

Víctor M. Martín Solbes  
M. Teresa Castilla Mesa (coords.)

# Educación, derechos humanos y responsabilidad social

universidad

Octaedro 

Primera edición: noviembre de 2018

© Víctor M. Martín Solbes, M. Teresa Castilla Mesa (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-00-9

Depósito legal: B. 27828-2018

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

## Sumario

1. La participación ciudadana en el contexto de intervención internacional para el desarrollo . . . . . 7  
LUCIANO BARBOSA DE LIMA, PABLO PODADERA RIVERA
2. El papel de los *think tanks* en los conflictos internacionales. . . . . 23  
ANTONIO CASTILLO ESPARCIA, SERGIO GUERRA HEREDIA
3. Capitalismo, Estado y ciudadanías. Una mirada desde la política social. . . . . 37  
SANTIAGO RUIZ GALACHO
4. Sobre el concepto de pobreza energética en el ordenamiento español. . . . . 53  
M. DEL PILAR CASTRO LÓPEZ, SEBASTIÁN ESCÁMEZ NAVAS
5. Conflictos, desarrollo sostenible y educación ambiental . . . . . 75  
JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO, JUAN JESÚS MARTÍN JAIME,  
LIGIA ISABEL ESTRADA VIDAL
6. Emprendimiento e igualdad de oportunidades en la resolución de conflictos . . . . . 93  
ANA ALMANSA MARTÍNEZ, JUAN DE LUCAS OSORIO,  
FRANCISCO JAVIER POLEO GUTIÉRREZ
7. Transformación y gestión del «nosotros». España inmigrada en tiempos de odios cruzados. . . . . 107  
RAFAEL DURÁN MUÑOZ
8. La indagación educativa como herramienta de transformación social . . . . . 127  
BLAS GONZÁLEZ ALBA, ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ,  
J. IGNACIO RIVAS FLORES
9. Reflexión discursiva sobre la divulgación humanista del conocimiento y su incidencia en la educación: de la «racionalidad científica» a su «futurible comunicativo» . . . . . 143  
M. TERESA CASTILLA MESA, MANUEL MORALES VALERO

10. La comunicación como derecho fundamental desde una perspectiva educativa en la televisión local . . . . .	151
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, MARCIAL GARCÍA LÓPEZ, ALFONSO CORTÉS GONZÁLEZ	
11. La armonía de la inclusión: orientación y procesos pedagógicos . . . . .	167
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, ANA COBOS CEDILLO, DOLORES PAREJA DE VICENTE	
12. «Estar en la escuela es como un salto en paracaídas». Estudio de las percepciones sobre la escuela desde la comunidad gitana . . . . .	193
EDUARDO S. VILA MERINO, VICTORIA E. ÁLVAREZ JIMÉNEZ, VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES	
13. Competencias clave en el tratamiento de la interculturalidad . . . . .	209
M. TERESA RASCÓN GÓMEZ, MARIANA ALONSO BRIALES	
14. Escuela y género: instrumentos para la evaluación de igualdad en los centros escolares . . . . .	223
ANA M. SÁNCHEZ SÁNCHEZ, ÁNGELA M. MUÑOZ SÁNCHEZ	
Índice . . . . .	241

# La participación ciudadana en el contexto de intervención internacional para el desarrollo<sup>1</sup>

LUCIANO BARBOSA DE LIMA  
PABLO PODADERA RIVERA  
Universidad de Málaga

## Introducción

En el presente capítulo se trata la participación ciudadana en el contexto de las intervenciones internacionales de desarrollo, sobre todo las relacionadas con el análisis y evaluación de políticas de desarrollo.

Su contenido realiza un repaso de los aspectos relevantes de la evaluación de las políticas de cooperación al desarrollo, como la globalización y las políticas públicas, la coordinación y coherencia de políticas para el desarrollo, el análisis y evaluación de políticas de desarrollo, la participación y el proceso público en las políticas de desarrollo, la participación ciudadana en el ciclo de políticas y los principales obstáculos de la gestión del proceso participativo a nivel nacional y local de políticas de desarrollo desde experiencias internacionales.

El ámbito de estudio propuesto tiene en cuenta que muchas iniciativas participativas realizadas en países menos desarrollados se derivan de la cooperación internacional. Esta área de actuación es en sí una política pública, inserida en el entramado de instituciones de decisión política, con sus intereses, valores, perspectivas, etc.

De ahí que, aunque la evaluación de políticas de cooperación al desarrollo se asemeje mucho a la evaluación de políticas públicas, pre-

1. Adaptación de los capítulos 3 y 4 de Barbosa de Lima (2015), *Evaluando la participación pública: una propuesta de análisis multivariante de sus potencialidades y obstáculos desde las acciones internacionales* (tesis doctoral no publicada, dirigida por el Dr. Pablo Podadera Rivera). Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Economía Aplicada (Hacienda Pública, Política Económica y Economía Política).

## Competencias clave en el tratamiento de la interculturalidad

M. TERESA RASCÓN GÓMEZ  
 MARIANA ALONSO BRIALES  
 Universidad de Málaga

### Introducción

El discurso sobre las competencias en educación es relativamente nuevo. A pesar de que en 1999 se pactó la convergencia para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior con la Declaración de Bolonia, fue en 2005, con la *Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unidad de Bergen* (2005) cuando se afianza el término.

Esta tendencia hacia la europeización establecía, entre otras medidas, lo que se ha denominado suplemento europeo al título, un documento que acompaña al título universitario, y que proporciona el perfil académico de los titulados universitarios y sus cualificaciones. Según Gimeno (2008), en el ámbito universitario, la noción de competencia está ligada a esta forma de homologar las titulaciones, una fórmula adaptada al mercado de trabajo que permite conocer «qué sabe hacer» el o la demandante de empleo. Sin embargo, en Primaria y Secundaria, «el debate se centra en cómo los ciudadanos de un país deben estar formados y cómo utilizar las competencias como referentes o indicadores para realizar las evaluaciones externas de los sistemas educativos sobre una base curricular común» (Gimeno, 2008: 11-12).

En el presente capítulo atenderemos a las competencias desde esa formación para la ciudadanía. Para ello, en el primer apartado reflexionaremos sobre algunas de las competencias clave se contemplan a nivel europeo y nacional en la configuración de esa identidad ciudadana; la cual solo se concibe tomando como referencia el marco en el que esta se encuadra, representado por los desafíos de una sociedad globalizada, en constante cambio, marcada por la incertidumbre y el fin de las certezas, y caracterizada por su diversidad y pluralismo cultural. Una sociedad donde lo comunitario se desvanece frente a la libertad individual.

- Ogbu, J. (1981). «School ethnography: A multilevel approach». *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1): 3-29.
- Ogbu, J.; Simons, H. (1998). «Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performances with some implications for education». *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2): 13-35.
- Salinas, J. (2009). «Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles». *Anales de Historia Contemporánea*, 25: 165-188.
- Sánchez-Muros, P. (2015). «Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3): 396-408.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.
- Szalai, J.; Schiff, C. (eds.) (2014). *Migrant, Roma and post-colonial youth in education across Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Torres, G. et al. (2001). «Gitanos y payos interpretando la desigualdad». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14: 305-322.

El segundo apartado tiene que ver con los fines pedagógicos que deben guiar a esta educación por competencias en la búsqueda de una escuela inclusiva e intercultural, que prepare para una convivencia pacífica en una sociedad heterogénea, a partir del fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, y de la consolidación de un sentimiento de pertenencia común, creado por y para todos los miembros de la comunidad educativa.

## Competencias clave para la convivencia y la inclusión

Las competencias no solo hacen referencia al desarrollo de la dimensión cognitiva, sino que tienen que ver con las destrezas, las actitudes y los valores que los individuos pueden llegar a alcanzar de un modo u otro en función de sus intereses, sus posibilidades y sus capacidades. Al mismo tiempo, destacan por su carácter dinámico y transversal, en la medida en que se van adquiriendo a lo largo de toda nuestra vida, a partir de la interacción con distintos entornos, y del contacto con las diversas áreas de conocimiento presentes en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Esas competencias clave marcan las líneas que facilitan al individuo amoldarse a los cambios sociales y convivir en un entorno diverso.

Uno de esos cambios sociales es la creciente presencia de alumnado de otras culturas en nuestras aulas. Esta realidad ha dado lugar a la aparición de nuevas y complejas demandas a las que la escuela debe dar respuesta. Para ello, es necesario el dominio de una serie de competencias clave que ayuden a las futuras generaciones a alcanzar unas metas compartidas, y cimentadas en un entorno inclusivo.

Hace más de dos décadas, en el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, bajo el título *La educación encierra un tesoro*, Delors (1996: 34) definía los que consideraba los principales pilares de la educación:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer no solo para adquirir una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; también aprender a hacer en el marco de las

distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a las y los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Un año más tarde, en 1997, la OCDE identificaba y definía en su Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. El proyecto agrupó estas competencias en tres grandes categorías interrelacionadas:

1. Los individuos deben poder usar herramientas (físicas y socio-culturales) para interactuar con el ambiente de forma efectiva y adaptarlas a sus propios fines.
2. Los individuos necesitan interactuar en grupos heterogéneos.
3. Los individuos precisan actuar de manera autónoma.

De estas competencias nos interesa especialmente la que tiene que ver con la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos en tanto que permite desarrollar habilidades que resultan indispensables para la convivencia en una sociedad plural. Estas habilidades tienen que ver con la capacidad de relacionarse bien con otros; de cooperar y trabajar en equipo, y de manejar y resolver conflictos.

Para alcanzar cada una de estas competencias clave, el informe DeSeCo (1997) establece como requisito indispensable desarrollar una serie de capacidades y habilidades:

- Para relacionarse bien con los demás es fundamental tener empatía, es decir, capacidad de ponerse en el lugar del otro. Asimismo, es importante que aprendamos a gestionar nuestras emociones, y eso implica un ejercicio de autoconocimiento y, al mismo tiempo, ser capaces de interpretar nuestras emociones y motivaciones, así como las de los demás.

- Para cooperar y trabajar en equipo hay que tener habilidad para presentar ideas y escuchar las ideas de otros; lo que necesariamente implica capacidad para debatir, para construir alianzas, para negociar; y para tomar decisiones.
- Para manejar y resolver conflictos es necesario analizar los intereses en juego, los orígenes del conflicto, y ser capaces de razonar las posturas de todas las partes implicadas. Esta competencia también conlleva identificar áreas de acuerdo y de desacuerdo, analizar el contexto desde una perspectiva diferente y priorizar las necesidades y metas, decidiendo qué aspectos consideran negociables cada una de las partes y bajo qué circunstancias.

Tres años más tarde de la publicación del informe DeSeCo, la Unesco encarga a Morín (1999) sus impresiones para la consecución de una educación más sostenible. Este publica su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín 1999). Estos saberes serían los siguientes:

- Analizar la naturaleza del conocimiento en sí mismo, mediante el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales.
- Analizar los principios de un conocimiento pertinente, que aborde los problemas globales y sea capaz de generar un aprendizaje contextualizado, complejo y holístico mediante la enseñanza de metodologías que muestren las relaciones e influencias recíprocas entre las partes y el todo complejo.
- Enseñar la condición humana desde el reconocimiento de la identidad compleja (unidad) y de la identidad común a los demás humanos (diversidad).
- Enseñar la identidad terrenal a través de la historia de las relaciones entre los pueblos, de las dominaciones y de la complejidad de sus crisis.
- Enseñar estrategias que permitan enfrentar las incertidumbres aparecidas en las ciencias y afrontar los riesgos de lo inesperado y lo incierto, así como modificar su desarrollo.
- Enseñar la comprensión como algo inherente a la comunicación humana; la comprensión mutua entre humanos centrada no solo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios.
- Enseñar la ética del género humano a partir del establecimiento de una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia, y concebir al ser humano en sus dimensiones individual y social.

Efectivamente, un estudio profundo de la naturaleza del conocimiento y de los principios que lo rigen, así como el estudio de la condición humana y de su historia nos permitirán adoptar mecanismos que garanticen el equilibrio personal y social ante las incertidumbres que ha traído consigo la sociedad moderna y la globalización. Estas estrategias son fundamentalmente nuestra capacidad para participar y cambiar el orden social establecido, y para ponernos en el lugar del otro.

Todos estos saberes, unidos a la necesidad de los individuos de interactuar en grupos heterogéneos (una de las competencias clave definidas por la OCDE en el informe DeSeCo), son fundamentales para el desarrollo integral del individuo y de la comunidad. Asimismo, esta competencia clave se concreta en nuestra Ley Educativa (LOMCE), mediante el establecimiento curricular de las «competencias sociales y cívicas» para Primaria, ESO y Bachillerato. Ambas dimensiones tienen como finalidad el bienestar personal y social, y para ello tratan de transmitir la importancia de que el alumnado conozca y comprenda conceptos como los de sociedad y cultura, así como los códigos de conducta aceptados en las distintas sociedades y entornos; también los principios de igualdad y de no discriminación en función del género, la etnia o la cultura.

Asimismo, la LOMCE destaca la necesidad de que se comprendan las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades, y se reflexione sobre conceptos fundamentales para la convivencia, tales como: democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, y derechos humanos y civiles. La ley, además de esbozar estos saberes, define cómo llevarlos a la práctica. Para ello alude al ejercicio de la tolerancia y la comunicación constructiva en los distintos entornos; así como a la solidaridad y al interés por resolver problemas, a la participación comunitaria y a la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo, mediante diferentes actuaciones entre la que se destaca el ejercicio del voto.

Las actitudes y valores que la LOMCE establece como inherentes a esta competencia son: el interés por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, la comunicación intercultural, la capacidad para superar prejuicios y el respeto a las diferencias, el respeto de los derechos humanos y la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas. Todos estos conocimientos, destrezas, actitudes y valores van encaminados a la consecución de un cambio de actitud hacia la diversidad y la manera en la que se establecen las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad.

En cualquier caso, cuando hablamos de competencias no podemos evitar situarlas en un plano social y económico determinado. Para Gimeno (2008: 16), estas competencias tienen un carácter disuasorio en

la medida en que pretenden desviar la atención de otros debates educativos más urgentes como...

...la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y el desarrollo de los currícula; de las políticas educativas, que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos constituyendo toda una visión general de la educación.

## Principios pedagógicos para una escuela inclusiva y la gestión de la diversidad cultural

Si bien hace años existía cierto consenso sobre los pilares que sustentaban la identidad colectiva, en la actualidad ese aparente equilibrio ha dejado de existir. La globalización, el individualismo y el desconcierto social han provocado que la comunidad ya no sea percibida como ese refugio, o ese «hogar natural» al que se refiere Bauman (2001). En las sociedades posmodernas, las categorías universales son cuestionadas, y se «ha abierto un campo creativo de reflexión, de debate teórico y político que tiene como punto de referencia obligado el significado del multiculturalismo y de las políticas de identidad en la sociedad global actual de la diversidad» (Nash, 2000: 17).

La atención a la diversidad cultural se ha convertido en un reto prioritario para la escuela. Tanto es así que diversos autores se han preocupado por trazar una serie de principios pedagógicos sobre los que apoyar la educación intercultural.

Muñoz Sedano (1998: 236) identifica algunos de estos principios pedagógicos:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno y de cada alumna a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas, y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.

- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas.
- No segregación en grupos aparte.
- Mejora del éxito escolar y promoción del alumnado de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todo el alumnado.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos derivados de un excesivo etnocentrismo y de historias de segregación, marginación y desprecio de determinados grupos sociales.
- Participación activa en la construcción de una sociedad más justa, superadora de las desigualdades culturales, políticas, económicas y sociales.

Por su parte, Walsh (2005) pone el énfasis en los siguientes aspectos:

- La autoestima y el reconocimiento de lo propio: La interculturalidad parte de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente.
- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales son los que conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y definen la pertenencia e identidad compartida.
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la «otredad»: Comprender y aceptar la «otredad» es parte de la interculturalidad.
- Conocimientos y prácticas de «otros»: Resulta imprescindible explorar lo desconocido para poder interrelacionar, comparar y contrastar conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar.
- La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas: Resulta fundamental desarrollar un entendimiento crítico de las sociedades, de sus relaciones, procesos y conflictos culturales internos, intragrupal e intergrupales, así como sus causas. Al mismo tiempo, debemos desarrollar estrategias que nos permitan analizar, intervenir y resolver los conflictos, y actuar frente a la desigualdad, marginalización, discriminación y racismo.
- Unidad y diversidad: La interculturalidad busca el equilibrio entre la unidad (necesaria para coexistir en cualquier espacio social) y la diversidad cultural en el nivel individual y colectivo.
- La comunicación, interrelación y cooperación entre grupos y saberes culturalmente diferentes son acciones inherentes a la educación intercultural.

Para Ainscow (2001), una escuela inclusiva se caracteriza por no ejercer la discriminación, por considerar las diferencias como aspectos enriquecedores del grupo, incrementar la participación de los alumnos, adoptar la flexibilidad curricular para garantizar una respuesta adecuada a las diferencias y por perseguir una educación de calidad.

Giroux (1993:18) entiende la escuela como «uno de los pocos lugares que pueden ser compartidos de forma interactiva, en donde no solo se aprenda, de forma receptiva, el lenguaje para acceder al currículum existente [...], sino que se aprenda en igualdad, accediendo a la participación, a la política, la democracia, los bienes de las distintas culturas y el desarrollo de todas ellas hacia la ciudadanía y la convivencia».

Gross (2004), por su parte, entiende la escuela inclusiva como aquel lugar donde se realizan los cambios necesarios para dar respuesta a las necesidades de su alumnado. Ello supone adaptar el currículo, acomodar el edificio, modificar las actitudes y valores, ajustar el lenguaje e incorporar nuevas formas de comunicación, ofrecer diversidad de materiales y adaptarlos, e introducir modelos pertinentes que posibiliten pasar de la integración a la inclusión.

Para Sánchez y Torres (2002), la escuela inclusiva se caracteriza por fundamentarse en el principio de normalización, superar el discurso de la integración diversificando la respuesta, utilizar un currículum único para dar respuesta a la diversidad de los alumnos, utilizar la flexibilidad curricular, respetar los ritmos de aprendizaje, tomar como marco de referencia la escuela común, potenciar el trabajo cooperativo entre los profesionales y como estrategia docente, y, por asumir la diversidad como valor humano.

Como puede observarse, hay líneas comunes en los principios pedagógicos que, según los diferentes autores, deben guiar la atención a la diversidad y asentar las bases de la escuela inclusiva. Probablemente, el más destacable sea el concepto de igualdad de oportunidades, entendida esta en términos de justicia social. Se trata de ofrecer los mecanismos sociales y educativos necesarios para garantizar al alumnado el acceso a un conocimiento construido por todos y para todos, desde la atención a los intereses, necesidades y capacidades particulares.

Para alcanzar esa igualdad, las propuestas presentadas parecen coincidir en que es necesario modificar la escuela desde sus cimientos: modificando contenidos, metodologías y estructuras para que todo el alumnado se sienta incluido; adoptando una concepción temporal más flexible, adaptando las formas de comunicación y los valores a la diversidad, desarrollando redes de trabajo más colaborativas que favorezcan el intercambio y la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa y el resto de la sociedad, buscando elementos que fortalezcan nuestro sentimiento de pertenencia y nuestra identidad colectiva a la par que respete las identidades individuales y desarrolle la autoes-

tima de los individuos, reflexionando sobre las actitudes que fomentan la desigualdad y la discriminación para poder erradicarlas, y, sobre todo, transmitiendo el enriquecimiento que supone explorar caminos desconocidos.

También los docentes necesitan una formación específica que les permita atender las crecientes necesidades de nuestras sociedades multiculturales. El espacio que se dedica a la educación intercultural y a la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado aún resulta insuficiente, y la oferta de formación permanente de la Administración educativa también manifiesta muchas carencias en este sentido, además de partir del enfoque conservador, y poco innovador, del experto (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014). En este sentido, Jordán (2004) apunta a la necesidad de desarrollar en este colectivo una «dimensión cognitiva», en la que la información deberá ir seguida de un examen crítico sobre una serie de temas que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural que les permita acceder y reflexionar sobre estas nuevas realidades, una «dimensión técnico-pedagógica» que les proporcione estrategias para poder abordarlas y una «dimensión emocional-actitudinal-moral» que provoque un cambio de actitudes.

En esta misma línea, Marchesi (2007) enumera cinco competencias que considera esenciales para la labor docente:

- El docente ha de ser capaz de enseñar a los alumnos y despertar su deseo de aprender. Al mismo tiempo, debe gestionar su aula de manera que todo su alumnado adquieran las competencias establecidas. También ha de prepararlos para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad actual.
- El docente también debe ser capaz de organizar el aula para que todos sus alumnos y alumnas aprendan, con lo que debe dar respuesta a la diversidad de su alumnado.
- El docente tiene que ser capaz de favorecer el desarrollo social y emocional de su alumnado y, en consecuencia, generar entornos de convivencia equilibrados. Esto requiere de grandes dosis de participación y diálogo. Es fundamental que el alumnado se sienta muy implicado.
- Es muy importante el trabajo colaborativo y en equipo.
- Es muy importante el trabajo con las familias, ya que estas son el principal agente de socialización.

A estas competencias, Marchesi (2007) añade dos dimensiones que debe cultivar continuamente el docente: la emocional y la moral. Para trabajar el ámbito emocional, el autor atiende a la importancia de mantener la ilusión por la docencia desarrollando proyectos innovadores,

de poner al día nuestros conocimientos mediante una formación permanente, crear entornos de apoyo mutuo a través del compañerismo y la amistad, manifestar afecto hacia el alumnado y reflexionar de vez en cuando sobre el sentido de la educación. Por otro lado, para Marchesi, la educación es una acción ética y moral con las generaciones venideras y con nuestro entorno, por lo que contempla tres virtudes que el docente debe poseer: la justicia, en nuestra acción y la acción con nuestros alumnos, con nuestros compañeros, con nuestras familias; la compasión, como elemento de la virtud que equilibra la justicia –la justicia no es tratar a todos por igual–, y nuestra responsabilidad como profesionales y con nuestro alumnado.

Antes de finalizar no podemos pasar desapercibida la participación de las familias como otro de los agentes fundamentales de la comunidad educativa. A este respecto, cabe señalar que existen diversos condicionantes que dificultan una participación más activa de los padres y madres en la educación de sus hijos, como son: la falta de información y el desconocimiento, el escaso sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, la incompatibilidad con el horario laboral y con las cargas familiares, la desmotivación, los desencuentros con los docentes por un choque de concepciones en la forma de educar, el desinterés, etc. En el caso de las familias inmigrantes, la participación parece ser aún menor, porque a todos los factores anteriores habría que sumar problemas de comunicación debida al desconocimiento de la lengua de la sociedad mayoritaria y al uso de unos códigos culturales diferentes, la inestabilidad laboral y las jornadas de trabajo abusivas (Rascón, 2006), el frecuente cambio de residencia, el desconocimiento de nuestro sistema educativo.

## Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos tratado de ofrecer una panorámica sobre cómo la atención a la diversidad y la interculturalidad han estado cada vez más presentes en las competencias a las que hacen referencia los distintos informes y leyes educativas. Parece que en las últimas décadas nuestra sociedad ha tomado conciencia sobre la importancia de que el sistema educativo actúe en aras de la integración social, del desarrollo de actitudes y valores, y que se preocupe por formar personas capaces de afrontar su vida con autonomía (Esteve, 2004).

Sin embargo, como siempre parece ocurrir, la temporalidad del discurso y la práctica educativa continúan siendo dispares. Mientras el discurso intercultural e inclusivo avanza a gran velocidad, las prácticas educativas y el sistema escolar lo hacen muy lentamente. Con

la introducción del aprendizaje por competencias, se produjo cierto consenso sobre que los conocimientos teóricos ya no eran suficientes para el desarrollo integral del individuo y el desarrollo social, sino que era necesario el dominio de determinadas destrezas, y la adquisición de determinadas actitudes y valores que son fundamentales para vivir en sociedad. Pero estas concepciones pedagógicas no siempre han encontrado un buen caldo de cultivo en las instituciones escolares, que a menudo se encuentran ancladas en un modelo social y de producción del conocimiento que nada tiene que ver con las exigencias de una sociedad plural y diversa.

La escuela todavía no ha logrado mantener un equilibrio entre diversidad e igualdad, por lo que a menudo no cuenta con las herramientas necesarias para actuar sobre las posibles consecuencias negativas derivadas de las tensiones que se producen entre ambos polos (Marchesi, 2007). Creemos que ese equilibrio solo es posible en una escuela inclusiva, capaz de generar un sentimiento de pertenencia común desde la diversidad. Para ello es necesario que el discurso escape del ámbito intelectual y sea capaz de generar un cambio de mentalidad y de proporcionar estrategias a los docentes para producir una auténtica educación inclusiva capaz de transformar el modelo industrial sobre el que se continúan apoyando nuestras escuelas actuales. En este sentido, Muñoz y Maruny (1993: 13) señalan que «el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos necesarios como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres».

Este cambio de actitud ante la diversidad es el punto de partida para que la comunidad educativa elabore un proyecto educativo de centro intercultural e inclusivo, en el que todos sus miembros participen activamente y se sientan representados. La finalidad última de este proyecto debe ser la de provocar vivencias que promuevan los valores necesarios para una convivencia pacífica y que visibilicen a los sectores de la población marginados. En este sentido, es importante que en nuestra práctica docente no olvidemos que «el desafío de la educación es lograr una estrategia de formación que permita, por un lado, potenciar las múltiples inteligencias y, por otro lado, que mantenga y refuerce la cohesión e inclusión social, es decir, el desarrollo humano individual y colectivo» (Brunner, 2000).

La inclusión debería ocupar un lugar privilegiado en nuestro proyecto social. Por eso Touraine (1997) insiste en que la sociedad tendría que basarse en un principio universalista que permitiese la comunicación entre individuos social y culturalmente diferentes. Para el sociólogo, este principio debe ser el respeto a la libertad de cada uno, por lo que entiende la diferencia y la igualdad como dos polos inseparables.

Las competencias tienen que ver con nuestra capacidad para poner metas, por eso es necesario que superemos esa concepción del aprendizaje como producto de un proceso de interacción unidireccional, donde el profesor pasa por ser un mero transmisor de conocimientos. El aprendizaje por competencias no puede ni debe quedarse en el discurso para encubrir una enseñanza tradicional, la diversidad presente en nuestras escuelas exige que se escuche a todos, que se les tenga en cuenta, en definitiva, que se les visibilice. Eso solo es posible sobre la base de unos principios pedagógicos que guíen nuestra acción educativa hacia el bien común, empleando para ello metodologías innovadoras y colaborativas que involucren a todos los agentes de la comunidad educativa.

En palabras de Booth y Ainscow (2004: 53) «la inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad». Así pues, los profesores tenemos que ser fieles a nuestro compromiso social de educar personas autónomas, críticas, respetuosas con su entorno, con la diversidad y capaces de trabajar de forma colaborativa con vistas a la construcción de una cultura común en la que todos los colectivos sociales se hallen representados.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Unesco/CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brunner, J. J. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen.
- Delors, J. (1996). «La educación encierra un tesoro». *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Unesco.
- Esteve, J. M. (2004). «La formación del profesorado para una educación intercultural». *Bordón*, 56 (1): 95-115.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en Educación Primaria*. Madrid: SP/MEC/Morata.
- Jordán, J. A. (2004). «La formación permanente del profesorado en educación intercultural». En: Jordán, J. A. et al. *La formación del profesorado en educación intercultural* (págs. 11-48). Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata.
- Marchesi, A. (2007). *Valores y competencias del educador. Organización de los Estados Iberoamericanos*. Disponible en: <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1094>>. Consultado en febrero de 2018.
- Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (comp.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, E.; Maruny, L. (1993): «Respuestas escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, 2: 11-15.
- Muñoz Sedano, A. (1998). «Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos». *Revista Complutense de Educación*, 9 (2): 101-135.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Nash, M. (1999). «Prefacio». En: Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (págs. 9-17). Barcelona: Octaedro.
- PISA (2005). *Resumen ejecutivo del informe «Definición y Selección de Competencias Clave» del proyecto DeSeCo*. OECD.
- Rascón, M. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: SPICUM.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Sánchez, A.; Torres, J. A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Santos Rego, M. A.; Cernadas, F. X.; Lorenzo, M. M. (2014). «La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2): 123-137.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: UNICEF/Ministerio de Educación de Perú.