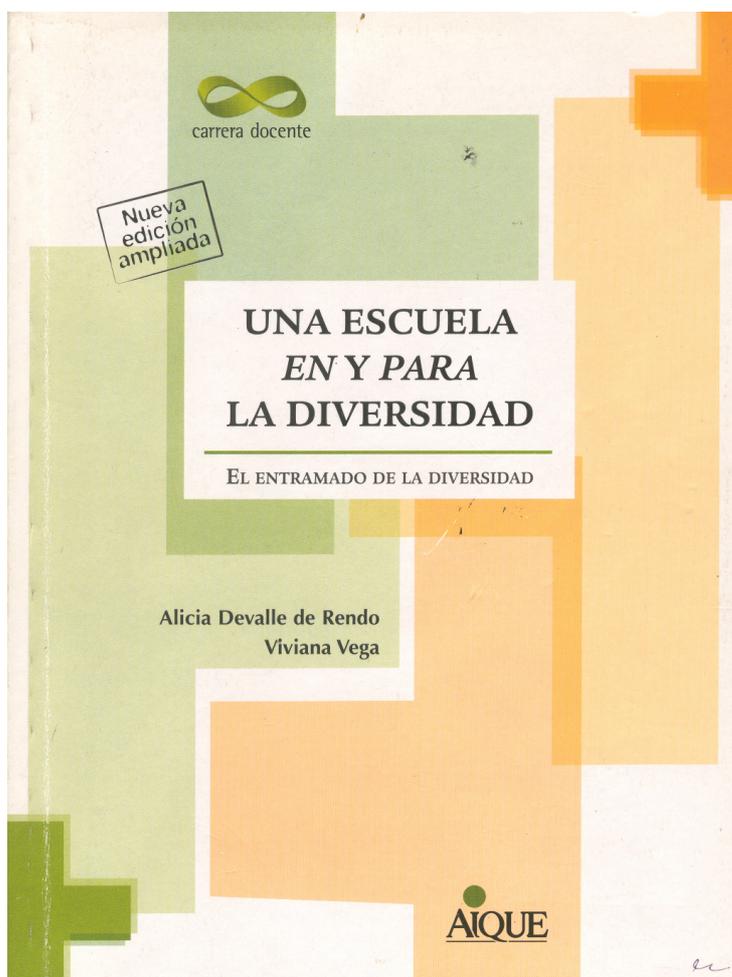


Una escuela EN y PARA la diversidad

El entramado de la diversidad

Por Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega



**Aique Grupo
Editores**

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera Edición
ampliada: 2006**

**Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico**

Índice

A manera de prólogo. Por Carlos Cullen.....	11
Palabras preliminares a la edición ampliada	13
Introducción	15
Notas	21

Capítulo 1

La huella de la escuela abierta a la diversidad	23
Algunas aproximaciones al planteo de escuela abierta a la diversidad.....	23
De la expresión "escuela abierta a la diversidad" a "escuela en y para la diversidad".....	27
Antecedentes de la educación en y para la diversidad.....	28
Educación especial.....	28
El movimiento pedagógico de la educación intercultural.....	31
El valor de la diversidad.....	39
Diferentes modelos de abordaje a la diversidad.....	40
La diversidad cultural.....	41
La diversidad social.....	43
El modelo del déficit cultural.....	44
El modelo de las diferencias culturales.....	44
El modelo basado en situaciones de riesgo.....	44
El modelo interactivo.....	44
La diversidad de sexos.....	45
La diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones.....	46
Los factores intrapersonales e interpersonales.....	48
Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad y asociadas a la sobredotación.....	49
La respuesta educativa a la diversidad de culturas y de alumnos.....	51
Inteligencias múltiples y diversidad.....	52
Inteligencia lingüística.....	53
Inteligencia lógico-matemática.....	53
Inteligencia espacial.....	53
Inteligencia corporal cinética.....	54
Inteligencia musical.....	54
Inteligencia interpersonal.....	54
Inteligencia intrapersonal.....	55
¿Tolerar o respetar y aceptar la diversidad?.....	55
Notas.....	59

Capítulo 2

El discurso de escuela abierta a la diversidad	63
El escenario de la posmodernidad.....	63
Algunas claves acerca de una educación en y para la diversidad:	

realidad, poder, prejuicio, diferencia, identidad.....	67
El concepto de realidad.....	67
Otra concepción de realidad.....	69
Diferentes lógicas para pensar la realidad.....	71
La ciencia, ¿una ideología mas?.....	73
El poder.....	75
El prejuicio.....	79
El sentido de la diferencia.....	82
Diversidad y complejidad.....	86
El paradigma de la complejidad en educación.....	87
Incertidumbres y certezas.....	89
Notas.....	91

Capítulo 3

La escuela, ¿excluye o incluye?.....	95
La educación, ¿un campo de fuerzas encontradas?.....	95
¿Mas de lo mismo?.....	96
La vigencia de una escuela que selecciona, clasifica, expulsa y excluye.....	98
El modelo selectivo en acción.....	98
Las características del modelo selectivo.....	98
La realidad en el modelo selectivo.....	100
Seleccionar equivale a segmentar.....	100
Selección=diferencia=déficit.....	101
La selección ignora que se vive una cultura Y en una cultura.....	102
Los efectos perversos de la selección.....	102
El oficio del buen alumno.....	103
¿Fracaso escolar o fracaso de la escuela?.....	105
El fracaso escolar como problema del alumno.....	106
Del alumno a lo sociocultural y familiar.....	106
La "caja negra" del fracaso escolar.....	107
Sistema educativo, nivel socio-económico y fracaso escolar: una relación proporcional.....	108
Y... todos no pueden aprender "todo".....	109
Fracaso y desigualdad: es así, pero puede ser de otra manera.....	110
Una mirada holístico-pedagógica.....	110
En pos de una cultura escolar interactiva y cooperativa.....	112
El alcance de las expectativas docentes.....	114
¿Asistencia o asistencialismo.....	117
Escuela obligatoria y evaluación ¿un dúo inseparable?.....	118
Las deficiencias de la evaluación.....	119
Los ritos de evaluación.....	120
El término evaluación.....	121
La onda expansiva de la evaluación hacia la lógica de mercado.....	122
La escuela en y para la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva.....	123
No es una ilusión teórica.....	123
Cambios en varios pianos.....	124
Algunos escollos para remover.....	126

La evaluación comprensiva.....	128
¿Una escuela para seleccionar o una escuela para educar?	130
¿Qué esconden las palabras?.....	132
Notas.....	136

Capítulo 4

La diversidad y la formación docente.....	139
Sembrar nuevas ideas.....	139
Perspectivas de una escuela en y para la diversidad.....	141
Las perspectivas ideológica, política, económica y social.....	141
La perspectiva ética.....	143
La perspectiva técnica.....	146
La Formación Docente (FD): una cuestión para reflexionar.....	149
El caleidoscopio de la escena docente.....	150
La expresión Formación Docente.....	151
Tener una forma... forma de maestro.....	152
Las condiciones de la forma de docente.....	153
Deformar para formar... reformar.....	155
Un movimiento espiralado para estar "en forma docente".....	156
Complejidad docente.....	157
La población docente heterogénea.....	158
Acerca del perfil docente para la diversidad.....	159
¿El maestro de siempre u otro? Algunos documentos.....	159
¿Hay un capital cultural básico privilegiado para Ser docente?.....	160
¿Sólo o con otros?.....	162
Dos ideas fuerza.....	163
Las acciones de acompañamiento, de tutoría.....	164
Dos conceptos nuevos en formación docente: burnout y resiliencia.....	165
La salud de los docentes y el síndrome de burnout.....	166
Resiliencia, esperanza, pero no ingenuidad.....	168
Formación Docente para la diversidad: un enfoque educativo.....	172
Notas.....	175

Capítulo 5

En busca de pistas.....	183
Pistas.....	184
Pista 1: Sí a la utopía, no a la ingenuidad.....	184
Pista 2: Serás lo que debas ser y, si no, serás maestro.....	186
Pista 3: El poder que da hacerse y ejercer como maestro. Su contracara: el no poder.....	188
Pista 4: Es difícil, pero no imposible.....	189
Pista 5: No a la generalización.....	192
Pista 6: Nosotros y los otros.....	193
Pista 7: Diversidad y desigualdad: ambigüedades y confusiones.....	195
Pista 8: Tirar de hilos.....	198
La pequeñez no es insignificancia.....	203
De los Temas Transversales a la Transversalidad.....	206

Una nueva trama para entender la formación y capacitación docentes: el modelo rizomático.....	208
Conclusiones.....	213
Palabras finales.....	215
Notas.....	217
Anexo	221
Bibliografía	277
Índice temático	279

Capítulo 1

La huella de la escuela abierta a la diversidad

*Vosotros que sois sabios, debéis saber que naciones diferentes tienen distintos conceptos de las cosas.
(De un jefe indio norteamericano a los blancos de Virginia).
En Benjamín Franklin, Notas acerca de los salvajes de Norteamérica.*

Algunas aproximaciones al planteo de escuela abierta a la diversidad

Vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo.

Hay una tendencia general a diluir los espacios donde se ejerce la ciudadanía: bien se amplían sin límites precisos, bien se restringen a los ámbitos locales. Asimismo, Alain Touraine nos alerta:

"... En los finales del siglo, se ha perdido el concepto de lo social y de lo político. En consecuencia, cada uno de nosotros vive entre dos mundos: una economía global mundializada y, por otro lado, un mundo en el que nos movemos en la búsqueda de identidades, las cuales por otra parte, son más y más defensivas; nos atrincheramos en las identidades de tipo étnico, religioso, sexual, según edades, según el barrio, etc. El presupuesto implícito es: yo quiero defender algo que no he construido, sino que he heredado. Yo soy mujer, yo soy negro, yo soy musulmán o cualquier otra cosa. Esta identidad esta amenazada por la globalización del mundo. En consecuencia, trato de defenderme".

El impacto de las nuevas tecnologías no sólo en la producción de bienes y servicios, sino también en el establecimiento de las relaciones sociales, plantea la necesidad de nuevas conceptualizaciones. La misma noción de realidad nos esta demandando una reformulación: ¿Existe una única realidad independiente de los sujetos? ¿Es una o son múltiples las realidades? ¿Es una o son múltiples las formas de comprenderla? ¿Habrán tantas realidades como formas de construirlas? ¿Las realidades existen en la medida en que son construidas? ¿Cuál es, en la actualidad, el efecto de la realidad virtual en relación con estos planteos?

También se observa que los conceptos de espacio y tiempo se modifican como una de las consecuencias de la velocidad y la simultaneidad

con las que circula la información. Se plantean nuevos interrogantes epistemológicos y problemas inéditos que nos enfrentan con la complejidad de su resolución. Asistimos a importantes cambios en las pautas de conducta y de valores. La diversidad adquiere múltiples manifestaciones.

En la actualidad, existen tantos contactos entre culturas y lenguas, entre prácticas y costumbres que se torna más necesario que nunca confrontar estos diversos sistemas de comunicación o cosmovisiones.

Pero específicamente, este presente se caracteriza por situaciones de seudocomunicación "altamente tecnificadas" que ponen en interacción a personas de diferentes razas, religiones, f' etc., espacial y temporalmente. Se posibilita el contacto a través de una pantalla (computadora o televisión); sin embargo, no se garantiza con ello el real diálogo entendido como intercambio humano respetuoso y desprejuiciado. Algunos de los últimos acontecimientos de dominio público lo confirman a diario: sacerdotes que se niegan a dar la comunión a niños con síndrome de down (1997, Canal 9 TV); madres que no logran que sus "hijos diferentes" ingresen en las escuelas; escuelas que aun debaten la co-educación (1997, ciudad de Córdoba, Colegio Monserrat). Y aun mas, se continúan usando libros escolares que revelan un contenido ideológico inadecuado para "la preparación en la vida democrática" como lo enuncian en sus propósitos.

El respeto y la atención de la diversidad son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático. Pero se hace necesario tomar en cuenta la advertencia de Savater cuando dice que:

"...la flecha sociológica de nuestra actualidad no señala hacia el lado del inevitable triunfo 'uniformador' del universalismo. Todo lo contrario, son abrumadoras las demostraciones, aquí y allá, del éxito creciente de las actitudes antiuniversalistas (...)

Lo que realmente esta en peligro hoy es la recurrencia al origen como condicionamiento inexorable de la forma de pensar; dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual. Es decir, que sólo los nacionales puedan comprender a los de su nación, que sólo los negros puedan entender a los negros, los amarillos a los amarillos y los blancos a los blancos, que sólo los cristianos comprenden a los cristianos, y los musulmanes a los musulmanes, que sólo las mujeres entienden a las mujeres, los homosexuales a los homosexuales y los heterosexuales a los heterosexuales (. ..) y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que los 'respete', es decir que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás. En una palabra, que nuestras circunstancias condicionen nuestro juicio de tal modo que nunca sea un juicio intelectualmente libre, si es cierto como creyó Nietzsche que el hombre libre es 'aquel que piensa de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado y de su función o de las opiniones reinantes en su tiempo'. A quien piensa de tal modo los colectivizadores del pensamiento idéntico no les consideran libres, sino 'traidores' a su grupo de pertenencia.

Pues bien, aquí tenemos otra tarea para la educación universalizadora: enseñar a **traicionar** racionalmente en nombre de nuestra única verdadera pertenencia esencial, la humana, a lo que de excluyente,

cerrado y maniático haya en nuestras afiliaciones accidentales, por acogedoras que estas puedan ser para los espíritus comodones que no quieran cambiar de rutinas o buscarse conflictos. Es comprensible el temor ante una enseñanza cargada de contenidos ideológicos, ante una escuela más ocupada en suscitar fervores y adhesiones inquebrantables que en favorecer el pensamiento crítico autónomo".

Por otro lado, también es cierto que, entre los propios valores y los valores de los demás que puedan resultar inaceptables, se genera una tensión. Esta caracteriza a la tolerancia y la hace tan ardua o, como la califica el filósofo inglés Bernard Williams, una incómoda virtud. La intolerancia es el rechazo del otro por lo que hace, piensa y finalmente, por lo que el otro **es**.

Negar la diferencia es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad. Es negación de la autonomía, es poner en tela de juicio la realidad y socavar el edificio de la certeza. La intolerancia, en definitiva, significa rechazar la duda que enriquece el deseo de descubrimiento...

Las diferencias raciales, de lengua, de costumbres, etc. existieron y existen, y no pueden dejar de ser consideradas sino en el marco de la democracia. Pero la situación se complejiza actualmente porque se está conmocionando el propio andamiaje conceptual de la democracia. Al respecto dice Tedesco:

"El fin de la democracia, la democracia virtual o, más prudentemente, la pregunta acerca de que es la democracia o cual será la fórmula política a través de la cual se expresara esta nueva realidad social y económica esta hoy en el primer plano de la agenda de discusiones sobre las formas de participación ciudadana del futuro".

Nosotras nos preguntamos entonces sobre el alcance de la concepción de una escuela abierta a la diversidad en una sociedad democrática que es necesario redefinir.

Hoy más que nunca, la diversidad de la población docente y de los alumnos, que sobreviene como consecuencia de la masificación de la enseñanza, nos pone en contacto con una gran heterogeneidad. Cada vez con mayor intensidad se pone en evidencia el cambio en la conformación del contingente escolar y docente. Se observa la afluencia de estratos sociales distintos de los que tradicionalmente ocupaban los cargos docentes. A ello se agregan las consecuencias del deterioro en sus condiciones laborales y en la calidad de la propuesta educativa.

Todo esto complejiza la tarea de la formación y de la capacitación docentes y demanda para su efectividad tener en cuenta la heterogeneidad de los puntos de partida para poder garantizar cierta homogeneidad en los puntos de llegada, es decir, en los resultados.

En este contexto, se intenta construir en la escuela con mucho esfuerzo, el modelo de **Educación para la Diversidad**, de **Educación Intercultural** o, como suele ser llamada en Europa, **Educación Multicultural, Pluricultural** o **Transcultural**.

De la expresión "escuela abierta a la diversidad" a "escuela en y para la diversidad"

Será conveniente revisar la expresión "escuela abierta a la diversidad". El adjetivo abierta califica y cualifica un estado, pero de manera extrínseca y no remite al rasgo de condición inherente o intrínseca. Esta asignación en términos de cualidad, atributo (adjetivo calificativo), da a la diversidad un carácter accidental en la escuela, sacándola, por ende, de su lugar esencial.

Nuevamente se advierte la importancia de desarticular las "frases hechas" tan típicas del discurso pedagógico, que aparecen, Como dice Popkewitzs, "impulsadas por una retórica laudatoria y edulcorada de una realidad material, en verdad, mucho más elemental, tozuda y, penosa". Se hace pues necesario avanzar en la búsqueda de otros sentidos.

Creemos mas adecuada la expresión escuela en y para la diversidad. La preposición en remite a la complejidad del actual contexto sociocultural y económico-político; la preposición para, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela, entendida como la institución educativa de carácter obligatorio. NoS referimos con esto a la necesidad de que la escuela se haga cargo de la diversidad de la población que "obligatoriamente" tiene que atender (Inicial y Educación General Básica o EGB).

Cuando especificamos enseñanza obligatoria, no pretendemos restringir el problema de la diversidad, sino solamente limitarlo a ese momento inicial de la educación institucionalizada. Lo que queremos decir es que, por el contrato social que establece la obligatoriedad de la enseñanza (5 a 14 años), todo individuo tiene el derecho a la educación escolar. Este derecho genera el deber social de responder plenamente a su satisfacción. Si la escuela reconoce la diversidad de su población, de las problemáticas de esta, se podrá garantizar la posibilidad de que, al finalizar el período de obligatoriedad de la enseñanza, todos los alumnos puedan elegir -en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes- su futuro proyecto de vida. Retomaremos este tema al hablar de la escuela selectiva, expulsiva, versus la escuela integradora e inclusiva.

Creemos que la concepción de escuela en y para la diversidad plantea un sin número de confusiones y tal vez de paradojas.

La heterogeneidad, como hemos dicho, es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano. La explicitación de esta característica, conjuntamente Con la posibilidad de enriquecerse a través de la diferencia, son los dos pilares sobre los que tendría que asentarse la concepción de la educación en y para la diversidad.

Antecedentes de la educación en y para la diversidad

En el campo educativo, el área de la educación especial y las experiencias educativas realizadas con "poblaciones minoritarias" aparecen como aquellas manifestaciones más sistematizadas de la atención a la diversidad.

En el modelo de educación en y para la diversidad, confluyen por lo menos dos perspectivas:

- por un lado, un nuevo concepto de la educación especial y la ampliación de sus fronteras de intervención;
- por otro, el movimiento pedagógico de la educación intercultural.

Educación especial

En la actualidad, la educación especial esta planteándose una nueva forma de comprensión de la población que atiende.

"Los alumnos con necesidades educativas especiales son el fruto del currículum tradicional, de la forma de organizar la escuela y la enseñanza bajo el mito de la homogenización".

Es por ello que en la actualidad existe cada vez mayor acuerdo en identificar lo que unifica el campo de la educación especial. Ya no se tiende a definir a los "alumnos especiales" desde sus características individuales (dificultades de inteligencia, audición, visión, motricidad, etcétera), sino desde la respuesta que les debe dar el medio ambiente. Se cambia así el nombre de discapacitado sensorial, mental, etc., por el de alumno con necesidades educativas especiales (NEE). Con esta nomenclatura, se intenta poner de relieve el compromiso social y educativo frente a estos alumnos. Se considera que el etiquetamiento y la rotulación son modalidades de discriminación negativa, basadas en esa habitual predisposición humana de intolerancia frente a las diferencias.

Se intenta de esta forma, mirar desde otra perspectiva el problema de las NEE: dejar a un lado la perspectiva de los alumnos con "sus dificultades individuales" para profundizar en el análisis de la propuesta educativa que se les brinda.

Tradicionalmente, la educación especial centró su atención en las condiciones patológicas del sujeto y en sus diferencias con lo normal. Los diagnósticos y los posteriores programas de reeducación, que se cumplían aislando o segregando a los alumnos en circuitos especiales, fueron estrategias habituales.

Así es como, muchas veces, los profesionales de la educación legitiman las reacciones sociales discriminadoras y descalificadoras y crean una terminología científico-técnica que racionaliza e institucionaliza este rechazo.

Hoy se emplea un nuevo discurso en el que se toman en cuenta las semejanzas y no las diferencias de los alumnos. La tendencia es normalizar tanto como sea posible las condiciones de vida y la escolaridad de los alumnos con NEE.

Otro aspecto de la reestructuración del campo de la educación especial es la ampliación de sus fronteras: ya no sólo debe preocuparse por los alumnos con dificultades sensoriales (ciegos, sordos), físicas, intelectuales y lo emocionales; también pueden tener NEE "los chicos de la calle", los provenientes de minorías lingüísticas y étnicas, los "superdotados".

En el texto del Marco de Acción de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, junio de 1994, se explicita:

"... el término **necesidades educativas especiales** se refiere a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o

sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y las niñas (...)

(...) Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y las niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que 'lo que sirve para uno, sirve para todos'. Las escuelas que se centran en el niño son además la base de una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial".

En síntesis, los actuales cambios en el discurso de la educación especial tienen sus antecedentes normativo-legales en conceptos pertenecientes tanto a la Declaración de los Derechos Humanos (1948), como a la Conferencia Mundial de Educación para Todas (1990) y a la ya nombrada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994).

No podemos dejar de alertar, a partir del énfasis puesto en la concepción de pedagogía centrada en el niño, sobre el peligro de que se diluya con esta focalización la importancia de la formación y la capacitación del docente ante este planteo. Esta cuestión será retomada en el capítulo 4: "La formación y la capacitación docentes".

Por último, queremos destacar que la práctica cotidiana de integración de alumnos con NEE en las escuelas comunes muestra que esto se realiza, la mayoría de las veces, sólo en la medida en que la familia "presiona" para ella. En esas cosas, la escuela parece esforzarse para considerar admisible la diferencia.

Pero son muy pocos aun los alumnos con NEE de sectores desfavorecidos integrados en el circuito de escolaridad común. Cuando la diferencia a la atipicidad del alumno tiene connotaciones sociales, se despliegan otros mecanismos de resistencia y de rechazo hacia la inclusión del alumno que es distinto.

El movimiento pedagógico de la educación intercultural

Este movimiento se centra tanto en el tratamiento de pluralidad cultural y étnica existente en las escuelas, como en la crítica a las limitaciones de la educación formal y sistemática. Considera que la educación escolarizada conlleva la idea de imposición, en el sentido de la "inculpación" que se ejerce cuando se intenta transmitir contenidos valorados por un determinado grupo social. Es este grupo o sector dominante el que jerarquiza algunos contenidos y neutraliza otros.

Entre sus propósitos generales, la educación intercultural pretende asegurar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades y trata de que los alumnos logren una competencia bicultural. Esto significa la capacidad para poder adecuarse a la comunidad mayoritaria y a aquella propia o minoritaria, a través del dominio de medios, como la lengua y el conocimiento de los valores centrales de las diferentes culturas y grupos. Pero es cierto que dentro de este movimiento aparecen tendencias que destacan algunos propósitos más que otros, como ocurre con todos los temas importantes en la educación.

¿Educación pluricultural, transcultural, multicultural o intercultural?

En un primer momento de su historia, hacia la década de 1960 - 1970, la llamada "educación pluricultural" tuvo como propósito igualar las posibilidades educacionales de los alumnos culturalmente diferentes, adoptando la línea de los programas de compensación que tuvieron un carácter doblemente etnocéntrico-:

- Desde el punto de vista de los *objetivos*, la educación pluricultural se propuso "evitar el derroche de competencias no utilizadas que pueden encontrarse en los grupos desfavorecidos". Según A. Little y G. Smith, este movimiento se origina en los medios políticos estadounidenses como consecuencia de la inquietud que provocó el lanzamiento del primer "Sputnik" soviético al espacio; surgió así la necesidad de detectar los talentos potenciales de los jóvenes en su primera infancia para asegurarles una formación especial, particularmente en las materias científicas.
- Desde el punto de vista *ideológico*, estuvo centrado en considerar las desventajas escolares de las minorías étnicas, de los grupos sociales desfavorecidos, como vacíos o déficit en sus culturas.

Con estos programas educativos, se intentó que estas minorías marginadas alcanzaran las "culturas de avanzada" de las sociedades occidentales.

Según Camilleri, la enseñanza compensatoria motivó en los Estados Unidos una serie de experiencias pedagógicas, cuyo denominador común fue la brevedad. Se partió del supuesto de la concepción del déficit de los individuos culturalmente marginados, lo que llevó a generar múltiples dispositivos escolares a modo de cursos de sostén o recuperación. Estos, en

su mayoría estuvieron destinados a los hijos de los inmigrantes desfavorecidos. Pero el optimismo del principio se desvaneció rápidamente frente a resultados decepcionantes.

Por otra parte, la llamada visión transcultural especifica los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar una cierta empatía con otros seres humanos, comprendiendo la diversidad, las similitudes, las diferencias y las interdependencias.
- b) Conocer las razones de los conflictos entre seres humanos en el círculo de las relaciones personales y de las relaciones dentro de las naciones o en el contexto internacional.
- c) Desarrollar un compromiso de cara a combatir los prejuicios y las discriminaciones, favoreciendo la solidaridad y el asentamiento de los derechos humanos.
- d) Valorar el significado de los logros de individuos y de grupos distintos.
- e) Internalizar normas morales de comportamiento dentro de las sociedades y en un mundo pluricultural.
- f) Desarrollar la comprensión de la interdependencia entre distintos ambientes, economías y culturas.
- g) Adquirir habilidades prácticas, conocimientos, destrezas y actitudes apropiadas para desenvolverse en una sociedad pluralista.
- h) Desarrollar capacidades de imaginación, investigación y racionalidad para comportarse responsablemente en el medio cultural, social y ambiental.

Surge así, un nuevo movimiento cuyos pilares son: no jerarquizar las culturas, hablar de diferencias y no de desigualdades y valorizar las diferentes culturas como fuente de enriquecimiento y de desarrollo. Entonces, se cambia el nombre **educación multicultural, pluricultural o transcultural** por el de **intercultural**.

Sucintamente, se podrían distinguir tres posiciones básicas al respecto:

- La *asimilacionista*, que intenta la asimilación de las minorías dentro de la cultura dominante; se corresponde con los programas de educación compensatoria.
- El *pluralismo cultural*, que intenta mostrar visiones plurales de la sociedad y de sus elaboraciones.
- La *multiétnica*, que considera en las sociedades de países desarrollados la existencia de un biculturalismo de hecho, lo que hace necesario proveer a los individuos competencias de ambas culturas para que puedan desempeñarse en ellas al mismo tiempo y con las mismas posibilidades.

Los alcances de la educación intercultural

Del análisis del término "intercultural" se desprende que: 1. El prefijo "inter" destaca la connotación de interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad; 2. el término "cultura" es considerado en sentido amplio e incluye el reconocimiento de la diversidad:

- de los valores,
- de los modos de vida,
- de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros,
- de la cosmovisión o la aprehensión del mundo,
- de las interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y entre diferentes culturas.

Pero, precisamente, lo central del problema es la forma como se concibe y se pone en práctica la valorización de la diferencia. Hablar de diferencia en lugar de desigualdad presenta algunos obstáculos. Mencionamos dos de ellos:

- La posibilidad de pérdida del consenso social y, por ende, hasta de la unidad nacional.
- Al cristalizarse las diferencias culturales, se podría correr el riesgo de concebir los distintos grupos minoritarios como meras abstracciones, como entidades homogéneas. Esto podría conllevar el peligro de no ver las semejanzas entre los grupos, es decir, dejar a un lado la natural diversificación existente en el interior de cada uno de los grupos humanos. Es sabido que en las sociedades complejas, cada individuo organiza de manera peculiar su "bagaje cultural" en relación con la cultura dominante.

Pero, si bien existen obstáculos, la **educación intercultural** es de gran valor porque puede lograr que los alumnos de los grupos marginales dejen de sentirse aislados y logren posicionarse de manera diferente en relación con la cultura dominante.

La educación intercultural tiene el poder de generar en los alumnos un amplio abanico de actitudes, desde la incorporación de algunos rasgos de la cultura dominante hasta la asimilación total.

"Todos vivimos al lado de semejantes cercanos de los que diferimos culturalmente. Desde los contrastes culturales entre esos semejantes hasta las disimilitudes de origen étnico entre grupos de muy distinta procedencia, las diferencias son sólo de grado".

Pero el reemplazo del concepto de **desigualdad** por el de **diversidad** lleva implícito un dilema de gran alcance: al negar la jerarquización (desigualdad) en el plano de los conocimientos, en pos de la diversidad, el discurso científico se equipara a otros valorados por distintas culturas. En el mundo académico, esta igualdad es considerada como imposible y llevó a D. Lawton a decir que "le parece un relativismo excesivo pues, si todos los conocimientos tuvieran el mismo valor, por qué y para qué existen aún escuelas".

Otro dilema por considerar es que al tratar las culturas en un mismo nivel, se desconocen las desigualdades en el desarrollo de las aptitudes que ellas promueven, estimulan, frenan o instituyen.

Avanzando en estas objeciones teóricas, se agrega una de orden práctico: ¿cómo adaptar la educación a las diferencias culturales sin separar

los grupos culturalmente distintos, sin segregarlos, sin incomunicarlos? ¿Cómo valorizar la diferencia como tal sin erigirla necesariamente en una cuestión absoluta, como en el racismo, y convertirla, así, en algo cerrado?

En síntesis, como manifiesta M. Rey-Von Allmen, "lo intercultural está constantemente amenazado, en lo cotidiano, por el maniqueísmo de los que lo rechazan y de los que lo defienden".

En realidad, los obstáculos planteados hasta el momento muestran la dificultad de un tratamiento satisfactorio de la diversidad. Todas estas objeciones muestran la necesidad de un enfoque dialéctico y no mecánico que posibilite una auténtica comunicación sin ingenuidades. Esto significa considerar tanto aspectos de índole cognitiva y afectiva como pragmática, es decir, se requiere: por un lado, una información precisa sobre las diferencias, teniendo en cuenta su naturaleza y su importancia; y por otro, una actitud integradora.

Otra cuestión de peso en el modelo de educación intercultural es la concerniente a **los antagonismos entre los valores de las diferentes culturas**, respecto de lo cual es necesario considerar:

- I. Los principios morales que gobiernan la vida de cada grupo. En este sentido, la Antropología muestra la existencia de una gran cantidad de valores morales comunes de las diferentes culturas. Pero si persisten valores antagónicos, el problema debe ser tratado tanto en la escuela (favoreciendo el consenso entre alumnos culturalmente distintos) como en la sociedad, según lo característico del modelo democrático. Es decir, propiciar la libre confrontación, pero sin olvidar que lo intrínseco de la democracia es legitimar la voluntad de la mayoría. Por tanto, la educación intercultural se torna un problema social y no sólo de la institución escolar.
- II. Los modelos educacionales y de sistemas de aprendizaje diferentes según las culturas de donde provengan los alumnos. Esta consideración contempla tanto los aspectos organizacionales de los sistemas escolares como aquellos relacionados con los ritmos y los modos de aprender, así como las matrices de aprendizaje sociales e individuales puestas en juego.

¿Cómo resolver estos antagonismos? Al respecto se podrían mencionar ciertos principios:

- a. Evitar la separación física de los grupos culturalmente diferentes. No sólo para que la interacción posibilite el enriquecimiento a partir de las diversidades, sino porque ningún individuo llega a considerar su diferencia como rasgo positivo de su identidad si no es reconocida y aceptada por los otros. La identidad que yo me prescribo, no tiene valor si no coincide con la que me prescriben los demás. El individuo construye la fortaleza o la debilidad de su identidad en función de sus interrelaciones con los otros. Como declara M. Abdallah-Pretceille, si se piensa en los términos de alumno nativo-alumno extranjero, esta perspectiva interaccionista define la diferencia no como un dato natural o como un hecho objetivo de carácter estadístico, sino como una verdadera relación dinámica entre dos entidades que se dan mutuamente un sentido.

- b. El modelo intercultural para ser coherente debe tener alcance genérico. Es decir, no puede destinarse solamente a las poblaciones escolares minoritarias porque, entonces, se torna lleno de contradicciones e imposibilidades prácticas que conducen necesariamente a nuevas segregaciones. Lo intrínseco al interculturalismo en pedagogía es la posibilidad de orientarse a todo el alumnado. Esto significa que la educación intercultural no se corresponde con programas dirigidos a ciertos grupos aislados. Su rasgo esencial es una educación de todos para las diferencias culturales -incluidos los no minoritarios-, para posibilitar, de esta manera, la interacción de las distintas perspectivas.

"Esa mentalidad, esa estructura y ese currículum hay que elaborarlos y desarrollarlos no sólo para una minoría cultural concreta, sino para hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual quepa una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos".

Esto lleva a un cambio de perspectiva respecto de los problemas escolares, constituyéndose así una **pedagogía de las relaciones humanas** que destaca la tendencia de pleno desarrollo de la persona a partir exclusivamente de la aceptación, por todos los demás, de lo que cada uno es.

Con todo esto se quiere decir que no se puede juzgar el éxito o el fracaso de la pedagogía intercultural solamente en función de los resultados obtenidos con algunas minorías en la escuela. En síntesis, si se modifica la relación entre pares y con los docentes en función del modelo de la educación intercultural, si se dejan a un lado las expectativas negativas y los prejuicios mutuos, es muy probable que desaparezca gran parte de los factores del fracaso escolar. El mejor medio para evitar el etiquetamiento y la estigmatización de los individuos de culturas diferentes es la consideración de una pedagogía que no sólo tome en cuenta estas diferencias, sino que también preste atención a los otros registros de diversidad de la personalidad de todos los alumnos. Para ello es necesario ponerse de acuerdo en las vías institucionales, lo que muestra claramente que el problema de la escolarización de las minorías no es solamente un problema de públicos específicos. Traduce y simboliza los problemas que los sistemas sociales y de enseñanza necesitan plantearse a sí mismos.

El objetivo de la educación intercultural es la pedagogía centrada en el que aprende, así como en la formación del que enseña, con capacidad para no generar segregaciones institucionales. La clase escolar es concebida en su diversidad y considerada como el espacio privilegiado por excelencia para la expresión y el desarrollo plenos de la educación con, en y para la diversidad.

No corresponde a la escuela determinar cual es la identidad de los alumnos ni elegir para ellos una identidad. Pero es importante que les de los medios para diversificar sus marcos referenciales, para que puedan vivir con plena legitimidad las diversas modalidades culturales de su medio ambiente.

Tanto para los alumnos como para los maestros, la educación intercultural significa el conocimiento, la apropiación de información sobre las culturas no solamente de tipo descriptivo, sino sobre todo de tipo funcional, explicativo y actitudinal. Es decir que las culturas se conciben como formaciones elaboradas por las sociedades para responder, entre otras cuestiones, a los desafíos de su medio ambiente. Se sabe que las culturas cambian de manera natural y permanente. Por eso es necesario mostrar que esta situación se produce también en la propia cultura nacional. Podrían aparecer, así, semejanzas en las reacciones colectivas de las comunidades ante problemas análogos. Se analizarían, entonces: ciertos estereotipos, los complejos de superioridad o de inferioridad de unos y de otros y los juicios morales jerarquizantes.

Y de este modo, se favorecería que todas las culturas aparezcan igualmente legitimadas (relativismo cultural), y que la educación intercultural no se reduzca solamente a la consideración y la valoración de lo folklórica y lo exótico.

A la educación intercultural -o, para nosotros, la educación en y para la diversidad- le queda pendiente resolver el dilema del lugar del conocimiento científico y su relación con la escuela: ¿Qué contenidos son legitimados por la escuela? ¿La escuela imparte conocimientos científicos solamente? ¿Qué lugar ocupa entonces, el relativismo cultural?

Algunos autores dicen que para que el relativismo cultural sea sostenible, debe ser crítico. ¿Qué significa ser crítico? ¿No será una manera encubierta de establecer jerarquías? y con esto no queremos decir que tenga que perder su carácter cuestionador, pero entonces... ¿Cómo resuelve la educación intercultural el problema de los contenidos escolares? Se observa que la preocupación central de los que fundamentan la educación intercultural es la adaptación de los programas/currículum a las características peculiares de los alumnos.

Otro aspecto **dilemático** de la educación intercultural es que se puede ser experto en el conocimiento intelectual de una cultura y al mismo tiempo sentir antipatía o rechazo por los grupos y las personas que pertenecen a ella. La psicología de la xenofobia y del racismo son un ejemplo de ese dilema.

La educación intercultural despierta, sin ninguna duda, pasiones contenciosas vinculadas con intereses diversos, pues no depende exclusivamente del dominio cognitivo, sino que involucra otras instancias de la personalidad.

Como dice Camilleri, si no se toman en cuenta los diversos alcances que comprometen esta concepción, se corre el riesgo de condenarse a "un barniz de educación intercultural, poco eficaz y probablemente sin futuro". Este autor recomienda promover el debate. Nosotras agregamos: la concientización del conflicto que genera el modelo de la pedagogía intercultural; con lo cual, claro está, se torna en una pedagogía de riesgo.

Por último cabría también mencionar otro límite: el alumno "en lugar de afirmar su personalidad hacia una apertura, puede evolucionar también hacia cierta desorientación".

Estas consideraciones, más que desalentar, intentan motorizar la investigación, la indagación de los docentes, la teorización de los especialistas. Esta postura requiere mejorar los enfoques y las prácticas de

la educación intercultural -o lo que para nosotras es la educación en y para la diversidad.

En síntesis, la educación intercultural como potencial de transformación penetra en lo más profundo de la educación (la moral, el mundo de los valores, etc.) y no sólo en su aspecto puramente estructural o formal. De ahí, que se torne imprescindible producir una profunda toma de conciencia tanto en las decisiones políticas y de gestión como en el pensamiento pedagógico-actitudinal de los docentes.

De las dos vertientes teóricas (educación especial e intercultural) que nutren la concepción de escuela en y para la diversidad, consideramos importante destacar algunas de sus ideas centrales:

- el valor positivo de la diferencia;
- el enriquecimiento en la interacción con las diferencias;
- la no segregación de los alumnos diferentes, integrándolos en el sistema escolar, es decir, brindándoles condiciones de normalización;
- el modelo de una pedagogía centrada en el alumno y su correlato sine qua non: la importancia de profundizar en la formación y la capacitación de los docentes.

El valor de la diversidad

En este punto, creemos necesario hacer una sutil distinción entre los términos diferencia y diversidad.

La palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia. Mientras que el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades. Preferimos, entonces, hablar de diversidad.

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Como dice López Melero:

“... El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de VALOR y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático...”

La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales,

sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales.

Es un tema polémico porque supone cuestiones curriculares y organizativas y porque plantea un cambio de actitud de las docentes y también de su formación. Además, porque las cuestiones ideológicas están siempre presentes en estas temáticas.

La educación en y para la diversidad o intercultural supone una pedagogía para la enseñanza obligatoria que se opone a la selección jerárquica y propone explícitamente el desarrollo de los alumnos dentro de un contexto escolar que sea respetuoso y comprensivo de la diversidad personal y colectiva.

Diferentes modelos de abordaje a la diversidad

En las escuelas, conviven diversidad de culturas, de grupos sociales, de alumnos. Actualmente, la respuesta educativa a esa diversidad es, tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrentan los equipos docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

En estas últimas cuatro décadas, se ha producido un poderoso movimiento en el que participaron distintos sectores políticos y sociales que, reclamando el derecho o la igualdad en la sociedad y en la educación, han defendido con énfasis y concreciones distintas, la necesidad de una escuela integradora en un principio, e inclusiva en un segundo momento. Es decir, en un primer momento, se demandó una escuela que integrara a los "distintos" y, posteriormente, que la escuela fuera diferente, para que pudiera incluir a todos.

Durante todo este tiempo, se generaron distintos enfoques que han analizado el origen de las diferencias que manifiestan los alumnos y los mecanismos que la escuela puede utilizar para reducirlas. Desde la antropología social y cultural, se analizó el concepto de cultura; y se han presentado diversos modelos para llevar a la práctica una educación multicultural. Desde la sociología de la educación, se estudiaron las desigualdades sociales y la función que puede desempeñar la escuela ante ellas. En este sentido, la mayor importancia que se otorga a los cambios globales de la escuela se extiende al reconocimiento de la necesidad de coordinar programas sociales y económicos que reduzcan los orígenes de la desigualdad que se sitúan, normalmente, fuera de la escuela (Marchesi y Martín, 1999).

En las escuelas, puede observarse:

- un amplio espectro de diversidades vinculado con la cultura, la clase social, el género y las capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones de los alumnos;
- la inexistencia de una relación directa y determinista entre la cultura y la clase social, y los resultados escolares que obtienen los alumnos. Las relaciones son más amplias e interactivas;
- que es preciso considerar la influencia que la clase social, la etnia y el sexo tienen sobre las aptitudes, conocimientos, motivaciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos;

- asimismo, es preciso tener en cuenta como esas mismas variables influyen en el proceso de enseñanza, en las interacciones entre profesores y alumnos y, finalmente, en las percepciones que profesores y alumnos construyen unos de otros.

La diversidad cultural

El incremento de los movimientos migratorios de determinados grupos sociales con características culturales específicas y su progresiva integración en los países receptores ha conducido a que diversas culturas convivieran en el mismo territorio, en la misma sociedad y en las mismas escuelas. El hecho multicultural es ya una realidad que ira extendiéndose y consolidándose en el futuro.

Desde esta perspectiva, se entiende que cultura es el conjunto estructurado de las maneras de actuar, pensar y creer que proporcionan a los grupos, respuestas a los problemas que les plantea su ambiente y les asegura su cohesión (Taboada Leonetti, 1992). Es decir, los componentes de la cultura son, por lo tanto, conocimientos, valores y comportamientos que permiten a los miembros de ese grupo social adaptarse a su ambiente y adelantarse a los problemas que pueden surgir en el futuro.

Por otro lado, las relaciones que se establecen entre las diversas culturas que coexisten en la misma sociedad pueden adoptar diversas fórmulas. En consecuencia, desde la actuación del grupo cultural mayoritario, y prescindiendo de las actuaciones del grupo minoritario, es posible establecer cuatro modelos teóricos de relación, teniendo en cuenta dos variables: ofrecimiento de la cultura de la sociedad receptora y mantenimiento de la identidad de la cultura minoritaria.

La integración intercultural es la acción que supone mayores posibilidades para la cultura minoritaria y un mayor respeto a la diversidad. Sus requisitos principales son la igualdad de derechos y de deberes entre todos los miembros de las diferentes culturas y la valoración de las formas y funciones propias de cada una de ellas. Este respeto a las distintas expresiones culturales tiene un límite: derechos básicos y universales de todas las personas. Las demás alternativas son mucho más negativas. La asimilación ha sido habitual en el pasado y sigue estando presente en las sociedades accidentales. Su objetivo es negar los rasgos propios de la cultura minoritaria, que es progresivamente absorbida por la cultura dominante. La segregación es también un tipo de relación ampliamente presente. Se caracteriza por la falta de contacto entre ambas culturas, la que conduce a los miembros del grupo minoritario a la exclusión social o al aislamiento. La última forma que niega cualquier tipo de contacto o existencia cultural es la expresión más clara del racismo.

Los factores educativos más directamente responsables de la situación que viven en la actualidad las minorías étnicas se pueden agrupar de la siguiente manera:

1. el currículum escolar y los materiales que se utilizan en la clase no reconocen las características propias de las culturas minoritarias, por lo que estos grupos tienen más dificultades para acceder a una cultura escolar que no es la suya;
2. la preparación y las actitudes de los profesores son expresión de la cultura mayoritaria. Los profesores conocen poco sobre los valores,

creencias y comportamientos de las minorías étnicas, por lo que no pueden tenerlas en cuenta al diseñar sus estrategias para la enseñanza;

3. las expectativas de los profesores son más negativas hacia estos alumnos; lo que produce el efecto esperado, especialmente, en la motivación de los alumnos y en su autoestima;

4. existe un menor ajuste entre los estilos de vida familiar de los grupos minoritarios y el ambiente escolar en comparación con el del grupo cultural mayoritario. Esta falta de congruencia dificulta el proceso de aprendizaje y el compromiso de las familias con los objetivos educativos;

5. los alumnos de la cultura mayoritaria desarrollan creencias y valoraciones hacia los demás grupos étnicos más negativas que hacia los miembros de su grupo. Estos prejuicios contribuyen a ampliar la desigualdad en las escuelas y en las aulas.

Pero lo cierto es que, en muchas instituciones, aun se mantienen practicas educativas basadas en modelos que se caracterizan tanto por el olvido como por la desvalorización de los rasgos culturales específicos de las minorías.

Por su parte, dentro de la fase intercultural, existen también diferencias importantes entre los modelos que se consideran más útiles para transformar la realidad educativa y social de las minorías étnicas. El pluralismo cultural es uno de ellos. Desde esta perspectiva, se plantea que los diferentes grupos de alumnos deben conocer la diversidad cultural que existe en su escuela; por lo que cada grupo se enriquecerá con la realidad cultural que lo rodea. El biculturalismo es otro enfoque que defiende la necesidad de que los grupos étnicos minoritarios sean capaces de convivir y manejarse en dos culturas: la suya propia y la del grupo mayoritario. De esta forma, mantienen su identidad cultural, pero pueden participar en las posibilidades económicas, sociales y políticas que se abren desde la cultura mayoritaria. Finalmente, el modelo de educación antirracista supone una opción política más clara, en la que la lucha contra el racismo forma parte de la lucha contra el capitalismo.

La educación intercultural que reconoce el pluralismo existente y que trata de enriquecer a todos los alumnos con las experiencias y con los valores de las demás culturas no esta exenta de obstáculos. Es sumamente difícil establecer, en las escuelas, las senas de identidad de las culturas minoritarias; así que una de las problemáticas aun sin resolver es qué rasgos deben preservarse y enseñarse a todos los alumnos.

La diversidad social

Los análisis muestran la influencia de la clase social en el acceso a los estudios, en la organización de la enseñanza y en los resultados que obtienen los alumnos. Las desigualdades en la educación se han interpretado en la medida en que la respuesta educativa depende del modelo que prevalezca. Cuatro son los enfoques que han tenido, en las ultimas décadas, una mayor incidencia: el modelo del déficit cultural, el modelo de las diferencias, el modelo basado en las situaciones de riesgo y el modelo interactivo clase social-familia-escuela-persona.

El modelo del déficit cultural

La noción de la privación cultural para explicar los bajos resultados académicos que obtengan los alumnos de las clases populares fue una de las perspectivas pioneras sobre este tema y, tal vez, la que más influencia ha tenido en este campo.

Se concibe, desde esta perspectiva, que el déficit cultural se asocia a la desventaja social. La cultura de la pobreza reduce las posibilidades de progreso en la escuela.

El modelo de las diferencias culturales

Frente al modelo de la deficiencia cultural, se plantea un modelo alternativo basado en la valoración de los rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios o de las clases sociales bajas.

Este modelo atribuye a las escuelas la mayor responsabilidad del fracaso de los alumnos que pertenecen a grupos minoritarios o a las clases sociales más bajas. Estas escuelas no son capaces de comprender la cultura específica de los grupos sociales minoritarios y provocan un ambiente educativo restrictivo. La limitación educativa es, para el modelo de las diferencias, consecuencia del funcionamiento homogeneizado y asimilador del sistema educativo. Lo que se manifiesta es que, por razones sociales o culturales, las posibilidades normales que la escuela ofrece sólo están disponibles para determinados alumnos de una manera restringida.

El modelo basado en situaciones de riesgo

Las discusiones más recientes sobre la desventaja social se han orientado hacia una nueva expresión: niños y jóvenes en situación de riesgo. Esta nueva denominación se plantea con un claro valor predictivo. Frente a los enfoques anteriores que buscaban causas -en la pobreza o en la escuela-, este enfoque admite que ambas pueden estar presentes, pero ya, desde la denominación, se plantean bajas expectativas respecto de estos alumnos.

El modelo interactivo

El modelo interactivo clase social-familia-educación-individuo tiene en cuenta las aportaciones más relevantes de los enfoques anteriores, pero adopta una posición marcadamente interaccionista de las distintas influencias que afectan a los alumnos. Los medios económicos de que dispone una familia, junto con su capital cultural y social, influyen poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos. La comunicación entre los miembros de la familia, el nivel de lenguaje, el interés de los padres por la educación de sus hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudio que pueden alcanzar los hijos son factores que tienen una influencia muy importante en el progreso educativo de los alumnos. En consecuencia, no parece razonable negar su

incidencia en el proceso educativo. La familia es una institución que produce un enorme impacto en la vida de los hijos y en su educación.

La diversidad de sexos

La diversidad de sexos es una realidad presente en el mundo escolar. A lo largo de las últimas décadas, ha existido un amplio movimiento que ha defendido la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito de la educación. La constatación inicial de la que partía era la discriminación de la mujer y la desigualdad en la que se encontraba, en comparación con la situación del hombre.

Los estudios realizados sobre el currículo en relación con las diferencias de sexo han evidenciado que existen seis rasgos principales (Sadker y Sadker, 1982):

1. El *sesgo lingüístico*, que supone, principalmente, la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos.
2. El *estereotipo*, que supone la incorporación de los estereotipos masculino y femenino en los libros de texto. Los niños son más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos. Las niñas son más dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras. Las carreras propias de los niños son unas, mientras que las de las niñas son otras. Los juegos, las relaciones, las formas de vestir y comportarse o las diversiones serían diferentes para cada uno de los sexos.
3. La *invisibilidad* manifiesta que el papel de las mujeres en la historia, en las ciencias sociales o en el desarrollo científico apenas está recogido en comparación con la presencia de los hombres.
4. El *desequilibrio* da cuenta de que los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista sobre un tema y olvidan o marginan otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres.
5. La *irrealidad* evidencia que muchos libros de texto presentan una situación familiar y social que ya no es mayoritaria: una familia formada por un hombre y una mujer que tienen dos hijos y que trabajan de forma estable. Hoy la situación de las parejas es mucho más variada e inestable, y un porcentaje importante de los hijos vive con un solo padre durante su infancia.
6. La *fragmentación* se relaciona con que la presencia de las mujeres en los materiales curriculares suele ser, en muchas ocasiones, un añadido al texto básico; sin que esto suponga su integración en la estructura básica del texto.

Estos estudios están favoreciendo una visión más plural e interdisciplinar de las experiencias de las mujeres y el currículo equilibrado en relación con el género. Ambos sexos no se desarrollan de forma aislada, sino en interacción, lo que es preciso tener en cuenta en el proceso de enseñanza. La diversidad de sexo constituye uno de los núcleos básicos de la reflexión de los equipos docentes.

La diversidad de capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones

La obligatoriedad escolar fue concebida como una estrategia política del Estado moderno en el movimiento profundamente transformador que permitió consolidar la sociedad capitalista de fines del siglo XIX. A partir del siglo XVIII, comenzó a producirse, en el mundo occidental, una verdadera metamorfosis que significó el pasaje de una visión teocéntrica a otra antropocéntrica de la existencia. En forma paulatina, la Ley de Dios dio paso a las leyes racionales de la ciencia y del Estado-nación, que fueron configurando el ideal de progreso y emancipación con pretensiones universales. El capitalismo en desarrollo requería de mano de obra cada vez más preparada y, también, sometida al rígido encuadre productivo de la fábrica, cuyo modo de organización, al igual que el del ejército, funcionara como modelo para la escuela moderna. La obediencia se constituirá en su valor principal, y la uniformidad será su estilo. La concepción positivista del conocimiento supondrá la existencia de verdades objetivas, independientemente de la cultura y de los medios a través de los cuales es producida; los sistemas de representación serán considerados una representación de la realidad. Estos conocimientos legitimados se constituirán en el acervo cultural de la modernidad; mientras que la escuela se erige en su principal vía de transmisión, que será realizada de un modo reproductivo. Conocer es reproducir. Este modo de pensar habrá de necesitar de la institución de los valores de disciplina, rigor, y obediencia. Este Estado disciplinó subjetividades, disciplinó saberes; y estos, a su vez, serán encorsetados en disciplinas cerradas sobre sí mismas, lo que dará lugar a la ciencia moderna (Arzeno, 2004).

El fracaso escolar aparece en el escenario histórico-político conjuntamente con la creación de la Escuela. Los problemas de alfabetización comenzaron cuando el escribir pasó de ser una profesión a ser una obligación, y cuando el leer devino de marca de sabiduría en marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001). Dicho de otro modo, los problemas de aprendizaje son contemporáneos de la obligatoriedad escolar. Como ya se explicó desde su comienzo, la noción de fracaso fue visualizada como fracaso del aprendizaje, pero no, de la enseñanza. La responsabilidad siempre recayó sobre el alumno. Los juegos de fuerza que caracterizaron las diferentes situaciones históricas hicieron que, en función de la ideología dominante, los que fracasaban fueran llamados de distintas maneras: "débiles de espíritu", "inmaduros", "disléxicos". En los años sesenta, la dislexia, hoy nuevamente reivindicada por el auge de las neurociencias, fue considerada la enfermedad del siglo. La "patologización del aprendizaje" tenía o tiene como supuesto la excelencia de la enseñanza; de ella no hay que sospechar: el problema era o es de los alumnos.

Sin embargo, las actuales investigaciones realizadas sobre el tema del fracaso escolar muestran la importancia que tienen los factores intra e interpsicológicos en las diferencias que presentan los alumnos al enfrentarse a una situación de aprendizaje.

No debe haber necesariamente oposición entre los que otorgan una mayor importancia a los factores sociales y aquellos que destacan los factores individuales en la explicación de la diversidad. Por cierto, lo que directamente percibe un profesor son alumnos más o menos competentes, más o menos motivados, más o menos interesados y, con mayor o menor

conocimiento de sus propias posibilidades. Pero en el origen de esas diferencias, puede haber situaciones o experiencias distintas, o desajustes educativos previos cuyo conocimiento permitirá que la respuesta educativa ofrecida sea la adecuada.

Los factores intrapersonales e interpersonales

Los principales factores que se estudiaron para explicar las diferencias producidas en el aprendizaje de los alumnos se refieren a cuatro dimensiones: la cognitiva, motivacional, afectiva y la relacional. Esta última dimensión puede ser considerada en un plano diferente, ya que el proceso interactivo está presente en las demás dimensiones.

El estudio de las diferencias individuales en el ámbito cognitivo tiene una larga tradición. Desde la tradición psicométrica hasta los más modernos modelos de procesamiento de información, ha existido, durante muchos años, un amplio número de estudios que han tratado de explicar las diferencias en el aprendizaje por el distinto nivel intelectual de los alumnos. El proceso de instrucción estaría centrado en conseguir que los alumnos desarrollen sus esquemas previos y amplíen sus conocimientos iniciales.

La motivación de los alumnos, la estructura de las metas, el carácter intrínseco o extrínseco de las recompensas y las capacidades metacognitivas o de autorregulación son los aspectos más utilizados para explicar las diferencias entre los alumnos en esta dimensión.

Los factores afectivos presentes en el proceso de aprendizaje y su capacidad explicativa de las diferencias individuales reciben una creciente atención. Cuando aprenden, los alumnos ponen en acción sus sentimientos y sus capacidades afectivas. El proceso de enseñanza no está al margen del mundo personal del alumno; por el contrario, su propia personalidad dota de significado y de interés a la tarea propuesta.

En cuanto a los procesos relacionales, es necesario destacar que el proceso de instrucción tiene un claro componente relacional en el que el profesor y el alumno interactúan para conseguir ciertos objetivos educativos.

Una correcta comprensión de esta dimensión debe tener en cuenta las siguientes precisiones:

1. Estos factores no son estáticos, sino que se modifican de acuerdo con las experiencias educativas que tiene el alumno y con la representación que realiza de ellas.
2. Estos factores y su incidencia en el proceso educativo cambian también en función de los cambios intelectuales, afectivos y sociales que se producen a lo largo del desarrollo del alumno.
3. La situación social y familiar del alumno así como su pertenencia a un grupo cultural minoritario tienen una notable influencia en la orientación de estos factores. Los alumnos que pertenecen a sectores sociales con menor vinculación a los objetivos educativos establecidos pueden generar menos expectativas en los profesores, tener menor autoestima y seguridad en las actividades académicas y una tendencia a atribuir a causas externas el éxito o el fracaso de su actividad. La percepción de estos alumnos de que se espera poco

de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

4. La adaptación de las tareas de aprendizaje a las posibilidades del alumno es el elemento inicial necesario para conseguir que tenga experiencias de éxito educativo que sostengan su esfuerzo posterior.
5. La percepción del alumno de que la escuela reconoce y acepta su situación social y cultural es también condición necesaria para fomentar su interés y asegurar que atribuya un cierto significado al aprendizaje que tiene que realizar.

Una reflexión especial merece la nueva categoría "patologizante" que circula en nuestro medio: el Síndrome de Déficit Atencional (ACC). En relación con ella, cabe alertar que se trata de resabios del paradigma médico de interpretación del fracaso escolar. Como ya fue analizado, supone una nueva perspectiva de etiquetamiento del alumno y, en consecuencia, una visión reduccionista y simplificadora de las dificultades presentadas en la escolaridad.

Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a algún tipo de discapacidad y asociadas a la sobredotación

El informe Warnock realizado en el Reino Unido por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y publicado en 1978 modificó radicalmente la aproximación educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, a experiencias previas con el tipo de currículo o a sus dificultades para incorporarse al ritmo establecido de aprendizaje. Desde esta concepción más amplia, muchos alumnos con NEE se encuentran en esta situación por su origen cultural, por su ambiente social o por sus experiencias educativas. Pero no todos los alumnos de minorías culturales o de sectores sociales desfavorecidos corren "el riesgo" de llegar a incorporarse al conjunto de alumnos con NEE.

No fue solamente un cambio terminológico, sino el impulso a una concepción que evitaba el lenguaje de la deficiencia y situaba en la escuela una buena parte de la responsabilidad sobre el progreso de estos alumnos.

En este contexto, las modificaciones por realizar en la escuela común apuntaron a:

- apoyos pedagógicos;
- modificaciones del currículo que permitan que estos alumnos alcancen los objetivos educativos de acuerdo con sus posibilidades, lo que se conoce con el nombre de adaptaciones o adecuaciones curriculares;
- ampliar la sensibilidad hacia otro grupo de alumnos con alguna discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje más o menos permanentes.

Por otro lado, los alumnos con NEE asociadas a sobredotación por sus mayores capacidades cognitivas y por su más rápido aprendizaje demandan una respuesta educativa que no siempre es sencillo proporcionar. Plantea dificultades a los profesores para organizar situaciones de aprendizaje adecuadas a sus potencialidades. También son entonces alumnos con NEE.

El alumno superdotado incluye tanto la capacidad cognitiva Como la motivación, sin embargo suele ser frecuente que no se produzca un progreso similar en la dimensión social y afectiva. Tal vez, la definición más clásica y Con mayor incidencia en el ámbito educativo es la propuesta de Renzullo (1978). Para él, hay tres características básicas que permiten comprender la sobredotación: capacidad intelectual superior, creatividad elevada y un alto grado de motivación y dedicación alas tareas. Los tres factores se relacionan estrechamente, y su presencia conjunta en un alumno permitirla establecer su nivel excepcional. Es decir, su teoría triárquica de sobredotación intelectual incluye tres subteorías. La primera sostiene que un alumno Superdotado debe tener habilidades superiores para procesar información. La segunda subteoría apunta a la necesidad de que estas personas aborden con éxito ideas y situaciones nuevas. La tercera señala que deben tener también habilidades practicas para adoptar decisiones en el trabajo intelectual, tales como conocer cuando es mejor pensar rápido o de forma reflexiva; o cuando conviene continuar, en vez de abandonar un proyecto determinado.

Así se llega a la conclusión de que estos alumnos necesitan una respuesta educativa específica, que va más allá de la normal atención a la diversidad que se plantea en la escuela y en las aulas para adecuar la enseñanza a la mayoría de los alumnos.

La respuesta educativa a la diversidad de culturas y de alumnos

El análisis de la diversidad de los alumnos ha evidenciado que, en su origen, se encuentra un amplio conjunto de factores que actúan de forma interactiva. La cultura, la clase social y el sexo influyen en las capacidades, motivaciones y expectativas de los alumnos, que a su vez están siendo moldeadas por sus propias percepciones y por los procesos educativos que se producen en la escuela. En ella, la presencia de alumnos de diversas culturas que proceden de distintos sectores sociales, que tienen distintos sexos y, finalmente, que poseen diferentes capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más dotados hasta los que tienen algún tipo de discapacidad, supone un reto enorme si lo que se pretende es que todos ellos alcancen un desarrollo completo e integrado.

Sin embargo, el modelo interactivo presentado anteriormente establece que los problemas que manifiestan los alumnos en la escuela no proceden exclusivamente de factores sociales o culturales externos ni de factores intrapsicológicos, sino que se generan, en gran medida, en el tipo de situaciones educativas que cada alumno experimenta en la escuela. La escuela puede, en consecuencia, contribuir a incrementar los desajustes iniciales de los alumnos, puede reducir esos mismos desajustes o puede, también, ser el factor desencadenante de los problemas de aprendizaje o de adaptación del alumno. En estas situaciones en las que la escuela parece tener la responsabilidad principal, tampoco debe olvidarse el modelo general interactivo mencionado. La relación escuela-alumno no puede aislarse de las interacciones que el niño mantiene con su entorno social y familiar, y que han contribuido a construir su manera de enfrentarse alas situaciones educativas en la escuela. Por esta razón, las dificultades a las que se enfrentan las escuelas para atender a la diversidad de sus alumnos no son las mismas. Hay instituciones educativas en las que, por su situación

geográfica, acceden alumnos que van a exigir a la escuela un mayor esfuerzo de adaptación, Son alumnos que proceden de distintas minorías étnicas y de sectores sociales con limitaciones económicas y culturales. El esfuerzo que debe realizar el equipo de profesores es mucho mayor que en otros establecimientos educativos en los que hay una menor diversidad del alumnado.

Las escuelas no son solamente eficaces en la medida en que favorecen los resultados académicos de la mayoría de sus alumnos. La calidad de la escuela se mide también por su disposición a ser sensible a la diversidad de sus alumnos; a favorecer el desarrollo de sus capacidades, pero también, de su identidad personal, cultural y sexual; a promover el respeto entre los distintos grupos de alumnos y el trabajo conjunto, a actuar de forma activa y solidaria frente a aquellos que son intolerantes, xenófobos o machistas. No todas las escuelas son iguales en el desarrollo de estos objetivos. Tampoco dentro de cada escuela todas las prácticas educativas comparten las mismas características. Por ello, es necesario valorar cuál es la respuesta que las escuelas dan a las diferencias entre los alumnos.

La reflexión que la escuela debe efectuar es la de tener en cuenta el origen de las diferencias y la forma de abordar los temas centrales que configuran el quehacer educativo: el currículo, la cultura, la organización de la institución escolar y el proceso de instrucción.

Inteligencias múltiples y diversidad

Llegados a este punto, resulta interesante destacar el concepto de "inteligencias múltiples" y su estrecha relación con la concepción de una escuela en y para la diversidad.

Todos somos diferentes, en gran parte, porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencias. Si se lo reconoce, se esta en mejores condiciones para manejar mejor la intensa variedad de problemas que se nos presentan en la vida, en la escuela y en las aulas.

Casi 80 años después del desarrollo de las primeras pruebas de inteligencia, de Binet en 1904, un psicólogo llamado Howard Gardner desafió esta creencia generalizada. Señaló que nuestra cultura habla definido la inteligencia de manera demasiado estrecha y propuso en su libro estructuras de la mente (Gardner, 1983) la existencia de, por lo menos, siete inteligencias básicas. En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner procuró ampliar los alcances del potencial humano más allá de los confines de la medición de un Cociente Intelectual (CI). Cuestionó seriamente la validez de determinar la inteligencia de un individuo por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle ciertas tareas aisladas que nunca habla hecho antes -y probablemente, nunca elegiría volver a hacer-. En cambio, Gardner sugirió que la inteligencia se asocia, sobre todo, Con la capacidad para 1) resolver problemas y 2) crear productos en un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural.

Gardner proveyó un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos y las agrupó en siete categorías comprensivas o inteligencias.

Por otro lado, este Concepto de inteligencias múltiples tiene la potencialidad de mostrar una potencialidad, valga la redundancia. Es decir,

se trata de un Concepto que parte de la salud, de una perspectiva "salugénica", no del déficit, del síntoma o de lo que falta.

A continuación, se hará una breve referencia a cada una de las inteligencias caracterizadas hasta el momento. Queda aun abierta la puerta para seguir relevando otros tipos.

Inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística se vincula con la capacidad para usar las palabras de manera efectiva, ya sea oralmente, a la manera del narrador de cuentos, de un orador o de un político. También, por escrito, como en los casos de un poeta, un dramaturgo, un editor o un periodista. Esta inteligencia Incluye la habilidad de manipular la sintaxis, la estructura, la fonética, los sonidos, la semántica o los significados y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Algunos de estos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicativa (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar sobre el lenguaje).

Inteligencia lógico-matemática

La inteligencia lógico matemática es la capacidad para usar los números de manera efectiva, como lo hace un matemático, un contador o un estadístico, y razonar adecuadamente, como un científico, un programador de computadoras o un especialista en lógica. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y a las relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa efecto), las funciones y otras abstracciones relacionadas. Los tipos de procesos que se usan al servicio de la inteligencia lógico-matemática incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el currículo y la demostración de hipótesis.

Inteligencia espacial

La inteligencia espacial es la habilidad para percibir, de manera exacta, el mundo visual y espacial, como lo hace un cazador, un explorador o un guía. Posibilita ejecutar transformaciones sobre esas percepciones a la manera de un decorador de interiores, un arquitecto, un artista o un inventor. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre esos elementos. Integra, asimismo, la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales y de orientarse de manera adecuada en una matriz espacial.

Inteligencia corporal cinética

Este tipo de inteligencia se manifiesta en la capacidad para usar el cuerpo a fin de expresar ideas y sentimientos, como lo muestra un actor, un mimo, un atleta o un bailarín. Esta inteligencia se expresa en la facilidad con que se emplean las propias manos para producir o transformar cosas, tal como lo logra un artesano, un escultor, un mecánico o un cirujano. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad; así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

Inteligencia musical

Es la capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, como lo hace un aficionado a la música, un crítico musical, un compositor o la persona que ejecuta un instrumento. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o al color tonal de una pieza musical. Uno puede tener una comprensión figurativa de la música o "de arriba abajo" (global, intuitiva) o una comprensión formal o "de abajo arriba" (analítica, técnica), o poseer ambas comprensiones.

Inteligencia interpersonal

Se manifiesta en la capacidad de percibir y de establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y en los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y a los gestos; también, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica a fin de influenciar a un grupo de personas con el objetivo de seguir una línea de acción.

Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal favorece el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones); tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

En consecuencia, el concepto de inteligencias múltiples aporta una perspectiva más abarcadora y comprensiva de la educación en la diversidad y para ella.

¿Tolerar o respetar y aceptar la diversidad?

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia.

Creemos que el rechazo de lo diferente de los demás, muchas veces viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información, y es esta la perspectiva más sólida de la que puede hacerse cargo la escuela (conocer, aprender, capacitarse). Es por eso que mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por el otro diferente.

No pretendemos decir que esta es una cuestión exclusivamente cognitiva; sabemos que tiene componentes emocionales muy intensos y que tampoco sólo es admisible una lectura de índole individual. Existe, sin lugar a dudas, un imaginario social que condiciona los grados de aceptación o rechazo por lo diferente. Pero pensamos que por ser la escuela un lugar de encuentro de las diferencias, se torna un sitio apropiado para aprender a vivir y a convivir con ellas.

Preferimos hablar de aceptación o respeto de las diferencias más que de "tolerancia", aun sabiendo que es la terminología utilizada por los organismos internacionales (UNESCO, 1946).

La palabra tolerancia aparece por primera vez enunciada, en el ámbito religioso, para dar cuenta de los profundos desacuerdos que separan a los seres humanos. Estas discrepancias llevan a considerar que es imposible aceptar la existencia de los otros opositores.

Sin embargo, así como se encuentran entre los religiosos los que dicen que "...La tolerancia puede llevar implícita la suposición de que la fe de los demás es inferior a la nuestra", están los que sostienen:

"... que el ahimsa [la no violencia] nos enseña a respetar la fe religiosa del prójimo al igual que la nuestra, cuya imperfección reconocemos. No violencia y verdad son términos tan cercanos que resultan prácticamente intercambiables. 'El ahimsa y la verdad, escribe Gandhi, están a tal punto entrelazados que es casi imposible disociarlos. Son como las caras de una misma moneda, o mejor, de un mismo disco de metal liso y sin impresión alguna (...) No obstante el ahimsa es el medio, la verdad la meta. Los medios para serlo deben permanecer siempre a nuestro alcance, así el ahimsa es nuestro deber supremo. Si atendemos a los medios estamos seguros, tarde o temprano, de alcanzar la meta. Los que, por el contrario, se rebajan a emplear cualquier medio para vencer, o se arrogan el derecho de explotar a pueblos o personas débiles, no sólo se degradan a sí mismos, sino que degradan a toda especie humana'. Tal vez la más hermosa lección de la sabiduría gandhiana sea demostrarnos las consecuencias nefastas, para el individuo y para la sociedad, que puede acarrear una política que convierte al poder en criterio de la verdad..."

La necesidad de tolerar a los demás y sus costumbres sólo se plantea cuando es extremadamente difícil hacerlo, la tolerancia, podría afirmarse, sólo se reclama cuando surge lo intolerable. Este es el meollo del problema. Es posible caracterizar la tolerancia como la actitud que un grupo poderoso o mayoritario puede adoptar respecto de un grupo calificado, considerado, menos poderoso o minoritario.

También es cierto que la naturaleza humana tiende a percibir más fluidamente "lo que falta" que lo que se tiene, y de allí es probable que surja el juicio de valor, la calificación o la descalificación... Tal vez sea propio de la condición humana poner primero la mirada en lo distinto e identificarlo como carencia que ponerla en lo que se tiene. Y esto, tanto respecto de uno mismo, como respecto de "los otros".

La dificultad con la tolerancia estriba en que aparece, a la vez, como necesaria e imposible. Es necesaria allí donde diferentes grupos sociales con opiniones opuestas (morales, políticas, religiosas, etc.) Comprenden que no les queda más remedio que vivir juntos, a menos que se embarquen en un conflicto armado que, lejos de resolver sus discrepancias, sólo provocará mayores sufrimientos. En estas circunstancias, la tolerancia se torna necesaria, pero a la vez parece imposible de alcanzar.

La cuestión de la tolerancia sólo puede plantearse si hay algo que debe ser tolerado, lo que ocurre sólo cuando una creencia, una práctica o un modo de vida son considerados falsos, erróneos o indeseables por un grupo.

Entre la adhesión al propio sistema de valores y la aceptación de los valores de los demás que pueden resultar desagradables, existe una tensión constante. Esta tensión caracteriza la tolerancia y la hace tan ardua... Las actitudes tolerantes en la práctica cotidiana se desarrollan a menudo porque se deja simplemente de pensar que una determinada conducta pueda ser desaprobada o incluso criticada. Pero, en ese caso, aunque se trate de la tolerancia como una actitud concreta, tal comportamiento es más bien una muestra de indiferencia que de tolerancia en sentido estricto. (Ejemplo: las relaciones prematrimoniales como uno de los cambios en las costumbres en general, etcétera). Otro aspecto es que hay límites para la tolerancia, incluso cuando cada cual sigue respetando las opiniones ajenas.

Pero, puesto que el mundo actual exige que se viva en estrecho contacto "con otros diferentes", necesitamos, más que nunca, velar para que no haya comportamientos de exclusión. Es fundamental que se comprenda que si todos somos iguales en dignidad, nos distinguimos unos de otros por nuestras dotes particulares, nuestras ideas y creencias; y que esta diferencia es para cada cual y para la civilización, una fuente de riqueza. La condición básica será, tal vez, que todos aceptemos un núcleo de valores universales. En esto consiste el desafío de hoy y de mañana: aceptar que cada uno de los seres humanos del planeta tiene sus ideas y preferencias personales y que cada cual, sin renegar de las suyas, pueda ser capaz de admitir que las del prójimo son igualmente respetables. Empeñarse constantemente por practicar esta "incómoda virtud" es comenzar verdaderamente a construir un mundo mejor.

La "tolerancia" conlleva un sesgo de esfuerzo o carga que, creemos, desvirtúa la intención de lo que se pretende desde la perspectiva de una escuela en y para la diversidad. No se trata de soportar, sino de convivir con naturalidad y apertura para poder tomar del otro lo que tiene de distinta y al mismo tiempo reconocer lo que tiene de común.

Pero, de todos modos, ¿es posible abrir estas cuestiones en la escuela?, ¿es posible reflexionar sobre ellas? Creemos que, si bien el mandato de la escuela fue y parecería seguir siendo unificar, de hecho no está allí lo unificado, lo uniforme. En la escuela, está la diversidad; la población de niños y de docentes es diversa, por su cultura, por su sexo, etc. Por eso consideramos que la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes. También creemos que si la escuela no

se responsabiliza de esta cuestión, es **casi como si negara el suceso, casi como si se negase a sí misma**. Si no se reflexiona para generar mejores condiciones laborales para desempeñarse **en, para y con** la diversidad, es porque se oculta y/o se desplaza uno de los objetivos principales: el del enriquecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, respetar las diferencias, la diversidad, implica que la escuela obligatoria intencionalmente de cabida a las identidades personales y sociales, de posibilidad de que se "reconozcan" en la escena escolar entendida como el lugar de excelencia para la educación en y para la diversidad.

En este sentido, coincidimos con el profesor José Gimeno Sacristán en que esta referencia particular a la **escuela obligatoria** está vinculada con la idea de que es el mejor lugar para analizar la necesidad de "una cultura general comprensiva para todos".

Este autor señala que además de las razones de índole ética y democrática de carácter general, no se puede pasar por alto que en tanto un grupo social determinado no vea reflejada en la escuela su propia cultura, estamos ante la negación del principio de igualdad de oportunidades.