



# LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL PROFESORADO. UNA REVISIÓN A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CASO DEL ALUMNADO GITANO EN ESPAÑA

INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHERS. A REVISION THROUGH THE CASE STUDY OF ROMA STUDENTS IN SPAIN

---

---

*Mencia Buhigas Jiménez*<sup>1</sup>

Fechas de recepción y aceptación: 13 de junio de 2023 y 26 de noviembre de 2023

DOI: [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2023.64.1115](https://doi.org/10.46583/edetania_2023.64.1115)

*Resumen:* Para poder responder críticamente sobre si la competencia intercultural del profesorado es un factor clave en el éxito educativo de la población gitana en España, deberemos labrar un camino de comprensión de los conceptos clave. Comenzaremos con la interculturalidad, sus orígenes y significado; a lo que seguirá una revisión bibliográfica de la competencia intercultural para comprender la presencia del concepto en el plano educativo del profesorado. Finalmente, se reflexionará sobre la situación actual del alumnado gitano usando las bases teóricas de la pedagogía decolonial y el aprendizaje dialógico para redefinir la competencia a través de la inclusión de la historia gitana en el currículo. Labrando así, una etapa crucial en el abordaje de la cuestión, previa a un posible trabajo de campo futuro.

*Palabras clave:* Competencia intercultural, profesorado, pedagogía decolonial, aprendizaje dialógico, Pueblo Gitano.

*Abstract:* To be able to respond critically to the question of whether the intercultural competence of teachers is a key factor in the educational success of the Roma population in Spain, we will first have to work our way through an understanding of the key concepts. Thus, starting with interculturality, its origins and meaning, followed by a bibliographical review of intercultural competence to understand the presence of the revised concept at the

<sup>1</sup> Profesora titular en la Academia Kids & US de Majadahonda (28220) Madrid. E-mail: 99mencia-buhigas@gmail.com



teaching level. Finally, we will reflect on the current situation of Roma students in Spain using the theoretical bases of decolonial pedagogy and dialogical learning to redefine competence through the inclusion of Roma history in the curriculum. Considering this as a necessary first stage in addressing the issue, prior to possible future fieldwork.

*Keywords:* Intercultural competence, educators, Decolonial Pedagogy, Dialogical Learning, Roma People.

## 1. INTRODUCCIÓN

La pregunta central de este ensayo se enfoca en la competencia intercultural del profesorado y será explorada al revisar la situación de la población gitana en España, considerada la minoría antigua más numerosa y empobrecida de la Unión Europea (Gamella, 2017) dado su complicado camino legislativo y social en su lucha por huir de la exclusión, desde su entrada a España en el siglo XV (Martín, 2018). Además, es esencial considerar estas reflexiones dentro del apogeo de una reforma educativa (Ley Celaá) en la que por primera vez se afirma dar espacio a la comunidad gitana. Como se menciona en el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (BOCG, 2020) se considerará el estudio del Pueblo Gitano con el fin de reconocer su identidad, promover su conocimiento y reducir los estereotipos.

Es esencial estudiar y debatir sobre la interculturalidad como una competencia necesaria, ya que su desarrollo puede ser fundamental para abordar los desafíos persistentes en el tratamiento de los estudiantes, preservar la integridad de su identidad y facilitar un aprendizaje óptimo dentro y fuera del aula.

De este modo, la pregunta eje a partir de la cual se desarrollará este artículo será: *¿Es la competencia intercultural en el profesorado clave para la educación de la población gitana?* Para poder dar respuesta, deberemos labrar un camino de comprensión de los conceptos clave. Comenzaremos revisando el concepto de interculturalidad, su origen y significado, pudiendo desentramar los elementos cruciales que envolverán a las prácticas educativas. Una vez entendida la interculturalidad, es necesario poner el foco en la competencia intercultural para comprender la presencia del concepto revisado en el plano del profesorado. Entender lo que hasta ahora en la teoría educativa se



ha especificado sobre la didáctica y el desarrollo profesional necesario para la presencia de dicha competencia.

A continuación, para asentar nuestra discusión visualizaremos la situación educativa del alumnado gitano en nuestro país a lo largo del tiempo. Como se observará en los apartados correspondientes de metodología y discusión, utilizaremos las bases teóricas de la pedagogía decolonial y el aprendizaje dialógico, para poder plantear una reflexión sobre el problema que puede desatarse si no existe competencia intercultural en el profesorado, y redefinir la formación del profesorado entorno a esta competencia.

Para finalizar, se expondrán conclusiones que reiteren dicha necesidad formativa-educativa, y la extrapolación de elementos clave aplicables a cualquier propuesta educativa intercultural.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. *El concepto de la interculturalidad*

El objetivo de este primer apartado es atender al concepto de la interculturalidad. No podemos ser críticos de la competencia intercultural ni de su posible esencialidad, sin desentramar sus engranajes conceptuales. Para ello es necesario describir su existencia como parte del flujo cambiante del pensamiento sociocultural y político. El debate de lo intercultural puede llegar a desdibujarse cuando otros conceptos tales como el de la *multiculturalidad* se utilizan de forma indistinta.

De hecho, el término *multiculturalismo* se originó en las décadas de los sesenta y setenta en EE. UU y Canadá, hasta conformar un paradigma teórico validado gracias a autores como W. Kymlicka, entre otros.

En su obra principal, el autor describe la palpable exclusión racial en Estados Unidos, con instituciones tomando decisiones que llevaron a procesos profundamente segregatorios. En las dos décadas siguientes, muchos países experimentaron un resurgimiento que permitió a los grupos étnicos expresar sus características distintivas. Comenzó así un proceso de desegregación racial, cuestionando las políticas relacionadas con los grupos minoritarios en las naciones-estado existentes (Kymlicka & Castells, 1996).



Entre las ideas que establece Kymlicka (1996) sobre la igualdad y los derechos, podemos ver implícita la presencia de un pluriculturalismo positivo en el que se hace necesario un reconocimiento de las identidades minoritarias dentro de un marco liberal democrático, dando lugar a una reformulación de la ciudadanía que pasaría a ser considerada como ciudadanía multicultural.

No obstante, esta idea sobre el reconocimiento de la identidad “del otro” que subyace en la multiculturalidad ya la encontrábamos presente a través de otros autores como el filósofo Charles Taylor (1993) que ponía énfasis en como el reconocimiento no es un elemento demandante por cortesía. Es decir, un falso reconocimiento supone para el ser humano en su individualidad y pertenencia al grupo, una gran peligrosidad. Más aún en el contexto del Estado moderno, siendo la base de la supervivencia de una cultura minoritaria.

Si seguimos en esta línea de pensamiento y analizando la multiculturalidad veremos que a través de los derechos colectivos e individuales que se describen, la cultura liberal se convierte en el medio común o universal en el que las relaciones entre distintas culturas deben basarse. Suponiendo por tanto que, una integración exitosa debe tener en cuenta una visión privativa del otro (Rodríguez, 2013).

Fueron muchas las críticas que envolvieron esta visión del concepto dando lugar a la evolución a otra nueva designación: la *interculturalidad*. Como pasaba con el concepto de multiculturalismo, este término ha acabado cayendo en una gran polisemia llegando a confundirse con el anterior, desprendiéndole de significado.

Para poder verlo con claridad, analizaremos la interculturalidad a través de autores como Giménez Romero (2003), Walsh (2010), Dietz (2017) y Todorov (1991), que permiten justificarla como paradigma que da respuesta al cuadro de justicia social más reciente, sin caer en los límites de la asimilación y la supremacía hegemónica que comentábamos previamente.

Por un lado, Giménez Romero (2003) establece un cuadro comparativo entre el plano fáctico y normativo entre ambos conceptos, defendiendo que la interculturalidad más allá de expresar la existente diversidad cultural implicará las relaciones entre las culturas y elementos que las componen, suponiendo llevar



a cabo en el plano normativo, un proceso de convivencia o interculturalismo. Es decir, al principio de igualdad y de diferencia, se añadirá un principio de interacción positiva.

Esta interacción solo puede ligarse a lo intercultural, creando contacto entre culturas. Contactos que en algunos lugares siempre han estado presentes como afirmaba Catherine Walsh (2010) en referencia a América Latina, cuyos pueblos indígenas configuraban esta perspectiva relacional.

No obstante, para comprender la interculturalidad de manera más honesta acorde con las implicaciones sociopolíticas de la coyuntura del mundo contemporáneo, es interesante sumar dos perspectivas que la propia Walsh (2010) incluye. Por un lado, reconociendo que las relaciones entre culturas crecen en ocasiones entre procesos de dominación, poder y colonialidad, dándole a la interculturalidad una perspectiva funcional, lo que significa que se crea un contexto para perpetuar la desigualdad en nombre del “reconocimiento de la diferencia”. Por otro lado, contiene una perspectiva crítica, que implica que la interculturalidad sea considerada “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba” (Walsh, 2010, p.4).

Este carácter crítico del concepto de interculturalidad permite no solo dibujar sino esclarecer la necesidad de llevar a cabo un cambio relacional entre los individuos de los grupos, de manera que el empoderamiento supremacista desaparezca en pro de desarrollar entre los conjuntos culturales -históricamente concebidos como privilegiados y excluidos- procesos recíprocos de identificación, alterando así las percepciones discriminatorias de la mayoría (Dietz, 2017).

Además, todo este contacto intercultural será tal y como comentaba Todorov (1991) la base y medio para que la cultura evolucione. Esta reflexión nos puede llevar a un debate mucho mayor, por lo que en este escrito lo centraremos en el entendimiento de que el desarrollo identitario individual en la colectividad requiere naturalmente de una importación de elementos culturales ajenos, con el objetivo de romper los procesos subalternos.

Una vez se establecían las implicaciones teóricas de la interculturalidad, su aplicación en la educación se convertía en una necesidad para poder abarcar



este proceso de deconstrucción y construcción desde el alumnado, que, desde su primera interacción con el medio, se ve expuesto a cualquier tipo de percepción. En este camino por el cambio educativo se observó desde la segunda mitad del siglo XX como los países de las democracias neoliberales establecieron el concepto de igualdad de oportunidades en sus sistemas educativos (Olivencia, 2011).

Latinoamérica fue de las primeras en verlo reflejado. Como concreta Walsh (2010), desde los años ochenta la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas permitió abrir un espacio para la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Esta incorporación educativa supuso el reflejo de un nuevo proceso democratizador en la gestión de la diversidad. Este modelo de gestión de la diversidad cultural también se veía representado a través de la orientación intercultural atribuida a las propuestas de Francia de 1975, en el marco de acción socioeducativo que se plantó superar las limitaciones de la multiculturalidad (Escámez, 2002).

En el caso concreto de España se observó que ya desde 1985 se establecía en la legislación una necesidad al contacto entre pueblos más allá de la coexistencia. Sin embargo, quedaba lejos de lo que sería una representación de reconocimiento entre culturas fuera de las Comunidades Autónomas. El cambio de modelos educativos entorno a la temática del contacto cultural vino dado precisamente por el flujo migratorio mayoritario entre finales del siglo XX y principios del XXI (Villodre, 2013).

Como sigue comentando Villodre (2013) se marca la eliminación de vocablos como *extranjero* en la LOGSE (1990), pasando por una mención de respeto al pluralismo, la convivencia y asesoramiento a las familias con riesgo de exclusión en la LOCE (vigente hasta 2006). Pese a que se iniciaran propuestas como la Orden EDU/212/2009 de 6 de febrero, por la que se establecieron las bases reguladoras de subvenciones para la realización de actuaciones de compensación e interculturalidad; en las leyes educativas consiguientes no se encontraron medios para la atención a la diversidad cultural en concreto.

Muchos aspectos de la interculturalidad que se comentaban en un principio siguen sin ser reflejados o cuidados en las acciones diarias más allá de la



inclusión del término en los discursos de los sistemas educativos y la legislación. Bajo el pretexto de la interculturalidad se han seguido llevando a cabo, en ocasiones, prácticas que distan de los conceptos de validación y reconocimiento adecuado de las identidades culturales.

## 2.2. Implicaciones educativas de la interculturalidad

Una vez hemos conseguido definir la interculturalidad, el siguiente objetivo es contemplar el concepto dentro del plano educativo.

Antes de abordar la tarea es importante aclarar que, al definir competencia, se puede centrar en diferentes sujetos. En este artículo, nos referimos al proceso de formación del profesorado, en el que se han establecido varias formas de abordar el concepto de competencia. Al considerar varias de estas perspectivas, la competencia resulta de la interacción entre las capacidades personales y las particularidades del contexto, donde el individuo puede movilizar recursos para obtener resultados favorables (Yániz, 2005).

Más concretamente, considero acertado referirnos a Echeverría (2001) cuando habla de la profesionalización identificando lo que se conoce como competencia de acción profesional; la suma de las competencias técnica, metodológica, participativa y personal. Esto envuelve las nociones del *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser* que se describen actualmente en los discursos educativos. Precisamente, esta perspectiva de Echeverría sigue la línea de los cuatro pilares básicos de la Educación que Delors (2013) anuncia y entre los que destaca el “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” donde subraya el descubrimiento y reconocimiento del otro como parte de la misión educadora.

¿Dónde encaja entonces la competencia intercultural en este conglomerado? La competencia se percibe como un medio esencial para el logro educativo en diversos ámbitos, y la interculturalidad, emergente en las últimas décadas, hallará en la competencia el vehículo para su implementación. Para que los docentes puedan adaptarse a una realidad en constante cambio y trabajar hacia la creación de proyectos comunes, necesitarán habilidades, destrezas y conocimientos que les permitan facilitar esta interacción.



Con todo ello podemos intentar analizar los aspectos e intencionalidades principales de la competencia intercultural. Se ha dado un énfasis particular en la competencia intercultural en el profesorado de lenguas extranjeras, ya que, según el Libro Blanco sobre el diálogo intercultural (L'Europe, 2008), esta competencia se desarrolla de manera óptima a través del contacto directo con otra lengua y la riqueza cultural asociada a la misma.

No obstante, lo intercultural no solo se halla en el componente lingüístico o en la cultura anglosajona por excelencia, sino que debería tratarse de algo transversal. De hecho, la competencia intercultural ha sido considerada como una competencia dinámica, que requiere de un continuo proceso de concienciación y redefinición desde el acercamiento y conocimiento de otras culturas para así, reconstruir el yo propio de manera continua (Dervin, 2010; González *et al.*, 2010).

Precisamente para poder ver la evolución progresiva y necesaria en esta competencia por parte del profesorado podemos remitir a uno de los modelos de mayor detalle, el DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensivity) de Bennet (1986, 1993, 2004). En su traducción, este modelo del Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural fue creado a partir de la idea del autor de intentar descifrar el porqué de la capacidad de ciertas personas de desenvolverse en entornos transculturales dando así una oportunidad a educadores, de poder tener una mejor preparación para trabajar en entornos que requieran de dicha competencia (Bennet, 2004).

En el DMIS (Bennet, 1986; 1993; 2004) se observa una clasificación de seis etapas experienciales que recorren un camino que comienza en lo que se denomina “etnocentrismo” y que desemboca en un “etnorelativismo”. Dentro del etnocentrismo, encontramos tres primeras etapas de comportamiento. En primer lugar, la *negación* o *desinterés*, llevando al individuo a posiciones de dominación del otro. En segundo lugar, hallamos la *defensa* mediante la que el sujeto conoce que hay otras culturas, pero posiciona la suya por encima en el discurso y praxis. Finalmente, una tercera etapa de *minimización* en la que, aunque se establece una sensibilidad de lo intercultural, se sigue inconscientemente imponiendo normas culturales.

Hay un momento en el que se adentra en una etapa general de etnorelativismo, ya que su contexto de vivencia se desarrolla dentro de otros contextos culturales, dando lugar a la *aceptación*. Los individuos no solo son buenos



identificadores de diferencias culturales, sino que respetan dichos contrastes, ven la diversidad de valores y tendencias como alternativas válidas para la organización del ser humano.

El proceso consciente de aplicación de la aceptación dará lugar a lo que Bennet (2004) denomina *empatía intercultural*, recordando que es un reajuste mutuo y no un proceso de asimilación forzosa.

Finalmente, cuando la persona o grupo hace un esfuerzo constante por ser partícipe de las culturas entra en una etapa de *integración*. Con una facilidad constructiva para llegar incluso a ser capaz de crear oportunidades de mediación para la interacción de grupos minoritarios.

Se entiende así que la comunicación intercultural es plausible, pero que requiere de un proceso activo y vinculante. La competencia intercultural, según Figueredo y Ortiz (2014), debe integrarse en la planificación y diseño de acciones formativas. Esto implica una dimensión cognitiva para adquirir conocimientos sobre política, limitaciones y corregir concepciones estereotipadas, así como una dimensión técnica para aprender y aplicar comportamientos y habilidades interculturales en la enseñanza, fomentando climas positivos e interacciones.

### 2.3. La población gitana en el lecho educativo actual

Observando el recorrido histórico social de las comunidades gitanas en España, la exclusión y las dificultades para conseguir el éxito educativo están aún muy presentes. Atrás en el tiempo se han podido observar leyes tales como la Pragmática de los Reyes Católicos en 1499 o la Pragmática de 1783 con Carlos III en la que se afirmaba el impedimento a los gitanos de ejercer ningún oficio propio de su comunidad siendo aquellos que tuvieran el sello identificativo como gitanos y que hayan vuelto a la vida anterior de costumbres (vestimenta, lenguaje...), se les aplicaría incluso, la pena de muerte (Martín, 2018).

Estas leyes pueden parecer muy lejanas, pero nos obligan a pensar en la larga historia de persecución sufrida por los gitanos que de ninguna forma terminó con el final de la dictadura franquista. La conexión entre el presente y el pasado es significativa al pensar en el antigitanismo como una forma de



discriminación operativa hoy a razón de un pasado donde se construyó poco a poco la segregación gitana (Buhigas Jiménez, 2018).

Precisamente si continuamos adelante en el tiempo, en el plano educativo, las medidas para la integración de la población gitana no fueron de pronta -ni adecuada- aplicación. Un ejemplo claro fueron las primeras y conocidas *escuelas puente* instauradas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que duraron hasta 1986 (Salinas, 2009; 2015) y que se convirtieron en una forma de escolarización transitoria -mediada a través de la Iglesia Católica- en la que los centros eran espacios burbuja para los gitanos, en lugar de una inclusión directa de estos en los centros públicos.

A partir de los años ochenta comenzó a “formalizarse” el reconocimiento como Pueblo y como una cultura propia apostando por establecer medidas de proyección respecto a la identidad, cultura e historia, desde diversas instituciones como el Parlamento Andaluz (1996), el Parlamento de Cataluña (2001) o el Congreso de los Diputados, (28 de septiembre, 2005). No obstante, la realidad de los Secretariados y Asociaciones que surgieron a finales de los noventa y que se consolidaron a principios de los 2000, que desde una lectura superficial aparentaban el desarrollo de proyectos de carácter inclusivos, fue limitante (Salinas, 2009; Jiménez, 2018).

Su presencia sí que nos sirve para hacer una lectura sobre los estudios sociológicos comunes realizados junto a instituciones nacionales para ver el panorama de la población. Más concretamente, el informe de la “Estrategia Nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020”, publicado en 2014 por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Este Plan Estratégico (FSG & Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) buscó alcanzar, mediante políticas y planes generales, la incorporación de la población gitana de 0 a 3 años, priorizando a familias en riesgo de exclusión. También se implementaron programas para prevenir el absentismo y abandono escolar, así como para promover la alfabetización y educación permanente de la población gitana adulta. No obstante, el enfoque propuesto no abordaba un proceso inclusivo sino más bien integracionista, que implica dependencia de estructuras mayores y no garantizaba un tratamiento equitativo.

Una parte esencial de este documento reclamaba el desarrollo de la formación del profesorado en educación intercultural junto con el apoyo a los centros



educativos para promover la diversidad cultural en su Centro de Proyectos Educativos (PEC) e incorporando la cultura gitana en su Centro de Proyectos Curriculares (PCC). Este plan se podría considerar como la única propuesta general en nuestro país en relación con el Pueblo Gitano, ya que más allá de lo dispuesto en las bases de la futura Ley Celaá, en la legislación educativa no se han abordado medidas de este calibre.

Porque pese a que la realidad del Pueblo Gitano actual es diversa, y encontramos familias con un espectro socioeconómico estable y de una integración en el sistema educativo, muchas otras aún huyen de situaciones de enorme precariedad. Pero todas ellas enfrentan problemas de rechazo, racismo y prejuicios, siendo estos desafíos más pronunciados en contextos de mayor pobreza, visibilidad y crisis económica y moral (Salinas, 2015).

En los últimos años, han sido los propios investigadores, educadores o centros educativos los que han aplicado sus propuestas para asegurar que la interculturalidad estuviera presente en el tratamiento de la inclusión y consideración gitana de la realidad limitada de sus aulas, intentando asegurar su permanencia.

Porque el panorama educativo del país muestra que, pese a que con el paso de los años se ha conseguido la presencia del 95% del alumnado gitano en las aulas, el problema reside en la permanencia de este grupo en el sistema, con cifras de un 70% de absentismo escolar en las Zonas de Transformación Social y los altos índices de abandono antes de terminar la etapa obligatoria. Por ello, el acceso al currículo y el desarrollo de experiencias de aprendizaje y emancipación son elementos esenciales para crear una mediación intercultural y, por tanto, el éxito escolar de estos alumnos (Rivas Flores *et al.*, 2014).

La falta de adecuación del grupo gitano al éxito educativo podría atribuirse, al menos en parte, a la falta de consistencia en la exposición de prácticas necesarias en las escuelas. La aplicación de medidas no muestra una clara uniformidad, y es notable que las iniciativas recientes, surgidas principalmente del trabajo de campo e influencia de investigadores o profesores gitanos, se han abordado de manera aislada para dar voz a esta comunidad en las instituciones españolas.

Así, se han perseguido proyectos y estudios sobre las posibles prácticas e interculturalidad necesarias para incentivar un espacio de comunicación y desarrollo. Entre los incipientes estudios que se conocen en tratamiento con el alumno gitano, presentaremos varios casos relevantes. En primer lugar, es



necesario mencionar a Fernando Macías Aranda, pedagogo y educador gitano por excelencia en el país, que junto a José Eugenio Abajo llevaron a cabo en 2020, propulsados por el Grupo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, un curso de atención educativa para la población gitana, apoyado por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del Profesorado (INTEF, 2021).

De manera más localizada, hallamos la situación de los alumnos gitanos de la escuela La Esperanza del País Vasco. Etxeberria (2003) mencionaba el desarrollo de la escuela de una iniciativa de formación del profesorado con el colectivo KALL DOR KAYIKO, que les permitía conocer en qué consiste la cultura gitana. Además, llevaban a cabo la creación de actividades y centros de interés con los alumnos para iniciar las conversaciones y desarrollo de la conciencia sociocultural. Por otro lado, visualizamos a Flecha y Soler (2013) que presentaron un estudio de caso realizado en la escuela primaria La Paz en Albacete a lo largo de cuatro años. Presentaron el objetivo de involucrar a las familias y estudiantes gitanos en la escolarización a través del aprendizaje dialógico. A partir de dicho estudio, los autores comprobaron que el aprendizaje dialógico estimulaba las reflexiones de los miembros de las familias gitanas sobre su participación en la escuela e incidía en la intervención escolar y el rendimiento académico posterior de los hijos. Por ello, afirmaron que las escuelas necesitan organizar el currículo y los espacios de aprendizaje entorno a la cultura y la identidad de la comunidad.

Estos diferentes estudios presentan en común, tanto de manera explícita como implícita, la perspectiva dialógica en las estrategias educativas de aprendizaje a la hora de abordar la exclusión gitana y que será precisamente, uno de los conceptos que revisaremos a continuación. Un tipo de aprendizaje que, junto a la perspectiva decolonial, tomaremos como necesario para replantear, justificar y reforzar el paradigma de la competencia intercultural en la formación del profesorado.

### 3. METODOLOGÍA

Al tratarse de una aproximación teórica, la metodología del siguiente artículo consistirá en acudir a los términos de la pedagogía decolonial y aprendizaje



dialógico como bases conceptuales para replantear y reforzar el expuesto paradigma de la interculturalidad y su aplicación educativa. Para ello, definiremos brevemente de qué se tratan estas dos cuestiones para poder así, asegurar el entendimiento de las relaciones que se establecerán en el siguiente apartado discursivo.

Por un lado, cuando hablamos de pedagogía decolonial debemos remitirnos a lo que anteriormente comentábamos entorno a la ruptura en las visiones tradicionales sobre el reconocimiento de las distintas sociedades. En el momento en el que somos capaces de reconocer las fuerzas de dominación y de lo colonial en los sistemas de relación entre culturas, la interculturalidad se hace visible. Y con ello, la necesidad de aportar, tal y como Walsh (2013) reconocía, otra pedagogía y sistemas de pensamiento que descolonicen las estructuras previas.

Las relaciones de poder existentes en vistas de la dominación política, militar o económica han sido plenamente visibles a lo largo del tiempo a través de las colonias latinoamericanas, africanas o asiáticas. La clave del apogeo de un proyecto epistemológico, ético y político, que se proyecta de forma natural a los espacios académicos y sociales, se halla en la no desaparición de los colonialismos modernos. Es decir, pese a la emancipación de las colonias, el colonialismo se ha arraigado a través de sus raíces estructurales, culturales y subordinadas a los comportamientos del conjunto de individuos y sistemas (Oliveira & Candau, 2010).

Más aún, concretamente, si nos introducimos en un aula o escuela, es inevitable reconocer la práctica educativa sin atender a las relaciones interpersonales que en esta ocurren (Ocaña *et al.*, 2018). Relaciones interpersonales que, además, se definen por la diversidad étnica o cultural del alumnado y, que el profesorado debe saber cómo introducir en el discurso cotidiano. Esto se caracteriza por una competencia intercultural que podrá construirse y consolidarse en las actuaciones educativas solamente a través de una descolonización activa (Palermo, 2015, citado en Ocaña *et al.*, 2018).

Por tanto, cuando hablamos de pedagogía decolonial deberemos referirnos al proyecto pedagógico que alberga una revisión y análisis comprensivo del hecho histórico, poniendo al frente del discurso aquellas prácticas educativas emancipadoras del saber. Considerando dentro de dichas prácticas tanto a los



procesos metodológicos como a los contenidos (Díaz, 2010). Dentro de este proceso de comprensión, cabrán todas aquellas comunidades que, pese a ser menos visibles, efectivamente han mantenido posiciones de marginación, refiriéndonos en este artículo concretamente a las comunidades romanís (Galetti, 2021).

Ahora bien, más allá de la pedagogía decolonial, debemos tomar como referencia en nuestra discusión por la competencia intercultural del profesorado, al aprendizaje dialógico. Es necesario conocer su faceta como herramienta metodológica.

Debemos entender la importancia que el diálogo tiene en la construcción de las propias relaciones interculturales. La necesidad de comunicarnos a la hora de elegir opciones o respuestas decisorias incluso de manera cotidiana ha aumentado. Este incremento del espacio dialógico tiene su origen en las nuevas normas sociales y valores junto al simultáneo aumento de intercambios culturales (Aubert *et al.*, 2009). Estas nuevas formas de interacción dieron paso a la recogida de un nuevo término en el estudio de las Ciencias Sociales y de la Sociología de la Educación: el giro dialógico (Saso & Mallar, 2003).

Esta concepción del giro dialógico no se escapa del ámbito educativo, en donde la necesidad comunicativa producto de las interacciones sociales rige del uso de nuevos modelos de aprendizaje. El estudio del papel del diálogo en la construcción pedagógica puede retrocederse a teorías tales como la Teoría de Acción Dialógica de Freire. Una teoría que se adelantaba incluso a la influyente visión de Habermas (1987) sobre la acción comunicativa. Desde su perspectiva Freire (1982) destacaba que, dentro de la escuela, el diálogo debe incorporarse tanto en la planificación, como en la implementación y evaluación en todos y cada uno de los niveles.

La realidad marca que toda aquella amalgama de micro y macro contextos contribuye a la identidad reflexiva, individual y colectiva del ser. El rechazo al otro y las pretensiones de poder inherentes a dichas interacciones tienen el poder de ser sustituidas a través de pretensiones de validez enmarcadas por el diálogo (Freire, 1970; 1997).

Y por ello, el profesorado y la comunidad educativa debe entender el abordaje de manera global y trascendental cuando el alumnado pisa el aula. Por tanto, cuando hablamos de aprendizaje dialógico nos tendremos que



referir a un movimiento que va más allá de las teorías de aprendizaje significativo. La perspectiva dialógica requiere de una transformación del marco educativo tanto teórico como pragmático en el que se engloba la idea que, de las escuelas como comunidades integrales, son un producto del consenso y del diálogo participativo (Flecha, 1999). En este afán de transformación del contexto sociocultural y educativo, el aprendizaje dialógico necesitará de una serie de principios base: diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencia (Auber *et al.*, 2009).

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo de este apartado consistirá en redefinir la necesidad de la competencia intercultural desde dichas claves fundamentales de la pedagogía decolonial y el aprendizaje dialógico.

Si nos adentramos precisamente en las claves de acción de la pedagogía decolonial encontraremos cuatro dominios: la descolonización del saber, del ser, del currículo y de las prácticas socioculturales (Argüello, 2015). En todos estos dominios, y más concretamente en la descolonización de las prácticas socioculturales, encontraremos necesariamente el papel de la interculturalidad. Todos ellos trabajarán como medios a la vez que fines en sí mismos. Por tanto, debemos inferir que solo mediante un proceso de afirmación intercultural se podrán romper los esquemas coloniales, y a la vez que perseguimos dicho proceso de (de)colonización nos cruzaremos con el deber de comprensión intercultural. En su análisis del sistema educativo español Fernández (2021) relataba la presencia de un antigitanismo estructural, donde el currículo y el tratamiento sistemático en el aula se convierten en procesos políticos y fuentes de resistencia, influyendo en la dignidad del colectivo gitano. Estas claves de acción pedagógica ayudan a entender los vínculos de persistencia que contribuyen a perpetuar al sujeto gitano en el sistema educativo.

De este modo, a la hora de trabajar en la posible formación de la competencia intercultural del profesorado no podemos abandonar en ningún momento el concepto de pedagogía decolonial. Al revés, este se convierte en necesario para alcanzar los niveles más altos de comunicación e interacción



sociocultural que comentábamos a partir del modelo de Bennet (1993; 1986) y que se corresponden con la ruptura de las relaciones de dominación dentro y fuera del marco comunicativo. A través de dichos mecanismos la puesta en práctica de dicha competencia intercultural se podrá conseguir en consonancia con la inclusión de nuevas propuestas educativas. En este caso de estudio, es esencial destacar la incorporación de la historia gitana en el currículo, que se presenta como una posibilidad pragmática de búsqueda intercultural para este grupo.

Tal y como comenta Palermo (2015) siempre ha existido una tendencia en todos los niveles educativos a neutralizar los contenidos curriculares llegando incluso a considerar con el tiempo que son inamovibles e inmodificables. La realidad educativa indica que el profesorado desempeña un papel crucial en la adaptación del currículo, ya que posee un entendimiento profundo de las relaciones culturales presentes en las aulas y la necesidad de establecer intercambios personales específicos y contextualizados.

En estos intercambios interculturales, no solo se aplica el pensamiento decolonial, sino que el modelo dialógico se integra de manera orgánica a través de las narraciones y relatos de vida de los alumnos cuyas historias han sido mencionadas y validadas. Tal y como expone Jiménez González (2018) para combatir el antigitanismo, la cultura e historia gitana deben de estar efectivamente presentes en el currículo educativo, pero antes de pretender que la mera presencia de ellos en la escuela es suficiente, debemos considerar la formación del profesorado en la materia, huyendo así de relatos errados y malinterpretaciones.

La introducción en la legislación de la posibilidad de estudiar el Pueblo Gitano con el objetivo de reconocer su identidad y reducir estereotipos permitirá establecer una comunicación intercultural y decolonial en el aula. Los docentes serán mediadores y validadores de una historia que, además de ser escuchada por los estudiantes gitanos, se reforzará y ampliará a través de sus propias narraciones personales y espontáneas. Serán estos diálogos provenientes de los sujetos -y acompañados del docente-, de la línea (intra)cultural de sus cotidianidades y antepasados los que permitan la proyección y mantenimiento de las memorias e identidades y, en consecuencia, la emancipación del Pueblo Gitano, “y sus posibilidades para el contacto y encuentro



intercultural-pluriversal, de la reparación y la justicia junto a nuestros lugares de enunciación” (Periáñez Bolaño, 2021, p.17).

Se desafían los patrones de dominación comunicativa, fomentando una interacción dialógica y activa por parte de los estudiantes. El docente mantiene constantemente presentes los elementos competenciales de la interculturalidad para respaldar esta interacción. Al referirnos nuevamente a Freire y su pedagogía de los oprimidos, se subraya la necesidad implícita de combinar el diálogo con enfoques decoloniales. Estos elementos, según Mattalini (2013), abren el camino para romper con la relación de dominación entre individuos en la práctica educativa.

Esta idea se justifica aún más cuando se admite que el conjunto de la comunidad educativa desde una visión cultural debe ir de la mano del diálogo interpersonal (Freire, 1982).

La revisión de conceptos sugiere que el diálogo interpersonal basado en la culturalidad de la comunidad educativa es esencialmente un diálogo intercultural. Además de la pedagogía decolonial y la competencia intercultural, se destaca la importancia de incluir el espacio de diálogo a través de la participación del sujeto cultural para lograr una práctica educativa consolidada y recíproca. No hablamos solamente de que el sujeto gitano sienta que es respetado en su diferencia, sino que en el acceso y progreso educativo no tenga que dejar de lado su identidad para poder tener éxito (García, 2004). Porque ya no hablamos del individuo joven que accede al sistema de educación básica, sino de aquel que persigue un camino universitario o un encuentro laboral.

La combinación de los preceptos del diálogo y un discurso decolonial implica que el profesorado debe incorporar diversas herramientas, incluyendo la integración de la historia gitana en el currículo, para asegurar un tratamiento intercultural. Cualquier intervención educativa dirigida a superar los mecanismos de exclusión del Pueblo Gitano debe centrarse en la transformación social, la equidad y dar voz a los miembros de la comunidad. Para ello, Essomba (2003; 2015) propuso un enfoque renovado para la formación educadora que incluye un bloque comunitario junto con bloques didácticos y organizativos, garantizando la capacitación desde una perspectiva intercultural.

Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en



estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones (Ocaña *et al.*, 2018). Más aún, cuando se trata de grupos a los que se ha abandonado dentro del marco de comunicación político-social, creando modelos de tratamiento desigual en los que las relaciones de interculturalidad directamente no existen.

## 5. CONCLUSIONES

Los objetivos principales de poner la mirada educativa hacia el alumnado gitano son, entre otros, el de atender a una minoría cultural que nos permite justificar los conceptos expuestos sobre interculturalidad a lo largo de este artículo. Del mismo modo, nos permite extrapolar dichos elementos clave sobre la formación de la competencia intercultural que tiene que llegar a todos los grupos a través de estructuras pedagógicas decoloniales y dialógicas.

Ante la realidad del siglo XXI y el contexto educativo de diversidad cultural, el profesorado competente debería tener la función no solo de crear climas de convivencia, reconocimiento y respeto dentro del aula, sino ser capaz también de perseguir un proceso de inclusividad escolar al distinguir y atender las necesidades del alumnado y sus familias sin dejar de lado sus rasgos identitarios.

A través de este artículo se ha pretendido establecer una alternativa posible a las viejas formas de entender la cuestión proponiendo situar la voz de los gitanos con el protagonismo del que tradicionalmente no han disfrutado por la discriminación y el posicionamiento que han tenido, desplazados a una mera posición de objeto, donde son víctimas a las que asistir y promocionar desde una visión integracionista. Se intenta así, mediante esta lectura, que el docente y no docente entienda el porqué de la necesidad de una práctica intercultural, decolonial y dialógica.

Según Carbonell (2000), es crucial superar los prejuicios hacia los grupos minoritarios y reconocer su identidad, dignidad y derechos a través de un diálogo intercultural. Este discurso va más allá del respeto a la diversidad, buscando promover un enfoque funcional y crítico de la igualdad. Se destaca la importancia de una educación dialógica que sea consciente de los factores estructurales para facilitar la comunicación entre el sujeto minoritario y el



educador. Este último debe adoptar una postura de etnorelativismo, trabajando hacia la creación de una comunidad de aprendizaje.

Es necesario revisar la formación competencial del profesorado para lograr un auténtico enfoque intercultural. La educación intercultural no debe limitarse a ser un elemento superficial en la práctica educativa (Abajo, 2004). La intervención no solo debe abordar los contenidos curriculares y su estructura burocrática, sino también implicar una transformación de las perspectivas relacionales. Esto requiere, en primer lugar, reconocer los límites existentes y las luchas persistentes dentro y fuera de los grupos involucrados. Solo así, seremos capaces de romper con la perpetuación de la subalternidad y dar paso a la verdadera interculturalidad.

*Sastipen thaj Mestipen (Salud y libertad)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (2004). Infancia gitana y paya: Convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: revista pedagógica*.
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, 19(226), pp. 28-37.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21 (2), pp. 129-139.
- Bennet, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensivity. *Education for the Intercultural Experience*, ed. RM Paige. pp. 21-71. [https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/FILE\\_Documento\\_Bennett\\_DMIS\\_12pp\\_quotes\\_rev\\_2011.pdf](https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf)
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training intercultural sensitivity. in J. Martin (Guest Ed.), Special Issue on Intercultural Training, *International Journal of Intercultural Relations*. Vol 10, No.2. pp. 179-186. <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2019/02/DMIS-IJIR.pdf>
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, pp. 62-77. [https://www.uua.org/sites/live-new.uua.org/files/becoming\\_interculturally\\_competent\\_3.pdf](https://www.uua.org/sites/live-new.uua.org/files/becoming_interculturally_competent_3.pdf)



- BOCG. (2020). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (621/000012). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f19685f1-0260-4926-b043-768d82ed09e0/bocg-d-14-113-983-senado.pdf>
- Buhigas Jiménez, R (2018). Los gitanos en la historia (I). Un estado de la cuestión transnacional hasta la actualidad. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = Revista trimestral de investigación gitana*, 101, pp. 8-30.
- Buhigas Jiménez, R (2018). Los gitanos en la historia (II). Un estado de la cuestión transnacional hasta la actualidad. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = Revista trimestral de investigación gitana*, 101, pp. 4-33.
- Carbonell, F. (2000). III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*.
- Catalá, J. S. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (1ª parte: siglos XV al XIX). *Cabás*, (13), pp. 92-112.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*, 5, pp. 155-172.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), pp. 217-233.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), pp. 192-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192)
- Echeverría Samanes, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, vol. 91, num. 31, pp. 35-55.
- Escámez, J. (2002). Educación intercultural. *Glosario para una sociedad intercultural*, pp. 132-139.
- Essomba, M. A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías: tejer redes de sentido compartido*. WK Educación.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas*. pp. 127-142. Madrid: Narcea.



- Etxeberría, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de educación*, 332, pp. 427-443.
- Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: hidden blind-spots of the Education System. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), pp. 131-149.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), pp. 160-179. [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)\\_012\\_jett\\_Figueredo\\_Ortiz.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_012_jett_Figueredo_Ortiz.pdf)
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. *Comunidades de aprendizaje*. [http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/106/apren\\_dialogico.pdf](http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/106/apren_dialogico.pdf)
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), pp. 451-465.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. 2 nd ed. Mexico: Siglo XXI.
- FSG & Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia Nacional Para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012–2020*. Informes, estudios e investigación 2014. [https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB\\_POBLACION\\_GITANA\\_2012.pdf](https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf)
- Galletti, P. C. (2021). *La diferencia colonial gitana: normalización y resistencia subalterna en España*. Editorial SB.
- Gamella, J. F. (2007). La inmigración ignorada: Romá/gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006. *Gazeta de Antropología*, 23.
- García, J. R. F. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (50), pp. 27-44.
- González, M., Guillén, C. y Vez, J.M. (2010), *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*.



- <https://formacion.intef.es/course/view.php?id=53&fbclid=IwAR16sDnfCFd67tRXH-Mp2XISNIA7pds4ipEjwR6DI7zUv9b4xG--T6-lrHQINTEF> (2021). Atención educativa a la población gitana.
- Jiménez González, N. E. (2018). La historia del pueblo gitano: memoria e inclusión en el curriculum educativo. *Drets. Revista Valenciana de Reformes Democràtiques*, (2).
- Kymlicka, W. (1996). Federalismo, nacionalismo y multiculturalismo.
- Kymlicka, W., & Castells, C. (1996). *Ciudadanía multicultural*, pp. 136-37. Barcelona: Paidós.
- L'Europe, D. E., & Europe, O. (2008). Libro Blanco sobre el diálogo intercultural.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), pp. 71-92.
- Martín Sánchez, D. (2018). Historia del Pueblo Gitano en España. Editorial: Catarata.
- Mattalini, M. L. (2013). Revolución, diálogo y liberación: Una pedagogía de la libertad y la esperanza que aún hoy puede decir su palabra. *Revista FAIA*, 2(11), pp. 2-18.
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), pp. 195-222.
- Oliveira, L. F. D., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, 26(1), pp. 15-40.
- Olivencia, J. J. L. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de educación*, 56(1), pp. 1-14.
- Palermo, Z. (Ed.) 2015. Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo.
- Pérez-Soria, M. J. (2018). Programa de intervención para favorecer la inclusión del alumnado gitano en el contexto escolar. [http://tauja.ujen.es/bitstream/10953.1/8196/1/Prez\\_Soria\\_Mara\\_Josefa\\_TFG\\_Educacin\\_Infantil.pdf](http://tauja.ujen.es/bitstream/10953.1/8196/1/Prez_Soria_Mara_Josefa_TFG_Educacin_Infantil.pdf)



- Periáñez Bolaño, I. (2021). Huellas del Trauma Colonial Romaní-Gitano en España (1499-1978). Narrativas de Recuperación y Reparación de un Pueblo con Historia (-s). *Open Library of Humanities Journal*, 7 (1), pp. 1-19.
- Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E. & Prados Mejías, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, E. C. (2013). Multiculturalismo y alteridad: una crítica al enfoque de W. Kymlicka. *Comunicación, Cultura y Política*, 4(1), pp. 39-58.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), pp. 11-20.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. In *Anales de historia contemporánea*. Vol. 25, pp. 167-188.
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles: 2ª parte: siglos XX y XXI. *Cabás*.
- Saso, C. E., & Mallart, L. P. (2003). El giro dialógico de la sociología de la educación: aportaciones de la teoría sociológica a la sociología de la educación. *Revista de gestión pública y privada*, (8), pp. 59-74.
- Taylor, C. (1993). La política del reconocimiento. *Ch. Taylor, El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Villodre, M. D. M. B. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos: revista educativa digital*, (13), pp. 65-75.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. C. Walsh, *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2), pp. 31-39.

