RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Educación intercultural: estrategias para la inclusión y valoración de la diversidad cultural en las escuelas

Educação intercultural: estratégias para a inclusão e valorização da diversidade cultural nas escolas

Intercultural education: strategies for inclusion and the appreciation of cultural diversity in schools

Christiane Lara Rodrigues; Jucelia Santana de Sena; Leopoldo Queiroz Paim; Luana Mayer da Silva Proêncio; Lucelene Maria de Vasconcelos; Luciana do Nascimento Pereira; Meury Hellen Sá de Assis; Paula Regina Alcantara de Oliveira; Rosilene Terezinha da Silva; Sandra Ferreira da Silva

Resumen:
Este estudio analiza la educación intercultural como una perspectiva capaz de fortalecer la inclusión y la valoración de la diversidad cultural en las escuelas. Se parte de la comprensión de que el espacio educativo reúne a sujetos con historias, identidades, creencias, experiencias y formas distintas de interpretar el mundo, condición que exige prácticas contrarias a la homogeneización y a las desigualdades. El objetivo consiste en discutir estrategias curriculares, pedagógicas y formativas que favorezcan el reconocimiento de las diferencias, el sentido de pertenencia de los estudiantes y el enfrentamiento del prejuicio, la discriminación y el racismo. Se adoptó una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, basada en libros, artículos científicos y documentos normativos relacionados con la interculturalidad, el currículo, la identidad, las relaciones étnico-raciales y la formación docente. El análisis indica que la inclusión cultural trasciende los eventos conmemorativos y depende de la revisión del currículo, la escucha de las comunidades, la representación de los grupos sociales y la actuación crítica de los educadores. Se concluye que una escuela intercultural articula igualdad y diferencia, transforma los conflictos en oportunidades educativas y garantiza las condiciones para que todos participen con dignidad en la producción del conocimiento.

Palabras clave:
diversidad cultural; educación intercultural; inclusión escolar; prácticas pedagógicas; relaciones étnico-raciales.

Resumo:
Este estudo analisa a educação intercultural como perspectiva capaz de fortalecer a inclusão e a valorização da diversidade cultural nas escolas. Parte-se da compreensão de que o espaço educativo reúne sujeitos com histórias, identidades, crenças, experiências e formas distintas de interpretar o mundo, condição que exige práticas contrárias à homogeneização e às desigualdades. O objetivo consiste em discutir estratégias curriculares, pedagógicas e formativas que favoreçam o reconhecimento das diferenças, o pertencimento estudantil e o enfrentamento do preconceito, da discriminação e do racismo. Adotou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à interculturalidade, ao currículo, à identidade, às relações étnico-raciais e à formação docente. A análise indica que a inclusão cultural ultrapassa eventos comemorativos e depende da revisão do currículo, da escuta das comunidades, da representatividade dos grupos sociais e da atuação crítica dos educadores. Conclui-se que uma escola intercultural articula igualdade e diferença, transforma conflitos em oportunidades educativas e assegura condições para que todos participem com dignidade da produção do conhecimento.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Palavras-chave:
diversidade cultural; educação intercultural; inclusão escolar; práticas pedagógicas; relações étnico-raciais.

Abstract:
This study analyzes intercultural education as a perspective capable of strengthening inclusion and the appreciation of cultural diversity in schools. It is based on the understanding that the educational environment brings together individuals with distinct histories, identities, beliefs, experiences, and ways of interpreting the world, a condition that requires practices opposed to homogenization and inequality. The objective is to discuss curricular, pedagogical, and professional development strategies that foster recognition of differences, students' sense of belonging, and efforts to confront prejudice, discrimination, and racism. A qualitative bibliographic study was conducted, based on books, scientific articles, and regulatory documents related to interculturality, curriculum, identity, ethnic-racial relations, and teacher education. The analysis indicates that cultural inclusion extends beyond commemorative events and depends on curriculum review, listening to communities, the representation of social groups, and educators' critical practice. It is concluded that an intercultural school articulates equality and difference, transforms conflicts into educational opportunities, and ensures conditions for everyone to participate with dignity in the production of knowledge.

Keywords:
cultural diversity; intercultural education; school inclusion; pedagogical practices; ethnic-racial relations.

1 Introducción

La escuela contemporánea reúne a sujetos marcados por diferentes pertenencias étnicas, raciales, territoriales, religiosas, lingüísticas, generacionales y sociales. Esta pluralidad no constituye un elemento externo al proceso educativo, pues influye en las relaciones, en la construcción de los conocimientos y en la forma en que cada estudiante percibe su lugar en el colectivo. Candau (2016) entiende las diferencias culturales como una dimensión central de la vida escolar cotidiana, mientras que Fleuri (2003) sitúa la interculturalidad en el campo de las relaciones entre identidades distintas. Así, reconocer la diversidad significa admitir que enseñar implica también crear condiciones de diálogo, participación y respeto.

Durante mucho tiempo, la institución escolar valoró patrones culturales presentados como universales y neutrales. Esta orientación hizo poco visibles las narrativas de los pueblos indígenas, las comunidades negras, los grupos migrantes, las poblaciones tradicionales y otros sectores históricamente alejados de las posiciones de prestigio. Moreira y Candau (2003) muestran que la cultura y el currículo mantienen vínculos con disputas de poder, y Gomes (2003) advierte que la cultura negra no debe reducirse a manifestaciones exóticas o folclóricas.

La perspectiva intercultural cuestiona estas jerarquías y propone una educación en la que los conocimientos dialoguen sin que ningún grupo deba renunciar a su propia identidad.

La valoración de las diferencias no se limita a la presencia de contenidos variados en el material didáctico. Abarca las relaciones establecidas en el aula, los criterios de evaluación, los lenguajes considerados legítimos y las oportunidades de participación. Walsh (2010) asocia la interculturalidad crítica con la transformación de las estructuras que producen desigualdad, mientras que hooks (2013) defiende una práctica educativa capaz de acoger voces antes silenciadas. En este sentido, la convivencia respetuosa exige acciones permanentes, y no actividades aisladas en fechas conmemorativas.

La elección del tema se justifica por la persistencia de prejuicios, discriminaciones y silenciamientos culturales que afectan el aprendizaje, la autoestima y el vínculo de los estudiantes con la escuela. Munanga (2005) demuestra que afrontar el racismo exige revisar prácticas y representaciones consolidadas, mientras que Hall (2006) permite comprender la identidad como una construcción histórica y relacional. Ante ello, se formula el siguiente problema: ¿de qué manera las estrategias interculturales pueden contribuir a la inclusión y a la valoración efectiva de la diversidad cultural en las escuelas?

El objetivo general consiste en analizar las contribuciones de la educación intercultural a la construcción de ambientes escolares inclusivos y respetuosos. De manera específica, se busca comprender la relación entre cultura, identidad y pertenencia; discutir la representatividad de los diferentes grupos en el currículo; presentar prácticas pedagógicas que valoren múltiples saberes; examinar vías para afrontar el prejuicio, la discriminación y el racismo; y reflexionar sobre la formación docente necesaria para consolidar una escuela democrática. Estos propósitos aproximan la articulación entre igualdad y diferencia propuesta por Candau (2008) a la educación dialógica defendida por Freire (1996).

Metodológicamente, se desarrolló una investigación bibliográfica, cualitativa y de carácter descriptivo-analítico. Las búsquedas consideraron los descriptores “educación intercultural”, “diversidad cultural”, “inclusión escolar”, “currículo intercultural”, “identidad cultural”, “racismo en la escuela” y “formación docente”, de forma aislada y combinada, en portugués y español. Se incluyeron libros de autores reconocidos, artículos disponibles en su totalidad y documentos normativos con relación directa con el problema investigado. Se excluyeron materiales duplicados, textos sin autoría identificada, publicaciones meramente opinativas, contenidos sin pertinencia temática y fuentes que abordaban la diversidad sin conexión con el ámbito educativo. La interpretación articuló contribuciones de Candau (2016),

Fleuri (2003), Walsh (2010), Gomes (2003), Munanga (2005), Freire (1996), hooks (2013), Hall (2006), Moreira y Candau (2012) y Dehaene (2022).

2 Educación intercultural y diversidad cultural en el contexto escolar

Candau (2008) sitúa la articulación entre igualdad y diferencia en el centro de la educación democrática. La igualdad garantiza derechos, acceso y protección contra las injusticias, pero no puede exigir que el estudiante abandone su lengua, memoria, religiosidad o modo de vida para ser aceptado. Fleuri (2003), por su parte, entiende la intercultura como una relación compleja entre sujetos y procesos identitarios distintos. En la vida escolar cotidiana, esta comprensión desplaza la diversidad del lugar de obstáculo y permite tratarla como fuente de conocimiento, siempre que se reconozcan y afronten las asimetrías de poder.

La presencia de alumnos de diferentes orígenes no convierte automáticamente a una escuela en intercultural; una institución puede ser socialmente diversa y, al mismo tiempo, mantener un currículo, un lenguaje y una evaluación orientados por un único patrón cultural. Moreira y Candau (2003) asocian la justicia curricular con la capacidad de reducir las desigualdades y acoger la pluralidad, mientras que Walsh (2010) diferencia el simple contacto entre culturas de una perspectiva crítica, comprometida con cambios en las relaciones sociales. La interculturalidad, por lo tanto, depende de una intencionalidad pedagógica, una revisión institucional y una apertura para que distintos saberes participen en la producción escolar.

Candau (2008) y Fleuri (2003) permiten relacionar educación democrática, pluralismo y reconocimiento cultural. La Constitución Federal ofrece una base indispensable para esta lectura al determinar:

> La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. La enseñanza se impartirá con base en los siguientes principios: igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas; y garantía del derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida. (Brasil, 1988, arts. 205-206).

Este fundamento adquiere un sentido concreto cuando la igualdad de condiciones incluye el derecho a aprender sin humillación, borramiento identitario ni trato inferior. Candau (2016) observa que las diferencias todavía suelen verse como problemas que deben corregirse; Gomes (2003), por su parte, muestra que la escuela necesita reconocer las relaciones entre cultura, desigualdad y racismo. El compromiso constitucional exige revisar rutinas, materiales

y formas de convivencia, porque el acceso físico al aula no basta cuando determinados estudiantes permanecen simbólicamente alejados de las narrativas valoradas.

Hall (2006) contribuye a comprender que las identidades no son esencias fijas, sino posiciones construidas en procesos históricos y culturales. Por ello, los proyectos interculturales no deben encasillar a los estudiantes en imágenes rígidas acerca de lo que significa ser negro, indígena, migrante, nordestino o integrante de cualquier comunidad. Moreira y Candau (2012) defienden prácticas que problematicen la diferencia sin convertirla en una etiqueta. La escuela necesita permitir identificaciones múltiples, cambios y cruces, al mismo tiempo que reconoce las desigualdades concretas que afectan a grupos específicos.

Moreira y Candau (2003), en diálogo con Freire (1996), vinculan la enseñanza con el respeto a los sujetos y a sus contextos. La Ley de Directrices y Bases refuerza estos principios al establecer:

> La enseñanza se impartirá con base en los siguientes principios: igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura, el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas; respeto a la libertad y aprecio por la tolerancia; valoración de la experiencia extraescolar; vinculación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales; y consideración de la diversidad étnico-racial. (Brasil, 1996, art. 3º).

La valoración de la experiencia extraescolar permite aproximar el conocimiento sistematizado a los repertorios familiares y comunitarios. Freire (1996) sostiene que enseñar exige respetar los saberes de los educandos, y hooks (2013) asocia la participación con la posibilidad de que cada persona hable desde su experiencia sin quedar reducida a ella. Esta relación amplía el currículo y favorece aprendizajes significativos, pues el estudiante percibe que su historia puede dialogar con conceptos científicos, artísticos y sociales, en lugar de permanecer restringida al espacio privado.

El aprendizaje también depende de la atención, la participación activa, la retroalimentación sobre los errores y la consolidación, aspectos presentados por Dehaene (2022). En una clase culturalmente plural, estos procesos se fortalecen cuando los ejemplos, textos y situaciones tienen sentido para diferentes grupos. Candau (2009) añade que el diálogo intercultural no elimina los conflictos; crea condiciones para analizarlos con respeto y responsabilidad. De este modo, el docente combina fundamentos cognitivos con sensibilidad social, diversifica las mediaciones y evita interpretar las diferencias lingüísticas o culturales como incapacidad intelectual. Según Candau (2016) y Walsh (2010), las decisiones cotidianas sobre el acervo, los conflictos y la participación convierten la diversidad en eje del proyecto político-pedagógico y de la convivencia, en favor de relaciones pedagógicas más equitativas.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

3 Identidad, cultura y pertenencia en la formación de los estudiantes

Hall (2006) entiende la identidad como una producción histórica, atravesada por las formas de representación disponibles en cada sociedad. En el ambiente escolar, el estudiante construye percepciones sobre sí mismo al observar quién aparece como autor, héroe, científico, líder o productor de conocimiento. Gomes (2003) demuestra que la cultura negra forma parte de la formación social brasileña, aunque muchas prácticas la sitúan en el ámbito de lo exótico. Cuando el currículo presenta solo a determinados grupos como protagonistas, comunica qué experiencias merecen prestigio y cuáles deben permanecer en los márgenes.

La pertenencia surge cuando la persona se siente reconocida, segura para participar y vinculada a una comunidad que no exige el abandono de sus referentes. Candau (2008) propone articular políticas de igualdad y de identidad, pues el trato justo no significa borrar las diferencias. Freire (1996) añade que la relación educativa necesita respetar la autonomía y la dignidad del educando. En este sentido, llamar correctamente a un estudiante por su nombre, respetar su expresión lingüística y acoger su historia familiar son actitudes pedagógicas que inciden en su confianza y disposición para aprender.

La cultura no corresponde a un repertorio cerrado de costumbres transmitidas de forma intacta entre generaciones. Fleuri (2003) presenta las relaciones interculturales como espacios de negociación y creación de sentidos, mientras que Walsh (2010) llama la atención sobre el carácter político de estas interacciones. Los niños y jóvenes reciben tradiciones, pero también las reinterpretan por medio de las amistades, los medios de comunicación, los desplazamientos territoriales y la participación escolar. La propuesta pedagógica debe evitar tanto la imposición de un patrón único como la idea de que cada alumno representa íntegramente una cultura fija.

Dehaene (2024) muestra que la conciencia selecciona y comparte información relevante, y Dehaene (2022) relaciona el aprendizaje con la atención y la participación activa. En contextos marcados por la coacción, la amenaza o la desvalorización, parte de los recursos del estudiante se destina a la protección emocional. Un aula basada en la confianza favorece las preguntas, la exposición de dudas y la revisión de errores. Candau (2016) vincula esta seguridad con la transformación de las diferencias en una ventaja pedagógica, y no en un motivo de exclusión.

Los acentos, los vocabularios regionales, las lenguas indígenas, las expresiones de comunidades migrantes y las variedades populares llevan consigo historias colectivas. Moreira y Candau (2003) cuestionan los currículos que legitiman solo una forma de expresión, mientras

que hooks (2013) valora la voz como dimensión de presencia y autoría. Enseñar la norma culta puede ampliar oportunidades, pero esta enseñanza no necesita clasificar otras formas de hablar como defectos morales o señales de menor inteligencia.

Los apodos ofensivos, el aislamiento y las burlas pueden dejar marcas persistentes, incluso cuando los adultos los tratan como conflictos sin importancia. Munanga (2005) sitúa la educación antirracista en el enfrentamiento de las representaciones negativas, y Gomes (2003) evidencia cómo el cuerpo, la historia y la cultura participan en la experiencia escolar. La intervención necesita proteger a quien sufrió la violencia, responsabilizar a quien la ejerció y transformar el episodio en aprendizaje colectivo, sin volver a exponer a la víctima.

El acercamiento a las familias y comunidades amplía las referencias disponibles y evita que la escuela hable sobre los grupos sin hablar con ellos. Candau (2009) asocia la interculturalidad con el diálogo entre sujetos, saberes y prácticas; Freire (1996) defiende una educación construida mediante la escucha y el respeto al contexto. Los consejos escolares, los círculos de diálogo, la participación de líderes y los proyectos de memoria local pueden fortalecer vínculos, siempre que no atribuyan a las familias la obligación de resolver por sí solas las desigualdades institucionales.

Los murales, las ceremonias, los nombres de las aulas, las fiestas, las asambleas y las representaciones estudiantiles revelan qué memorias adquieren protagonismo y quién ocupa posiciones de reconocimiento. Candau (2016) propone que la vida cotidiana sea considerada un campo de transformación, mientras que Hall (2006) permite observar que los significados identitarios dependen de las formas públicas de representación. La revisión de estos elementos puede incluir producciones de los estudiantes, biografías de sujetos diversos y decisiones colectivas sobre símbolos y celebraciones. Gomes (2003) ayuda a evitar que esta presencia se restrinja a imágenes folclorizadas; hooks (2013) refuerza que la participación exige una voz real en las decisiones. Así, el ambiente deja de servir únicamente como escenario y pasa a comunicar que diferentes trayectorias forman parte de la comunidad educativa.

Formar identidades abiertas no significa eliminar las raíces, sino crear condiciones para que cada estudiante reconozca su trayectoria y dialogue con otras experiencias. Hall (2006) ayuda a comprender la multiplicidad de las identificaciones, mientras que Candau (2016) orienta a la escuela a transformar su formato ante los nuevos desafíos culturales. La pertenencia, en este horizonte, no se basa en la semejanza absoluta; nace de la certeza de que las diferencias pueden coexistir con derechos comunes, participación efectiva y reconocimiento recíproco.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

4 Currículo intercultural y representación de los diferentes grupos sociales

El currículo selecciona conocimientos y, al seleccionarlos, también produce visibilidad. Moreira y Candau (2003) explican que la organización curricular participa en las disputas culturales, mientras que Hall (2006) evidencia que las representaciones influyen en la construcción de las identidades. La ausencia recurrente de determinados pueblos en los libros, las imágenes y las referencias científicas comunica que sus contribuciones tendrían menor valor. Un currículo intercultural examina estas elecciones y amplía el repertorio sin abandonar el rigor conceptual.

La representatividad no se limita a la inclusión de fotografías o personajes diversos en materiales ya estructurados por una narrativa única. Gomes (2003) advierte sobre los enfoques que folclorizan la cultura negra, y Munanga (2005) defiende la revisión de las imágenes estereotipadas presentes en la educación. El trabajo curricular necesita mostrar a sujetos negros, indígenas y migrantes, a mujeres y a comunidades tradicionales en su complejidad histórica, política, científica y artística. Esto incluye logros, conflictos, producción intelectual y experiencias contemporáneas.

Walsh (2010) relaciona la interculturalidad crítica con el cuestionamiento de las jerarquías entre conocimientos. Candau (2009) añade que el diálogo no puede ocultar las relaciones de poder. En la práctica, el currículo debe poner los saberes académicos en conversación con conocimientos comunitarios, tecnologías tradicionales, narrativas orales y experiencias territoriales. Este acercamiento no convierte todos los conocimientos en equivalentes para cualquier finalidad; reconoce contextos de producción, criterios propios y posibilidades de colaboración.

Tabla 1 – Dimensiones de un currículo intercultural

Dimensión	**Problema recurrente**	**Estrategia curricular**	**Resultado esperado**
Selección de contenidos	Predominio de una narrativa cultural	Incluir autores, fuentes y experiencias de diferentes grupos	Ampliación de la representación y del repertorio
Enfoque histórico	Silenciamiento de conflictos y resistencias	Analizar la colonización, el racismo, las migraciones y las luchas por derechos	Comprensión crítica de las desigualdades
Lenguajes	Valoración exclusiva del patrón hegemónico	Trabajar las variedades lingüísticas y múltiples expresiones artísticas	Respeto por las formas de comunicación
Evaluación	Un único modo de demostrar el aprendizaje	Combinar la producción escrita, oral, visual y colaborativa	Participación con equidad

Dimensión	Problema recurrente	Estrategia curricular	Resultado esperado
Relación comunitaria	Distanciamiento entre la escuela y el territorio	Incluir memorias, sujetos y cuestiones locales en los proyectos	Fortalecimiento de la pertenencia

Fuente: Elaboración propia, con base en Moreira y Candau (2003), Gomes (2003), Walsh (2010) y Candau (2016).

La selección de contenidos amplía las presencias, pero pierde fuerza cuando la evaluación continúa basándose en un único lenguaje o cuando la comunidad permanece al margen de las decisiones. Moreira y Candau (2012) defienden que las prácticas multiculturales alcancen el currículo y la formación docente; Candau (2016) refuerza la necesidad de insertar esta perspectiva en la rutina de la propia escuela. La transformación depende, por lo tanto, de la coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y quién participa en la definición del conocimiento escolar.

Dehaene (2012) explica que aprender a leer modifica los circuitos cerebrales y abre el acceso a sistemas simbólicos complejos, mientras que hooks (2013) muestra que el contacto crítico con los textos puede cuestionar fronteras y relaciones de dominación. La elección de obras debe combinar calidad estética, variedad de géneros y autoría diversa. Más que presentar un libro, corresponde formular preguntas que permitan examinar las perspectivas, ausencias y conflictos presentes en la narrativa.

Una investigación sobre el territorio puede articular geografía, historia, lengua portuguesa, arte, ciencias y matemáticas. Freire (1996) valora la lectura del mundo como punto de partida para la lectura de la palabra, y Fleuri (2003) concibe la educación como una relación intensa entre sujetos situados en diferentes contextos. Esta organización aproxima el conocimiento escolar a la vida social, sin reducir el proyecto a opiniones personales ni abandonar los objetivos de aprendizaje.

Dehaene (2022) atribuye valor a la retroalimentación específica sobre los errores, pues orienta la revisión y la consolidación. Candau (2008) recuerda que la igualdad y la diferencia deben permanecer articuladas. Así, diversificar los instrumentos no significa reducir las expectativas para determinados grupos, sino eliminar barreras innecesarias y permitir que el estudiante demuestre su comprensión por medios escritos, orales, visuales o colaborativos, según la finalidad de la actividad.

Una revisión curricular puede comenzar con preguntas objetivas: qué sujetos aparecen como productores de ciencia, arte y pensamiento; quién es descrito únicamente como víctima; qué conflictos históricos fueron omitidos; y qué relaciones existen entre el contenido y el territorio de la escuela. Moreira y Candau (2003) permiten comprender que toda selección

expresa prioridades culturales, mientras que Walsh (2010) orienta a identificar jerarquías entre saberes. El equipo puede comparar planes de enseñanza, libros, listas de lectura e instrumentos de evaluación, registrando ausencias y repeticiones. A continuación, define cambios compatibles con los objetivos de cada componente, como incorporar fuentes primarias, autores de diferentes pertenencias y problemas sociales analizados desde múltiples perspectivas. Candau (2009) sostiene el diálogo como encuentro entre posiciones que no necesitan perder su especificidad, mientras que Gomes (2003) exige cuidado con las representaciones simplificadoras. Este procedimiento preserva la progresión conceptual e impide que la inclusión de nuevas voces se convierta en un apéndice sin conexión con el resto del itinerario formativo.

5 Prácticas pedagógicas para la valorización de la diversidad cultural

La valoración cultural se vuelve concreta cuando orienta situaciones de aprendizaje planificadas. Candau (2016) defiende prácticas capaces de reconocer la diferencia como riqueza, y Freire (1996) sitúa el diálogo en el centro de la relación pedagógica. Los círculos de diálogo, los proyectos de memoria, el análisis de narrativas y las investigaciones sobre el territorio pueden aproximar las experiencias estudiantiles a los conceptos escolares. Para evitar la superficialidad, cada actividad debe presentar objetivos, fuentes confiables, preguntas problematizadoras y espacio para la síntesis.

Los estudiantes pueden identificar fiestas, oficios, lenguas, trayectorias migratorias, lugares de memoria, manifestaciones religiosas y formas locales de cuidado de la naturaleza. Fleuri (2003) entiende la intercultura como una construcción relacional, mientras que Hall (2006) advierte que las identidades se modifican según los contextos. El mapa no debe inmovilizar a las personas en categorías; funciona como un registro abierto de las conexiones, los cambios y las tensiones que conforman el territorio.

La lectura compartida permite encontrar voces que rara vez ocupan el centro del currículo. Dehaene (2012) demuestra que la lectura implica un aprendizaje cultural sustentado en la plasticidad cerebral, y hooks (2013) entiende el aula como un espacio de encuentro entre experiencia y reflexión crítica. Las obras de autores negros, indígenas, latinoamericanos y de diferentes regiones pueden integrar secuencias regulares, y no solo conmemoraciones. La mediación debe explorar el lenguaje, el contexto y las elecciones narrativas, evitando convertir al autor en representante único de un grupo.

Gomes (2003) valora la cultura como campo de memoria y posicionamiento político, y Candau (2009) destaca el diálogo entre sujetos y saberes. Antes de entrevistar a los residentes,

la clase necesita debatir sobre consentimiento, respeto, registro y devolución. Después, debe comparar relatos, identificar puntos de vista y elaborar interpretaciones cuidadosas, sin tratar cada recuerdo como una descripción neutral del pasado.

Dehaene (2022) asocia el aprendizaje con la participación activa y la retroalimentación, mientras que Moreira y Candau (2012) llaman la atención sobre las relaciones de poder presentes en las prácticas pedagógicas. El docente necesita distribuir funciones, observar quién habla, impedir interrupciones recurrentes y garantizar que los estudiantes menos reconocidos también ejerzan la autoría. Los criterios de evaluación individual y colectiva ayudan a evitar que algunos asuman todo el trabajo.

Los conflictos culturales pueden transformarse en situaciones educativas cuando existen protección y reglas claras. Walsh (2010) recuerda que las relaciones interculturales están atravesadas por desigualdades, y Munanga (2005) muestra que el silencio ante los estereotipos contribuye a su reproducción. Ante una ofensa, no corresponde promover un debate que relativice la dignidad vulnerada. Primero se interrumpe la agresión; después, se analizan su origen, sus efectos y las responsabilidades implicadas, con el acompañamiento del equipo escolar.

Freire (1996) asocia la escucha con el respeto, y Candau (2016) valora los procesos colectivos realizados en la propia institución. Los invitados pueden compartir conocimientos profesionales, artísticos o comunitarios, pero su presencia necesita tener un propósito pedagógico y preparación previa. También es importante no exponer prácticas religiosas o culturales como espectáculo. La comunidad participa como colaboradora y productora de conocimiento, no como ilustración exótica.

Los recursos digitales pueden facilitar el acceso a archivos, museos, mapas, videos y testimonios de diferentes lugares. Dehaene (2024) ayuda a comprender la necesidad de seleccionar información relevante en medio de numerosos estímulos, mientras que Hall (2006) permite analizar cómo los medios construyen representaciones. La práctica debe incluir la verificación de la autoría, el contexto y la intención comunicativa. Comparar fuentes ayuda a los estudiantes a percibir que las imágenes sobre grupos sociales no son neutrales y pueden reforzar o cuestionar prejuicios.

Candau (2008) ofrece criterios para conciliar derechos comunes y reconocimiento de las diferencias, mientras que Walsh (2010) recomienda prestar atención a las relaciones de poder que definen qué versiones se vuelven oficiales. La clase puede confrontar noticias, testimonios, fotografías, mapas y producciones artísticas, identificar convergencias y contradicciones y justificar interpretaciones con evidencias. Dehaene (2022) relaciona la

participación activa y la retroalimentación específica con el aprendizaje; Freire (1996) asocia el conocimiento con la curiosidad crítica. En este recorrido, el docente no abandona la mediación: organiza la pregunta, explicita criterios, corrige información falsa y garantiza que el desacuerdo no se convierta en ataque personal. La pluralidad pasa a sustentar la investigación rigurosa, la argumentación y el respeto.

Moreira y Candau (2003) relacionan la pluralidad cultural con la organización del currículo, y Gomes (2003) rechaza los enfoques que confinan la cultura negra al folclore. Por ello, la diversidad debe aparecer en la planificación anual, en los acervos, en los proyectos, en las evaluaciones y en la convivencia. Los registros de participación, las devoluciones de los estudiantes y las reuniones pedagógicas permiten identificar avances y límites sin convertir el proceso en mera burocracia.

6 Prejuicio, discriminación y racismo en el entorno escolar

El prejuicio reúne juicios previos que clasifican a las personas a partir de características reales o atribuidas; la discriminación aparece cuando estas ideas orientan tratos desiguales, restricciones o agresiones. Munanga (2005) muestra que el racismo se sostiene mediante representaciones y prácticas incorporadas a la vida social, mientras que Gomes (2003) relaciona cultura negra, educación y desigualdad. En la escuela, estos fenómenos pueden surgir en bromas, apodos, expectativas reducidas, silencios curriculares y decisiones disciplinarias aparentemente neutrales.

La identificación del racismo exige atención tanto a los episodios explícitos como a las rutinas que producen desventajas. Candau (2008) advierte que la igualdad y la diferencia no deben aparecer como alternativas excluyentes, y Walsh (2010) dirige la mirada hacia las relaciones históricas de poder. Cuando se invita con menor frecuencia a los estudiantes negros a liderar, cuando el cabello y los rasgos físicos se convierten en motivo de vigilancia o cuando la contribución africana aparece vinculada únicamente a la esclavización, se conforma un entorno que limita la pertenencia y la participación.

Gomes (2003) y Munanga (2005) relacionan el combate contra el racismo con la presencia cualificada de la historia y la cultura afrobrasileñas en el currículo. En este sentido, la Ley n.º 10.639/2003 estableció:

> En los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, oficiales y privados, se vuelve obligatoria la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas. El contenido programático incluirá el estudio de la Historia de África y de los africanos, la lucha de la población negra en Brasil, la cultura negra brasileña y la población negra

> en la formación de la sociedad nacional, recuperando la contribución del pueblo negro en los ámbitos social, económico y político pertinentes a la Historia de Brasil. Los contenidos se impartirán en todo el currículo escolar, especialmente en las áreas de Educación Artística, Literatura e Historia Brasileñas. (Brasil, 2003, art. 1.º).

Gomes (2003) demuestra que la cultura negra forma parte del modo de vida brasileño y no puede tratarse como un elemento extranjero; Munanga (2005) refuerza la necesidad de superar las imágenes despectivas presentes en los materiales y en las relaciones. La responsabilidad alcanza todas las áreas, pues las matemáticas, las ciencias, las artes y los lenguajes también pueden presentar trayectorias, producciones y problemas vinculados a la diversidad étnico-racial.

El abordaje institucional necesita establecer procedimientos conocidos por los estudiantes, los profesionales y las familias. Candau (2016) señala que los educadores a menudo reconocen las diferencias, pero no saben cómo actuar ante los conflictos; hooks (2013) defiende un aula en la que la voz y la dignidad no sean privilegios. El registro del incidente, la protección inmediata, la comunicación responsable y el seguimiento posterior evitan que la víctima cargue por sí sola con el deber de demostrar o solucionar la violencia.

Candau (2008) y Walsh (2010) vinculan el reconocimiento cultural con la transformación de las relaciones sociales. Las Directrices Curriculares Nacionales detallan esta responsabilidad al establecer:

> Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales se constituyen de orientaciones, principios y fundamentos para la planificación, ejecución y evaluación de la Educación, y tienen como meta promover la educación de ciudadanos activos y conscientes en el seno de la sociedad multicultural y pluriétnica de Brasil, buscando relaciones étnico-sociales positivas, con miras a la construcción de una nación democrática. La Educación de las Relaciones Étnico-Raciales tiene como objetivo la producción de conocimientos, actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos con respecto a la pluralidad étnico-racial. (Brasil, 2004, p. 1).

La orientación articula currículo, actitudes y valores, lo que impide restringir la cuestión racial a una clase aislada. Moreira y Candau (2012) defienden la revisión de las prácticas pedagógicas y de los modos de representación; Freire (1996) relaciona la ética docente con el respeto por la dignidad del educando. Una escuela antirracista necesita evaluar su acervo, sus expectativas de aprendizaje, el acceso a posiciones de liderazgo y la manera en que reacciona ante las denuncias, además de trabajar contenidos históricos.

Expresiones naturalizadas pueden asociar a la población negra, los pueblos indígenas, las religiones de matriz africana, las nacionalidades o las regiones con la inferioridad y el peligro. Hall (2006) muestra que la representación produce sentidos sociales, mientras que Munanga (2005) explica que los estereotipos participan en la reproducción del racismo.

Corregir la expresión no basta; es necesario investigar por qué ofende, qué imágenes sostiene y cómo podría reformularse de manera responsable.

Gomes (2003) valora la experiencia negra sin reducir a los sujetos a objetos de observación, y hooks (2013) advierte sobre las relaciones de poder presentes incluso en espacios que se anuncian como participativos. Antes de cualquier conversación colectiva, el equipo necesita escuchar a la víctima, preservar su privacidad y evaluar los riesgos. La actividad educativa debe responsabilizar al grupo y no exigir la exposición emocional de quien sufrió la discriminación.

Los registros de conflictos, las derivaciones disciplinarias, la participación en proyectos y el acceso a representaciones estudiantiles pueden examinarse con cautela. Candau (2008) asocia justicia y reconocimiento, mientras que Walsh (2010) orienta el análisis de las estructuras que distribuyen el poder. El objetivo no consiste en producir etiquetas sobre grupos o profesionales, sino en identificar barreras repetidas y planificar respuestas formativas, curriculares y administrativas.

7 Formación docente y construcción de una escuela inclusiva e intercultural

La formación docente ocupa una posición estratégica porque las diferencias culturales aparecen en decisiones cotidianas: selección de ejemplos, organización de los grupos, respuesta a conflictos e interpretación de las dificultades. Candau (2016) considera importante desarrollar procesos colectivos en el propio espacio escolar, mientras que Freire (1996) entiende la formación como reflexión crítica sobre la práctica. Los cursos puntuales pueden introducir conceptos, pero el cambio se consolida cuando el equipo observa situaciones reales, planifica intervenciones y evalúa sus efectos.

El docente no necesita dominar todas las culturas presentes en la comunidad, una expectativa imposible y capaz de producir nuevas simplificaciones. Fleuri (2003) destaca la complejidad de las relaciones interculturales, y Hall (2006) muestra que las identidades permanecen abiertas y cambiantes. La competencia central consiste en formular preguntas respetuosas, reconocer límites, investigar fuentes cualificadas y crear espacio para diferentes voces. Esta postura combina humildad intelectual con responsabilidad pedagógica.

Dehaene (2022) presenta la atención, la participación activa, la retroalimentación y la consolidación como pilares, y Dehaene (2024) analiza la selección consciente de información. La formación puede articular estos procesos con repertorios culturalmente significativos, sin suponer que los alumnos de un mismo grupo aprenden de la misma manera. Candau (2008)

ayuda a mantener la equidad como referencia, pues reconocer diferencias no autoriza expectativas inferiores ni currículos empobrecidos.

Tabla 2 – Ejes para la formación docente intercultural

Eje formativo	**Competencia docente**	**Acción en la escuela**	**Evidencia de seguimiento**
Autoconocimiento	Reconocer creencias y sesgos	Analizar casos y decisiones pedagógicas	Registros reflexivos y planes de revisión
Conocimiento curricular	Seleccionar fuentes y autores diversos	Revisar planes, acervos y evaluaciones	Mapeo periódico de la representatividad
Mediación de conflictos	Intervenir ante la discriminación	Adoptar un protocolo de protección y responsabilización	Seguimiento de las medidas adoptadas
Diálogo comunitario	Escuchar a las familias y los grupos locales	Crear espacios de participación en las decisiones	Actas, devoluciones y evaluación de los participantes
Aprendizaje y equidad	Diversificar las mediaciones sin reducir las expectativas	Combinar estrategias y retroalimentación específica	Participación y progresión de los estudiantes

Fuente: elaboración propia, con base en Candau (2016), Freire (1996), Dehaene (2022) y Munanga (2005).

El autoconocimiento permite percibir expectativas y juicios naturalizados; el conocimiento curricular ofrece recursos para revisar representaciones; la mediación de conflictos transforma principios en protección concreta. Moreira y Candau (2012) articulan diversidad y prácticas pedagógicas, mientras que Munanga (2005) exige posicionamiento ante el racismo. El seguimiento impide que la formación termine en el discurso, pues confronta las intenciones con cambios observables en la planificación y la convivencia.

Un equipo puede examinar una broma discriminatoria, la ausencia de autores indígenas en el acervo o la participación desigual en actividades. Walsh (2010) orienta a identificar las relaciones de poder presentes en cada situación, y hooks (2013) ayuda a debatir sobre voz, autoridad y participación. El caso debe tratarse sin exponer a los estudiantes y debe conducir a decisiones: quién interviene, cómo protege, qué registra y qué prácticas se revisarán.

Gomes (2003) advierte sobre la reducción de la cultura negra al exotismo, mientras que Dehaene (2012) muestra la centralidad de la lectura en el acceso a universos simbólicos. Los docentes necesitan evaluar la autoría, el contexto, el lenguaje y la representación antes de utilizar un material. Los acervos no se vuelven inclusivos únicamente por el número de títulos; es importante observar la calidad de las narrativas, la pluralidad interna de los grupos y las oportunidades de análisis crítico.

Candau (2016) destaca el potencial de los procesos construidos en la escuela, y Freire (1996) asocia el desarrollo profesional con la reflexión sobre la práctica. Sin calendario, coordinación y registro, la interculturalidad tiende a depender del esfuerzo individual de

algunos educadores. La gestión necesita integrar el tema en el proyecto político-pedagógico, las reuniones, la evaluación institucional y la acogida de nuevos profesionales.

Las alianzas con universidades, movimientos sociales y organizaciones comunitarias pueden ampliar conocimientos, siempre que la escuela preserve la participación crítica. Candau (2009) valora el diálogo entre diferentes sujetos, y Walsh (2010) evita relaciones en las que un saber solo adorna el proyecto de otro. La alianza debe explicitar objetivos, responsabilidades y formas de devolución. También necesita reconocer que las comunidades no son homogéneas y que ningún liderazgo habla en nombre de todas las personas.

La evaluación de la formación puede observar cambios en los planes de clase, los materiales elegidos, las respuestas a conflictos y la participación estudiantil. Moreira y Candau (2003) vinculan la justicia curricular con la reducción de desigualdades, mientras que Dehaene (2022) atribuye importancia a la retroalimentación específica. Los datos cuantitativos pueden apoyar el seguimiento, pero necesitan interpretarse junto con relatos, observaciones y la escucha de los sujetos. La finalidad es perfeccionar las prácticas, no vigilar a los docentes ni producir clasificaciones simplistas.

La observación entre pares amplía la formación cuando se basa en la confianza y en criterios previamente acordados. Candau (2016) valora los procesos colectivos situados en la cotidianidad, y Freire (1996) asocia la reflexión profesional con la apertura para aprender. Un docente puede observar la clase de otro, registrar oportunidades de participación, referencias culturales y formas de retroalimentación y, después, dialogar sobre alternativas. Moreira y Candau (2012) ayudan a orientar esta mirada hacia el currículo y la diferencia, mientras que hooks (2013) llama la atención sobre la voz y la autoridad. La devolución debe describir situaciones concretas, reconocer aciertos y proponer cambios posibles, sin carácter punitivo. Con continuidad, la práctica rompe el aislamiento profesional y transforma las dudas individuales en aprendizaje del equipo.

Candau (2008) ofrece la articulación entre los derechos de igualdad y el reconocimiento de las diferencias; Fleuri (2003) presenta la interacción entre sujetos como un espacio propiamente formativo. Cuando el equipo asume que también necesita aprender, los errores pueden reconocerse y corregirse sin parálisis. La formación deja de ser una obligación externa y pasa a sustentar un proyecto colectivo de dignidad, participación y calidad educativa.

8 Consideraciones finales

La educación intercultural no corresponde únicamente a la presencia de diferentes culturas en un mismo espacio, pues exige relaciones basadas en el respeto, la participación, el reconocimiento y la justicia, además de la revisión de las estructuras que transforman las diferencias en desigualdades. La escuela cumple su función democrática cuando garantiza conocimientos comunes sin imponer la supresión de las historias, los lenguajes y los sentidos de pertenencia que constituyen a sus estudiantes.

Las estrategias examinadas muestran que el currículo, las prácticas pedagógicas, el enfrentamiento de la discriminación y la formación docente necesitan actuar de manera articulada. La representatividad pierde fuerza cuando aparece únicamente en fechas conmemorativas, del mismo modo que el diálogo resulta insuficiente cuando la institución no protege a quienes sufren violencia. Los proyectos de memoria, la lectura de autorías diversas, la participación comunitaria, la evaluación equitativa y los protocolos de intervención adquieren consistencia cuando integran la planificación y el proyecto político-pedagógico.

Se concluye que la construcción de una escuela inclusiva e intercultural depende de la continuidad, la responsabilidad colectiva y la disposición para revisar decisiones naturalizadas. No existe una fórmula única para contextos distintos, pero hay principios que deben permanecer: dignidad, igualdad de derechos, valoración de las diferencias, escucha y rechazo de cualquier forma de prejuicio. Al transformar la diversidad en fuente de aprendizaje y convivencia democrática, la educación amplía el sentido de pertenencia de los estudiantes y fortalece su participación en la sociedad.

Referencias

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455. Acesso em: 5 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/. Acesso em: 5 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

DEHAENE, Stanislas. É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda). Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2022.

DEHAENE, Stanislas. É assim que pensamos: como o cérebro trabalha para tomarmos consciência do mundo. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2024.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em: 5 set. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/. Acesso em: 5 set. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.