén, dejan de ser parte de la comunidad ciudadana para convertirse en inmigrantes y, con ello, en desiguales frente a ella. Tras el proceso de igualdad se observa en el “hacer político” un proceso de exclusión que, aunque pareciera ser un fenómeno minoritario, visto como mecanismo de posicionamiento está en la base de la estructura social (Martuccelli, 2002).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA DESDE LA RESPUESTA EDUCATIVA ACTUAL: ASIMILACIONISMO

El término cultura, como constructo subyacente en los modelos de educación intercultural, ha fincado una serie de discusiones en los estudios sobre multiculturalidad y educación intercultural.

“Pluri”, “multi” e incluso “interculturalidad” son formas etimológicamente sinónimas usadas de manera diferenciada porque al ser conceptos políticos varían ampliamente en función de quien interpreta y de la lectura política que se realice (Moya, 1998). Para la mayoría de los Estados, tales conceptos poseen una elasticidad cuyo límite reside en la posibilidad de los consensos, siempre y cuando no desestabilicen la estructura política establecida

y el control de los aspectos estratégicos de la vida social. Es decir, desde la perspectiva del Estado, implican el nivel de intervención en la prestación de los servicios sociales sin flexibilizar necesariamente la estructura de poder. Dentro de los estudios sobre interculturalidad, uno de los modelos actualmente más criticados es el asimilacionismo (Aguilar, 2004), un diseño de compensación educativa en el que *quien es diferente* puede acceder a la cultura dominante a través de la mediación de la escuela. La escuela ha constituido, por excelencia, el espacio que facilita el tránsito de una “cultura a otra”; como ha sucedido con la educación para indígenas, esta noción cancela la posibilidad de interacción con personas de “culturas” diferentes y el enriquecimiento que de este hecho se deriva.

En relación a lo anterior, es criticable que la educación intercultural esté dirigida solamente a grupos indígenas (García *et al.*, 1997), ya que esto tiene implicaciones contrarias a la interacción. Parece ser que la intención del enfoque asimilacionista es evidenciar la “pobreza de las culturas indígenas”, toda vez que necesitan ser enriquecidas con los aportes de la cultura occidental. Siendo los grupos indígenas los únicos destinatarios, este enfoque de educación intercultural plantea una especie de monólogo en donde prevalece la cultura dominante sobre el resto de componentes de una sociedad pluricultural. Contrariamente al discurso político hegemónico, no son las culturas en sí mismas las que pugnan por los espacios de poder, sino grupos que, generalmente, utilizan a una supuesta cultura como respaldo y fuente de legitimidad.

Desde este enfoque, los grupos dominantes se hacen cargo de marcar la diferencia entre ellos y el resto, persuadiendo a aquellos en desventaja, llámense minoritarios o marginados, de que el camino idóneo es el que conduce a la reducción de las diferencias; es así como señalarlas constituye una forma de establecer jerarquías. El asimilacionismo se sustenta en la teoría del capital humano; plantea

la importancia de la educación en el desarrollo de la especie humana para lograr mejores condiciones de vida en los aspectos económico y social. De ahí la necesidad de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales quienes sean “diferentes” tengan la posibilidad de acceder con relativa rapidez a la cultura dominante; la escuela, por tanto, es la responsable de facilitar el tránsito de una cultura a otra. El cimiento teórico de este planteamiento se apoya en la teoría del déficit cultural, fortaleciendo la idea de que las culturas, además de diferentes, son desiguales.

Una forma de asimilacionismo centrado en la IE, es el modelo compensatorio en que actualmente se basa (García, 2004). Este modelo hace uso de una serie de recursos (humanos e instrumentales) que, siendo necesarios, no son suficientes para responder a la diversidad. Implícitamente, reconocer y atender a las “minorías” en la escuela implica que no todos los grupos culturales son válidos para el desarrollo social y por ello es necesario sustituir algunos de sus componentes por los de las culturas mayoritarias; desde esta perspectiva, la respuesta educativa hace énfasis en la desigualdad.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA DESDE EL CONCEPTO DE CULTURA

La investigación y práctica educativas se han enfrentado a serias dificultades para definir el término *cultura*. La insuficiente claridad del concepto ha representado un obstáculo en el avance de la investigación sobre multiculturalidad escolar, sobre todo cuando el concepto de diversidad usado por la educación multicultural se basa en él. De esta manera, si no se explica qué es *cultura*, es difícil conocer el significado de “educación multicultural”.

Desde la antropología, la cultura es una elaboración colectiva en constante transformación, influida por el entorno y las condiciones materiales. Circunscribirla a las creencias religiosas, los rituales o las tradiciones

compartidas es, de acuerdo a Mushi (2004), una forma incipiente de entender el concepto. Esto es relevante porque en la mayor parte de los programas educativos (Díaz Couder, 1998), subyace una concepción de cultura que hace énfasis en el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, en sus aspectos más superficiales. En este sentido, García *et al.* (1997) afirman que la cultura comienza con la manera en que estos fenómenos (tradiciones, rituales, etc.) se producen mediante sistemas de significado, a través de estructuras de poder e instituciones de las que aquellos se despliegan. Incluso, de acuerdo al discurso popular (Díaz Couder, 1998), debiera haber tantas lenguas como culturas y, así, coexistir la diversidad lingüística con la diversidad cultural; no obstante, esto no es como se plantea, porque los agrupamientos lingüísticos no son claramente delimitables y, además, las diferentes lenguas pueden portar tradiciones culturales similares. Entonces, para aprehender la diversidad cultural es necesario recurrir a patrones distintos al lingüístico. También es relativamente sencillo delimitar las diferencias si la noción de cultura se vincula exclusivamente a un entorno geográfico (García *et al.*, 1997), complejizándose esta tarea cuando se considera que las culturas interactúan entre sí y generan nuevas. De ahí que surja la necesidad de replantear el concepto de cultura y de que profesionistas como Aguilar (2004: 54) insistan “en el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante movimiento”.

De hecho, aunque en el discurso gubernamental/institucional (al que estamos acostumbrados) parezca posible delimitar dónde empieza y dónde termina cada cultura, ésta representa finalmente, según García *et al.* (1997), los puntos de encuentro entre los miembros de un grupo y por ello es menester el replanteamiento de las llamadas diferencias entre las culturas y la diversidad intercultural. En torno a esto, no debe soslayarse que cuando se reconocen diferencias culturales entre grupos que conviven en un mismo espacio

geográfico, se trata, en gran parte, de diferencias construidas desde una idea sumamente estática de qué son las culturas y, vista así, la enseñanza de las diferencias constituye una forma de cosificar las culturas y favorecer, nuevamente, la desigualdad.

De este modo, según estos autores, la cultura deja de entenderse como lo que refleja la identidad de una comunidad; se refiere a los procesos, conocimientos y categorías mediante los cuales las comunidades se definen y se representan como específicas y diferenciadas; esto, a la vez que refleja su carácter dinámico, abre la pauta para comprender que es en el ámbito de las relaciones sociales donde se produce, conserva o modifica, y que es la comunidad usuaria la que tiene la capacidad de interpretarla, y también de explicarla.

De acuerdo a García *et al.* (1997: 232), “las culturas se diferencian, entre otras razones, por su particular manera de adaptarse a contextos igualmente diferentes, y es precisamente en esa diferencia, que no desigualdad, sobre la que deben compararse unas y otras”. Cada persona posee una versión particular de lo que le circunda, una versión particular de “la cultura” a la que supuestamente pertenece y sus comportamientos o puntos de vista muestran divergencias específicas en relación a lo que aparece como norma establecida en el discurso homogeneizador. Es por esto que lo que se nos presenta como cultura de un grupo es una forma de organizar la diversidad, es decir, la heterogeneidad inherente a los colectivos humanos.

En un grupo, la diversidad organizada remite a la existencia de tantas versiones sobre el mundo y la vida como personas lo integren; versiones diferentes pero equivalentes o *covalidables*, de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre quienes lo integran como población poseedora de esquemas mutuamente inteligibles. Una propuesta de estos autores al respecto es que una cultura no es una homogeneidad interna, sino que representa la

organización de las diferencias, porque finalmente las culturas poseen una unidad más supuesta que real, de tal manera que cada quien tiene acceso a más de una cultura, es decir, a todo un conjunto diferente de conocimientos y patrones de pensamiento, percepción y acción, y aprehenden o se apropian solamente de una parte de cada una de las culturas con que conviven a lo largo de su experiencia. Toda persona tiene su versión personal de cultura; en palabras de Goodenough (citado por García *et al.*, 1997: 240) su propio concepto o conjunto de parcialidades que corresponde a una visión personal y subjetiva construida mediante una historia de vivencias, y esto significa: una versión multicultural de la cultura.

Por esta razón, una persona, viva en donde viva, estará en un mundo multicultural y será competente en varias culturas:

1. En la cultura del grupo doméstico o del grupo en donde esté.
2. En la cultura del grupo étnico al que pertenece.
3. En la cultura de los diferentes grupos de iguales en que pueda participar.
4. En la cultura del aula y de la escuela.

Lo anterior soporta la definición de educación multicultural como el proceso a través del cual alguien desarrolla competencias en múltiples culturas, es decir, en torno a diferentes patrones de percepción, pensamiento y acción, siendo el multiculturalismo, a partir de esta acepción, la experiencia humana habitual. Desde esta perspectiva, dentro de la llamada educación multicultural no tiene sentido hablar de minorías y mayorías porque no se trata de plantear una forma de educación para colectivos específicos que puedan calificarse de manera desfavorecedora frente a otros. Este planteamiento educativo inclusive cuestiona la relación entre el Estado y la escuela: uno de los supuestos ahora en tela de juicio es que la escuela se encarga de educar

en relación a la cultura dominante dentro de ciertas fronteras geográficas, sin embargo ¿de qué “cultura” y de qué “fronteras” hablaríamos? Basándonos en la diversidad, la interculturalidad como cultura global supone no sólo el conocimiento sino también el reconocimiento de la multiculturalidad, que implica dejar de asumir una actitud pasiva y acrítica al respecto.

PROFESIONISTAS DE LA EDUCACIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD

Es visible hasta aquí que para intervenir frente a la diversidad existente en un territorio y espacio determinado, es indispensable la competencia intercultural (Vázquez, 2002), entendida como un conjunto de saberes, valores y habilidades precisas para el desarrollo de la acción intercultural. Es vital entender la formación de la competencia intercultural no como un conjunto de habilidades acabado y estático, sino como un proceso, siguiendo la propuesta de Mushi (2004), sustentado en el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes.

Este proceso, visto a la luz de la investigación acción, puede interpretarse como algo construible con base no sólo en el análisis conjunto, sino en la propia práctica. Porque, de acuerdo a Stenhouse (García, 1999: 53), “el currículum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte” y contribuye a la integración cuando se toma como una herramienta en la cual convergen ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación en la práctica. Al aplicar dogmática y acríticamente cualquier diseño curricular, se contribuye a promover la rigidez del sistema escolar, la inadaptación y el fracaso escolar, y a la vez se renuncia a la autoformación profesional. Simultáneamente, este hecho impide a la comunidad docente contrarrestar con su acción la tendencia homogeneizadora de la enseñanza; no avizora que las dificultades de aprendizaje muchas veces son el resultado de esta

tendencia y contribuye, frecuentemente sin darse cuenta, a promover la teoría del déficit orientando su quehacer a compensar, o a remediar las supuestas carencias y deficiencias atribuidas a la población estudiantil, probablemente compuesta por inmigrantes, niñas y niños de zonas rurales, integrantes de grupos étnicos o estudiantes con necesidades educativas especiales (García, 2004). En relación a lo anterior, las condiciones óptimas para la educación intercultural deben estar en las actitudes habituales antes que en las aptitudes (Ipiña, 1997). Las tres actitudes habituales que Ipiña señala como virtudes en el profesorado intercultural son:

- a) Compromiso con las causas de su pueblo, en defensa de la gestión de recursos, de los derechos a practicar costumbres e instituciones tradicionales sin desmedro de los valores.
- b) Estimación de lo diferente, defensa de la paz y promoción del cambio como una manera habitual de ser y actuar.
- c) Apertura al mundo, siendo una persona abierta al progreso e innovaciones. Esta actitud posibilita la formación de nuevas generaciones capaces de adaptarse a una sociedad permanentemente cambiante sin renunciar a sus valores.

Ahora bien, dentro de las aptitudes, Ipiña menciona:

- a) Competencia profesional con capacitación constante; no se pone en duda la necesidad de docentes competentes para procurar el éxito de la educación.
- b) Capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, capacidad a desarrollar mediante la praxis docente que exige aprender a sistematizar y reflexionar experiencias; en esta práctica se encuentran los motivos para diseñar

proyectos experimentales de investigación acción educativa.

- c) El dominio de la lengua materna y segunda lengua de la población estudiantil, es decir, al ejercer como docente intercultural bilingüe, se debe ser efectivamente bilingüe.

Por otra parte, considerando que dependiendo de cómo se conceptualice la cultura serán las estrategias educativas que se sigan, la educación multicultural como proceso de producción y crítica necesita:

1. Considerar, en los contenidos a trabajar, una diversidad.
2. Asegurar una diversidad en los métodos de enseñanza con la finalidad de posibilitar el acceso a los contenidos al grupo en general.
3. Promover entre el alumnado los más elevados niveles de conciencia para reconocer que una “cultura” no puede juzgarse en referencia a ninguna otra, porque las culturas no son más que cosmovisiones, es decir, alternativas de filosofía de la existencia que vistas en su conjunto no pueden ser jerarquizadas, y menos aún respecto de su valor.
4. Fomentar la construcción de herramientas cognitivas que permitan a la comunidad estudiantil: a) conocer la diversidad cultural de sus entornos; b) percibir y analizar las desigualdades sociales implícitas en tal diversidad; c) construir propuestas de cambio a partir de la crítica a tales desigualdades; d) ser, en la acción social, personas críticas activas. El término crítica, como se describe aquí, es polisémico: por un lado se refiere al conocimiento científico, sistemático, y por otro comprende su carácter relativizador, de manera que no es un conocimiento que exalta lo propio y rechaza lo ajeno, sino que “defiende aquello de lo propio que

puede y debe ser defendido y que respeta lo ajeno en igual forma” (García *et al.*, 1997: 248). Pero también decir “crítico” incluye, como tercera base, un conocimiento alternativo, en otras palabras, la potenciación de una reflexión social derivada de un gran número de discursos, que permita la autocritica, la comprensión de los grupos humanos y, sobre todo, el mejoramiento de las condiciones de vida.

5. Erradicar la idea de que la exclusión es inevitable, ya sea en relación a la diferencia entre grupos, a las llamadas diferencias entre culturas o en función del estrato social y el acceso a instancias de poder socioeconómico mayor.
6. Basarse en programas que emerjan del análisis de contextos o comunidades concretas mediante los que se pueda asumir el compromiso de una concepción global, universal, del hecho cultural.

COMENTARIOS FINALES

Los planteamientos integradores de la respuesta educativa actual, ya sea en el marco de la integración educativa o de la educación intercultural, distan mucho de la atención a la diversidad presente en las aulas, toda vez que se sustentan en un entramado de construcciones sociales basado en la desigualdad y la exclusión. Por lo tanto, mientras la diversidad se siga considerando como característica de conglomerados específicos no será posible que exista una política educativa global que responda realmente a las necesidades educativas actuales. La transformación constante de los modelos educativos, por ejemplo, el vigente tránsito integración educativa-inclusión, exige seriamente reemplazar el enfoque asimilacionista que coloca automáticamente en un estrato inferior a quienes no se conducen bajo la llamada cultura dominante. La teoría del déficit solicita al alumnado despojarse de algunas partes de sí mismo para

tener cabida en un molde prefabricado, siendo así como la tendencia normalizadora pretende mutilar una característica eminentemente humana: su riqueza.

Un currículo inclusivo, en cambio, invita a la diversidad a ser la protagonista del quehacer

educativo, a regocijarse en cada voz, a rondar libremente por el patio y respirar, sin censura, entre puertas y ventanas. La diversidad ha sido torturada y negada, se ha intentado su opresión y exilio para evitar problemas; liberarla es la tarea de hoy.

REFERENCIAS

- AGUILAR, M. (2004), *Política educativa y educación intercultural*, en: <http://www.unidad094.upn.mx> (consulta: 23 de mayo de 2005).
- AGUILAR, J. (2004), "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 39-59.
- BANK-Mikkelsen, N.E. (1975), "El principio de normalización", *Siglo Cero*, núm. 37, pp. 16-21.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990), *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ Couder, E. (1998), "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 11-30.
- GARCÍA, J.A. (1999), *Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos*, Madrid, UNED.
- GARCÍA, J.A. (2004), "Los nuevos madrileños", en *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Colección Documento de Enseñanza.
- GARCÍA, F.J., A. Granados y R.A. Pulido (1999), "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia", en F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta, pp. 15-46.
- GARCÍA, F.J., A. Montes y R.A. Pulido (1997), "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 223-256.
- GINÉ, C. (1987), "El retraso en el desarrollo: una respuesta educativa", *Infancia y aprendizaje*, núm. 39-40, pp. 83-94.
- IPIÑA, E. (1997), "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 99-109.
- MACOTELA, S. (1999), "La integración educativa en México. Entrevista", *Revista de Educación*, núm. 11, s/pp.
- MARTUCCELLI, D. (2002), "¿El problema es social o cultural?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 12-15.
- MOROLLÓN, M. (2002), "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 94-99.
- MOYA, R. (1998), "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 105-187.
- MUSHI, S. (2004), "Multicultural Competencies in Teaching: A typology of classroom activities", *Intercultural Education*, vol. 15, núm. 2, pp. 179-194.
- RUIZ, R. y C. Giné (1986), "Las necesidades educativas especiales", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, pp. 32-34.
- VÁZQUEZ, O. (2002), "Competencia intercultural e intervención social. Qué formación para el desarrollo de la acción intercultural", en *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España (ponencias)*, Granada, 6-9 de noviembre, Universidad de Granada-Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 645-655.
- WARNOCK, M. (1981), *Meeting Special Educational Needs*, Londres, Her Britannic Majesty's Stationary Office.