

El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas

Teresa AGUADO ODINA, Inés GIL JAURENA y Patricia MATA BENITO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Recibido: octubre 2007

Aceptado: febrero 2008

Resumen

La formación del profesorado en educación intercultural implica que el profesor se forma mediante un currículo que adopta un enfoque intercultural en sus objetivos, procesos y contenidos. Nos preguntamos acerca de en qué medida esto es así en nuestro contexto. Se proponen, a manera de dilemas, algunas cuestiones en relación con cómo llevar a cabo una formación del profesorado desde una perspectiva intercultural: a) un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural; b) formación en centros y redes vs formación individual y en grupo; c) revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías. Finalmente se describen las propuestas de formación acordes con el enfoque intercultural en las que las autoras están actualmente implicadas.

Palabras clave: educación intercultural, formación del profesorado, enfoque intercultural, redes de formación, reflexión sobre la práctica.

Abstract

Teacher training on intercultural education implies that a teacher receives initial and continuous training by means of a curricula that takes the intercultural perspective on its objectives, processes and contents. We wonder to what extent this is true in our context, both in initial and continuous teacher training initiatives. Some dilemmas are formulated regarding how to develop teacher training from an intercultural approach: a) intercultural approach in education vs training on intercultural education; b) training in school centres and teacher training networks vs individual or grupal teacher training; revision of beliefs and practices vs training in skills and methods. Finally we describe some teacher training initiatives according to the intercultural approach we are involved in.

Key words: intercultural education, teacher training, intercultural approach, teacher training networks, reflection on practices.

El aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas, según constatan diversos estudios e investigaciones (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado y otros, 2006a y 2007). Por otra parte, la mayoría de los y las docentes que han participado en actividades de formación permanente en los últimos años continúan pese a ello manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006).

Tratar de comprender las razones de esta situación nos lleva a hacer un análisis de las necesidades formativas del profesorado considerando dos niveles, tanto el de las necesidades manifestadas por los propios docentes como el de aquellas que

se observan como resultado de estudios basados en la observación de prácticas escolares (Aguado y otros, 2007).

Pese a que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como "problemática" y "deficitaria". Los y las docentes la asocian con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Como consecuencia de esta percepción se produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar estas situaciones, y que a menudo tienen un marcado carácter compensatorio. La demanda del profesorado, en este sentido, suele materializarse en cuestiones tales como: "¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?", "¿cómo lograr el contacto con las familias de alumnado inmigrante extranjero?", "¿cómo evitar su absentismo escolar?", "¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?" o "¿cómo integrar su cultura en la escuela?" (Márquez Lepe y García-Cano, 2004).

Jordán, Castellà y Pinto (2001) señalan algunos otros ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, como son: la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Desde otra perspectiva, diversas investigaciones que parten del análisis y la observación sistemática de la práctica educativa, así como de entrevistas con docentes, nos ofrecen pistas capaces de orientarnos en la identificación de otras necesidades no manifestadas de forma explícita por el profesorado. Aguado y otros (2007) señalan que un alto porcentaje de docentes entrevistados atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Los datos del estudio aludido, en el caso de la Comunidad de Madrid, indican que el porcentaje de profesores/as que percibe su responsabilidad en el "fracaso" de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de éxito. Ello denota una escasa conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de los estudiantes, y sitúa a los educadores en una vía muerta en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente, o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes (Gil Jaurena, 2007).

Por otra parte, Zeichner (1992, citado por Nieto y Santos Rego, 1997) indica que los profesores se sienten poco preocupados por cuestiones relacionadas con la justicia social. Junto a ello, los y las docentes no se perciben a sí mismos como

miembros de una sociedad culturalmente diversa; la "homogeneidad" sigue siendo el principio de organización y funcionamiento de las escuelas y también del perfil del profesorado (Nieto y Santos, 1997). Un gran número de docentes se encuentra por tanto en situaciones de aislamiento profesional, con cierta sensación de impotencia y poca confianza en su poder de influencia. Desde un enfoque intercultural, la formación del profesorado debe atender a estas necesidades promoviendo la cooperación y las redes de intercambio entre profesionales de la educación para romper el aislamiento, trabajando actitudes y percepciones del profesorado, reforzando su identidad profesional considerando asimismo la idea de "empoderamiento".

El análisis de la formación inicial del profesorado en España indica que no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias (Aguado y otros, 2006a). Existen cursos sobre este tema, habitualmente opcionales, y la forma en que se concibe lo "intercultural" en ellos varía considerablemente de unos a otros. De forma mayoritaria, la diversidad no se plantea desde una perspectiva amplia, sino asociada a situaciones presumiblemente deficitarias o/y dirigida a grupos específicos. Etnicidad, lengua y origen son considerados como categorías de diferencias culturales y actúan como variables con las que agrupar a los estudiantes en la clase y en el centro. La educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas.

Continuando con la revisión de los programas de formación inicial, se observa que la inclusión de temas relevantes desde el enfoque intercultural en el currículo es opcional. Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la educación intercultural. En ningún caso se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado.

En cuanto a la formación permanente, hay una numerosa oferta de cursos para profesores en servicio, si bien el enfoque desde el que se proponen es similar al de la formación inicial. Los cursos son ofrecidos por Universidades, asociaciones profesionales, ONGs, Centros de Profesores y Recursos, etc. Los objetivos que se proponen en estas iniciativas dirigidas a la especialización profesional suelen formularse en términos tales como: "*favorecer el desarrollo de actitudes positivas y tolerantes hacia los estudiantes inmigrantes*", "*conocer los problemas que los inmigrantes encuentran en la escuela*", "*aprender estrategias de coexistencia en las escuelas con poblaciones de estudiantes diversos por su origen étnico, lengua, religión y cultura*". Estos objetivos revelan con claridad los límites del enfoque adoptado al abordar la diversidad cultural de los estudiantes. En algunos casos se trata de promover aprendizaje crítico en relación con la "*construcción de un discurso en relación con el concepto de cultura y su tratamiento educativo desde una perspectiva intercultural*".

Respecto a la metodología aplicada en estas actividades formativas, destacan la "*participación activa*", el "*intercambio de experiencias*", los "*debates internos*" y las "*prácticas*" como las estrategias que se priorizan en la formación vinculada a

temas interculturales. No encontramos apenas alusiones al trabajo colaborativo entre profesores y otros profesionales.

En relación con la oferta formativa en este ámbito, Jordán (2004) señala que se trata de una oferta deductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, y demasiado cognitiva, no explora la dimensión afectiva-actitudinal. Los propios docentes la califican como muy teórica, poco útil para la práctica.

Es evidente que en los casos en los que el currículo para la formación básica del profesorado es elaborado a nivel nacional la introducción de este enfoque depende de la autoridad responsable del currículo y de la política educativa en su conjunto. Suele resultar más factible aplicar el enfoque intercultural en actividades de formación en ejercicio, las cuales están menos constreñidas por las políticas generales de formación. La Comisión Europea, en sus programas de formación del profesorado, subraya la urgencia de atender a la formación inicial en esta área.

En el Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado y práctica escolar, celebrado en la UNED en marzo de 2006, se desarrollaron grupos de discusión cuyas conclusiones nos sugieren pistas de cara a la mejora en la formación intercultural del profesorado. Son las siguientes:

El aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas, según constatan diversos estudios e investigaciones (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado y otros, 2006a y 2007). Por otra parte, la mayoría de los y las docentes que han participado en actividades de formación permanente en los últimos años continúan pese a ello manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006).

Tratar de comprender las razones de esta situación nos lleva a hacer un análisis de las necesidades formativas del profesorado considerando dos niveles, tanto el de las necesidades manifestadas por los propios docentes como el de aquellas que se observan como resultado de estudios basados en la observación de prácticas escolares (Aguado y otros, 2007).

Pese a que en el discurso del profesorado se reconoce la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como "problemática" y "deficitaria". Los y las docentes la asocian con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc. Como consecuencia de esta percepción se produce una situación de confusión e impotencia en el profesorado que en ocasiones se traduce en una demanda de técnicas o soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar estas situaciones, y que a menudo tienen un marcado carácter compensatorio. La demanda del profesorado, en este sentido, suele materializarse en cuestiones tales como: "¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?", "¿cómo lograr el contacto con las familias de alumnado inmigrante

extranjero?", "¿cómo evitar su absentismo escolar?", "¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?" o "¿cómo integrar su cultura en la escuela?" (Márquez Lepe y García-Cano, 2004).

Jordán, Castellà y Pinto (2001) señalan algunos otros ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, como son: la clarificación conceptual acerca de las nociones principales de la teoría intercultural (como cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las culturas diferentes; competencia pedagógica para enseñar a alumnos/as de grupos minoritarios en clases multiculturales; métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos; ideas para introducir la interculturalidad en el currículo ordinario, y criterios para gestionar los conflictos y dilemas interétnicos.

Desde otra perspectiva, diversas investigaciones que parten del análisis y la observación sistemática de la práctica educativa, así como de entrevistas con docentes, nos ofrecen pistas capaces de orientarnos en la identificación de otras necesidades no manifestadas de forma explícita por el profesorado. Aguado y otros (2007) señalan que un alto porcentaje de docentes entrevistados atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar; es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Los datos del estudio aludido, en el caso de la Comunidad de Madrid, indican que el porcentaje de profesores/as que percibe su responsabilidad en el "fracaso" de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de éxito. Ello denota una escasa conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de los estudiantes, y sitúa a los educadores en una vía muerta en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente, o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes (Gil Jaurena, 2007).

Por otra parte, Zeichner (1992, citado por Nieto y Santos Rego, 1997) indica que los profesores se sienten poco preocupados por cuestiones relacionadas con la justicia social. Junto a ello, los y las docentes no se perciben a sí mismos como miembros de una sociedad culturalmente diversa; la "homogeneidad" sigue siendo el principio de organización y funcionamiento de las escuelas y también del perfil del profesorado (Nieto y Santos, 1997). Un gran número de docentes se encuentra por tanto en situaciones de aislamiento profesional, con cierta sensación de impotencia y poca confianza en su poder de influencia. Desde un enfoque intercultural, la formación del profesorado debe atender a estas necesidades promoviendo la cooperación y las redes de intercambio entre profesionales de la educación para romper el aislamiento, trabajando actitudes y percepciones del profesorado, reforzando su identidad profesional considerando asimismo la idea de "empoderamiento".

El análisis de la formación inicial del profesorado en España indica que no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias (Aguado y otros, 2006a). Existen cursos sobre este tema, habitualmente opcionales, y la forma en que se concibe lo "intercultural" en ellos varía considerablemente de unos a otros.

De forma mayoritaria, la diversidad no se plantea desde una perspectiva amplia, sino asociada a situaciones presumiblemente deficitarias o/y dirigida a grupos específicos. Etnicidad, lengua y origen son considerados como categorías de diferencias culturales y actúan como variables con las que agrupar a los estudiantes en la clase y en el centro. La educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas.

Continuando con la revisión de los programas de formación inicial, se observa que la inclusión de temas relevantes desde el enfoque intercultural en el currículo es opcional. Como regla general, el profesor en formación puede elegir alguna materia optativa en relación con cuestiones relacionadas con la educación intercultural. En ningún caso se ha optado por adoptar un enfoque intercultural en el currículo general de formación del profesorado.

En cuanto a la formación permanente, hay una numerosa oferta de cursos para profesores en servicio, si bien el enfoque desde el que se proponen es similar al de la formación inicial. Los cursos son ofrecidos por Universidades, asociaciones profesionales, ONGs, Centros de Profesores y Recursos, etc. Los objetivos que se proponen en estas iniciativas dirigidas a la especialización profesional suelen formularse en términos tales como: "favorecer el desarrollo de actitudes positivas y tolerantes hacia los estudiantes inmigrantes", "conocer los problemas que los inmigrantes encuentran en la escuela", "aprender estrategias de coexistencia en las escuelas con poblaciones de estudiantes diversos por su origen étnico, lengua, religión y cultura". Estos objetivos revelan con claridad los límites del enfoque adoptado al abordar la diversidad cultural de los estudiantes. En algunos casos se trata de promover aprendizaje crítico en relación con la "construcción de un discurso en relación con el concepto de cultura y su tratamiento educativo desde una perspectiva intercultural".

Respecto a la metodología aplicada en estas actividades formativas, destacan la "participación activa", el "intercambio de experiencias", los "debates internos" y las "prácticas" como las estrategias que se priorizan en la formación vinculada a temas interculturales. No encontramos apenas alusiones al trabajo colaborativo entre profesores y otros profesionales.

En relación con la oferta formativa en este ámbito, Jordán (2004) señala que se trata de una oferta deductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, y demasiado cognitiva, no explora la dimensión afectiva-actitudinal. Los propios docentes la califican como muy teórica, poco útil para la práctica.

Es evidente que en los casos en los que el currículo para la formación básica del profesorado es elaborado a nivel nacional la introducción de este enfoque depende de la autoridad responsable del currículo y de la política educativa en su conjunto. Suele resultar más factible aplicar el enfoque intercultural en actividades de formación en ejercicio, las cuales están menos constreñidas por las políticas generales de formación. La Comisión Europea, en sus programas de formación del profesorado, subraya la urgencia de atender a la formación inicial en esta área.

En el *Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del profesorado y práctica escolar*, celebrado en la UNED en marzo de 2006, se desarrollaron grupos de discusión cuyas conclusiones nos sugieren pistas de cara a la mejora en la formación intercultural del profesorado. Son las siguientes:

- Una pieza clave es el rol del docente. En este sentido, se observa la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y asumir la autocrítica. Hay que ver con naturalidad la necesidad de formación continua para aumentar las competencias interculturales de los profesionales y facilitar su adaptación a los cambios. Desde esa formación es importante que se atienda a aptitudes y actitudes; no sólo "saber" y "saber hacer" sino además "ser", atender a la dimensión más personal de la educación. Se impone la consideración de los conceptos de "alteridad" y "empatía" como valores que permiten reconocernos y reconocer al otro o a la otra como iguales.
- Una pieza clave es el rol del docente. En este sentido, se observa la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y asumir la autocrítica. Hay que ver con naturalidad la necesidad de formación continua para aumentar las competencias interculturales de los profesionales y facilitar su adaptación a los cambios. Desde esa formación es importante que se atienda a aptitudes y actitudes; no sólo "saber" y "saber hacer" sino además "ser", atender a la dimensión más personal de la educación. Se impone la consideración de los conceptos de "alteridad" y "empatía" como valores que permiten reconocernos y reconocer al otro o a la otra como iguales.
- Para superar la situación de soledad que en ocasiones puede sentir el docente es importante fomentar y crear redes de comunicación que permitan el intercambio de experiencias innovadoras. Para ello se ha visto importante el tener confianza en los demás y en uno mismo y atreverse a innovar. Al comunicar nuestras experiencias les damos un valor añadido, permitiendo que se puedan implementar en contextos diferentes. Desde la potencialidad de este tipo de prácticas se concluye la necesidad de trabajar en redes que favorezcan la mejora y su efecto multiplicador en la sociedad. Casi todas las experiencias presentadas han contado con la necesidad de apoyo de otros en sus inicios.

La suma tanto de las necesidades manifestadas explícitamente por los docentes como de las identificadas por la investigación nos conduce a plantear algunos dilemas ante los que entendemos que se encuentra en este momento la formación intercultural del profesorado en nuestro país. Estos dilemas pueden formularse de la siguiente forma: un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural; formación en centros y redes vs formación individual y en grupo; c) revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías.

Un enfoque intercultural en la formación del profesorado vs formación en educación intercultural

Como hemos señalado anteriormente, la práctica habitual respecto a la introducción de la educación intercultural en la formación inicial del profesorado es la inclusión puntual y optativa en el currículo de materias, cursos o créditos relacionados con este ámbito. Esta práctica indica el estatus que se le otorga a este enfoque, refleja la no presencia de lo intercultural en los centros y promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad alejadas de este enfoque: educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc.

Se pone en evidencia que la formación del profesorado en torno a la educación intercultural no implica la asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal dé sentido al programa de formación; la formación existente es más bien, en todo caso, formación del profesorado en educación intercultural (Aguado y otros, 2006a).

Sin embargo, en general, las propuestas de formación que existen o que diversos autores proponen, se refieren a la inclusión de asignaturas obligatorias sobre educación intercultural, diversidad cultural y educación, o similar, en los planes de estudio de Magisterio, Pedagogía, etc. (Besalú, 2004; Vallespir y Morey, 2006).

No es habitual señalar la necesidad de reestructurar los planes de estudio desde un enfoque intercultural, más allá de añadir contenidos obligatorios sobre esta temática. Nieto y Santos Rego (1997), sin embargo, indican la necesidad de transformar totalmente los programas de formación del profesorado para reelaborarlos partiendo de un enfoque intercultural. Esta necesidad de transformación va más allá e incluye también la revisión de todo el currículo universitario con la intención de evitar el eurocentrismo que impregna la práctica totalidad del mismo. En otro caso, ¿cómo avanzar en la construcción de una educación y una escuela intercultural partiendo de una sociedad etnocéntrica?

Una experiencia pionera en este ámbito es la que nos ofrece la Universidad Veracruzana Intercultural (<http://www.uvi.mx>). Con sede de coordinación general en la ciudad de Xalapa (México) y sedes regionales en diferentes municipios del Estado de Veracruz, el enfoque de sus actividades "reconoce la diversidad cultural del país y promueve el desarrollo de un currículum educativo orientado por una intencionalidad intercultural" (Universidad Veracruzana Intercultural, 2007).

Formación en centros y redes vs. formación individual y en grupos

Muchas de las propuestas de formación del profesorado tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. Son cursos de formación impartidos tanto en los CEP o CPRs como en las Universidades u otros organismos. La diversidad de cursos sobre temática intercultural que se imparten de este modo es muy grande, y en muchos casos son la única opción de formación permanente a la que pueden acceder los profesores interesados en el

tema. Sin desmerecer de las posibilidades de actualización de conocimientos que suponen estos cursos, es preciso señalar que la principal desventaja que se achaca a la formación realizada fuera de los centros educativos donde el profesorado ejerce su profesión es la descontextualización, la ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos y métodos con los que se trabaja en los cursos de formación.

El carácter básicamente individual con el que los profesionales realizan dichos cursos no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar. Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Los cambios a este nivel precisan de un trabajo colaborativo.

Una de las demandas recurrentes en relación con la formación del profesorado desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros. Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de docentes e investigadores.

Jordán (2004) señala que la formación en el propio centro es lo ideal para la incidencia en la práctica: si sólo unas pocas personas participan en actividades formativas mientras sus compañeros y el centro continúan con la misma estructura es difícil que los aprendizajes realizados tengan incidencia en la práctica. Dentro de las posibilidades de formación en los centros, la investigación-acción se plantea como una de las propuestas más adecuadas desde un enfoque intercultural. Las ventajas de este sistema son numerosas: permite priorizar necesidades, analizar las propias prácticas, contrastar con expertos, reflexionar individual y grupalmente, consensuar y aplicar propuestas prácticas, evaluar éxitos y limitaciones, y reelaborar conjuntamente las iniciativas aplicadas.

Respecto a las iniciativas cooperativas, muchas de ellas se están desarrollando con el apoyo de la Comisión Europea, a través de sus convocatorias de proyectos de cooperación internacional, como el Programa Comenius (2007). Entre ellas podemos encontrar desde experiencias de formación en centros, como el Proyecto AMIGHA (Márquez Lepe y García-Cano, 2004), hasta cursos de formación telemática sobre grupos específicos, como el proyecto Dromèsqere Euròskola sobre alumnado gitano (Linares y Oliver, 2006), pasando por la elaboración de materiales de formación, como el Proyecto INTER (2005). En todo caso, este tipo de proyectos promovidos por la Unión Europea favorecen de alguna manera el intercambio de experiencias, ya sea en el propio centro, entre centros o entre países.

En otras ocasiones, son las instituciones autonómicas las que promueven la formación del profesorado en los centros a través de convocatorias específicas. Es el caso de algunas Comunidades Autónomas, como Canarias (Navarro *et al.*, 2006) o Andalucía (Centro del Profesorado de Almería, 2006a y 2006b), en las que se ha apostado por la formación en centros con el apoyo de los CEP (Centros de

Profesorado). En estas Comunidades se ha creado el perfil de interculturalidad entre los asesores de los Centros de Profesorado. Las Consejerías de Educación convocan proyectos de interculturalidad, y los centros cuyos proyectos se aprueban entran a formar parte de una red que participa en actividades de formación (charlas, seminarios), intercambio de impresiones y experiencias (de manera presencial y virtual), asesoramiento por parte del CEP, innovación e investigación en el centro.

La formación en centros tiene un potencial transformador considerable, al realizarse en el contexto en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar. Desde el enfoque intercultural, esta circunstancia se considera favorecedora. Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes (de carácter institucional como las señaladas anteriormente en el caso de Almería, promovidas a través de proyectos de cooperación como Comenius, o de otro tipo menos formal) resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares, pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redundará en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal.

Revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías.

El entrenamiento en técnicas y metodologías diversas es importante; pero sólo tiene sentido asociado a una revisión de las creencias que el profesor tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse; y de la manera en que como profesor se relaciona con los estudiantes y sus familias.

Como señala Jordán (2004), se requieren cambios en la personalidad profesional que la diversidad cultural exige al profesorado: sustituir una visión problematizadora por otra que reconoce la diversidad como normalidad; adoptar un talante reflexivo y crítico-constructivo respecto a inercias y rutinas; replantearse la tarea docente como algo más educativo que instructivo; asumir una responsabilidad ético-profesional, un compromiso; disponerse al trabajo conjunto y cooperativo con otros profesionales.

Hoy por hoy, conseguir esto es un reto, por muchas razones. Una de ellas es que las instituciones de formación de profesores son tan conservadoras y lentas para cambiar en este sentido como lo son los centros de enseñanza primaria y secundaria. Las creencias y modelos de prácticas en las que los profesores son (somos) formados son tan homogéneas (o más) como lo eran hace treinta años. Cuando se plantean cambios en la formación de profesores suelen centrarse en entrenamiento en estrategias consideradas "mejores" para atender a todos los estudiantes (p.e., aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, utilizar recursos variados, etc.), pero se ofrecen como recetas que ni siquiera son utilizadas en la

formación misma del profesor. Para nosotras, no existen estrategias o técnicas mejores que otras. Lo relevante es recurrir a variedad de técnicas y estrategias en reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y enseñar que profesores y estudiantes tenemos.

Si insistimos en la necesidad de revisar creencias y prácticas es porque hemos constatado (Aguado y otros, 2007) que los profesores/as en ejercicio, de forma mayoritaria, actúan en sus clases como si creyeran que la capacidad de sus estudiantes para aprender y la su propia capacidad para enseñar estuvieran determinadas biológicamente. Como dice Apple (1993: 64-65),

"...las prácticas de sentido común de muchos educadores se basan en las mejores intenciones liberales de "ayudar a la gente"... los supuestos y las prácticas de sentido común acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, han generado de modo "natural" unas condiciones y formas de interacción que tienen funciones latentes".

Una de esas funciones es mantener a la gente en su lugar, es decir, hacer difícil que la escuela nos trate por lo que podemos llegar a ser y no sólo por lo que somos o por lo que nuestra familia representa. La toma de conciencia, la revisión de creencias tiene que ver con esto y con cuestionar las rutinas que se aceptan sin más, simplemente por ser lo que siempre se ha hecho (Gorski, 2000; Nieto, 1992 y 2006).

Pensamos que la revisión de creencias como punto inicial y también como elemento recurrente en la práctica docente puede complementarse con la formación técnica, con la innovación metodológica, pero sustentada ésta en un esquema espiral de acción-reflexión-acción. Sin embargo, la sola formación en metodologías, en pautas cerradas, en técnicas, no nos parece suficiente ni para responder de manera contextualizada a las necesidades educativas planteadas en los escenarios educativos concretos, ni para considerar que con ello ya estamos formando en el enfoque intercultural.

La revisión de creencias y prácticas puede realizarse de diferentes maneras: individualmente, a partir de lecturas planteadas para la reflexión individual o en colaboración, como la Guía INTER (Aguado y otros, 2006b); con compañeros que observan nuestra práctica y nos ayudan a analizarla; en redes específicas de intercambio; en foros virtuales; con el asesoramiento de los CPRs; como autoevaluación del centro o del profesorado; etc.

El entrenamiento en metodologías (aprendizaje cooperativo, etc.) implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente, y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad/desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes; es decir, preguntándonos si nuestra labor educativa favorece o no el aprendizaje en todos los estudiantes.

La formación centrada o focalizada en la introducción de técnicas de enseñanza, de trabajo en el aula, o de atención a colectivos específicos (enseñanza de espa-

ñol, educación compensatoria), conciben al profesorado como un técnico, un aplicador de métodos, y no como un pensador, intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y fundamentadas a partir de sus conocimientos, adquiridos y repensados a partir de su formación inicial, de la propia práctica, del intercambio con otros profesores, etc. En este sentido, los profesores mismos insisten en el valor formativo de los intercambios, de la discusión de ideas. También, el valor de los repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atiende a la contextualización de la misma.

A continuación vamos a presentar dos iniciativas de formación planteadas desde un enfoque intercultural que hemos coordinado (UNED/Grupo INTER) en los últimos años: Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela (Programa Comenius, 2002/2005); y Red INTER. Formación de profesorado y práctica escolar (Red Sócrates/Comenius, 2007/2010).

Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela.

La Guía INTER (Aguado y otros, 2006b) es un documento que se ha elaborado en el marco de un proyecto Comenius de cooperación europea, disponible en www.uned.es/grupointer. Los autores de la misma hemos querido que fuera una oportunidad de practicar lo que "predicamos": cómo pensar y llevar a cabo una formación desde la perspectiva intercultural. El documento es un recurso de formación de profesorado que ofrece desafíos para replantear y reformular nuestras ideas y prácticas educativas, proporcionando oportunidades para hacer explícitas nuestras ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconsiderarlas críticamente en relación con las prácticas actuales, replantear las ideas y las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje para decidir si se desea cambiar la forma de enseñar y, si es así, cómo hacerlo. Al mismo tiempo, proporciona información, ejemplos, recursos y materiales que ayuden a lograr estos objetivos.

La Guía INTER trata de dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado europeo en Educación Intercultural, identificadas en un trabajo previo de análisis de necesidades llevado a cabo en el marco del mismo proyecto Comenius. Dicho análisis (cuyo informe se encuentra también disponible en la página web del Grupo INTER: www.uned.es/grupointer) pone de manifiesto la persistencia y rotundidad con que la diversidad se asocia con deficiencia, educación especial o educación compensatoria. Y esto es así tanto en la legislación, como en las estadísticas y datos demográficos, las ofertas de formación de profesores, las prácticas y recursos utilizados en la escuela. El calificativo intercultural se utiliza para denominar propuestas educativas que habitualmente no se ajustan a los principios y objetivos del enfoque intercultural. En algunos casos se utiliza de forma incongruente para referirse a modelos compensatorios o de educación especial para alumnos especiales, ya sean éstos inmigrantes, gitanos, itinerantes, etc.

Desde la perspectiva intercultural, la Guía INTER, desafía los objetivos actualmente en vigor de la educación, la perspectiva de la homogeneidad, las ideas de éxito y fracaso escolar, la idea de que la educación se basa en la transmisión del conocimiento, la asociación de la diversidad cultural con determinadas categorías sociales (inmigrantes, grupos étnicos, minorías, nacionalidades), la idea de que la Educación Intercultural consiste únicamente en la celebración festiva de la diversidad, la educación compensatoria como una estrategia de adaptación/integración, la idea de que la Educación Intercultural consiste en elaborar recetas para resolver problemas específicos o que la Educación debe evaluar únicamente los resultados académicos de los estudiantes.

Lo que se propone a cambio y de forma consecuente con el enfoque intercultural es:

- un replanteamiento crítico de las principales ideas y metas de la educación;
- la perspectiva de lo intercultural como una mirada sobre la diversidad que la concibe como normalidad;
- entender la educación como una forma de desarrollar capacidades y estrategias individuales para vivir en una sociedad multicultural;
- desarrollar una actitud crítica hacia los valores,
- aprender a resolver conflictos y llegar a ser capaces de convivir con normas de conducta diferentes;
- utilizar el relativismo cultural como vía de análisis de la diversidad;
- ser conscientes de la necesidad de luchar contra la discriminación individual y el racismo: sus procesos, factores y consecuencias;
- demostrar la necesidad de la educación antirracista en las aulas para todos, incluyéndonos a nosotros mismos;
- impulsar adaptaciones curriculares en las clases teniendo en cuenta el punto de vista de los estudiantes, y promoviendo la cooperación y la empatía;
- desarrollar competencias comunicativas, trabajo en grupo, cooperación y mediación social;
- incentivar mejores y más estrechas relaciones entre la familia, el colegio y la comunidad;
- valorar y evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje en sí, y no exclusivamente los conocimientos de los estudiantes.

Creemos que abordar lo educativo desde un enfoque intercultural no es celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas "semanas interculturales", "días gastronómicos", "días de la Paz", etc.; clasificar a determinados grupos como "los otros" y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad; buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como "los otros"; confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias; tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos; evitar conflictos pues los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos,

y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Red INTER. Educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar.

La Red INTER (Programa Comenius, 2007/2010) se propone mejorar la calidad de la educación y contribuir a la innovación en las escuelas apoyándolas en la adopción de un enfoque intercultural, promoviendo la reflexión sobre diversidad cultural y proporcionando un escenario en el que cooperar, intercambiar y elaborar herramientas prácticas para la formación inicial y en ejercicio del profesorado. Se basa en la consideración de que los profesores pueden marcar una diferencia en las escuelas si transforman sus propias prácticas e ideas sobre la educación y la diversidad cultural. Esto implica debatir, hablar con otros, compartir experiencias, formar parte de comunidades (Wenger, 2001).

Como se ha señalado anteriormente, una de las necesidades identificadas por los y las docentes de forma recurrente con respecto a su propia formación y desarrollo profesional se relaciona con la superación del sentimiento de aislamiento y el interés por aprender e intercambiar experiencias con otros. Al mismo tiempo, pese al ingente desarrollo en nuestro entorno de las investigaciones en torno a la educación intercultural en los últimos años, el conocimiento generado por la teoría no ha logrado incidir en la transformación de las prácticas. De ahí la importancia de establecer canales y espacios de cooperación e intercambio que faciliten a profesionales diversos (docentes, académicos, responsables de políticas) la posibilidad de reflexionar, debatir y construir conocimiento de forma colaborativa, acercando teoría y práctica y contribuyendo a generar aprendizajes a partir de la experiencia.

Con este propósito, en la Red INTER, coordinada por la UNED, participan Universidades, Centros educativos de Primaria y Secundaria, Centros de investigación, asociaciones, organismos oficiales, de diferentes países europeos. Las actividades y resultados de la Red responden a las siguientes dimensiones:

- a) Comunicación entre los participantes y los recursos: reuniones, servicios en línea, comunidad de aprendizaje virtual, boletines electrónicos.
- b) Intercambios de resultados, ideas e innovación: informes sobre los temas centrales de la Red INTER: bases conceptuales y teóricas de la educación intercultural, iniciativas de formación de profesorado, prácticas y recursos para las escuelas, comunicación e intercambio, informes de evaluación.
- c) Una visión de cómo puede ser el futuro en el área: actividades de formación orientadas a promover la educación intercultural en las prácticas escolares.
- d) Recursos para la educación intercultural: elaboración, aplicación y diseminación de documentos, directorios, informes en papel y formato electrónico

La Red INTER aspira a crear una comunidad de aprendizaje donde aprender y enseñar se conciben como un proceso cooperativo y activo, que inevitablemente ocurre en un contexto social. Es un proceso que mueve a las personas (también a los profesores/as) más allá de los factores que les condicionan como personas y profesionales. El aprendizaje nunca sucede en el vacío, sino que se produce en un contexto social específico y dinámico; y siempre ocurre con otros, gracias a los otros. Pensamos que aprendemos preferentemente de la experiencia y cuando establecemos vínculos entre la teoría y la práctica. La cooperación con otros es una prioridad para clarificar conceptos o procedimientos, y para aprender de la experiencia de los otros.

A modo de síntesis

El trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto (Tharp, 2002).

La formación del profesorado en temas de diversidad cultural comparte la retórica habitual cuando se abordan estas cuestiones en el ámbito educativo. Son frecuentes las grandes declaraciones de intenciones sin efecto sobre las prácticas escolares cotidianas. Los dilemas propuestos en el artículo no son verdaderos dilemas, el "versus" utilizado en cada uno de ellos podría interpretarse como un "antes que". El interés está en llevar la mirada hacia otro lado, en orientar la formación hacia donde debería estar situada desde un enfoque intercultural.

Así, se propone una formación que no consista en hablar sobre la educación intercultural como algo ajeno al propio proceso de llegar a ser profesor; sino como una propuesta que implica reconocer nuestra propia diversidad y la forma de contemplarla en las acciones que nos convierten en profesores. Lo cultural está siempre presente en toda situación formativa, pero no sabemos cómo a priori, y la diversidad es lo que a todos nos caracteriza; es, por tanto, normalidad. Por otro lado, la formación del profesor pasa por cooperar en redes y vinculada a centros y aulas específicos. Las actividades de formación adolecen habitualmente de un carácter exclusivamente individual y descontextualizado, lo cual dificulta que lo aprendido sea aplicado en situaciones escolares cotidianas. Por último, aprender metodologías y técnicas es necesario; pero lo imprescindible es revisar las ideas que el profesor tiene acerca de la diversidad de sus estudiantes.

Es esencial analizar lo que está sucediendo en el sistema educativo y dentro de las escuelas; identificar las prácticas inadecuadas, las que provocan fracaso y exclusión, así como describir, sistematizar y compartir todas aquellas que logran mejorar los resultados de los estudiantes culturalmente diversos. Por otra parte, es preciso diseñar estrategias que aborden la diversidad cultural de forma apropiada. Esta es la única vía para que la educación sea significativa para todos los estudiantes, sea cual sea su contexto social. En nuestra opinión, las escuelas deberían apli-

car un enfoque intercultural orientado a lograr una educación de calidad y justa para todos los estudiantes, en la medida en que lo intercultural es la única opción que garantiza la igualdad de oportunidades deseable en educación. Se trata de equilibrar eficacia y equidad, asegurando que todos los estudiantes obtengan beneficios de su paso por la enseñanza obligatoria.

Consideramos que la formación de profesores es una prioridad si queremos lograr este objetivo. Los docentes son una pieza clave en el sistema educativo: es preciso que se hagan conscientes de su poder y su capacidad de condicionar y transformar las situaciones educativas. Como señala Tharp (2002), son los profesores junto con sus estudiantes los que hacen que una determinada metáfora de la diversidad tenga o no efecto en una escuela, instituto y aula.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T.; GIL JAURENA, I., y MATA BENITO, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- Aguado Odina, M. T. (coord.) y otros. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, T. (coord.) y otros. (2006b). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- AGUADO ODINA, T. (dir.) y otros. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación inédito, disponible en www.uned.es/grupointer
- APPLE, M. (1993): *Official knowledge in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- BESALÚ, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad, en J. A. Jordán Sierra et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, 49-92. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de Educación Intercultural.
- GIL JAURENA, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Pendiente de publicación en las *Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación "Migraciones y Ciudadanías"*, Barcelona, 5-8 Septiembre de 2007.
- GORSKI, P. C. (2000). A working definition of multicultural education, en Multicultural Pavilion, disponible en www.edchange.org/multicultural/initial.html. (Consultado el 29 de septiembre de 2007).
- JORDÁN SIERRA, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en J. A. Jordán Sierra et al., *La formación del profesorado en educación intercultural*, 11-48. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- JORDÁN, J.A.; Castellá E. y Pinto, C. (2001) *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.

- LINARES, J. y OLIVER, M. (2006): *Domésqala Euroskola*. Proyecto Comenius. Informe inédito. Comunidad de Murcia.
- LÓPEZ REILLO, P. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2006). La dimensión intercultural en la educación secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado, en T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED. Pendiente de publicación.
- MÁRQUEZ LEPE, E. y GARCÍA CANO, M. (2004): Debates sobre la educación intercultural desde la práctica en las escuelas. *Revista Portularia*, 4, 37-52.
- NIETO, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- NIETO, S. y SANTOS REGO, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- NAVARRO PÉREZ, C. R., VELASCO VÁZQUEZ, J. I. y Quesada González, L. (2006). Experiencias interculturales en Canarias: formación y asesoramiento en centros, en T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED. Pendiente de publicación.
- THARP, R.G.; ESTRADA, P.; DALTON, S.S.; YAMAUCHI, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, M. (2006). La formación del profesorado de Educación primaria de las Illes Balears ante la diversidad cultural, en T. Aguado (comp.) *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED. Pendiente de publicación.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Referencias digitales

- Centro del Profesorado de Almería. (2006a). Plan de atención al alumnado inmigrante. Proyectos de interculturalidad. [formato html]. <http://www.cepalmeria.org> (Consultado el 27 de septiembre de 2007).
- Centro del Profesorado de Almería. (2006b). Blog intercultural. [formato html]. <http://www.cepalmeria.org/blogintercultural> (Consultado el 27 de septiembre de 2007).
- Centro INTER de investigación en Educación Intercultural. (2007). [formato html]. <http://www.uned.es/centrointer> (Consultado el 25 de septiembre de 2007).
- Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar. (2006). Comunicaciones y conclusiones del Congreso. [formato html]. <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural> (Consultado el 25 de septiembre de 2007).
- Programa Comenius. (2007). Comenius - European Cooperation on School Education. [formato html]. http://ec.europa.eu/education/programmes/l1p/comenius/index_en.html (Consultado el 29 de septiembre de 2007).

Proyecto INTER (2005). INTER Project: a practical guide to implement intercultural education at schools. [formato html]. <http://inter.up.pt> (Consultado el 29 de septiembre de 2007).

Proyecto INTERACT: Intercultural Active Citizenship Education. (2007). Resúmenes de los informes finales. [formato html]. <http://www.ces.uc.pt/interact/workstatus.htm> (Consultado el 26 de septiembre de 2007).

Universidad Veracruzana Intercultural (2007). Antecedentes. [formato html]. <http://www.uv.mx/uvi/quienes/antecedentes.htm> (Consultado el 29 de septiembre de 2007).

Correspondencia con las autoras:

Teresa Aguado Odina, maguado@edu.uned.es

Inés Gil Jaurena, inesgj@edu.uned.es

Patricia Mata Benito, pmata@bec.uned.es

Grupo INTER (www.uned.es/grupointer)

UNED

Facultad de Educación

Pº Senda del Rey, 7, 28040 Madrid