

## INTERCULTURALIDAD: LA RESOCIALIZACIÓN DEL PROFESORADO<sup>25</sup>

Xavier Besalú  
Universidad de Girona

---

<sup>25</sup> Ver II Seminario de Investigación “Hacia una escuela intercultural e inclusiva”, celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en junio de 2011.



## PALABRAS CLAVE

Formación del Profesorado, Competencias, Diversidad Cultural, Interculturalidad, Testimonio.

## RESUMEN

Formar docentes para tratar adecuadamente la diversidad cultural del alumnado equivale a formar docentes competentes para trabajar en la escuela del siglo XXI. Pero si nos ceñimos a lo que podríamos denominar en sentido estricto las competencias interculturales, entonces nos referiríamos a una competencia cognitiva básica (ideas claras sobre diversidad cultural y exclusión social) y a cuatro competencias profesionales: ética (humanizadora), curricular (científica), didáctica (eficaz u justa) y organizativa (estratégica y democrática).

## INTRODUCCIÓN: DOCENCIA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Formar docentes para trabajar en las aulas de escuelas e institutos españoles del siglo XXI, así en general, debe ser algo muy parecido a formar docentes preparados para atender a la diversidad cultural. Porque no se trata de formar profesionales especialmente habilitados para atender adecuadamente a los alumnos considerados diversos por su extrañeza intrínseca, aquellos que, supuestamente, tienen o dan problemas a la escuela (en este caso fundamentalmente alumnado extranjero y gitano), sino de formar buenos profesionales, capaces de atender, ayudar y trabajar con el cien por cien del alumnado, porque diversos culturalmente lo son todos y a todos afectan los procesos de cambio cultural y de mundialización.

Para ser más precisos, tal vez deberíamos prescindir tanto del lenguaje de la igualdad como del de la diversidad y adoptar el de la singularidad<sup>26</sup>. Si el primero tiende a difuminar las diferencias (percibidas como desigualdades o deficiencias) a través de la estan-

---

<sup>26</sup> Contreras, J. (2002). *Educación la mirada... y el oído*, Cuadernos de Pedagogía 311, págs. 61-65

darización, el segundo trata de incorporar a los “otros” diagnosticados previamente como tales. Sin embargo, en la relación educativa, cada uno es quien es y ninguno es igual al otro, con sus diferencias y singularidades, y todos tienen derecho a desarrollarse con y en libertad.

En palabras de Xavier Besalú, formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no puede –ni probablemente debe– formar profesionales competentes sino que tiene que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente<sup>27</sup>, porque los profesionales competentes han sido siempre gente experimentada, capaz de leer e interpretar lúcidamente las situaciones y los contextos, y de tomar decisiones autónomas que poco tienen que ver con la aplicación de técnicas estandarizadas o recetas científicamente garantizadas.

En cualquier caso, adoptar el lenguaje de las competencias, sin imposiciones de orden político y burocrático, podría significar un cambio sustancial en las formas de enseñar y aprender<sup>28</sup>: un marco de referencia más claro y priorizado para la selección y desarrollo de los contenidos; un afrontamiento de la complejidad de la vida cotidiana que tuviera en cuenta las relaciones e interacciones entre las partes y de las partes con el todo; el conocimiento como valor de uso y no sólo de cambio (por notas, certificaciones, etc.); situaciones desafiantes y abiertas; implicación del alumnado en actividades con sentido sobre situaciones y contextos reales y actuales; promover y estimular la metacognición como medio para desarrollar la autonomía de los aprendices; una evaluación congruente con el sentido de la competencia, es decir, de sistemas de reflexión y acción...

### *¿Qué importancia le da a la formación inicial?*

El proceso de convertirse en docente empieza “muchísimo antes de que los postulantes se matriculen en alguna formación reglada inicial... Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante miles de horas pasadas en el aula... Ese aprendizaje tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario... y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente... Según parece, la formación inicial apenas logra socavar las asunciones somatizadas<sup>29</sup>. Es imprescindible partir del supuesto de que el profesorado en formación ya posee conoci-

<sup>27</sup> Angulo Rasco, J.F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 176-205

<sup>28</sup> Pérez Gómez, A. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En Gimeno, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, págs. 59-102

<sup>29</sup> Romero, J. y Luis, A. (2007). *¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 15 (19) [Versión electrónica].

mientos y creencias consolidadas e interiorizadas tanto sobre cuestiones profesionales, como sobre cuestiones sociales y culturales (personas, pueblos, países, religiones, lenguas...). No sólo eso: a través de su experiencia vital, de su proceso de escolarización, han pasado a formar parte de un Estado, de un pueblo, de unas prácticas culturales (es decir, de una lengua o lenguas, de una religión o no-religión, de unos hábitos alimenticios, de unas formas habituales de relación y de comportamiento, etc.), a través de las cuales percibirán e interpretarán la realidad.

Hay, pues, un problema grave y profundo de resocialización profesional que la formación inicial no puede obviar. Para ello cabe promover la observación interior, el análisis guiado de las propias creencias, identidad, historia y experiencia, para hacer aflorar las teorías implícitas, los supuestos ocultos, las actitudes, las percepciones, y tomar conciencia de ellas y someterlas al escrutinio público con los compañeros, junto al profesorado y a los aportes de la investigación y de la ciencia. También puede servir el conocimiento teórico y práctico de experiencias, recursos, materiales, actividades y estrategias alternativos, aquellos que por sí mismos pueden cambiar la relación del aprendiz con el conocimiento. Y, desde luego, una cuidadosa y bien supervisada inmersión en los centros educativos, que debería empezar por una selección rigurosa y pública, y por un reconocimiento real de esta tarea formativa. Ninguna de estas actuaciones garantiza el éxito de la empresa, pero no tener en cuenta este dato es como regar la arena de la playa y pretender que quede almacenada.

*Competencias, saberes, capacidades, habilidades: ¿no le parece que a menudo se confunden?*

Estoy de acuerdo. La educación debe presentar batalla en el terreno de la relevancia cultural, más todavía en una sociedad que valora extraordinariamente el conocimiento y que ha mostrado repetidamente la importancia de las luchas culturales para modificar categorías, significados e identidades. Es posible que un falso activismo o una reacción errónea ante el formalismo reinante hayan propiciado una cierta desvalorización de los contenidos de la educación escolar, pero es urgente corregir esta deriva, pues el debate esencial de la educación es el proyecto cultural que la informa. Es oportuno recordar también que el concepto de competencia no emerge de la nada, sino que acarrea la pesada carga de la “vieja” pedagogía por objetivos, asimilando competencias a habilidades, a conductas observables y cuantificables, y despreciando los saberes, los contenidos como tales. Por eso se agradece que autoridad tan connotada como la de César Coll precise que “no tiene sentido contraponer competencias a saberes: las competencias remiten siempre a la aplicación, la movilización y la utilización de unos saberes. Para adquirir, desarrollar o perfeccionar una competencia es necesario apropiarse de los saberes correspondientes”<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrània.

Los docentes, en consecuencia, deben dominar, a un cierto nivel, las áreas y materias en las que desarrollan su actividad profesional. No basta con saber más que el alumnado, sino que se requiere un auténtico reaprendizaje de lo que han ido aprendiendo a lo largo de su vida escolar y universitaria para poder ayudar a niños, jóvenes y adultos a realizar un aprendizaje que sea realmente científico y relevante: “Un profesor que no es capaz de explicar de manera intuitiva determinados conceptos, ¿podemos decir que los conoce? ¿O lo que sabe es la fórmula o una explicación abstracta? Si nosotros hemos aprendido los contenidos disciplinares en un contexto formal, totalmente alejado de su utilización, difícilmente podremos realizar la necesaria trasposición didáctica que todo proceso de enseñanza exige”<sup>31</sup>. Este reaprendizaje debe incidir en las bases epistemológicas de este contenido, en su estructura sustantiva y sintáctica, en su significación educativa y en su dimensión social e histórica, para transformar el conocimiento en una representación útil y comprensible. Y para ello se requiere el contraste con la ciencia y la filosofía: “La única manera que tiene un profesor de concebir el valor formativo de unos saberes es haberlos experimentado en su propia formación; para ser capaz de utilizar formativamente un saber con respecto a los niños, hay que hacer antes la experiencia de haberlo sentido operar formativamente en uno mismo”<sup>32</sup>.

*Tenemos la sensación de que la profesión docente está poco valorada. ¿Nos hemos olvidado de que el profesorado es un mediador cultural imprescindible?*

Sí, nos hemos olvidado de la propuesta que hizo Giroux<sup>33</sup>, hace ya bastante años, de que los docentes asumieran plenamente la función de intelectuales transformadores. En la práctica educativa eso supone que los docentes deben tener claro que no son únicamente transmisores y reproductores de cultura, sino también productores y recreadores; que no deben comportarse, en sentido estricto, como unos leales técnicos aplicadores, puesto que son agentes culturales, profesionales de la cultura; que el trabajo educativo implica pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y reflexión. Los docentes como intelectuales deben ser conscientes de las funciones sociales y políticas de la educación y de la congruencia de su compromiso profesional (porque la mejora del sistema educativo no es un empeño individual) y ciudadano (que debería concretarse más allá de lo declarativo).

Los docentes, pues, deberían ser personas cultas en el más genuino sentido de la palabra: “El maestro debería adquirir una formación global, es decir, debería estar a la altura de los ciudadanos de su época. Eso significa que los maestros deberían ser personas con una buena formación científica, pero también personas interesadas por todo lo que interesa para la vida pública: seguimiento de los debates sociales, culturales, éticos, interés por

<sup>31</sup> Arrieta, J. (1989). Elementos de la enseñanza. En Rozada, J.M., Cascante, C. y Arrieta, J. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón: Cyan, págs. 149-191

<sup>32</sup> Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

<sup>33</sup> Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

la vida política, atención a los avances científicos y tecnológicos... Los maestros deberían ser lectores habituales, también lectores de periódicos... Los maestros deben ser capaces de ayudar a descubrir el placer del conocimiento, lo que sólo es posible si ellos mismos lo han experimentado con anterioridad”<sup>34</sup>.

Profesionales cultos a imagen y semejanza de lo que escribió y practicó Paulo Freire<sup>35</sup>: “Alfabetizándolos, enseñándoles a leer, transformó progresivamente su relación con el mundo, su relación consigo mismos y su relación con los demás. Modificó su relación con el mundo en el sentido en que les hizo tomar conciencia, poco a poco, de que la pobreza no era una ley de la naturaleza, que existen condiciones sociales, históricas, económicas que pueden explicar su situación de desheredados... Poco a poco, su relación consigo mismos va también a transformarse, su relación identificativa va a modificarse. Ya no van a creerse destinados a la miseria sino que se verán capaces de destacar ellos también. Su relación con los demás también va a transformarse, en el sentido de que podrán unirse para llevar una lucha política para transformar esa realidad alienante y tener acceso a un mundo mejor, más igualitario, más democrático”. El reto del profesorado es, por tanto, ser a un tiempo heredero (porque no se puede enseñar lo que no se conoce), crítico (porque es imprescindible conocer los límites y los condicionamientos sociohistóricos del saber) e intérprete (porque debe ser capaz de hacer accesible el conocimiento); identificarse no tanto por los objetos culturales que domina, sino por su relación con la cultura.

### *Habla de la persona como recurso didáctico esencial. ¿Es tan importante la personalidad del/de la docente?*

Diría que la persona del docente es la herramienta educativa principal, el recurso más esencial y determinante del que disponemos. Porque la educación es relación, es acompañar el desarrollo de las personas, es ayudar a crecer, es ofrecer referencias concretas. Porque en la relación educativa nos ponemos en juego nosotros mismos como personas, con todo lo que somos y tenemos: “El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos: quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego... Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo... Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, sino que es ante todo presencia”<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> J.M.T., citado por Besalú, X. (2010). Activant creences, revisant actituds. Ensayo presentado al III Premi Escola Normal de la Generalitat, de reconeixement d'experiències innovadores en formació inicial de professorat, Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat, Barcelona.

<sup>35</sup> Gauthier, C. (2006). La política sobre la formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación* 340, págs. 165-185

<sup>36</sup> Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), págs. 61-81.

El buen profesor o profesora es aquel que trabaja no sólo con el conocimiento, sino también con el cuerpo, con la voz, con las emociones..., casi como el antropólogo que explora los usos y costumbres de una tribu desconocida y se esfuerza en construir puentes entre experiencias, percepciones y concepciones distintas<sup>37</sup>. Ante la crisis de prestigio y crédito de la escuela, la respuesta oficial ha consistido en una proliferación insensata de normas, regulaciones, burocracia y control. Sin embargo, la autoridad de las instituciones educativas descansa sobre todo en la calidad de las relaciones, en la construcción de un clima de confianza auténtico que sólo puede conseguirse sobre el terreno, jugando hasta el final la propia subjetividad, y asumiendo las responsabilidades que se derivan de ello y que ninguna directiva, protocolo o receta pueden subrogar.

### *¿El profesor, la profesora como modelo a imitar?*

No, no exactamente: en la relación educativa se da una transmisión testimonial<sup>38</sup>. Esto no significa presentarse como un modelo a imitar, ni como el ejemplo a seguir, ni consiste en dar explicaciones o en hacer demostraciones, sino simplemente mostrarse, actuar en primera persona, sin máscaras ni artificios. Esta transmisión testimonial utiliza fundamentalmente tres tipos de lenguajes: el de la atención, que significa no dejarse atrapar ni por los proyectos a priori, ni por las primeras impresiones, ni por etiquetas o prejuicios, sino que implica apertura y escucha activa; el de la lentitud, es decir, ponerse a disposición del otro, sin límites de tiempo, en actitud de acogida, de reconocimiento y respeto; y el de la experiencia narrada, que se traduce en memoria, diálogo y acción. “Quien da testimonio es aquel o aquella que muestra la verdad de lo que dice a través de la veracidad de su propia vida. No demuestra nada, sino que se limita a mostrar con el ejemplo de su propia vida que lo que piensa, dice y hace no sólo es interesante, sino que además satisface las aspiraciones más profundas y decisivas del espíritu humano”<sup>39</sup>.

Las consecuencias de esta perspectiva para la formación de los docentes son casi una obviedad: es necesario cuidar a la persona del educador/a tanto cuando se está formando como cuando está en activo: su personalidad, sus habilidades sociales, relacionales y comunicativas; su bienestar y su autoestima; su madurez, autonomía y responsabilidad... Con ello, no sólo contribuiríamos a convertirlos en personas de fiar, humanizadores y potenciadores de cada uno de sus alumnos, sino que, probablemente, evitaríamos más de un malestar, más de una depresión y de un fracaso profesional.

<sup>37</sup> Armellini, G. (2010). El toro, Guido Cavalcanti y otros imprevistos. En Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (ed.), *Buenas noticias de la escuela*, Madrid: Sabina, págs. 99-112

<sup>38</sup> Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

<sup>39</sup> Duch, L. (2010), citado por: Mèlich, J.C. y Boixader, A. (coord.). *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*, Barcelona: Graó.

### *¿Quiere decir que una enseñanza de calidad dependería entonces de sus docentes?*

No sólo, desde luego, pero sí en gran medida. El malogrado J.M. Esteve<sup>40</sup>, desde otra perspectiva, también lo dejaba meridianamente claro: “La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores”. Y para avanzar en esa línea sugería modificar los criterios de selección del profesorado, apostando por mecanismos basados en criterios de personalidad, porque un profesor es fundamentalmente un comunicador y debería dominar las habilidades sociales de interacción y de comunicación en un aula para ganarse el respeto de sus alumnos. Y formas más contrastadas y eficaces de formación permanente, que permitan al profesorado la reapropiación de sus propias competencias, dar legitimidad y consistencia a su saber y afrontar los problemas de la práctica no al dictado de una ciencia pretendidamente universal e incontestable, sino a partir de sus singularidades reales, de las soluciones alternativas consideradas, de las decisiones tomadas por ellos mismos y por otros y, desde luego, con la luz y los interrogantes que pueden sugerir y mostrar la buena investigación y la buena teoría pedagógica.

### *¿Seguimos moviéndonos por percepciones estereotipadas y creencias?*

¡Samper y Garreta así lo creen! Dicen que “las investigaciones realizadas en relación a las actitudes y expectativas hacia los alumnos culturalmente diferentes, presentan resultados que son bastante contradictorios... Pero el problema de fondo es si tales respuestas a cuestionarios escritos reflejan realmente las actitudes y expectativas del profesorado... Existen suficientes indicios de que lo que miden muchos cuestionarios no son las actitudes reales... El que en numerosas ocasiones las respuestas sean poco coherentes e incluso contradictorias debería llevarnos a reflexionar si, en ocasiones, nuestros diseños de investigación y análisis de los datos son los más idóneos. Dicho de otro modo: necesitamos más investigación, pero sobre todo se precisan estudios con mayor pertinencia metodológica”<sup>41</sup>. Se podría decir con más contundencia, pero el diagnóstico nos parece suficientemente claro: la investigación descriptiva y cuantitativa mediante cuestionario o encuesta se ha mostrado manifiestamente inadecuada para conocer las creencias, concepciones, percepciones, actitudes, necesidades y competencias que poseen o deberían poseer los docentes en relación a la diversidad cultural. Necesitamos estudios que incorporen “una reflexión teórica sobre los principales conceptos utilizados, estudios históricos sobre la formación y transformación de estereotipos ligados a determinadas etnias o naciona-

<sup>40</sup> Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós.

<sup>41</sup> Samper, L. y Garreta, J. (2007). Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado. En Alegre, M.A. y Subirats, J. (ed.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, págs. 361-383

lidades y, especialmente, sondeos empíricos cualitativos que permitan captar de forma abierta los discursos diferenciados de la población<sup>42</sup>.

- A pesar de ello, oímos declaraciones de profesores y profesoras que se dicen plenamente satisfechos con la presencia de la diversidad en el aula. ¿No te parece contradictorio?
- Así, es: siguen apareciendo investigaciones, realizadas con suma corrección, honestidad y rigor, que, utilizando metodologías esencialmente descriptivas y cuantitativas, llegan a conclusiones que chocan con la evidencia de lo que se vive y se escucha en las salas de profesores, y que dibujan un perfil del profesorado no sólo sospechosamente correcto sino inexplicablemente alejado de las percepciones y valoraciones del resto de la ciudadanía. Así, una gran mayoría declararía que el contacto con alumnado inmigrante les ha resultado plenamente satisfactorio; que respetar su lengua y cultura de origen es indudablemente beneficioso para la integración y el éxito escolar de este alumnado; que la escuela debería educar para una ciudadanía intercultural, sin más precisiones; que el alumnado inmigrante en ningún caso debería escolarizarse en aulas independientes para garantizar su progreso escolar; y que su presencia ha favorecido experiencias innovadoras de aprendizaje...

En cambio, cuando se utilizan otras técnicas metodológicas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etnografías...) las conclusiones suelen ser sustancialmente distintas. El Colectivo IOÉ<sup>43</sup>, por ejemplo, organiza las posiciones del profesorado respecto al alumnado identificado como culturalmente diverso en cuatro líneas discursivas:

- 1) No constituyen un problema especial pero tampoco aportan diversidad enriquecedora, en la medida en que se los percibe como elemento normalizado (posición que estaría perdiendo peso).
- 2) Su presencia altera la normalidad de los centros y por ello es necesario repartirlos, porque una presencia excesivamente numerosa deriva necesariamente en problemas debidos a los propios alumnos –de idioma, de retraso escolar, de falta de hábitos...–, o a sus familias –sin tiempo, sin interés por la escuela, con prácticas y valores distantes...– (posición de un núcleo muy importante del profesorado).
- 3) Son un problema irresoluble, incluso un peligro, puesto que se los considera inasimilables, especialmente a los marroquíes; por tanto, debería impulsarse su segregación y/o asimilación, pero de ningún modo adoptar enfoques interculturales (posición que actualmente aparece mucho más nítida que en el pasado).
- 4) Todos tenemos que adaptarnos a una nueva realidad: las dificultades se atribuyen más a la desigualdad social que a la especificidad cultural, que no es vista, en sí

<sup>42</sup> Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación* 307, págs. 17-51.

<sup>43</sup> Colectivo IOÉ (2004). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero, [www.colectivoioe.org](http://www.colectivoioe.org)

misma, como un problema. Se trata de un discurso poco articulado, con escasa capacidad argumental y práctica (posición minoritaria entre el profesorado actual).

El panorama, concluyen, no varía demasiado del que existe en el conjunto de la sociedad. Así, entre el profesorado, “nos encontramos con posiciones que abarcan desde el racismo y el rechazo abierto a los diferentes hasta cierta reivindicación de su aportación a una renovación de la escuela pasando por diversos grados de agobio ante la nueva carga que cae sobre el profesorado”.

### *¿Todo eso se solucionaría con el desarrollo de las competencias interculturales?*

Debemos proceder con tiento y rigor, porque los problemas complejos difícilmente se resuelven con soluciones simples... Se ha definido la competencia intercultural como las habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural) y prácticas (destreza social) necesarias para desenvolverse con eficacia en un contexto social multicultural<sup>44</sup>.

La conciencia intercultural se refiere a la comprensión de la propia cultura a través de una análisis reflexivo y crítico, de un conocimiento diacrónico y sincrónico, de una mirada hacia cierto punto exógena; y a la comprensión del pluralismo cultural existente en el mundo y en nuestros contextos más próximos, de la imposibilidad de establecer fronteras diáfanas y estáticas entre religiones, lenguas, costumbres..., de la diversidad interna inherente a cualquier grupo social.

La sensibilidad intercultural debería incluir las dimensiones siguientes: la autoestima, la capacidad para regular el propio comportamiento en función de las condiciones contextuales, la apertura mental, la empatía, la escucha activa libre de prejuicios y de pretendidas superioridades, la interacción...

La destreza social se referiría sobre todo a las habilidades de comunicación verbal y no verbal y, más en general, a las habilidades sociales.

### *¿Puede aclararnos algo más estos conceptos?*

Con mucho gusto. Mira, para los docentes, una competencia cognitiva básica es la de tener algunas ideas claras sobre diversidad cultural, sobre cultura, sobre inmigración, exclusión social y racismo, entre otras cosas porque, como ya ha quedado dicho, los docentes no son ni mejores ni peores que el resto de los mortales, sino que están sometidos a las mismas estructuras, los mismos condicionantes y, en consecuencia, sus creencias, posiciones y actitudes son parecidas, en términos estadísticos, a las del resto de la población.

---

<sup>44</sup> Álvarez, B. et al. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia en comunicación intercultural. En Malik, B. y Herraz, M. (coords.). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe

En este sentido, es importante deshacer la identificación entre diversidad cultural y extranjería, entre diversidad cultural e inmigración, entre diversidad cultural y miseria, entre diversidad cultural y alofonía, entre diversidad cultural y rasgos físicos y/o color de la piel. Es imprescindible combatir la reificación de la cultura y de sus vectores más persistentes: la nacionalidad (vinculada a los Estados), la etnicidad (vinculada a los pueblos, singularmente a los que no cuentan con Estado propio) y la religión. Los tres comparten la apreciación de que la cultura es algo que uno posee, algo a lo que uno pertenece o de lo que es miembro, “un molde que configura las distintas formas de vida o, para expresarlo de un modo más polémico, una fotocopiadora que continuamente produce copias idénticas”<sup>45</sup>.

Una herramienta útil para ello podría ser, por ejemplo, la Biblioteca Básica del Profesorado<sup>46</sup> que *Cuadernos de Pedagogía* dedicó a la educación intercultural, cuyos diez capítulos constituyen un auténtico y completo programa de formación: Otros pueblos, otras religiones, otras identidades; Migraciones, derechos y ciudadanía; Desigualdad, marginación y exclusión social; Etnocentrismo, xenofobia y racismo; Gestión social y educativa de la diversidad cultural; Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación; Currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales; Lenguas, niños, jóvenes y adultos de origen extranjero; y Mediación intercultural.

### *Pero, todo eso, ¿cómo lo llevaríamos a la práctica intercultural?*

Tener las ideas básicas es imprescindible, pero no es ingrediente suficiente para ejercer la docencia, un oficio eminentemente práctico, que se desarrolla en un marco institucional bien establecido, y demanda unos saberes y unas habilidades, unas competencias profesionales, fruto de la dialéctica constante entre reflexión y acción. Podríamos ordenarlas, si entendemos la educación intercultural como una educación de calidad para todos, uno de cuyos objetivos fundamentales es aprender a vivir en sociedades pluralistas, complejas y democráticas, en cuatro categorías: competencia ética, competencia curricular, competencia didáctica y competencia organizativa.

### *¿Considera por lo tanto que es responsabilidad del profesorado educar en valores?*

La educación en valores, la educación para la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la acción tutorial, competen a todos y cada uno de los docentes, y todas ellas se dan en una triple dimensión: la de las relaciones interpersonales (que incluyen el reconocimiento y el vínculo afectivo), las tareas propiamente curriculares (que incluyen los temas actuales y socialmente relevantes, la educación moral y la cultura cívica) y los aspectos institucionales (que deben incluir las estructuras y las posibilidades de participación, las rela-

<sup>45</sup> Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

<sup>46</sup> Besalú, X. (coord..) (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.

ciones con la comunidad y el entorno más cercano, las cuestiones estéticas, y las relativas a los espacios y los tiempos). Y, en concreto, la acción tutorial (favorecer el pleno desarrollo afectivo, intelectual y social del alumnado), tarea inherente –no añadida– a la docencia, que debería convertirse en el verdadero eje vertebrador de la acción educativa, y que se despliega en tres planos complementarios: el del alumnado (individualmente y en grupo); el de los profesionales del centro (singularmente el equipo docente, pero no sólo); y en entorno sociocultural (y, en primer lugar, las familias del alumnado).

### *¿Y la competencia curricular?*

Por competencia curricular en sentido estricto entendemos la capacidad para diseñar (a partir del currículum prescrito), desarrollar y evaluar las áreas del currículum que sean de la incumbencia de cada docente en concreto (se correspondan o no con su especialización académica) y para que, a través de ellas, el alumnado desempeñe y adquiera las ocho competencias que la Unión Europea considera básicas e imprescindibles para todos y cada uno de sus ciudadanos. Antes nos hemos referido a la necesidad de reaprender todo lo aprendido a lo largo de la dilatada vida escolar de los docentes; añadiríamos ahora que, además de hacerlo en clave científica, funcional y didáctica, también debería hacerse en clave intercultural, esto es: despojándolo del permanente e insidioso sesgo de superioridad occidental e incorporando visiones más universales, más representativas y más plurales y contrastadas. Para esta tarea es necesario tanto un esfuerzo de autoformación y de revisión autocrítica del propio bagaje cultural como un uso inteligente y decidido de las competencias básicas<sup>47</sup>. A este respecto, nos parecen estratégicas dos preguntas para transitar hacia un currículum intercultural: ¿Cómo puedo contribuir desde “mi” área/materia (la que sea) a la formación integral del alumnado<sup>48</sup>?; ¿cómo, en “mi” área/materia (la que sea) puedo mejorar la comprensión, el aprendizaje, los resultados, de todo el alumnado, pensando que lo que pueda ayudar a los que tienen más dificultades, será útil también para aquellos que, aparente o realmente, lo tienen más fácil<sup>49</sup>?

### *¿Es lo mismo que la competencia didáctica?*

No. La competencia didáctica remite a la calidad y eficacia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que llenan y dan sentido al tiempo escolar, y a todos los medios que pueden contribuir a ello (métodos, técnicas, estrategias, materiales, recursos...). Trabajar con grupos heterogéneos demanda una cuidadosa planificación previa para que todo el alumnado trabaje en función de unos mismos objetivos y competencias (siempre que sea posible), pero cada uno a su ritmo y, tal vez, realizando actividades distintas. Supone tam-

<sup>47</sup> Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Mad.

<sup>48</sup> Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

<sup>49</sup> Vilella, X. (2007). *Matemáticas para todos. Enseñar en un aula multicultural*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.

bién que el docente sea un especialista y un buen conocedor de los recursos disponibles y más útiles para cada caso, en primer término de las tecnologías digitales, pero también de documentos, textos e informaciones disponibles en otros formatos. Y requiere una auténtica evaluación formativa, es decir, que sirva para regular las ayudas del profesorado y de los compañeros, para revisar, si es necesario, la planificación de nuevas tareas y actividades, y para que el alumnado tome conciencia de sus propios progresos y debilidades; o lo que es lo mismo: una evaluación al servicio de los que aprenden. La competencia didáctica se adquiere con entrenamiento, acompañamiento experto y crítico, supervisión en entornos reales o simulados y afrontando con decisión, saber y colaboración los problemas que plantea la práctica escolar.

### *¿Y el papel organizativo del centro?*

Bueno, la competencia organizativa es enormemente estratégica pues condiciona las interacciones, los aprendizajes, y delimita las posibilidades de la intervención educativa, siendo además lo organizativo un contenido de aprendizaje en sí mismo (normalmente oculto). La mayor parte de las decisiones organizativas en los centros escolares no son individuales sino colectivas, pero no por eso el profesorado individualmente queda exento de responsabilidad: los criterios de agrupación del alumnado; los criterios de asignación del profesorado a los distintos equipos docentes; las formas de coordinación y de evaluación colectiva; el uso de los dispositivos y recursos específicos, si los hay<sup>50</sup>; el papel de la participación de cada uno de los sectores de la comunidad educativa; la distribución espacial; el uso del tiempo; la elección de prioridades y de proyectos singulares o innovadores; el estilo de dirección... Y, por supuesto, las decisiones organizativas que se toman a nivel de aula para la realización de las distintas actividades propuestas. Las actitudes mayoritarias pueden oscilar entre la inhibición (dando por sentado que las decisiones organizativas son responsabilidad exclusiva de los órganos directivos) o la balcanización (obviando que los centros no pueden ser reinos de taifas, pues no hemos llegado todavía a que se postule que las familias no elijan sólo el centro, sino incluso ¡el profesorado!), pero en las instituciones son los profesionales quienes acaban definiendo el perfil y el clima que en ellas se vive: “De cómo se organice este ecosistema depende que se produzcan interacciones abiertas al otro y la inclusión de todos sus miembros o, por el contrario, generen mecanismos de discriminación, exclusión y fracaso. Si la escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias, plantearse su organización y funcionamiento desde una visión abierta a la diversidad constituye el primer recurso para lograr una escuela intercultural”<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Gratacós, P. y Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

<sup>51</sup> García, J.A. (2011). Lo organizativo en la escuela intercultural. En: Besalú, X. y López, B. (coord.) *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.

*Para terminar, ¿podría definir tres propuestas de trabajo para la formación del profesorado, desde un punto de vista práctico?*

- Cuidar la persona del profesor/a: su bienestar físico y psíquico, su autoestima, su madurez y su autonomía.
- Revisar a fondo sus percepciones y creencias en torno a los “otros”, sus actitudes y predisposiciones relacionales, y sus conocimientos sobre el mundo actual.
- Asumir la responsabilidad y las consecuencias de las decisiones organizativas y estructurales que se toman en los centros o pelear para modificarlas si son contrarias a la justicia y a la eficacia.

