

La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural

María Verdeja Muñiz, Xosé Antón González Riaño
Universidad de Oviedo
España

Citación: Verdeja Muñiz, M. y González Riaño, X.A. (2017). La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural. *Investigación en la Escuela*, 92, 32-45. Recuperado de:
<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R92/R92-3>

Resumen: Realizamos una reflexión teórica en una parte de la obra escrita de Paulo Freire para establecer un marco teórico de referencia centrado en su sensibilidad intercultural. Con la intención de poner de manifiesto posibles retos educativos que plantea la educación en contextos multiculturales, realizamos una revisión del currículo asturiano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La educación en contextos multiculturales plantea, entre otros, los siguientes retos: reconocer la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, valorar la diversidad cultural o multiculturalidad en las escuelas, clarificar el enfoque de educación a adoptar y desarrollar un enfoque coherente con determinados planteamientos, apostar por un modelo de enseñanza comprensiva frente al modelo actual –que es memorístico–. Las aportaciones de la pedagogía de Freire nos han permitido establecer unos principios coherentes de educación intercultural.

Palabras clave: “Paulo Freire”; “currículo”; “diversidad cultural”; “educación intercultural”; “educación secundaria”.

The challenges that cultural diversity raises for the compulsory Secondary Education curriculum in Asturias: Paulo Freire's contributions to the development of intercultural educational principles

Abstract: In the present research we carry out a study and analysis of some of Paulo Freire's writings to establish a theoretical framework based on aspects such as intercultural awareness. On a different analysis stage, we identify potential challenges that cultural diversity raises for the compulsory secondary Asturian curriculum. Education in multicultural contexts raises the following challenges: recognizing the cultural and linguistic diversity of students, valuing cultural diversity or multiculturalism in schools, clarifying the approach education to be adopted and develop a comprehensive teaching model unlike the current model focused on the memorization of contents. The Asturian curriculum analysis and Freire's contributions have helped to establish consistent intercultural education principles adjusted to this field of study.

Key words: "Paulo Freire"; "curriculum"; "cultural diversity"; "intercultural education"; "secondary education".

Le regard de Paulo Freire sur les défis de la diversité culturelle dans le programme d'enseignement Secondaire Obligatoire des Asturies: les principes de l'enseignement interculturel

Resumé: Nous avons, pour le présent travail de recherche, étudié une partie de l'œuvre écrite de Paulo Freire afin de bâtir un cadre théorique de référence autour de certains aspects spécifiques tels que sa sensibilité interculturelle et l'actualité de ses approches. Sur un autre plan d'analyse, nous avons identifié les défis potentiels que la diversité culturelle pose au Programme d'enseignement asturien dans le cycle secondaire obligatoire. L'éducation pose des contextes multiculturels, entre autres, les défis suivants: reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique des élèves; valoriser la diversité culturelle ou le multiculturalisme dans les écoles; clarifier l'objectif de l'éducation à adopter et développer une approche cohérente de certaines approches; développer un modèle éducatif basé sur l'éducation globale à la différence du modèle actuel axé sur le contenu mémorisation. Combinée aux contributions de Freire, cette analyse des matières du programme asturien d'enseignement nous a servi à asseoir des principes d'une éducation interculturelle.

Mostslé: "Paulo Freire"; "Programme"; "diversité culturelle"; "enseignement interculturel"; "enseignement secondaire".

Introducción

Es preciso comenzar diciendo que las migraciones y la globalización han sido, entre otros, factores que han contribuido a la configuración de sociedades en las que habitan diferentes culturas, es decir, sociedades multiculturales. La diversidad cultural representa la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Asimismo, la diversidad cultural representa una manifestación de la diversidad de la vida en la tierra (UNESCO, 2006).

Las migraciones, los procesos de globalización y movilidad, favorecen la coexistencia en un mismo contexto físico –por ejemplo las escuelas– de diversas realidades culturales. En el contexto social y educativo actual el fenómeno de la multiculturalidad se destaca como una característica de nuestra sociedad. Dicho fenómeno, es igualmente visible en los centros y contextos educativos de la comunidad autónoma del Principado de Asturias (Louzao y González Riaño, 2007).

A pesar de esta realidad contextual, es decir la diversidad cultural, desde la perspectiva de algunos autores (Freire, 1993; Torres Santomé, 2014) nos encontramos ante un reto o, tal vez, ante una *amenaza*. La visión conservadora de la escuela, generada por el entramado monocultural y

eurocéntrico que ha caracterizado la modernidad, ve el multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional.

Pero, si como veníamos afirmando, hoy en día nuestras sociedades son multiculturales, surge la gran pregunta, ¿qué modelo cultural debe transmitir la escuela a las nuevas generaciones? o, lo que es más importante, ¿está la escuela preparada para la multiculturalidad? Responder a estas cuestiones no es tarea fácil, entendemos, por esto, que la educación en contextos multiculturales es un debate que continúa abierto.

Dado que se trata de una tarea colectiva ello implicaría otro modelo organizacional (Perrenoud, 2002; San Fabián, 2011). Si las sociedades han cambiado y los contextos educativos son multiculturales, en las escuelas también se tienen que producir cambios, sin embargo, no deja de ser una tarea compleja y en ese sentido San Fabián (2011) menciona la existencia de diversos factores que intervienen tales como: las reformas educativas, la aversión del docente respecto a lo organizativo y que son –entre otros– factores que dificultan que determinados cambios se produzcan.

Además de factores de tipo organizativo existen otros factores, por ejemplo, de tipo curricular. Hay autores (Ángulo, 1994; Banks, 2015; Feito, 2010; Torres Santomé, 2011; Zabalza, 1992) que ponen la mirada en factores curriculares y reivindican la necesidad de un currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado. Por ello, cabe preguntarse, si vivimos en una sociedad pluricultural, ¿por qué el currículo escolar es monocultural?

Todo lo mencionado anteriormente apunta a la necesidad de cambio e innovación en las escuelas, sin embargo, también cabe destacar lo que señalan Imbernón y Martínez Bonafé (2008) y entender que si queremos cambiar la práctica educativa, primeramente, hay que empezar cambiando uno mismo pero sin olvidarnos de que hay que hacerlo de forma conjunta, es decir, en colaboración con los demás: “cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración” (p. 63).

A lo largo de toda la obra escrita de Freire nos encontraremos con términos como: tolerancia, convivencia, multiculturalidad, “*el otro*”, diálogo, curiosidad profunda, cultura, identidad cultural, diferente, escuela democrática, metodología del cambio, coherencia, reflexión-acción, sensibilidad, práctica educativa, ética, desigualdades, relación dialéctica, diversidad, etc. Por ello, asumimos que Freire (1921-1997) debe ser considerado un referente fundamental. Su pedagogía, en efecto y como señala Besalú (2002), parte del principio de que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad cultural.

Con la intención de identificar posibles retos que la diversidad cultural plantea al currículo asturiano¹ realizamos una revisión de las materias que componen el mismo. Entendemos que tal revisión nos puede ayudar a identificar posibles retos que plantea la educación en contextos educativos multiculturales. La educación y el currículo no acontecen en un vacío social, cultural, político, ideológico, etc. Como ya planteaba Freire (1993), es fundamental responder a preguntas tales como: ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? Entendemos que la identificación de tales retos y las aportaciones de Freire, nos pueden ayudar a establecer unos principios coherentes de educación intercultural (Verdeja, 2015).

Nuestra reflexión la articularemos en torno a los siguientes ejes temáticos: 1) revisión de una parte de la obra escrita de Paulo Freire: su sensibilidad intercultural; 2) revisión del currículo de ESO en Asturias; 3) identificar posibles retos que plantea la diversidad cultural formulando, en su

¹ En el momento del estudio estaba vigente el Decreto 74/2007 de 14 de junio por el que se ordena y establece el currículo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en Asturias.

caso, conexiones con la pedagogía de Freire; y 4) establecer unos principios de educación intercultural. Tales ejes temáticos aparecen representados en la Figura 1:

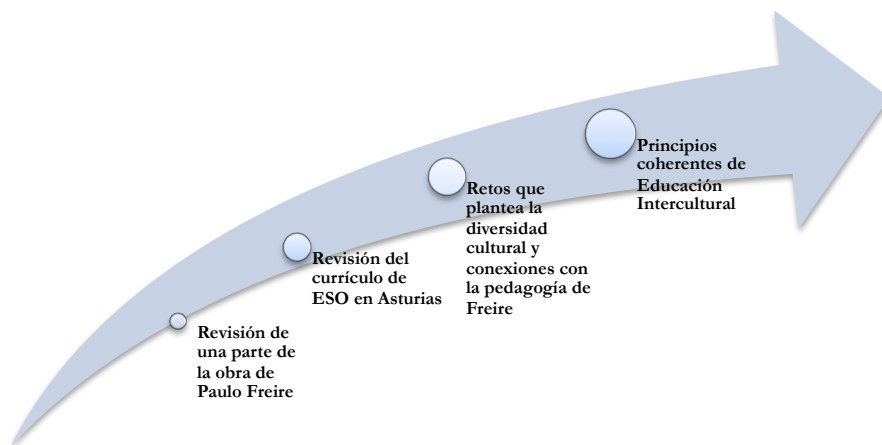


Figura 1. Ejes de revisión y análisis

Reflexión teórica en parte de la obra de Freire: su sensibilidad intercultural

Diversos autores (Agudelo y Estupiñán, 2009; De Souza, 2006; Poblete, 2009; Posada, 2007) se hacen eco de la sensibilidad intercultural en Freire. Posada (2007) refleja el aporte pedagógico del autor brasileño resaltando que su propuesta educativa parte del interés por la diversidad cultural y por la construcción de una escuela democrática y participativa. Este modelo de escuela, con la que también se identifican más autores (Apple y Beane, 2000; Feito, 2014; Porlán y De Alba, 2012), representa una forma de reivindicar la necesidad de cambio e innovación en las escuelas; es decir, lo que algunos autores (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2006) entienden como una escuela que aprende.

Autores como Agudelo y Estupiñán (2009) ponen de manifiesto que la sensibilidad intercultural de Freire estuvo orientada a la preocupación por *los otros*, convirtiéndose, su *curiosidad profunda* por *los otros*, en el eje articulador de su pensamiento y práctica educativa. Los saberes que señala el pedagogo brasileño adquieren especial importancia para la educación intercultural porque, según Poblete (2009), la presencia de diversidad cultural en las aulas constituye experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia.

Reconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes

Según Freire el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos así como en el reconocimiento y la asunción de su identidad cultural y realidad contextual.

Freire (2012) nos recuerda que una escuela multicultural debe estar abierta al cambio y debe ser humilde y estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Para ello propone un modelo de *escuela democrática* que, además de estar abierta permanentemente al cambio, debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto. “De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

Consideramos que Freire da un paso más dado que entiende que el reconocimiento de la identidad cultural implica respeto e interés por las culturas presentes en las aulas. Ello, necesariamente, conlleva el conocimiento de la realidad social de su país de origen, reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas, manifestar interés por su cultura, interesarse por las causas de la inmigración, etc.

Valorar la diversidad cultural o la multiculturalidad

Para Freire (1997b; 2010) el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario pero, para ello es fundamental desarrollar en las escuelas un modelo educativo diferente. El proceso educativo (según Freire) conlleva generar las posibilidades de cambio y partir del hecho de que aunque el cambio es difícil, es posible. Esta es, sin duda, una de sus grandes preocupaciones y, por tanto, un tema recurrente del autor.

Como venimos afirmando, la educación en contextos multiculturales implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que pertenezca a otra cultura, implica el conocimiento de la realidad social de su país de origen, reflexionar sobre su acercamiento a las aulas asturianas y demostrar interés por su cultura.

Por estos motivos y en línea con los planteamientos formulados hasta el momento, para superar la perspectiva cultural donde los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de otras culturas, sin llegar a que se produzca una verdadera curiosidad profunda por “*el otro*”, pensamos que una de las principales aportaciones de Freire implica que se apueste por un modelo de educación que despierte la curiosidad profunda donde “enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada día más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (Freire, 2003, p. 54).

Para el educador brasileño es importante que en las escuelas se reflexione sobre problemáticas sociales. Hoy en día, tales problemáticas podrían ser las siguientes: analizar las causas de la inmigración y de las personas refugiadas, visualizar la pobreza y analizar sus causas, identificar problemáticas medioambientales, visualizar la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de ellas en todo el mundo, problematizar acerca de injusticias que atentan contra los derechos humanos, etc. Esto es lo que Freire entiende como “educación problematizadora”.

Freire (1997a) entiende que el cambio es difícil pero posible. Por ello es necesario afrontar la tarea educativa con esperanza, “la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía” (p. 34).

La educación problematizadora, en definitiva, requiere el desafío del mundo para realizarse y, por tanto, una educación que ayude y motive al alumnado a pensar por sí mismo, a tomar una posición activa ante la vida y circunstancias que le rodean y tomando así parte activa en la sociedad y en los problemas sociales que nos rodean analizando los mismos de forma crítica y tomando una actitud participativa en la sociedad para cambiarlos (Verdeja y González Riaño, 2016).

Reconocimiento de la diversidad lingüística

Si hay diversidad cultural en la escuela eso implica que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, en ocasiones, lo que supone para el alumnado –principalmente extranjero– son barreras derivadas de las diferencias lingüísticas.

Para Freire (1993) el respeto y el mantenimiento de la lengua con la que los estudiantes llegan a la escuela es fundamental y lo plantea como una cuestión de voluntad política, pues para él

“no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad, y no existe ésta como fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente, trabajado a duras penas en la historia” (p. 149-150).

Esto mismo se pone de manifiesto en los contextos educativos actuales. En el estudio de Pascual, Mori, González Riaño y Atienza (2003) realizado en la comunidad autónoma del Principado de Asturias, se comparan procesos y discursos en torno a lenguas propias de Asturias –asturiano y castellano– y dos lenguas extranjeras –inglés y francés–. El estudio refleja la existencia de una gran variedad de implicaciones didácticas que tiene tanto la interculturalidad como la diversidad lingüística y hace hincapié en la importancia de privilegiar la lengua con la que los escolares llegan a la escuela –al menos en los primeros momentos–. Como así señalan estos autores (Pascual *et al.*, 2003, p. 107) rechazar la lengua con la que los estudiantes extranjeros llegan a la escuela, además de ser antipedagógico, provoca una serie de barreras, tales como “el rechazo, la marginación y, más aún, la minusvaloración de la lengua que el alumno trae a la escuela no puede dejar de causar problemas identitarios en él, que se traducirán en bloqueos de aprendizaje lingüístico y no lingüístico”.

Enfoque de educación intercultural

Freire (1993; 1997b; 2006) considera que existen diversas virtudes inherentes a la práctica docente: la tolerancia, la ética, la coherencia, etc. Una de las que tienen más valor para nuestro autor, aunque también una de las más difíciles, es la coherencia. Por este motivo Freire (1993) alerta a los docentes de correr del riesgo de no ser coherentes en nuestra práctica docente, esto es, decir una cosa pero, hacer otra. A pesar de la dificultad que conlleva ser coherente, Freire insiste en que hay que intentarlo cada día:

Lo importante para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás (Freire, 1993, p. 62).

Freire apela a la necesidad de ser coherentes en nuestra práctica educativa. Sin embargo, en ocasiones, esto no sucede así. La investigación educativa refleja que, a pesar de que proponemos un modelo de educación en contextos multiculturales que favorezca la inclusión –que valora y respeta la diversidad cultural–, en la realidad, la perspectiva que más ha predominado en las escuelas se basa en un modelo educativo asimilacionista y compensatorio –preocupado por resolver los problemas de aprendizaje– y poco orientado a la inclusión. Dicho modelo –asimilacionista– conlleva la incorporación de las minorías al patrón cultural y lingüístico del grupo mayoritario y supone rechazar la diversidad cultural existente tanto en la población autóctona, como la existente en otros grupos minoritarios.

Para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos Freire (1993) hace referencia a la evaluación crítica de la práctica docente. Dicho ejercicio de evaluación crítica, va revelando la necesidad de una serie de virtudes. Desde la perspectiva de Freire, tales cualidades –de los docentes– son construidas por cada uno de nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

Memorización mecánica de los contenidos

Freire se sorprende de la preocupación por la memorización mecánica de los contenidos, el uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una educación crítica de la curiosidad. Apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica

donde la curiosidad profunda y la reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento.

Freire (1994) propone el diálogo como método de construcción de conocimiento, es decir, basado en el conocimiento de la realidad que nos rodea y buscando formas de entender y explicar dicha realidad, “para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos del conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad” (p. 76).

Esto también representa un gran reto educativo. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, –aprendizaje significativo, utilizar el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje– sin embargo, todavía, nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista y centrado en la memorización mecánica de contenidos.

Según Freire (1970) el diálogo es una exigencia existencial y lo entiende como principal método de conocimiento para trabajar en las escuelas. Freire (1993) propone un proceso dialógico entre profesorado y alumnado en el que los docentes no son los depositarios del saber ni el alumnado mero receptor de saberes acumulados, sino que se constituye como acto cognoscitivo en el que ambos –educador y educando– aprenden.

Es una prioridad educativa entender el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria (Gimeno, 2005) y desarrollar un modelo de enseñanza comprensiva que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, motivación y necesidades de un alumnado diverso.

Un gran reto en los sistemas educativos actuales consiste en dejar de considerar al alumnado como mero depositario de contenidos y emplear otro tipo de metodologías más activas y dialógicas que estimulen la reflexión y la participación tanto del alumnado como del profesorado.

Revisión del currículo asturiano en torno a cinco dimensiones de análisis

Para poder identificar posibles retos que la diversidad cultural y lingüística plantean al currículo asturiano primeramente procederemos a identificar unas líneas generales del currículo asturiano y centraremos nuestra reflexión en torno a las siguientes cuestiones:

- La mayoría de las materias del currículo asturiano contemplan en los elementos analizados – objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, contribución a las competencias básicas– aspectos relacionados con nuestra perspectiva de la educación intercultural.
- En la formulación de sus objetivos y contenidos, varias materias que integran el currículo asturiano contemplan elementos relacionados con valorar la diversidad cultural haciendo alusión a aspectos relacionados con la tolerancia, considerar otras culturas y valorar el patrimonio artístico y cultural. Sin embargo, cabe señalar que tal diversidad está restringida al ámbito nacional, europeo y autonómico obviando otras realidades presentes en contextos actuales por lo que, en ese sentido, el currículo asturiano presenta una visión “eurocéntrica” de la cultura.
- Una dimensión de análisis en la que está presente una perspectiva intercultural es la relacionada con las orientaciones metodológicas. Se apuesta por emplear una metodología basada en el diálogo como instrumento facilitador del aprendizaje, –como propone Freire– así como por el empleo de una metodología participativa y colaborativa, donde el docente debe desempeñar un papel de facilitador y mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- En dicha dimensión –orientaciones metodológicas– se propone que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse a las características de los estudiantes haciendo hincapié en la necesidad de tener en cuenta conocimientos previos del alumnado, fomentar el trabajo colaborativo, favorecer el aprendizaje significativo, aprovechar las experiencias previas y desarrollar actividades que sean variadas y puedan adaptarse a los ritmos y capacidades del alumnado.
- El currículo asturiano promueve el desarrollo de competencias básicas en el alumnado tales como: cultivar la sensibilidad, creatividad y el pensamiento divergente, promover la tolerancia y la integración y comprender y apreciar los rasgos de identidad así como las diferencias, habilidades y destrezas relacionadas con la convivencia; fomentar el pensamiento crítico así como la participación ciudadana, entre otras competencias.
- Con relación a los criterios de evaluación, cabe destacar que en la mayoría de las materias del currículo asturiano se establecen diversidad de criterios relacionados con aspectos tales como investigar, reflexionar, cooperar, valorar, etc. Sin embargo, se echa en falta el establecimiento de unos procedimientos claros y operativos de evaluación que los haga plenamente efectivos.

Retos que plantea la diversidad cultural y conexiones con la pedagogía de Freire

Teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía de Freire y el análisis efectuado en el currículo asturiano, procedemos a comentar algunos retos que la diversidad cultural plantea al currículo. Este proceso de reflexión lo haremos estableciendo conexiones con la pedagogía de Freire y lo planteamos en torno a los siguientes retos:

a) Respeto a la identidad cultural del alumnado. La educación intercultural implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a las aulas asturianas. Igualmente, implica, interés por su cultura.

Aportación de Freire: aceptar y respetar la diferencia –como señala Freire– es una de esas virtudes sin las cuales la escuela no se puede dar. Es necesario superar la perspectiva multicultural donde los conocimientos de las culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales, sin llegar a que se produzca una curiosidad profunda por *el otro* y su cultura. Ha de preocuparse por el conocimiento de la realidad social de su país de origen así como por las causas de la inmigración.

b) Valorar la diversidad cultural o la multiculturalidad. Debe ser valorada como una riqueza cultural. En un contexto –ya sea educativo o social– en el que conviven diferentes culturas es enriquecedor, para todas las culturas, compartir y aprender cosas de culturas diferentes siempre desde el respeto entre culturas y teniendo como referente el marco de los Derechos Humanos.

Aportación de Freire: nuestro autor nos enseña que el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos y en ese sentido apuesta por un modelo de escuela democrática que promueva el desarrollo de contenidos curriculares partiendo de una concepción antropológica de la cultura. Es necesario plantearse a quién pertenece la cultura que se imparte en las escuelas y cuestionar el modelo monocultural y etnocéntrico que se transmite.

d) Diversidad Lingüística. Si hay diversidad cultural en la escuela, eso significa que también hay diversidad lingüística. Sin embargo, en numerosas ocasiones lo único que supone para el alumnado –principalmente extranjero– son barreras derivadas de las diferencias lingüísticas. Por otra parte, las lenguas minoritarias como puede ser el caso de la lengua asturiana, sufren la diglosia.

Aportación de Freire: como afirma nuestro autor no existe bilingüismo y mucho menos multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Lo señala también como una cuestión de voluntad política y que implica una imposición cultural y por ello señala que los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje dado que este no es solo un instrumento de comunicación sino además una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. Es necesario, por tanto, apostar por una política educativa favorecedora del multilingüismo en la escuela y que apueste por la promoción de profesorado de minorías étnicas que impartan las enseñanzas en la lengua materna de los educandos.

e) Enfoque de educación intercultural. Es fundamental clarificar el enfoque de educación intercultural a adoptar y desarrollar un modelo educativo coherente con tales planteamientos. Tal vez este sea uno de los mayores retos que nos encontramos ya que en numerosas ocasiones hablamos de un modelo de inclusión pero, finalmente, lo que se lleva a la práctica es un modelo asimilacionista.

Aportación de Freire: coherencia entre la teoría y la práctica o lo que es lo mismo, coherencia entre el modelo de educación intercultural que queremos y el verdadero modelo de educación intercultural que finalmente desarrollamos. Freire hace referencia a diversas virtudes que deben tener los docentes destacando, por encima de todas, la coherencia reconociendo, al mismo tiempo, la gran dificultad que supone ser coherentes. Para lograrlo plantea utilizar diversos instrumentos y procedimientos que ayuden a los docentes a revisar su propia práctica.

f) Memorización mecánica de los contenidos. A pesar de que los principios que inspiran nuestro sistema educativo y el currículo asturiano son otros, todavía nos encontramos ante un modelo de enseñanza academicista centrado en el aprendizaje de contenidos en lugar de una enseñanza comprensiva basada en la integración de las competencias básicas y aprendizajes básicos para vivir en sociedad y en el que no se fomenta la curiosidad profunda del alumnado respecto a diversidad de temáticas.

Aportación de Freire: nuestro autor siempre criticó el excesivo uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una *educación crítica de la curiosidad*. Afirma que los docentes seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas, sin subrayar a los alumnos la importancia de la curiosidad.

Principios coherentes de educación intercultural

De acuerdo con la reflexión efectuada anteriormente se pueden establecer distintos principios de educación intercultural:

1. Un modelo de escuela multicultural es una escuela permanente abierta al cambio y a la mejora. Ha de ser una escuela flexible, democrática, inclusiva y que reconozca la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que –como señala Freire–, tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos.
2. Una escuela multicultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios. Una escuela abierta a la realidad cultural de los alumnos demuestra un interés por ellos, sus pueblos y su cultura a fin de generar procesos de cambio para sustituir la cosmovisión, única y dominante, que preside las relaciones actuales por otras actitudes de encuentro, diálogo y colaboración entre culturas.
3. Es necesario replantear el modelo de formación del profesorado y considerar una praxis que permita a los docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes, poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales.

4. Es necesario replantear el papel del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en lo referente al proceso de construcción de conocimientos. Es necesario que el alumnado construya su propia visión del mundo –como insiste Freire–. Teniendo en cuenta esto, una de las principales funciones de los docentes implicaría ayudar conscientemente al alumnado a construir su propia y autónoma visión del mundo.
5. La educación en un contexto educativo multicultural sería un proyecto pedagógico con carácter sociopolítico. Dicho proyecto parte del respeto y valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela y de la sociedad a través de una práctica educativa coherente basada en el diálogo entre culturas, la comunicación y la competencia intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social –como subraya Freire– según principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias.
6. Necesariamente, ha de contemplar un sistema de evaluación crítica y orientada a la mejora de la práctica docente. Para ello se pueden utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que nos permitan hacer un seguimiento de la propia práctica. Tales procedimientos han de ir encaminados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, es decir, a conseguir la coherencia entre la teoría y la práctica.
7. La educación en contextos multiculturales implica reflexionar acerca de las injusticias y conocer las causas que generan la inmigración; visualizar, sin complejos, la pobreza y analizar las causas de las diferencias entre los países del norte y del sur; identificar los problemas medioambientales y conocer sus causas; escandalizarse ante el hecho de la violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas millones de ellas en todo el mundo. Es lo que Freire entiende como “educación problematizadora”.
8. El planteamiento de educación intercultural que aquí sostenemos –inspirado en las aportaciones de la pedagogía de Freire– representa un modelo educativo que debe estar inspirado en la construcción de conocimiento y no solo en la transmisión y la reproducción. Se concibe la educación como un acto de conocimiento orientado a la formación de sujetos críticos y realmente autónomos.
9. Es necesario abordar la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Pretende una formación concienciadora para todos y apuesta, en su caso, por la promoción de profesores de minorías étnicas. Para ello es necesario –como reclama Freire– superar la perspectiva multicultural en la que los conocimientos de las diferentes culturas se reducen a aspectos folklóricos y superficiales de las mismas, sin llegar a que se produzca una curiosidad profunda por “el otro”.
10. La escuela debe estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado, familias y colectivos solidarios del entorno. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos –como soñaba Freire– debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.
11. La educación intercultural supone realizar una lectura crítica del mundo, pero que, –en palabras de Freire–, no genere desesperanza sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida y nuestra historia.
12. Es necesario revisar la selección cultural de los contenidos que conforman el currículo común para hacerlo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las “culturas” que actualmente están ausentes en los programas escolares.

13. Una escuela multicultural debe favorecer que se produzcan procesos de comunicación dialógica, de forma que profesorado y alumnado construyen conocimiento. El diálogo permite expresar y exponer nuestra visión del mundo y conocer otras visiones del mundo diferentes a la nuestra. No se trata de imponer nuestra visión del mundo ni de que ninguna se sobreponga a las demás, sino de comprender que hay formas diferentes de ver el mundo y de que es necesario respetar esas visiones diferentes, teniendo como marco de referencia, los Derechos Humanos.

Nuestro estudio (Verdeja, 2015) en definitiva, no deja de ser un intento más de contribución para “repensar” y “reinventar” las ideas de Paulo Freire y adaptarlas a la necesidad social y educativa de plasmar una educación intercultural cada vez más necesaria en el complejo y diverso mundo actual. Si modestamente hemos ayudado a tal pretensión nos daríamos por plenamente satisfechos.

Referencias

- Agudelo, N. C. y Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100.
- Angulo, J.F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357-367). Ediciones Aljibe.
- Apple, M. W. y Beane, J. (Comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 18. Disponible en: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3.html.
- De Souza, J.F. (2006). Paulo Freire y la diversidad cultural. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*, 23, 50-55.
- Feito, R. (2010). El sentido del currículum en la enseñanza Obligatoria. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 375-398). Madrid: Ediciones Morata.
- Feito, R. (2014). Educar para la diversidad: el ejemplo de las escuelas democráticas. *Investigación en la Escuela*, 82, 7-17.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta De Agostini S.A.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI editores. S.A. de C. V.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: su sentido educativo y Social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imbernón, F. y Martínez-Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.

- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: CIDE.
- Pascual, J.; Mori, M.; González Riaño, X.A. y Atienza, J.L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística: Estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2) 191-200.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la Escuela*, 77, 5-12.
- Posada, J.J. (2007). El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad. En Y. Rocha (Coord.), *Tras las huellas de Paulo Freire* (pp. 123-146). Nicaragua: IPADE/CEAAL.
- San Fabián, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, X. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 50-53.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos humanos. División de la Promoción de Educación de Calidad. Sector de Educación. Paris: Ediciones UNESCO.
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Verdeja, M. y González Riaño, X.A. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Rizoma Freireano*, 21. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/aportaciones-de-la-pedagogia-21>
- Zabalza, M.A. (1992). Implicaciones curriculares de la Educación Multicultural. *Bordón*, 44 (1), 45-48.

Información sobre los autores

Autor: María Verdeja Muñiz

Institución: Universidad de Oviedo

Email: verdejamaría@uniovi.es

Autor: Xosé Antón González Riaño

Institución: Universidad de Oviedo

Email: xanton@uniovi.es



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 92

07 de septiembre de 2017

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de CreativeCommons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González**, (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar Azcárate Goded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

