

# Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales

LA INMIGRACIÓN ES UNA REALIDAD EN LAS SOCIEDADES OCCIDENTALES; UNA SITUACIÓN QUE, AUNQUE NO ES NUEVA, SÍ SE MANIFIESTA CON DIMENSIONES NO CONOCIDAS HASTA AHORA EN NUESTRO PAÍS, NO SÓLO POR SU INCREMENTO CUANTITATIVO SINO POR LA VARIABILIDAD DETECTADA. NECESARIAMENTE ESTA NUEVA SITUACIÓN AFECTA O PUEDE AFECTAR A LA COHESIÓN SOCIAL. EL PROBLEMA ES MULTIDIMENSIONAL Y SÓLO DESDE DIFERENTES MARCOS COORDINADOS PODREMOS OFRECER UNA “HOSPITALIDAD” POR PARTE DE NUESTRA CULTURA MAYORITARIA, QUE NO GENERE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA Y FACILITE LA INTERCOMUNICACIÓN ENRIQUECEDORA PARA TODOS, BASADA EN EL RESPETO.

PARA AFRONTAR ESTA NUEVA SITUACIÓN NO BASTA CON EL ENTUUSIASMO VOLUNTARIO DEL PROFESORADO SI NO SE ACOMPAÑA DE APOYOS INSTITUCIONALES Y SOCIALES, Y POR SUPUESTO, DE FONDOS ECONÓMICOS. SIN EMBARGO, TAMPOCO ES SUFICIENTE MANIFESTAR UNA ACTITUD POSITIVA HACIA EL MULTICULTURALISMO, SIN RACIONALIZAR Y SISTEMATIZAR EL TRABAJO A REALIZAR.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA INTERCULTURAL, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, VALORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ACTITUDES INTERCULTURALES.

IMMIGRATION IS NOT A NEW PHENOMENON IN THE WEST. TODAY, HOWEVER, IT HAS ACQUIRED FEATURES THAT DID NOT EXIST IN THE PAST. ASIDE FROM THE SIGNIFICANT INCREASE IN QUANTITY, THERE IS ALSO A BROADER RANGE OF DIVERSITY. THIS CURRENT SITUATION IS AFFECTING OR, IF IT HAS NOT HAPPENED YET, WILL INEVITABLY AFFECT SOCIAL COHESION. THE PROBLEM IS MULTI-DIMENSIONAL. HENCE, WE NEED TO INTEGRATE DISTINCT FRAMEWORKS THAT SET THE FOUNDATION FOR THE CREATION, WITHIN THE PREPONDERANT CULTURE, OF A “WELCOMING” ENVIRONMENT, THAT DOES NOT ENGENER SOCIAL PROBLEMS AND THAT FACILITATES AN ENRICHING INTER-COMMUNICATION BASED ON MUTUAL RESPECT.

TO DEAL WITH THE NEW SITUATION, THE TEACHERS’ ENTHUSIASTIC GOOD WILL IS NOT ENOUGH. THERE IS ALSO A NEED FOR INSTITUTIONAL AND SOCIAL SUPPORT AND, OF COURSE, FOR FINANCIAL AS-

## Ed004

Rafaela García  
López

Profesora Titular de Teoría  
de la Educación.  
Universidad de Valencia  
Rafaela.Garcia@uv.es

**SISTANCE. HOWEVER, A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS MULTICULTURALISM IS NOT SUFFICIENT EITHER WITHOUT RATIONALIZING AND SYSTEMATIZING THE WORK THAT NEEDS TO BE DONE.**

**KEYWORDS:** INTERCULTURAL PEDAGOGY, FORMATION OF TEACHERS, VALUES IN INTERCULTURAL EDUCATION, INTERCULTURAL ATTITUDES.

LA PROPUESTA QUE AQUÍ OFREZCO con respecto a la integración de la creciente y heterogénea población inmigrante en España, se sitúa en el marco de la responsabilidad educativa para favorecer la cohesión social y la no fragmentación o segregación de personas de diferentes culturas que han de pasar por nuestro sistema educativo y ser educados por un profesorado consciente de la responsabilidad que supone ejercer la tolerancia y el respeto a la dignidad de cualquier ser humano. Es, para ello, prioritario, formar al profesorado en aquellos contenidos que consideramos esenciales para que su práctica docente atienda del modo más fundamentado, teórica, ética y técnicamente, al problema de la diversidad cultural al que, sin duda, le ha de dar respuesta.

Antes de pasar a exponer los núcleos o ámbitos que, a mi juicio, deberían ser trabajados en la formación del profesorado, me gustaría comentar algunos datos que se desprenden de un análisis realizado por Raúl Tárrega (2002) sobre la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. En otras palabras, ¿cómo forma nuestra universidad? Es evidente que los tiempos han cambiado y surgen, como decíamos antes, nuevos problemas que requieren nuevos tratamientos. Nuestro profesorado, en su proceso de formación inicial, no ha sido formado ni entrenado para afrontar la nueva problemática derivada de la desaparición de la homogeneidad. Si quieren comunicarse con sus alumnos necesariamente han de cambiar sus actitudes hacia la diversidad y su propia concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su propio estilo docente.

Parece claro que es una responsabilidad institucional formar al profesorado en este ámbito, pues nuestro sistema educativo corre el riesgo de quedarse obsoleto, en la medida que no contempla las circunstancias cambiantes de nuestra sociedad y, por supuesto, no da respuestas satisfactorias a la problemática generada por la incorporación en las aulas de alumnado inmigrante, que no sólo tiene una problemática específica que requiere tratamiento diferenciado, sino que hay que lograr, desde la comprensión y el respeto a su diferencia, que adquieran, a través de acciones educativas, las habilidades mínimas de interacción social, basadas en el aprendizaje de las normas cívicas de nuestra sociedad en aras de conseguir no sólo su integración, sino los mínimos de convivencia pacífica en sociedades complejas. Asimilarlos con sujetos calificados como alumnos con necesidades educativas especiales no es suficiente y probablemente tampoco es el camino más apropiado. Es obvio que una parte de ellos/as necesita prioritariamente un tratamiento especial, sobre todo en lo referente al aprendizaje de la lengua, por lo que sí se requerirá un profesor bilingüe especializado y, probablemente, un especialista (mediador social conocedor también de su lengua) para mediar con las familias. Sin embargo, este enfoque técnico del problema comete, a mi juicio, dos errores: no considerar que la educación intercultural es para todos: inmigrantes y población autóctona, pues al

separarlos será mucho más difícil la integración social y el otro error es que parece que tenga que existir una especialidad de profesorado en Pedagogía Intercultural, cuando en verdad todos los profesores han de ser formados en el conocimiento de las dimensiones actitudinales y valorales de la educación intercultural. Conocer los fundamentos no es suficiente para mejorar las relaciones de convivencia intercultural, por lo que se hace necesario recurrir a instrumentos técnicos que nos orienten el diseño de la acción pedagógica. Pero, ¿cómo forma nuestra universidad?

**ESTUDIOS**  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO EN  
PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL:  
CONTENIDOS  
ACTITUDINALES

### I. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Para observar cómo responde la Universidad española a la problemática multicultural acudimos a los planes de estudio de magisterio (Especialidad de Educación Infantil y Primaria), Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, buscando módulos relacionados con la educación intercultural, la educación multicultural y la diversidad sociocultural. El análisis será meramente descriptivo, ya que sólo pretende ofrecer una primera aproximación a la importancia que la universidad concede al ámbito de la interculturalidad en el marco de una sociedad cada vez más pluricultural.

Se han analizado un total de 155 planes de estudio de 72 facultades y escuelas universitarias de 42 universidades, siendo la distribución por titulaciones como sigue:

**Tabla 1.**

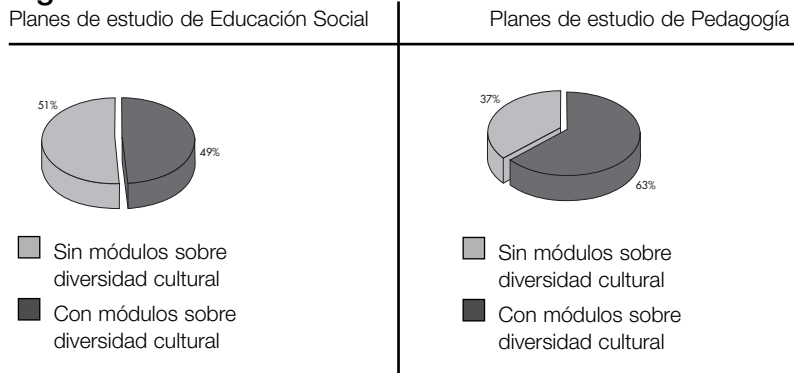
UNIVERSIDADES	ESCUELAS/FACULTADES	PLANES DE ESTUDIO			
		Totales	Analizadas	%	
42	72	Magisterio	112	72	64%
		Educación social	32	25	78%
		Pedagogía	20	19	95%
		Psicopedagogía	43	39	90%
		Total		155	

En los 155 planes de estudios existen un total 62 módulos relacionados con la materia, de ellos no hay ninguno troncal, tan sólo 8 son obligatorios y los 54 restantes son optativos.

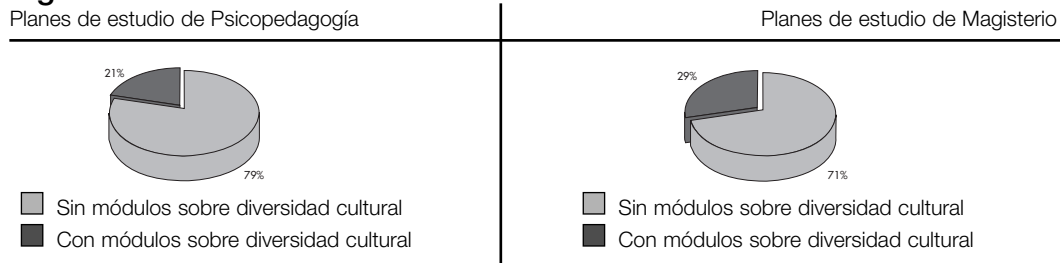
**Figura 1.**



En los 25 planes de estudio de Educación Social existen 18 módulos relacionados con la materia, mientras que en los 19 planes de Pedagogía sólo existen 13 módulos relacionados con la diversidad cultural.

**Figura 2.**

En los 39 planes de estudio de Psicopedagogía existen 9 módulos de la temática que nos ocupa. Pero lo que más llama la atención es que de los 72 planes de estudio analizados de Magisterio, sólo 22 módulos se relacionan con la diversidad cultural.

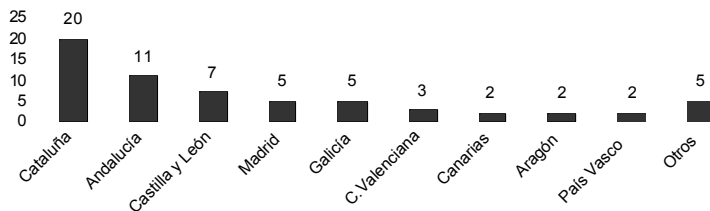
**Figura 3.**

Tan sólo hay 4 casos concretos en los que coinciden en una misma titulación dos módulos relacionados con la educación y la diversidad cultural. Son los casos de Educación Social en Valladolid (con dos módulos optativos), Psicopedagogía en Girona (con un módulo obligatorio y otro optativo), Magisterio en Lleida (con dos módulos optativos) y Pedagogía en Valencia (también con dos módulos optativos). En resumen, hay 54 planes de estudios con un solo módulo referido a la diversidad cultural y 97 sin ningún módulo específico referido a esta temática.

Por comunidades autónomas, como se observa en el siguiente gráfico, destacan Cataluña, donde hay un total de 20 módulos en 10 planes de estudio de 6 universidades, y Andalucía, donde hay 11 módulos en 20 planes de estudio de 6 universidades. No es de extrañar puesto que Andalucía y Cataluña son destinos mayoritarios para los inmigrantes. Sin embargo otros de los destinos más

## Figura 4.

Número de módulos sobre diversidad cultural



**ESTUDIOS**  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO EN  
PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL:  
CONTENIDOS  
ACTITUDINALES

importantes para los inmigrantes, como Madrid y la Comunidad Valenciana no han dado en la formación de sus educadores tanta importancia a la diversidad cultural. En Madrid hay 5 módulos en 13 planes de estudio de 5 universidades, y en la Comunidad Valenciana hay 3 módulos en 8 planes de estudio de 3 universidades.

Parece lógico deducir que el tratamiento de la diversidad cultural por la Universidad española es, en su conjunto, insuficiente a la vista de las necesidades formativas que plantean las características demográficas de los alumnos de nuestro sistema educativo actual y futuro. Estas carencias pueden contribuir a que la diversidad cultural en las escuelas sea más fuente de problemas que de riqueza educativa, y a que los educadores se encuentren desarmados, sin recursos para afrontar la diversidad.

Parece ser que el tema de la formación del profesorado en el ámbito de la Pedagogía Intercultural es un tema relevante y, probablemente, una asignatura pendiente en la elaboración de los planes de estudios. De todos modos, cursar una asignatura en el plan de estudios referida a la interculturalidad no es suficiente para afrontar el reto pedagógico que conlleva la problemática de la diversidad cultural en el contexto escolar y de aula. Opino que hay variables en otras materias que deben adaptarse al problema de impartir docencia en grupos heterogéneos y que la formación del profesorado debe estar atravesada por esta variable que rompe los esquemas tradicionales fundamentales en el supuesto de grupos homogéneos. De manera que resulta imprescindible cambiar, desde el inicio de la formación del profesorado, los estilos docentes, la planificación de las materias, la organización de la docencia, la metodología, etc. Y esto afecta, no sólo a la incorporación de nuevas asignaturas relacionadas con la diversidad, llámese Pedagogía Intercultural, Currículum multicultural, educación intercultural, Atención a la Diversidad, etc., sino a la filosofía que subyace en cualquier materia formativa vista desde una perspectiva relacional e interdisciplinaria.

Otra propuesta consistiría en inundar los contenidos de otros módulos del tratamiento de la diversidad cultural. Cuando se habla de didáctica de cualquier área, de orientación, de dificultades de aprendizaje, de organización escolar, de historia de la educación, de sociología de la educación, de tratamiento del currículum, de legislación educativa, ... ya no debe hacerse sólo refiriéndose a una escuela monocultural, sino que cada vez más debe empezar a hacerse referencia al carácter multicultural de nuestras escuelas y al tratamiento educativo de esta multiculturalidad.

Si la escuela no quiere quedarse obsoleta respecto a la respuesta a la realidad actual, tiene que comenzar replanteándose la formación del profesorado. Ya se ha convertido en un tópico permanente considerar que tanto la formación inicial como la continua del profesorado son la clave de cualquier

innovación y reforma pedagógica. La educación intercultural debe ser integrada en el currículum escolar de manera que los docentes cuestionen su práctica cotidiana y desarrollen la creatividad y la ética profesional, explicitando qué modelo educativo les orienta y qué valores y actitudes enseñar, desde los que se marcan unos objetivos generales y la propia metodología que se desarrollará en actividades dentro del aula y a lo largo del curso. En la tradición multicultural, el paso de la asimilación al pluralismo hizo plantearse a los educadores la necesidad no sólo de introducir en el currículum distintas tradiciones culturales, sino también cuestionar una estructura escolar que en sí misma es marginadora racial y culturalmente. Se trataba del movimiento del multiculturalismo al antirracismo. Este nuevo modelo curricular tiene en cuenta la función de

los materiales escolares, del currículum oculto, de las políticas educativas y de las actitudes de los alumnos y profesores en la toma de conciencia del propio racismo. Un modelo curricular pensado no sólo para niños de grupos minoritarios, sino para todos los alumnos y todas las escuelas. Se convierte así en un talante educativo que impregnaría la totalidad de la vida escolar.

Todo esto nos remite a lo que es, a mi juicio, la cuestión central: se trata de modificar la cultura escolar para que se propicie la igualdad de oportunidades de todos los grupos en ella representados y el respeto a la pluralidad dentro de un marco democrático de decisiones y de espacios de diálogo y comunicación entre los diversos colectivos sociales (Sales y García López, 1997, pp. 111-115).

## 2. ÁMBITOS BÁSICOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

No pretendo aquí abarcar todos los factores de formación y todas las competencias básicas que ha de poseer un docente para educar en la diversidad, ya que esto se convertiría en todo un tratado de Formación del Profesorado adaptado a los tiempos actuales y a las características que definen nuestra sociedad. En efecto, los recientes cambios sobrevenidos en la composición de nuestra sociedad a raíz de los procesos migratorios contemporáneos afectan también a las escuelas y configurar una escuela capaz de responder a las necesidades sociales supone, para empezar, crear una cultura escolar y unas estructuras de participación con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y el convencimiento de que lo distinto puede ser enriquecedor. Pero esto supone aceptar que la educación es educación intercultural y ésta consiste en “la acogida de lo diferente como diferente, no superior ni inferior, a dejarse afectar por lo distinto, a reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades, a desarrollar el interés y el deseo de penetrar intelectual, afectiva y vitalmente, en mentalidades y universos culturales distintos. La educación está llamada a jugar un papel fundamental en esta perspectiva” (Candau, 1996, p. 30). Así, la formación del profesorado en Pedagogía Intercultural no consiste en formar a unos pocos especialistas, sino a todo aquél que vaya a ejercer la docencia en un futuro. Ahora bien, ¿supone esto un añadido de materias, de nuevos contenidos, etc. en su plan de formación o más bien un cambio de planteamiento tanto estructural como relacional en la organización de los planes de estudio? Optamos por la segunda opción y desde ella planteamos las siguientes áreas formativas, comunes a todo el profesorado.

### 2.1. Análisis, reconocimiento y reflexión de sus propias actitudes ante la diversidad

No nos engañemos, toda persona, incluido el profesorado, se conforma como tal en un concreto espacio y tiempo sociocultural que le oferta un concreto marco referencial para interpretar y comprender el

mundo en el que vive. Todos, incluido el profesorado, aprendemos prejuicios; interpretamos tomando como base estereotipos. Si aceptamos esta premisa, aceptaremos también que no está fuera de lugar que dediquemos un tiempo a pararnos y analizar nuestra actitud de fondo hacia el racismo, las diferencias culturales, la inmigración, etc. Es, a mi juicio, un paso imprescindible, ya que sin ninguna duda determinará la relación educativa que el profesorado tenga con los alumnos. No basta con asumir racionalmente la diversidad, la diferencia, la heterogeneidad; elementos todos que pueden aprenderse a través de asistencia a cursos o asignaturas sobre educación intercultural, es precisa la asunción de carácter emocional, actitudinal, afectiva y ética. Como afirma Roca, Úcar y Massot (2002): “[...] antes de pretender enseñar a los alumnos inmigrantes, hemos de estar dispuestos a aprender nosotros de ellos y a desaprender de nosotros aspectos que, quizás, tengamos muy arraigados vitalmente pero que operan como obstáculos en nuestra relación educativa con estos alumnos”.

Algunos estudios (Jordán, 1994) muestran que, en general, el profesorado percibe la educación intercultural como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana. Por otra parte, algunas propuestas de formación continúan contemplando a las minorías étnicas como sujetos de intervención al mismo nivel que los sujetos con déficits sensoriales o motores. Como si la cultura o la pertenencia a un grupo étnico determinado fuera una enfermedad o un trastorno al que hay que poner solución y llevarlo a la normalidad. Está claro que la ideología subyacente a la formación intercultural para el colectivo inmigrante “pobre” debe ser paternalista y asimilacionista. Por lo visto, la formación del profesorado para la integración y la atención a la diversidad se ha caracterizado hasta este momento por basarse más en un enfoque centrado en las distintas categorías de excepcionalidad y en aportar soluciones técnicas a cada una de ellas. Por esta razón se ha potenciado más la especialización y la individualización de los tratamientos terapéutico-pedagógicos, convirtiendo así a los profesionales especialistas en los máximos responsables de la integración. Vuelvo a insistir que la formación del profesorado debe articularse bajo la lógica de la diversidad y la heterogeneidad. Si se tiene en cuenta este cambio conceptual, ideológico y pedagógico, el primer paso en su formación consistirá en desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión. De hecho, los cambios en la escuela van muy ligados e influidos por lo que piensan los docentes y cómo entienden el desarrollo de la atención a la diversidad. Kershner y Miles (1998) han comprobado en sus investigaciones en escuelas primarias la falta de expectativas positivas del profesorado hacia los alumnos de minorías, lo que afecta directamente al rendimiento y a la autoestima de éstos. También Vlachou (1997) ha mostrado las múltiples contradicciones entre el discurso del profesorado y sus prácticas escolares y cómo las actitudes de éstos tienen que ver con los modelos educativos y las políticas sociales sobre la diversidad. ¿Qué modelos educativos fundamentan las actitudes y las creencias del profesorado hacia el alumnado inmigrante? Las actitudes se fundamentan en determinados modelos y valores educativos, políticos y éticos que implican, a su vez, una determinada manera de entender y desarrollar la práctica escolar hacia la diversidad y la inmigración. Conocer el pensamiento y preconcepciones educativas que mantienen los docentes es un primer paso para entender cómo se puede cambiar la escuela y cómo puede influir el profesorado como filtro para desarrollar innovaciones y reformas educativas (Fernández Enguita, 1999).

En un reciente estudio realizado por Sales Ciges (En prensa), se analizan las actitudes del profesorado de Infantil y Primaria ante la integración. La mayor parte del profesorado considera inicialmente la integración de alumnos inmigrantes como positiva, necesaria y favorable, pero todos

coinciden en que ésta no puede realizarse de una manera incondicional. Entre sus principales manifestaciones destacamos:

- 1) Más recursos a la Administración y menos alumnos por aula.
- 2) Falta de coordinación entre profesores y apoyo real por parte e los especialistas.
- 3) Falta de material didáctico para enseñar el idioma a los alumnos inmigrantes nuevos.
- 4) Falta de especialistas para llevar a cabo un plan de acogida.
- 5) Falta de espacios adecuados.
- 6) El profesorado no percibe una falta de formación, quizá porque considera que es un papel que ha de realizar prioritariamente los especialistas.

7) El recurso que más emplean es el personal de apoyo, que ordinariamente trabaja fuera del aula.

Da la impresión de que la actitud de rechazo ante alumnos inmigrantes se enmascara con argumentos técnicos y con la delegación de responsabilidades en los especialistas.

Ante la pregunta sobre qué factores creen que favorecen o dificultan la integración, ofrecen dos tipos de respuesta:

- a) los que valoran los elementos contextuales escolares, y
- b) los que consideran que el factor determinante de la integración es el propio alumno inmigrante: sus capacidades, sus actitudes y la de su entorno familiar.

El déficit y la actitud del alumno/a pueden llegar a justificar la falta de atención educativa por parte del tutor/a. Paradójicamente, los alumnos/as que requieren más y mejores recursos humanos pueden recibir menos y de menos calidad, lo que finalmente permite ver confirmadas las expectativas negativas hacia ellos.

Las conclusiones del estudio mencionado (Sales Ciges, En prensa) son las siguientes:

- a) La escuela no ha cambiado sus rutinas, sus concepciones organizativas y curriculares; no han cambiado los paradigmas ni los estilos docentes. La diversidad es un problema, un déficit, algo a asimilar, a tapar, a disimular. Hay que encajar a los niños en el sistema, no cambiar éste. La ideología que fundamenta mayoritariamente las actitudes del profesorado se basa en teorías del déficit; incluso aquellos que muestran una mayor sensibilidad e interés por los alumnos inmigrantes lo hacen desde el paternalismo y la responsabilidad moral, no tanto desde discursos de igualdad y derechos básicos.
- b) Se sigue teniendo un concepto muy individualista del problema de la integración: se habla de casos concretos, de este o aquel alumno, de lo que me pasa a mí en el aula, pero no hay una visión global, más amplia, desde una lectura de la situación social y política.
- c) Se reclaman recursos personales y materiales; así se convierte la integración en una cuestión técnica y de especialistas que no llega a cuestionar nunca la estructura y organización escolar; sus normas, sus roles y cultura establecida. Lo único que puede modificarse mínimamente es la metodología, la ubicación de los alumnos y ciertos contenidos de aprendizaje. Los docentes no reclaman formación. Al profesorado le falta una mayor reflexión crítica sobre los valores que están transfiriendo y cómo están haciéndolo dentro de su práctica diaria.
- d) Las conclusiones no apuntan a hacer culpable al profesorado del fracaso de la integración. Hemos de entender sus actitudes en el contexto sociopolítico en el que ejercen su trabajo. Ciertamente es importante comprender que se encuentran en un conflicto entre la ideología igualitaria de la escuela para todos y la necesidad de separar a los que puedan ser problemáticos.



Las actitudes del profesorado son de naturaleza compleja y están relacionadas con el éxito en la puesta en práctica de la integración, las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos, los servicios de apoyo, la formación, el apoyo administrativo y el tiempo para colaborar y comunicarse con el resto de profesores, profesionales especialistas y comunidad escolar.

En conclusión, para evitar actitudes de rechazo a los inmigrantes es importante plantear un modelo de formación inicial y permanente que incorpore una concepción más inclusiva en el modo de entender la educación y la sociedad (Bettencourt, 1999). Se debe entender la inclusión como un derecho ciudadano a la educación de calidad y para ello hay que descartar el enfoque técnico, individualista y especializado que sigue perpetuando el modelo del déficit y de la diferencia como problema social (Sales, Moliner y Sanchís, 2001). Quizá no estaría de más que el profesorado tuviera un conocimiento básico de otras culturas. Numerosos análisis efectuados en el ámbito europeo sobre esta propuesta sugieren que ese conocimiento sobre otras culturas y sus valores preferentes hará más consciente al profesorado de los valores que sostiene su propia cultura, proponiendo un espacio de reflexión y comparación en el intento de buscar aquello que nos une y que, en definitiva, aunque nos haga algo diferentes, no nos hace deficientes. La formación de educadores de población inmigrante, probablemente en un futuro la gran mayoría, pasa por un proceso de reflexión y concienciación activa de las propias actitudes y valores con relación a aquella población.

**ESTUDIOS**  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO EN  
PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL:  
CONTENIDOS  
ACTITUDINALES

## 2.2. Formación en contenidos actitudinales y valorales

Otro de los núcleos que han de ser trabajados es el correspondiente a la formación de actitudes de reconocimiento y valoración de la identidad del otro y valoración positiva de la diversidad cultural. Y esto ha de ser dirigido a todos los alumnos y alumnas, no sólo al inmigrante. Por ello, es importante que el profesorado disponga de instrumentos adecuados que le faciliten la organización de sus actividades de aprendizaje, de manera que, a la vez que transmiten conocimientos provoquen modos de interacción y de comunicación entre sus “diversos” alumnos y alumnas que tengan como consecuencia un acercamiento emotivo, basado en el diálogo comprensivo, la escucha respetuosa y la libre expresión de puntos de vista diferentes, pero a su vez enriquecedores en la forma de comunicarse. Lo prioritario es saber y poder comunicarse con los alumnos, pero también enseñar a éstos a hacerlo con sus compañeros/as. En la base de la mayor parte de los conflictos subyacen claros problemas de comunicación e interacción. Nadie afirma que sea fácil comunicarse con otros cuando los marcos de referencia que orientan nuestra concepción de la vida buena son diferentes, pero es responsabilidad de la educación buscar lo común en la diferencia como primer paso para entendernos y avanzar sin necesidad de que nadie tenga que renunciar completamente a sus orígenes, sean mayoritarios o minoritarios, siempre que se respeten los derechos humanos.

La enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores interculturales tienen un fuerte impacto social, pues permite desarrollar predisposiciones a actuar de forma respetuosa ante una sociedad en constante y vertiginoso cambio cultural, donde los conocimientos y las conductas concretas quedan rápidamente caducos. La multiculturalidad nos exige el reto educativo de encontrar los valores mínimos, consensuados, que permitan el diálogo y la igualdad entre seres humanos y el cambio de actitudes que favorezca el respeto a la diferencia y la diversidad cultural y promueva la convivencia pacífica entre los diferentes (Sales y García López, 1997).

La educación intercultural está relacionada con otros ámbitos educativos como la educación moral y cívica, la educación para el desarrollo, los derechos humanos o la educación para la paz. Todos ellos, denominados *Temas Transversales* por el lenguaje de la reforma, tienen en común un enfoque interdisciplinar y globalizador para tratar temas y contenidos que son controvertidos y abiertos, porque tratan de dar respuestas educativas a situaciones sociales complejas y cambiantes, ante las que se deben explicitar los valores y actitudes que ayuden a tomar decisiones personales y colectivas. Y esto no puede hacerse desde una asignatura o en un espacio acotado del horario y calendario escolar. Debe implicar a todos los colectivos posibles, las áreas de conocimiento, los niveles educativos, los materiales didácticos y, en definitiva, impregnar toda la cultura escolar.

Por todo lo anterior, considero que los programas de formación de actitudes interculturales suponen una respuesta pedagógica práctica a uno de los objetivos fundamentales de la educación en general y de la educación intercultural en particular, que orienta a los docentes en el desarrollo de la transversalidad, a través de la enseñanza de actitudes y valores desde un enfoque innovador dentro del modelo Intercultural, que abre caminos y genera predisposiciones favorables para desarrollar proyectos y experiencias educativas cada vez más comprometidas y complejas (Investigación-acción, proyectos de acción social, etc.), en consonancia con el marco legislativo actual y sin perder su potencial transformador de la escuela y de la sociedad.

Para promover actividades educativas orientadas al desarrollo del sentido de la justicia que permita la convivencia pacífica entre las personas y el respeto a la diferencia y a la dignidad de todo ser humano, propongo trabajar un conjunto de núcleos que, en ningún caso están separados unos de otros, pero que buscando una mayor claridad expositiva me he permitido analizarlos por separado. Considero que entrenando al alumnado, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje en estos núcleos, se conseguirá dotarle de mejores recursos para tomar decisiones justas y actuar de acuerdo a ellas.

Los núcleos que se proponen incluyen las dimensiones actitudinales de la educación intercultural. Me remito a un trabajo ya realizado (García López y Sales Ciges, 1997) en el que elaboramos un Cuestionario-Escala de actitudes interculturales, en el que agrupamos los diferentes ítems en torno a cinco núcleos, lo cual nos permitió detectar el riesgo de actitudes intolerantes hacia personas de otras culturas y trabajar educativamente aquellos aspectos que más riesgo presentaban. Describo, a continuación, cada uno de los núcleos y los valores con los que se relacionan, que son los mínimos que cualquier programa de educación intercultural debe contemplar.

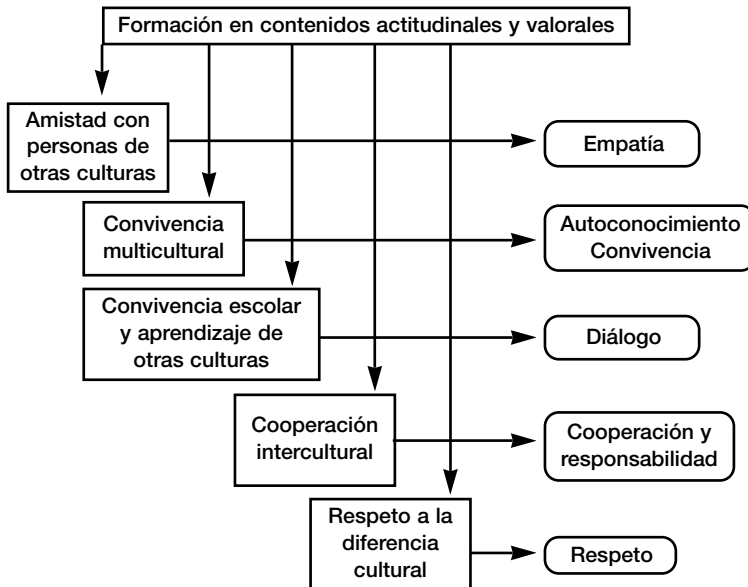
### **2.2.a. Amistad con personas de otras culturas**

Este núcleo agrupa aquellas creencias, actitudes y normas subjetivas que se refieren a las relaciones amistosas y de cierta intimidad con personas de otras culturas. Pretendo analizar la disponibilidad de los niños a tener amigos diferentes. El valor prioritario a trabajar es la empatía.

Desarrollar la empatía consiste en estimular la conciencia de la perspectiva del otro, prestándole ayuda y un cuidado responsable. Los sentimientos y emociones morales (afecto moral) son básicos en el desarrollo de la sensibilidad o capacidad del sujeto para percibir y reconocer conflictos y problemas con los demás.

La empatía permite al individuo desarrollar su yo e ir, poco a poco, conociendo su contexto vital. Ponerse en lugar del otro, sentir con el otro, no es sólo un ejercicio intelectual, sino también un movimiento de la voluntad que implica afecto. Durante mucho tiempo se entendió la empatía como

Figura 5.



ESTUDIOS  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO EN  
PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL:  
CONTENIDOS  
ACTITUDINALES

un constructo cognitivo, carente de afectividad; como toma de perspectiva, adopción de rol, sensibilidad social y percepción de las personas. Sin embargo, en la actualidad se destaca el sentimiento como el componente esencial de la empatía. Su significado se vincula al fenómeno de la comunicación humana y más concretamente a las relaciones interpersonales. Hoy, por lo tanto, se entiende como “compartir afecto” y “sentir con el otro”. Pero, como afirma Ortega Ruiz (1997), este sentimiento no es neutro, está cargado de valoración, de modo que la empatía implica la toma de conciencia del sufrimiento ajeno como algo injusto, la asunción de nuestra propia responsabilidad frente al otro (empatía como afecto moral) y el compromiso de restaurar su dignidad (deseo de actuar en favor de).

Para buscar sinceramente la norma justa que respete los intereses de todos los que intervienen es necesario desarrollar en los alumnos/as una pasión racional por la justicia. Si además las acciones que pueden derivarse de tal norma repercuten sobre personas reales y concretas, haciéndoles más felices o desgraciadas, no podemos desatender el respeto, el cuidado y el compromiso personal con ellas; no se puede ignorar, desde la educación, la necesidad de trabajar la dimensión evaluativo-afectiva, ya que de lo contrario no atenderíamos a los auténticos intereses de los otros, sino que reduciríamos el diálogo moral al análisis racional de situaciones, en las que las personas son tratadas como objetos y no como sujetos vitalmente afectados por las consecuencias que se deriven (García López y Llopis, 1998).

Lo que hay que conseguir es que cada uno de los participantes en el diálogo moral del aula atienda a los resultados de su opción moral en cuanto repercute y afecta al otro. Los pronunciamientos morales no sólo tienen que estar basados en la lógica de las argumentaciones morales sino que tienen que tener

presente los supuestos de los que los otros parten, su situación real concreta y las consecuencias que puedan afectarles. Las opciones morales de los otros tienen que ser exhaustivamente imaginadas y evaluadas para encontrar las razones últimas del por qué las sostienen. Se pretende ensalzar la sensibilidad hacia los argumentos, sentimientos y necesidades de los otros, compartiendo, o al menos imaginando lo más vivamente posible, sus experiencias vitales desde donde surgen tales argumentos, sentimientos y necesidades.

Para favorecer la comprensión empática se pueden emplear los siguientes procedimientos pedagógicos:

- Entrenar en la comprensión del desarrollo emocional y social en los alumnos para promover la sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los otros, compartiendo sus experiencias.
- Utilizar la experiencia vital para la comprensión del otro, no atendiendo exclusivamente a una comprensión “intelectual” del otro. Para ponerse realmente en la piel del otro hay que dar un paso más: comprometerse con él, prestándole ayuda y un cuidado responsable en las situaciones conflictivas morales de la vida real.
- Potenciar la toma de perspectiva del otro (role-taking) en la conducta de uno mismo y favoreciendo el razonamiento moral prosocial. El profesorado ha de invitar a los participantes en el diálogo moral a atender a las posibilidades y argumentos de los demás con el propósito de desarrollar un pensamiento significativo interpersonal, imaginándose uno mismo en la piel del otro para buscar significados morales compartidos. Ello requiere reconstruir la perspectiva del otro paso a paso, y desde esa reconstrucción revisar la propia perspectiva que se defiende. De esta manera las demandas egoístas y altruistas probablemente encuentren un equilibrio y la norma moral que se alcance salvaguarde mejor los intereses generalizables.
- La promoción de los valores democráticos en las aulas de los centros educativos debe partir siempre de la disponibilidad de mostrar los pensamientos y sentimientos propios así como de una respetuosa aceptación de las valoraciones, pensamientos y sentimientos de los demás. Para que estos dos procesos tengan lugar es necesario que los alumnos sean capaces de conocer y reconstruir la “perspectiva” del “otro” o de los “otros”, es decir, deben ser capaces de comprender y admitir que personas diferentes pueden mantener opiniones diferentes ante una misma cuestión y que, en principio, todas las opciones son respetables.

### 2.2.b. Convivencia multicultural

Este núcleo recoge las predisposiciones positivas hacia la convivencia en el mismo barrio con personas de otras culturas y a tener relaciones sociales con ellas, aceptando las distintas costumbres y formas de vida y valorándolas como una forma de enriquecimiento y aprendizaje cultural mutuo.

Considero que en este núcleo se debería trabajar el valor del autoconocimiento y el valor de la convivencia. Respecto al primero es imprescindible que las personas tengan claras su identidad cultural y valoral para estar en mejores condiciones de comprender formas distintas de entender la vida, pero no incompatibles para asegurarnos una convivencia sana entre todos los que compartimos un mismo espacio, en este caso el lugar de residencia. Los objetivos a alcanzar en relación con el valor autoconocimiento serían: que los alumnos conozcan sus propias preferencias valorales, que aprendan a resolver sus propios conflictos personales. Por otra parte, comprender en qué consiste la convivencia y qué podemos hacer para mejorarla sería el otro objetivo a trabajar.

Al afirmar que en el desarrollo de la educación intercultural para la convivencia intercultural la actividad educativa debe dirigirse hacia la autocomprensión de los propios valores, queremos significar que resulta prioritario que los alumnos/as sean capaces de reconocer los valores que sustentan para que, de este modo, sean conscientes de aquello que consideran valioso, de la jerarquía de valores que, implícita o explícitamente, guía sus vidas, de su propia identidad personal y cultural y del grado de coherencia entre su juicio y acción moral. Las concepciones que el alumnado tiene de sí mismo, de los demás y del mundo cercano que le rodea adquieren el carácter de un sistema de creencias que van ayudándole a tener un sentido de identidad. Para ello la clarificación y comprensión de su propia escala de valores, así como la configuración de creencias y actitudes son elementos esenciales para el reconocimiento de su propia individualidad frente a la de los demás.

Dentro del amplio conjunto de procedimientos pedagógicos para la educación en valores, las estrategias de clarificación en valores, especialmente aquellas que centran el proceso de valoración en la elección de valores pueden, a nuestro juicio, jugar un importante papel en la consecución de los fines que acabamos de mencionar. Ahora bien, considero insuficiente el autoconocimiento y autocomprensión de los propios valores para desarrollar el sentido de justicia, si ello no va acompañado de reflexión y crítica para analizar los propios conflictos no sólo desde el punto de vista personal, sino desde la perspectiva de los otros y de las consecuencias de la opción elegida. Por lo que nos parece necesario completar el autoconocimiento tanto con la autorreflexión como con el proceso de toma de decisiones como procedimientos educativos idóneos para reflexionar, autónoma y responsablemente, sobre las decisiones de nuestras acciones, sobre nuestras acciones y sobre sus consecuencias.

### **2.2.c. Convivencia escolar y aprendizaje de otras culturas**

Este núcleo abarca las creencias que contextualizan la convivencia multicultural en la escuela y se refieren a la capacidad de compartir el aula con alumnos y profesores de distintas culturas y aprender a valorar la diversidad cultural escolar como fuente de aprendizaje de otras culturas. Considero que el valor que mejor fundamenta la comprensión de los diferentes es el diálogo. Así las actividades educativas que propongo realizar van encaminadas a desarrollar las habilidades dialógicas, y tienen como objetivos: a) concienciar al alumnado de que el diálogo es el mejor procedimiento para la solución de conflictos; b) entrenarlos en habilidades que favorezcan un serio diálogo, y c) justificar el diálogo como un principio moral procedimental y como el mejor procedimiento democrático para regular la interrelación personal.

Son numerosos los autores que consideran el diálogo como uno de los mejores procedimientos para fundamentar las soluciones a los conflictos de valor o a temas controvertidos porque cumple las condiciones de aceptabilidad universal, consideración colectiva de los problemas morales, respeto de la conciencia personal de los implicados y posibilidad de afrontar con buenas razones los conflictos normativos.

Nos guste o no, como afirma Oser (1996) aprender a ser moral es una empresa dolorosa e imposible sin la experiencia del desequilibrio. Este desequilibrio procede de la propia convivencia social. Toda persona vive en relación y continuamente surgen conflictos que enfrentan a los individuos consigo mismos y con los demás: se puede entrar en conflicto con los valores e intereses de los demás. Para

resolver estos conflictos desde la perspectiva de la justicia en aras de conseguir el bienestar de todos se impone un procedimiento: el diálogo moral que, respetando la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto, también respeta los intereses y los derechos de los otros; se impone un procedimiento intersubjetivo que atienda a los valores, intereses y puntos de vista de todos aquellos que puedan ser afectados por el problema en cuestión.

Según Puig (1993) se entiende por discurso dialógico “aquella forma comunicativa que ante un problema personal y/o social que comporte un conflicto de valores consigue comprometer a los implicados en un intercambio de razones que les acerque a soluciones justas y solidarias”.

Pero, para que se produzca un verdadero diálogo moral se han de cumplir determinadas condiciones: a) que la opción que se defiende está avalada por razones; b) que se analicen sus consecuencias para tener presente lo que de esa opción se deriva para cada uno de los afectados; c) que en ella se respeten los derechos de todos por igual; y d) que sea una opción que pueda ser aceptada por el grupo como norma general. Difícilmente se pueden lograr relaciones sociales pacíficas si las personas que interaccionan no poseen habilidades dialógicas y comunicativas.

A dialogar se aprende dialogando y cuando hablamos de educar a las personas para que aprendan a afrontar los conflictos interculturales de forma pacífica es imprescindible entrenar a las personas en el diálogo para promover la comunicación, porque aunque no sea el único, es el mejor procedimiento que puede evitar la violencia y la agresividad incontrolada, siempre y cuando entendamos el diálogo no sólo como la adquisición de habilidades o competencias instrumentales que permitan comunicar nuestros puntos de vista, sino como valor<sup>1</sup>, que también implica escuchar los puntos de vista ajenos. Saber escuchar no es lo mismo que escuchar; no se puede lograr sin un esfuerzo, sin estar dispuesto a que la persona comunicante se sienta acogida y respetada. Por otra parte, saber hablar no es lo mismo que dialogar; hay que evitar emplear la competencia lingüística de modo insultante o manipulativo respecto a los demás (Escámez, García López y Sales Ciges, 2002). El diálogo, como actitud de intercambio de opiniones, sentimientos y criterios sólo será expresión de libertad humana cuando se respete al otro y sus diferencias. Como se afirma en el Informe Delors (1996), haciendo referencia a la necesidad de *aprender a convivir*, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Pero para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones para discrepar.

Estos argumentos nos llevan a considerar que no basta con enseñar habilidades segmentadas y ajenas a una situación comunicativa; es decir, no basta con enseñar a expresar ideas, sentimientos, opiniones... no basta con enseñar a escuchar ideas, sentimientos, opiniones, etc, de otros, es preciso, a la vez, incorporar el respeto, la confianza, la empatía y la construcción del bien social, afrontando los conflictos de forma cooperativa.

---

<sup>1</sup> En esta línea nos comenta M. Martínez (1999): “Quizá nos quede como universal el valor del diálogo para regular nuestros encuentros. Quizá debamos esforzarnos más en entender el valor del diálogo no sólo desde el punto de vista instrumental para alcanzar un consenso, sino para poder ponernos en el lugar del otro, comprender las razones de ese otro en sus propios términos y dialogar como si fuera posible alcanzar el consenso”.

Nadie pone en duda que el ser humano es esencialmente comunicativo. No puede vivir sin comunicarse, pero es innegable que hoy día vivimos una gran crisis de comunicación interpersonal. Aunque estamos inmersos en la Cultura Digital y la Sociedad de la Información esta crisis se manifiesta, entre otras razones, por la existencia y aumento creciente de la diversidad. Efectivamente, la diversidad puede y de hecho afecta al éxito de la comunicación: “Como somos tan diferentes los unos de los otros, tiene sentido el traspaso no sólo de informaciones sino también de expresiones, de sentimientos, de nuestras cosmovisiones particulares. Pero no es tan sencillo entrar en el lenguaje de los otros, comprender los matices (eliminar prejuicios), entender lo que se quiere decir realmente” (Forcada i Casanovas, 1997). Precisamente este es el principal marco en el que se plantean los conflictos y no nos queda otro remedio que aprender a convivir juntos. No es sencilla la convivencia, pero la solución no es eliminar los elementos distorsionadores, sino que todos tengamos la oportunidad de aprender a dialogar que, como hemos dicho antes, no consiste sólo en emplear palabras, gestos o escuchar, sino, sobre todo, apertura. Sin embargo, hay que reconocer que no todos los conflictos tienen solución. Enseñar a dialogar es un camino necesario, pero quizá no suficiente para resolver los conflictos.

Destaco tres elementos que caracterizan el diálogo: 1) la expresión (verbal y no verbal) respetuosa; 2) la escucha sensible y confiada, y 3) la reflexión crítica que promueve el desarrollo autónomo del propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros (Escámez y cols., 2002).

En efecto, el modo como expresamos nuestros sentimientos, emociones y opiniones en una situación de interacción determina, en gran medida, si nuestra actitud es dialógica o impositiva; será dialógica cuando no sólo sepamos expresar, porque disponemos de las herramientas adecuadas, nuestras opiniones y afectos sin emplear insultos, descalificaciones, amenazas y exista congruencia entre el mensaje verbal y los gestos que lo acompañan, sino también cuando estemos decididos a respetar, manteniendo nuestro propio criterio autónomo, las ideas y creencias del otro; cuando tengamos la voluntad de no imponer nuestra verdad y cuando reconozcamos la igual dignidad de los otros.

Por otra parte, la escucha no consiste sólo en atender sin más a lo que el otro expresa, sino a implicarse con el otro, siendo capaces de situarnos en el punto de vista del otro, de captar sus intereses, sus ideas, sus sentimientos y, en definitiva, su situación personal<sup>2</sup>. A esto se le llama empatía, la cual nos abre a ver y comprender, escuchando y sintiendo a otro, nuevas perspectivas de un mismo problema. Como afirma Puig (1999): “La incapacidad para apreciar el dolor ajeno y para tematizar moralmente un hecho es, ante todo, una limitación emocional, es una falta de simpatía y de compasión”. Deben valorarse –continúa el autor– las actitudes generosas, amables, afectivas y cariñosas y censurarse las actitudes hostiles, egoístas, despreciables o injuriosas. Saber escuchar no sólo significa atender a los argumentos del otro sino “acoger a la persona, aunque no participemos de sus ideas” (Ortega y Mínguez, 2001). Pero no sólo hablamos de la escucha sensible, sino también de la escucha confiada y esto nos remite al valor de la confianza, sin el cual no se fortalece la interacción humana, mediada por la comunicación.

**ESTUDIOS**  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO EN  
PEDAGOGÍA  
INTERCULTURAL:  
CONTENIDOS  
ACTITUDINALES

<sup>2</sup> Ver Selman, R.L. (1980). Para profundizar en la dimensión afectiva del Role-Taking, véase Rodríguez (1996).

Pues bien, tanto la expresión respetuosa, la escucha sensible y confiada como la reflexión crítica, entendidas no sólo como habilidades o competencias “mecánicas” sino asociadas a los valores y actitudes expuestos, pueden ser enseñadas a partir de procedimientos pedagógicos y, por lo tanto, también pueden ser aprendidas, de manera que se interioricen en la persona como un modo habitual de afrontar cualquier acto comunicativo. Visto desde este planteamiento, quizá se puedan evitar confrontaciones que no tienen más sentido que imponer el poder de uno sobre otro, sin suponer ningún beneficio personal y humano para nadie. Ahora bien, esto sólo podrá lograrse si se elabora una fundamentada pedagogía del diálogo dirigida no sólo a los niños, sino a las familias y profesores.

Entre los procedimientos pedagógicos, destacaría los siguientes:

- El profesorado ha de promover el respeto mutuo entre los interlocutores.
- Para aprender a dialogar es imprescindible la experiencia y la práctica, pero también se requiere tomar conciencia de lo que implica dicha experiencia, por lo que el profesorado, además de ofrecer experiencia variadas de diálogo y esperar a que los participantes espontáneamente las conceptualicen y regulen, deben completar esta actividad, surgida de la propia experiencia de los alumnos, con ejercicios sistemáticos de análisis reflexivo y crítico del modo como se ha desarrollado la experiencia dialógica. Para ello, deberá trabajar, más específicamente, los siguientes aspectos:
  - Favorecer la implicación personal en el intercambio de razones y opiniones.
  - Desarrollar la disponibilidad del alumnado (actitudes) a escuchar a los otros hasta entenderlos.
  - Orientar al alumnado para que se centren en lo que dice el interlocutor y no en los posibles defectos de expresión.
  - Ayudar al alumnado a controlar sus emociones respecto a los demás.
  - Enseñar al alumnado a admitir la posibilidad de que los demás tengan razón y ellos estén equivocados, y a expresar con claridad lo que en cada momento acepten de los argumentos de los demás.
  - Demostrar que es preciso eliminar las respuestas agresivas y las polémicas inútiles.
  - Generar una actitud positiva de confianza en el diálogo, eliminando prejuicios en la interpretación de los argumentos emitidos por otros (García López y Llopis, 1998).

#### 2.2.d. Cooperación intercultural

También dentro del contexto escolar agrupo en este núcleo las creencias referidas a la interrelación entre alumnos de distintas culturas de manera cooperativa en las tareas escolares y en las relaciones interpersonales. Es interesante también detectar la percepción que los alumnos tienen del valor que el profesor da al trabajo cooperativo en el aula y las creencias sobre su rendimiento académico, pues la dinámica tradicional en la escuela es fundamentalmente individualista y competitiva, dejando el trabajo en grupos para tareas menores que no son evaluadas con el mismo peso y rigurosidad. Trabajar este núcleo implica trabajar el clima de aula y sobre todo, el valor responsabilidad, así como desarrollar la capacidad de ayudar a los demás diferentes en sus tareas de aprendizaje.

Las actividades que aquí se proponen pretenden como objetivos: crear una atmósfera positiva (de



justicia) en el aula, para lo cual sería necesario que los alumnos/as se identificaran con las reglas que se establezcan, entre todos, y se hicieran responsables de su funcionamiento, como comunidad.

Aquellos climas sociales de aula en los que se produce la participación de todos los miembros, la innovación y la claridad en las normas de relación son los más adecuados para la educación moral. Lo que se pretende es crear condiciones favorables que permitan que los alumnos muestren sus preferencias de valor en una situación conflictiva y puedan a su vez expresar ante los demás sus pensamientos y sentimientos, argumentando en torno a ellos.

Para conseguir este clima se ha de tener en cuenta, como mínimo, que las reglas o normas que regulan el funcionamiento del aula han de ser elaboradas por los alumnos y el profesor. Cualquier protagonista del aula tiene que ser aceptado como capaz de proponer normas siempre que esté dispuesto a argumentar sobre la conveniencia de las mismas para la generalidad de los miembros y sean razonables. Una vez que la regla es aceptada, y merece su asentimiento, pasa a formar parte de la normativa para todos los miembros del aula. De este modo se impulsa la responsabilidad personal por el funcionamiento de todo el grupo, para lo que es conveniente, como criterio pedagógico, explicitar las sanciones a cada tipo de transgresiones. Por último, es conveniente que el sistema total de reglas sea revisado periódicamente, ya que las situaciones son cambiantes y se pueden generar nuevos argumentos para proponer nuevas normas o revisar las anteriores.

Entre los procedimientos pedagógicos que pueden facilitar las actividades educativas orientadas a la creación de un clima moral en el aula, destacamos:

- Facilitar y orientar al alumnado en el proceso de creación y debate de normas.
- Tener siempre presente que las decisiones adoptadas han de ser equitativas: cada miembro ha de ser tratado de forma semejante en una situación análoga.
- Se puede proponer al alumnado que asuma un contrato de comportamiento como miembro del aula.

### **2.2.e. Respeto a la diferencia cultural**

En este último núcleo actitudinal se agrupan las predisposiciones a reconocer las características comunes entre personas de distintas culturas, ya que la valoración de la diferencia implica el conocimiento del otro como persona y la percepción de las similitudes que como tal se tienen y que son las que permiten el diálogo y el intercambio intercultural. En este núcleo fundamentalmente se trabajará el valor respeto activo y la actividad educativa estará orientada a la búsqueda de lo común y al respeto de lo diferente. En una sociedad heterogénea y pluricultural en la que vivimos, hemos de aprender a convivir con la diversidad. Pero no sólo detectarla, sino también respetarla. Aprender a respetar la diferencia de gustos, costumbres, modos de entender los problemas, etc., es un objetivo necesario para acercarnos a un mundo más justo. El respeto activo es imprescindible para lograr una convivencia pacífica. El respeto activo consiste en mostrar interés por comprender al otro, no sólo por reconocerlo. Además, supone desarrollar la empatía ayudando a otros a llevar adelante sus planes de vida. Como afirma Cortina (1996): “En un mundo de desiguales, en que unos son más fuertes que otros en determinados aspectos, sin un respeto activo es imposible que todos puedan desarrollar su proyecto de vida, porque los más débiles rara vez estarán en condiciones de hacerlo”.

Si aceptamos que a todo el alumnado hay que prepararlo y formarlo para que desarrolle actitudes positivas hacia la aceptación, la convivencia, la cooperación, etc., con personas de diversas culturas, también el profesorado ha de ser formado no sólo en el conocimiento de los valores subyacentes a estas dimensiones, sino que hay que capacitarlos para que construyan un clima de aula favorable; que posean habilidades dialógicas, que sean capaces de mediar en los conflictos y que practiquen el trabajo en equipos. Pero cómo entrenarlos en estas competencias será objeto de otro trabajo. Desarrollando todas estas capacidades obtendremos un profesorado preparado para afrontar los nuevos retos y dificultades que supone el reconocimiento explícito de la pérdida de la homogeneidad. Pero no nos engañemos, el problema de la multiculturalidad va mucho más allá de la concienciación y formación de buenos profesionales en el ámbito educativo; el problema es mucho más complejo y sólo desde la responsabilidad asumida por nuestros políticos se afrontará sólidamente. ■

- Bettencourt, L.U. (1999). General educators. Attitudes toward students with mild disabilities and their instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Candau, E.M. (1996). Disfrutar la diferencia. *Manos Unidas*. Boletín Extra. Campaña XXXVIII.
- Cortina, A., Escámez, J. y Pérez Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Escámez, J., García López, R. y Sales Ciges, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Forcada i Casanovas J. M. (1997). *La diversidad en la comunicación* Cena-coloquio nº 112. Àmbit María Corral.
- García López, R. y Llopis, A. (1998). Procedimientos pedagógicos para la búsqueda de la norma justa. Cortina, A. y Escámez, J. *Educación en la Justicia* (pp. 69-95). Valencia: Generalitat Valenciana.
- García López, R. y Sales Ciges, A. (1997). La educación intercultural y la formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kershner, R. y Miles, S. (1998). Pensamiento y debate en torno a la diversidad. En E. Bearne (Dir.), *La atención a la diversidad en la escuela primaria* (pp. 29-59). La Muralla. Madrid.
- Martínez, M. (1999). Educación y valores éticos para la democracia. *OEI* (Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura). Revista digital. Disponible: <http://www.oei.es>.
- Ortega Ruiz, P. (1997). De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro. En P. Ortega (Coord.), *Educación moral* (pp. 91-108). Murcia: CajaMurcia.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Oser, F. (1996). Futuras perspectivas de la educación moral. En M.R. Buxarrais y M. Martínez. *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE.
- Puig, J.M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*. Madrid: Didacticas CL&E.
- Puig, J.M. (1999). Construcción dialógica de la personalidad moral. *OEI*. Revista digital. ([www.oei.es](http://www.oei.es))
- Roca, E., Úcar, X. y Massot, M. (2002). Programas y experiencias en educación con inmigrantes. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y educación* (pp. 205-291). Granada: Diputación de Granada.
- Rodríguez, J. M. (1996). *Adopción de roles y crecimiento moral en la enseñanza obligatoria*, S/C de Tenerife: Domicram.

- Sales Ciges, A. (En prensa). La escuela ante la diversidad: estudio comparado entre centros escolares de Castellón. *REP*.
- Sales, A. y García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales, A. Moliner, O. y Sanchís, M.L. (2001). Cohèrència metodològica a la formació dels estudiants de la diplomatura de mestre. *Actas I Jornada de Millora Educativa: Docència Universitària, avanços recents* (121-127). Universitat Jaume I.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of interpersonal understanding*. BNew York: Academic Press.
- Tárrega, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. *Actas del Congreso sobre Pedagogía de la Inmigración* (pp. 209-226). Sevilla.
- Vlachou, A. (1997). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.