

Formación intercultural del profesorado de secundaria

Este artículo trata la formación intercultural del profesorado, especialmente de aquel de Educación Secundaria. En primer lugar, se intenta proporcionar una visión general del estado de la cuestión sobre este tema en España. Después, se dan orientaciones para poner en práctica dicha formación del profesorado de forma práctica, tanto a nivel de preparación cognitiva como técnica. Finalmente, se hace especial hincapié en la necesidad urgente de formar la dimensión emocional, actitudinal y ética de los profesores para asegurar la necesaria sensibilidad y compromiso con la diversidad cultural.

Palabras clave: formación del profesorado, educación intercultural, formación de actitudes, ética profesional.

Ed012

José Antonio
Jordán

Profesor Titular de Teoría de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona
josep.jordan@uab.es

Secondary School Intercultural Teacher Training

This article studies the intercultural training of teachers, especially those of Secondary Education. First, it tries to provide a general vision of the state of the question in Spain. Then, the article gives orientations to put the above mentioned training of teachers into practice, in both cognitive and technical preparation. Finally, special mention is made of the urgent need to form the emotional, attitudinal and ethical dimensions of the teachers so as to assure the necessary sensitivity and commitment to cultural diversity.

Keywords: teacher training, intercultural education, development of attitudes, professional ethics.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO de secundaria en España ha sido objeto de demanda desde hace largo tiempo. En la actualidad parece que ese deseo fundamentado llegue a ser realidad, en el plano de la formación inicial, a través del nuevo “Master de formación del profesorado de secundaria”, recientemente propuesto a nivel ministerial (Real Decreto 56/2005). Una de las razones de fondo presentes en la esperada preparación pedagógica de este grupo profesional es la exigua iniciación en el mundo educativo que han tenido estos docentes durante décadas a través del insuficiente Curso de Aptitud Pedagógica, después de haber sido formados con una mentalidad prioritariamente académica, en un específico ámbito disciplinar.

En tiempos relativamente pretéritos la erudición de conocimientos y la experiencia acumulada en la práctica servían, en cierto modo, para afrontar las exigencias de la enseñanza. En las últimas décadas, sin embargo, ambos supuestos se han mostrado patentemente insuficientes a la hora de ejercer una docencia aceptable en contextos escolares cada vez más complejos y diversos, especialmente cuando está dirigida al alumnado propio de la adolescencia. El mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta; la multiculturalidad, como modalidad de esa diversidad, es cada vez más significativa en nuestros centros educativos; y la dimensión puramente académica resulta ya limitada, también en los niveles medios de la escolaridad. Estas consideraciones, aprobadas de forma generalizada por los profesionales de la educación, evidencian la necesidad de formación pedagógica que tienen los profesores de todos los ciclos educativos, especialmente los que tradicionalmente han carecido de ella más notoriamente, como es el caso de los dedicados a la etapa de la educación secundaria.

1. ACERCA DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL

Contamos en estos momentos con investigaciones de gran interés sobre la formación percibida y recibida por el profesorado en materia de diversidad cultural. Uno de los estudios más interesantes es el realizado por Garreta (2004) con una muestra de 740 profesores de toda Cataluña, de primaria y de secundaria. Los resultados de este estudio presentan una realidad no muy alentadora: el 58% de ellos confesó no tener ninguna formación en el ámbito que nos ocupa; el 40% sólo la poseía a un nivel básico, fruto de algún curso sobre el tema; de esta suerte, sólo el 2% restante parecía poseer una preparación más profunda, a partir de algún postgrado, master o modalidad formativa de categoría similar.

Aparte de lo que digan las cifras de dicha investigación –o de otras similares– sobre el estado aproximativo de la cuestión, lo cierto es que se percibe por doquier un creciente número de profesores deseosos, en principio, de prepararse para una situación escolar crecientemente multicultural de una forma cada vez más generalizada¹. En lo concerniente al pro-

¹ En este sentido puede ser útil consultar Jordán (2006) y Defensor del Pueblo (2003).

fesorado de secundaria, resultan interesantes e ilustrativos los datos que ofrece uno de los pocos estudios realizados sobre este tema en nuestro contexto; nos referimos al llevado a cabo por López y García (2006), centrado en la percepción del profesorado de Educación Secundaria de la isla de Tenerife sobre el modelo de formación deseada para alcanzar competencia intercultural. Algunos resultados de esa investigación pueden ser útiles aquí para darnos una idea de la necesidad de formación percibida por el colectivo de profesores estudiados. Por ejemplo, el 85% de ellos manifiestan su deseo de recibir una buena formación en la dimensión intercultural para ponerla realmente en práctica; el 80% de los mismos consideran que las actividades formativas les deben facilitar la oportunidad de construir sus propias ideas al respecto, a partir de la investigación de su propia práctica cotidiana en esta línea; y alrededor del 70% creen que no basta el trabajo voluntario en solitario, viendo preciso que al menos un tercio del claustro se implique activamente en un proyecto intercultural global de centro.

Las cifras anteriores son tentativas, pero indican que –especialmente cuando se palpa de cerca una significativa realidad multicultural– suele despertarse la necesidad formativa en relación a la atención a esa nueva diversidad cada vez más extensa.

Dicho sencillamente: aunque *el grado* de formación alcanzado –actualmente y en general– por nuestro profesorado en el campo de la “educación intercultural” es todavía bajo, *el deseo* de adquirir una preparación que satisfaga las necesidades sentidas a la hora de enseñar a un alumnado culturalmente cada vez más heterogéneo es creciente. La educación intercultural no es una moda de nuestro tiempo; es, sin duda, uno de los retos más importantes que los docentes del siglo XXI perciben, con más o menos claridad, que deben dar respuesta.

En esta línea, la acotada pretensión de este artículo es intentar apuntar las necesidades de formación del profesorado en este terreno, describir ciertos modelos que no satisfacen las expectativas de esa deseada preparación, y proponer un conjunto de orientaciones teórico-prácticas sobre la meta y el camino para alcanzar dicha tarea.

1.1. Las necesidades formativas del profesorado

Conviene distinguir, por un lado, entre las necesidades más frecuentemente sentidas por los docentes ante la “diversidad cultural escolar” y, por otro, el mayor o menor grado de adecuación de las mismas desde una perspectiva pedagógicamente deseable. Puede suceder, en efecto, que numerosos profesores perciban la necesidad de prepararse para enseñar mejor en el contexto de sus escuelas multiculturales, a la vez que demandan un tipo de formación educativamente reductivo. Comentemos esto mejor.

La necesidad de estar preparado para “educar en la diversidad” es, desde hace más de una década, algo admitido casi como una obviedad en el discurso educativo del profesorado. Sin embargo, una cosa es el “discurso” utilizado con familiaridad y otra, bien distinta, la “percepción real” de la nueva diversidad, vivida frecuentemente en la práctica docente diaria por

gran parte de docentes con cierta problematidad; nos referimos aquí a la “diversidad cultural” despertada por el creciente número de alumnos provenientes de la inmigración.

Esta cuestión merece algunos comentarios aclaratorios. Si bien es cierto que un número creciente de profesores va admitiendo a nivel de “discurso formal” que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora a nivel escolar, también es verdad que la viva cotidianidad de la práctica educativa tiende a cambiar esa mentalidad demasiado a menudo (Garreta, 2004); es decir, en la realidad concreta gran número de profesores se inclina a percibir con notoria *desorientación* la diversidad cultural que el creciente alumnado inmigrante introduce en sus aulas. La investigación de Bartolomé y su equipo (1997), por ejemplo, constataba que, tanto en los comentarios espontáneos como en los resultados de las entrevistas, latía generalmente en los docentes “una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de *no saber qué hacer* ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado” (p. 298). Fuentes diversas ratifican esa predominante tendencia –¿inconsciente?– a percibir de manera más o menos “problemática” esa nueva diversidad cultural, representada sobre todo en sus mentes por el alumnado inmigrante cada vez más visible. En definitiva, la mentalidad pragmática-académica –particularmente del profesorado de la escolaridad media– induce con frecuencia a adoptar una visión *deficitaria* de los “otros” en diversos aspectos: falta de requisitos lingüísticos y académicos, pautas culturales familiares incompatibles o entorpecedoras de la dinámica escolar usual, mayor conflictividad en los contextos escolares multiculturales, etcétera.

La desorientación o “falta de saber qué hacer” con el nuevo alumnado diferente dispara normalmente un tipo de demandas formativas excesivamente dominadas por la “razón instrumental”; es decir: los docentes que poseen esa visión *problemática* de la diversidad cultural piden en el fondo una preparación que les sirva para cubrir prioritariamente unas necesidades marcadamente “compensatorias”; por ejemplo:

- ¿qué debemos hacer con los alumnos que tienen lenguas diferentes a la escolar?
- ¿cómo poner a punto a los nuevos alumnos en aspectos instructivos a fin de que no bajen el listón académico del resto de la clase ‘normal’?
- ¿cómo concienciar a los padres de la importancia de su colaboración con la educación escolar?
- ¿cómo resolver los conflictos generados por las diferencias étnico-culturales de los que están llegando?

Es innegable que existen muchos profesores con “buena voluntad”, basada en motivos afectivos o humanistas de diferentes raíces. Ahora bien, esa buena voluntad –por sí sola– resulta aún insuficiente para afrontar unas necesidades educativas de una complejidad que no precisa comentarios. Por lo demás, este tipo de profesores suele demandar no sólo una formación “estratégica”, sino también una preparación “cognitiva” que les permita conocer mejor a sus alumnos culturalmente diferentes; por ejemplo:

- saber más acerca de los rasgos culturales-religiosos de los grupos étnicos más representativos en la escuela,
- comprender mejor la situación socio-legal de las nuevas migraciones,
- informarse sobre el tipo de socialización-escolarización propio de los contextos originarios de su diverso alumnado.

ESTUDIOS
FORMACIÓN
INTERCULTURAL DEL
PROFESORADO DE
SECUNDARIA

Tanto en el primero como en el segundo tipo de profesores, se descubre una tendencia a demandar *reductivamente* una formación *técnica-compensatoria* o –también a menudo– *informativa-cognitiva*. Tendencia que se corresponde, curiosamente, con la mayor parte de *ofertas* ordinarias propuestas actualmente, desde distintas instancias, para llevar a cabo esa preparación del profesorado tan necesitada.

Con todo, tal descripción no sería fiel a la verdad si dejase en la sombra la existencia de grupos de profesores realmente sensibles en relación al ámbito de la interculturalidad, que creen en esa causa pedagógica y se comprometen con ella. Posiblemente, no pocos lectores tendrán en mente más de un grupo de docentes conocidos de algún centro escolar que perciben la presencia del alumnado culturalmente diferente como una oportunidad para *crecer* de forma continua, personal y profesionalmente; es decir, para *re-formarse* gracias a los retos que la nueva diversidad y heterogeneidad invitan a replantearse con un estilo positivo y creativo (Rohart, 1987). Vienen a la mente esos atrayentes profesionales de la educación que van más allá de la sola “buena voluntad personal” para entrar en la emoción saludablemente tensa de la “sensibilidad propiamente profesional”; sensibilidad que les conduce a buscar opciones educativas mejores, a ayudarse en equipo a clarificar con actitud sana presupuestos que piden siempre ser asumidos con mayor precisión y equilibrio.

Muy brevemente, todavía se puede decir algo de una cuarta tipología de profesores en relación al terreno objeto ahora de exploración. La mente se centra aquí en quienes piensan –por ingenuidad, desidia o alguna ideología temerosa– que el discurso de la “diversidad cultural” no tiene cabida en el centro escolar, donde se debe practicar, por el contrario, un “trato igualitario” con todos los alumnos, atendiendo a su motivación, esfuerzo y capacidad en el plano de la cultura estrictamente escolar. Para estos docentes, la diversidad cultural ya no es “su” problema, sino algo ajeno a la atención educativa o que ha de eliminarse mediante oportunos procesos de homogeneización, clasificación y asimilación. ¿Quizás sean éstos los que tengan más necesidad de formación, sensibilización y cambio de mentalidad, aunque ellos no perciban precisamente esa necesidad de *trans-formación*?

1.2. La oferta formativa intercultural

En los últimos años, ciertamente, se están multiplicando ofertas de todo tipo en torno a la interculturalidad: postgrados, congresos, jornadas, seminarios, talleres, conferencias, charlas, o apoyos *in situ*. La sensibilidad social y pedagógica nacida, sobre todo a partir de la nueva inmigración, ha contribuido en gran medida a esa abundancia variopinta. En este sentido, parece oportuno realizar un análisis crítico sobre las ofertas formativas a los profesores

para exponer después una breve propuesta nuestra, intencionalmente más global y deseable.

Se ha dicho que la formación del profesorado –especialmente en el campo que nos ocupa– no parece haber sido muy exitosa. Por ejemplo, un porcentaje bien significativo de docentes que han recibido cursos en este ámbito expresan, entre otras cosas, que la preparación recibida ha sido demasiado teórica, de poca utilidad para traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural presentada, y sin proporcionar la suficiente predisposición para enseñar en sus contextos escolares multiculturales (Jordán, 2006).

Las razones de ese “fracaso formativo” son múltiples, pero puede bastar aquí apuntar dos genéricas a la hora de explicar la poca fortuna de las modalidades de formación propuestas.

La primera de ellas se basa en el hecho de que la formación permanente ha sido ofertada a los docentes de forma “deductiva”. Diseñada por otros –teóricos o expertos– no ha tenido suficientemente en cuenta las percepciones, necesidades y deseos de los destinatarios. En este sentido, conviene elogiar las iniciativas que –a veces con tanta voluntad como rigor– un número apreciable de grupos de profesores están llevando a cabo desde hace tiempo de forma “inductiva”; en estos casos son ellos mismos quienes, tomando como base su saber práctico y partiendo de aspectos de su cotidianidad educativa más urgentes y sentidos en relación con la diversidad, se han ido convirtiendo en auténticos protagonistas de su propia formación². El repetido reclamo actual a formarse según la fórmula de la “investigación-acción” responde a esta forma de entender la formación permanente de los profesionales de la educación.

La segunda razón que podría explicar en buena parte la falta de éxito de los programas formativos usuales radica en poner usualmente el acento de las ofertas en la dimensión cognitiva-técnica, dejando sin cultivar apenas la dimensión *afectiva-actitudinal-moral*. En este sentido, los modelos de formación centrados en la dimensión *cognitiva* (teórica) y en la *técnica* (didáctica-organizativa) son, como mínimo, incompletos.

Por ejemplo, en el ámbito de la interculturalidad, si el profesorado llega a capacitarse para *clarificar* numerosos conceptos sobre la cruda realidad migratoria, la existencia de un real racismo étnico-social oculto, el riesgo de un desviado relativismo cultural, o el peligro de concebir una educación intercultural folklórica, aún no puede decirse que esté del todo “formado”. Del mismo modo, tampoco puede afirmarse que llegue a estarlo en el caso de que, además de dicha información y clarificación mental, esté preparado con un rico surtido de

² Pensamos, por ejemplo, en la valiente apuesta de un Instituto de Educación Secundaria [IES] granadino, que puede consultarse en López y Zafra (2002).

estrategias didácticas-organizativas que le capaciten para elaborar un interesante currículum intercultural, resolver conflictos étnico-culturales, planear medidas para la incorporación del alumnado inmigrante, analizar crítica y constructivamente prejuicios etnocéntricos solapados en los libros de texto y medios de comunicación, etcétera.

Cuando un modelo formativo no trabaja –además de la dimensión cognitiva y la técnica– la vertiente *emocional-actitudinal-moral*, a corto o medio plazo está llamado al fracaso real, porque descuida la inserción del “software” psicológico-profesional que hace posible un ejercicio de la docencia sólido, constante, comprometido, motivado; es decir, por haber minusvalorado el “motor” ético-emocional capaz de impulsar la puesta en práctica en el menudeo de la actividad diaria de lo aprendido cognitivo y técnicamente, así como de *ir más allá* incluso de ese punto de partida adquirido en la formación recibida, al percibir la propia tarea docente con una “ilusión y creatividad” conducentes a innovar con verdadera implicación en la práctica educativa diaria y en su propia autoformación continua³.

2. UNA PROPUESTA GLOBAL DE FORMACIÓN INTERCULTURAL

2.1. Formación inicial

Lógico es considerar primeramente la formación *inicial* del profesorado. Sin valorar aquí la calidad de la oferta formativa dada a los profesores de primaria, es cierto que –poco a poco– se van infiltrando en dicha preparación inicial asignaturas centradas en la “educación para la diversidad” y en la “educación intercultural”. Sería de desear que en la formación inicial de los futuros profesores de secundaria, planteada en el inminente Master correspondiente, se trabajase ilusionada y convencidamente esa preparación básica de partida.

Desde una perspectiva todavía apriorica, una primera lectura crítica sobre el contenido de la propuesta de Título Universitario Oficial de Master según el Real Decreto 56/2005 no acaba de satisfacer las expectativas sobre la formación precisada para el futuro profesorado de secundaria. Ciertamente es que en los *Objetivos de la titulación* aparecen dos referidos de algún modo a la “atención de la diversidad” en la enseñanza de esta etapa⁴, y que en los *Contenidos formativos comunes* –concretamente en el módulo “Sociedad, familia y educación”– aparecen citados dos temáticas curriculares, en torno ahora a la “educación intercultural”, que deberán ser abordadas en dicha preparación inicial⁵. Con todo, la forma ambigua y accidental en

³ Consúltense en esta línea el interesante estudio empírico de Hargreaves (1999).

⁴ Estos son los enunciados de ambos objetivos: a) “Desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personales, adaptadas a la diversidad del alumnado”, y b) “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana”.

⁵ Entre otros muchos, éstos son los temas a trabajar en tal Master: a) “Conocer las características de una sociedad multicultural y plural”, y b) “Abordar y desarrollar propuestas de educación intercultural inclusiva en educación secundaria”.

que tales propuestas aparecen redactadas, llevan a sospechar que la atención a la diversidad (y más específicamente, la cultural) puede correr el riesgo de ser tratada en la práctica de manera yuxtapuesta y convencional en dicha formación básica. Repárese, en este sentido, en el fondo latente en los propios redactados: “conocer las características de una sociedad multicultural”, correspondiente a la perspectiva formativa *cognitiva*, y “desarrollar propuestas de intervención” en ese ámbito, acorde con una visión formativa fundamentalmente *técnica*. La cuestión preocupante corre paralela a lo subrayado en páginas anteriores: ¿dónde está la formación *actitudinal* esencial para regenerar esquemas en este campo, y para animar a una puesta en práctica comprometida de los que se asuman?

En esa línea, resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no sólo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también –y ante todo– la *sensibilidad emocional y ética*, personal y profesional, que mueva al profesorado a asumirla, acogerla y tratarla de forma viva, convencida y comprometida. Dicho de forma sumaria: si algo especialmente esencial hay que cultivar en la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria es una mentalidad profesional –armada emocional y éticamente– claramente favorable al hecho real y positivo de la *diversidad* educativa en las aulas y centros de enseñanza. Comentarios incisivos de este tipo no implican, en absoluto, minusvalorar toda forma de preparación *intelectual y técnica* que ayude a tratar la diversidad en entornos claramente heterogéneos en varios planos⁶. Lo pretendido aquí únicamente es subrayar que las mentes profesionales más claras y mejor equipadas con estrategias de todo tipo –en este caso en relación a la diversidad del alumnado– corren el peligro de cambiar sus convicciones y conductas educativas positivas, a menos que estén debidamente cultivadas *emocional*⁷ y *éticamente*⁸ en ese ámbito educativo. En el fondo, lo que se intenta resaltar con esta insistencia es la insoslayable necesidad de que los profesores lleguen a asumir a esos niveles profundos que la diversidad es un *reto* educativo fascinante más que un fenómeno escolar problemático; algo que, a fin de cuentas, sólo se puede conseguir realmente *si* llegan a asumir interna y con-

⁶ Nadie dejará de aplaudir, por ejemplo, que nuestro profesorado asuma formas plausibles de afrontar didáctica y organizativamente la diversidad, tal como lo sugieren, por ejemplo, Tomlinson (2001, 2005).

⁷ Messina y Rodríguez (2006), en un interesante estudio sobre la influencia de las emociones en las creencias y actitudes de profesores de secundaria con alumnado académicamente diverso, comentan en sus conclusiones: “Los sentimientos de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje en su materia inciden en el sistema de creencias de los profesores; por lo tanto lo hacen indirectamente sobre las decisiones y actuación del profesor en el aula. De todo esto se deduce que los procesos afectivos desempeñan un papel muy importante y crucial con relación al sistema de creencias de los profesores. A pesar de su importancia, los planes de formación del profesorado continúan en gran parte ignorando este aspecto fundamental en su formación tanto inicial como permanente. Entre otras cosas, los intentos de formar al profesorado deberían ampliar seguramente el ámbito de la reflexión a la toma de conciencia de los sentimientos del docente y al manejo positivo de los mismos de cara al bien de todos los alumnos” (p. 512).

⁸ Para la defensa inexcusable de formación ética de los profesores en la formación inicial universitaria, ver Bolívar (2005).

vencidamente que cada alumno, con toda la singularidad que le personaliza, es “su” *alumno*, que les reclama de modo absolutamente original, en vez de concebirlo ligeramente como “un” *alumno* más dentro del anonimato de la masa de una o varias aulas.

2.2. Formación permanente

En la actualidad quizás apremie proporcionalmente más la formación permanente del profesorado de secundaria, dada la escasa preparación inicial normalmente recibida.

En primer lugar no conviene descalificar ninguna modalidad formativa existente en la actualidad. Por ejemplo, una buena conferencia de un experto en materia de la problemática lingüística del alumnado chino puede tener un profundo impacto en ciertos esquemas y actitudes de bastantes docentes asistentes, en vez de recrear tan sólo la curiosidad mental de los mismos con un tema interesante. Por el contrario, un curso extenso sobre la atención educativa a la diversidad cultural puede tener una decantación marcadamente teórica e idealizada, incluso en la forma de plantear las fases prácticas. Una complementariedad bien programada de modalidades formativas puede ser conveniente para lograr una seria preparación del profesorado que desea formarse en el ámbito de la educación intercultural.

2.2.a. Formación dentro del mismo centro

Lo ideal –y posible si se realiza bien– es, sin duda, la formación *dentro del mismo centro*, a partir de su propia dinámica educativa. Esta manera de proceder evitaría algunos handicaps actuales, como el practicar la formación aislada y personal de algún que otro profesor adscrito a un centro que voluntariamente se inscribe en unas charlas o jornadas sobre inmigración y educación. Acertadamente apunta en este sentido Sleeter (1990): “Si sólo unos pocos docentes participan en actividades formativas, mientras sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales, los resultados son bastante pobres” (p. 36).

Aun corriendo el riesgo de presentar la propuesta de formación intercultural del profesorado dentro del mismo centro de forma visiblemente sintética, los supuestos que deberían tenerse en cuenta serían sumariamente los siguientes:

a) Focalizar dicha preparación en el *staff* escolar *tomado en su conjunto*, de modo que las actividades formativas aborden temáticas que respondan a las principales *necesidades* de cada centro concreto. En este punto conviene apuntar la conveniencia de que dichas necesidades sean seleccionadas a corto y medio plazo en función del grado de urgencia percibida por el mayor número de profesores del centro, evitando así una demanda formativa demasiado ambiciosa y dispersa. Es preferible centrarse, por ejemplo, en la cuestión de la “incorporación tardía” de los alumnos inmigrantes y en los “planes de acogida”, dejando otros temas para acometerlos más adelante. Además, unos tópicos relativamente discretos y acotados como los mencionados pueden dar lugar a que los docentes se *re-formen* en diversos aspectos de gran importancia no previstos abiertamente, pero implícitos en el fondo de esos temas: cambios de esquemas mentales homogeneizadores, revisión de las auténticas actitudes re-

queridas para que se dé una acogida afectiva real y profunda, etcétera.

b) Estos planes de formación deberían realizarse en el tiempo lectivo escolar como norma regular. Ello no obsta para que, en un momento determinado, algún grupo de profesores se adscriba a ofertas formativas externas centradas en algunos aspectos temáticos concretos con el fin de enriquecer el trabajo llevado a cabo en el interior del centro. En esta línea, el énfasis debe ponerse en “reestructurar los *procesos de funcionamiento* escolar, más que en *añadir* programas o actividades específicas que los reciclen” (Sleeter, 1990, p. 38). Punto importante éste, ya que no se trata de caer en un activismo absorbente de buenas dosis de energías extras, sino de cambiar la forma de funcionar como *equipo* docente.

c) Más en concreto, el modo de funcionar propuesto no es otro que el calificado como *investigación-acción* en su sentido más amplio. No es éste el momento más oportuno para desmenuzar las posibilidades de este modo de mejorar la práctica educativa en general y de *auto-formarse* a través de la constante reflexión compartida por el máximo número de profesores del centro. De todos modos, de forma más que simplificada, se podría decir que, una vez concienciados los componentes del *staff* docente de la conveniencia de trabajar de forma realmente cooperativa entre ellos, la secuencia a seguir podría ser descrita de forma sintética así: 1) *priorizar unas pocas necesidades* en el terreno de la educación ante la diversidad cultural; 2) en pequeño y gran grupo *analizar las propias prácticas educativas* relacionadas con las necesidades elegidas y pensar qué y cómo podrían mejorar ciertos puntos; 3) *contrastar esas iniciativas con algún experto* con el fin de consultar ciertas fuentes bibliográficas oportunas, así como experiencias positivas que funcionan bien en otros lugares; 4) con esa materia prima ideada por los profesores y la ayuda externa, iniciar una *fase de reflexión individual y grupal* con el fin de adaptar todo ello a su realidad multicultural concreta; 5) pautar ya un conjunto de propuestas prácticas para comenzar a *aplicarlas* –sin dejar de reflexionar, por ejemplo mediante diarios o registros de incidentes– buscando la mejora de las necesidades detectadas; 6) tras un tiempo estipulado, *pensar en común nuevamente los éxitos y los límites* de las iniciativas puestas en práctica, resaltando los aspectos más valiosos encontrados entre todos en ese proceso de investigación-acción (a ser posible, con el apoyo de un experto); 7) *reelaborar*, con espíritu creativo y comprometido, nuevas propuestas con el objetivo de conseguir responder lo mejor posible a las necesidades seleccionadas.

En realidad, todo ese proceso cíclico ascendente “práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica” debe implicar también una serie de importantes actitudes de fondo; entre ellas, por ejemplo, la voluntad de ejercer la docencia con espíritu *cooperativo*, a modo de un contrato ético-profesional que suponga compromiso, persistencia, valoración, diálogo y autocrítica (Burstein y Cabello, 1989). Por otro lado, dicho proceso de formación resultaría aún más completo si el equipo no estuviera formado únicamente por el profesorado de un centro, sino también por otros agentes sociales y educativos del barrio, zona o localidad:

educadores y trabajadores sociales, psicopedagogos, mediadores, representantes de asociaciones de inmigrantes, etcétera; todo ello, en circunstancias no fáciles sobre todo, podría ser fructífero a la hora de aunar criterios, recursos y apoyos, evitándose aislamientos, solapamientos y desalientos. Finalmente, en la organización del proceso propio de la “investigación-acción” convendría contemplar la necesidad de contar con espacios temporales oportunos para la reflexión y el diálogo grupal, tanto en momentos programados como en otros más informales entre colegas, convirtiéndose así en medios y expresiones del deseo vivo de mejorar cada vez más la práctica educativa: en este caso la respuesta al reto educativo de la diversidad cultural (Kretovics, Farber y Armaline, 1991).

3. TRAS UN MODELO GLOBAL DE FORMACIÓN CONTINUA

El modelo genérico que a continuación se propone, aun con las adaptaciones oportunas según el contexto concreto, abarcaría tres vertientes: la cognitiva, la técnica y la actitudinal.

3.1. La dimensión cognitiva

La dimensión *cognitiva*, a su vez, puede dividirse en dos: la *informativa* y la *crítica*. Algunos comentarios sobre cada una de ellas pueden ilustrar mejor la pertinencia de cultivarlas para intentar preparar oportunamente al profesorado en el campo de la educación intercultural.

3.1.a. La dimensión cognitiva informativa

Obviamente, los docentes necesitan tener unos conocimientos básicos sobre el entorno cultural de sus nuevos alumnos. Entre otros aspectos, parece conveniente conocer:

- el tipo de socialización-educación recibida por los alumnos en los contextos originarios familiares y escolares;
- las percepciones y expectativas de los padres sobre la educación escolar en el país de acogida;
- los valores y pautas de conducta de las culturas de origen relacionadas con los procesos escolares;
- las dimensiones legales más vinculadas al campo educativo;
- los rasgos más relevantes de las culturas más representativas en función del alumnado diverso del centro.

En general, especialmente en el aspecto informativo último: “dar a conocer las culturas propias de las familias de los nuevos alumnos”, conviene insistir en la necesidad de proporcionar una visión realista y viva, alejada de un conocimiento genérico, estático y estigmatizador de las presuntas culturas de origen, para captar aspectos vitales propios de sus “culturas-en-la-sociedad-de-acogida”. Conocer la realidad cultural de una forma *viva* es fundamental para sanar tendencias prejuiciosas, incluso cuando a veces puedan ser bienintencionadas. Glenn (1992) avisaba bien de esto a los educadores ya sensibilizados:

“Una cultura es siempre algo más que fiestas y modos de vestir y comer. *Si no estáis en estrecho contacto con la cultura diaria de los niños, sino que hacéis hincapié en aspectos poco familiares (de esa cultura viva), puede que contribuyáis más a enajenarlos que a valorarlos. Vosotros debéis conocer lo que realmente los padres desean*, a qué elementos de su cultura (originaria) conceden verdadera importancia, cuáles de esos elementos les resultan prácticamente indispensables, qué (aspectos de su cultura) pueden y quieren esos padres comunicarles a sus hijos, qué otros aspectos culturales propios pueden ser proporcionados por organizaciones de inmigrantes, por otras instituciones sociales..., y qué aspectos de su cultura quieren las familias que la *escuela* les ayude a mantenerlos vivos” (p. 407).

Sin alejarnos de esa recomendación, Cohen-Emerique (1988) invita en sus diversos escritos sobre formación de los profesionales que trabajan con inmigrantes, sean trabajadores sociales o docentes, a que el conocimiento que éstos adquieren en su preparación sobre las culturas de las personas minoritarias no sea meramente teórico, sino empático, afectivo, contextualizado; un conocimiento que supere el *etnocentrismo* arraigado en las mentes de todos los profesionales; algo que implica un ejercicio de des-centración del prejuicioso egocentrismo cultural propio y de un correspondiente esfuerzo de genuina comprensión, un intentar vivir socioafectivamente experiencias similares a las de los inmigrantes en nuestro país e institución educativa, un escuchar profunda y respetuosamente lo que “los otros” dicen de sí mismos espontáneamente en conversaciones cotidianas e informales, y un sondear la identidad cultural singular y contextualizada de los inmigrantes, aquí y ahora, evitando a toda costa caer en la simplificación fácil que cosifique la identidad singularísima de cada “otro” en una presunta identidad cultural colectiva caricaturizada.

En el plano *informativo*, en definitiva, se ha de estar muy alerta para sortear de nuevo el riesgo reduccionista: ofertar una superficial y salpicada “in-formación” sobre variados aspectos de las culturas de los diferentes, sin conseguir el objetivo realmente deseado; es decir, una “trans-formación” en sentido riguroso.

3.1.b. La dimensión cognitiva clarificadora

La otra vertiente cognitiva que se debe trabajar en la formación del profesorado es la *clarificadora*. No es preciso abundar en el hecho de que en muchos cursillos, talleres, e incluso masters, lo que predomina es una abundante información sobre numerosos aspectos de la realidad multicultural (con ciertas implicaciones educativas); una información que frecuentemente es ofrecida a modo de mosaico de saberes atomizados y yuxtapuestos. No estando inspirados dichos formatos organizativos-didácticos en la reflexión y el debate activo, los nuevos conocimientos son asimilados acríticamente, sin penetrar significativamente en quienes los aprenden, sin hacerlos suyos; sin cambiar o remodelar, en definitiva, la visión convencional de una serie de principios fundamentales a la hora de asumir, a nivel profesional, “una teoría propia” sobre la educación intercultural. En esta línea, es pues urgente replantearse *cómo* se trabajan los contenidos cognitivos en las distintas modalidades de formación de

docentes en este ámbito: ¿se aprende por simple recepción o mediante el ejercicio reflexivo crítico?, ¿de forma pasiva o participando y contrastando ideas?, ¿de modo intelectual y libresco o involucrando afectos en situaciones reales y vivas? Cuestiones éstas nada banales, dado que la dimensión cognitiva de la formación no puede tener como finalidad satisfacer la curiosidad de los docentes acerca de los inmigrantes o culturalmente diferentes. Es decir, lo importante en este plano debe ser, más bien, contribuir a remover y transformar los esquemas mentales asumidos a menudo de forma acrítica por los profesionales de la educación en materia que tanto importa.

Dicha clarificación transformadora podría trabajarse a partir de temas que encierran presupuestos clave, pero asumidos de forma no demasiado consciente. Uno de ellos, por ejemplo, podría ser el referido al *relativismo cultural*, tan extendido y permisivo como inconsistente y paralizador de la necesaria intervención educativa por parte de los docentes ante dilemas escolares originados a raíz de diferentes pautas culturales⁹. Otro interesante podría ser el relativo a la *xenofobia* excluyente y operante a nivel social y escolar, juzgada demasiado frecuentemente con creencias correspondientes a categorías mentales parciales y alteradas¹⁰. Un tercer punto temático podría centrarse en el concepto que suele tenerse de la *identidad personal-cultural*¹¹ de los alumnos inmigrantes de la denominada “segunda generación”, dado que tiene tantas consecuencias prácticas escolares entenderla de un

⁹ El relativismo cultural es frecuente encontrarlo en convicciones y expresiones de no pocos docentes, algo que resulta hasta cierto punto fácil de entender si se piensa que el “respeto estático y acrítico hacia todo lo diferente culturalmente” propio de tal postura no sólo se apoya en un discurso *light* de “una diversidad cultural enriquecedora”, sino también en la visión postmoderna actual de la verdad, la moral y la vida. Clarificar oportunamente este presupuesto es algo fundamental al menos por dos razones. La primera, más teórica, lleva a la conclusión de que una concepción relativista dura –más allá de un genuino pluralismo– es incompatible con la misma *inter*-culturalidad, puesto que impide el enriquecimiento mutuo entre las culturas al no estar permitido juzgar ni discernir lo que es positivo o negativo de las mismas, porque “simplemente son diferentes”. La segunda está más relacionada con la práctica docente: bajo el supuesto de que se ha de respetar y tolerar cualquier creencia o costumbre propias de una cultura diferente, dado que los miembros de la misma las han interiorizado sin percibir las como no valiosas, la intervención educativa de los profesores en cuestiones culturalmente controvertidas puede llegar a quedar en suspense, paralizada.

¹⁰ Conviene mucho que el concepto de xenofobia se analice y se *con-forme* bien en las mentes de los profesionales de la educación, pues el peligro de pensar con excesiva candidez que “los racistas son los otros” puede enmascarar una parte de la realidad de no pocos docentes. Calvo Buezas (1990), con un libro cuyo título es el mismo de la frase entrecomillada, y Zimmermann (1978) muestran en dos cuidadosas investigaciones que un porcentaje no insignificante de docentes son xenófobos: con prejuicios manifiestos o con sutiles actitudes de indiferencia o rechazo hacia los alumnos minoritarios. Ciertamente, una mirada penetrante puede descubrir actitudes xenófobas que se esconden en actuaciones de bulto (por ejemplo, la reticencia de claustros de profesores a la hora de admitir alumnado inmigrante, o lo que es peor: la no aceptación mental de esta tipología de niños una vez “presionados externamente” a matricularlos en el propio centro, dando lugar así fácilmente a “guetos psicológicos”). Examinar con saludable actitud crítica ésa y otras formas de xenofobia intraescolar es del todo necesario para no quedarse en una noción superficial y externa que invita a adjudicar sólo esa actitud y práctica en el racismo sensacionalista externo.

¹¹ La *identidad personal* es la que hace que cada individuo sea único e irrepetible; la que constituye el verdadero blanco de todo tipo de reconocimiento, respeto y deferencia; la que supone para uno mismo el auténtico y real “yo” y para los otros el verdadero y deseado “tú”. En la mentalidad *culturalista* preponderante se da prioridad a la comunidad cultural sobre el sujeto individual, a la identidad cultural sobre la identidad personal; el reto educativo consiste, pues, en ayudar a los alumnos –autóctonos e inmigrantes– a que compaginen la formación de una *identidad personal* madura con la posibilidad de configurar una *identidad cultural* sanamente “mestiza”; una labor ciertamente más difícil con los adolescentes y jóvenes inmigrantes de la denominada “segunda generación” (Jordán, Etxeberria y Sarrañana, 1994; Maalouf, 1999).

modo u otro. En otro nivel, más teórico quizás, se encuentra una serie de preconceptos necesitados de un cuidadoso análisis crítico por su incalculable trascendencia para la práctica educativa cotidiana. Un ejemplo capital aquí es la noción misma de *diversidad*, tantas veces confundida con aquella tan usada en este terreno: la de “diferencia”. Ciertamente, de la clarificación de esa noción dependerá en gran medida el más o menos acertado “discurso intercultural” que maneje el profesorado, tanto en el plano cognitivo como en el propio de la cotidianidad de nuestro contexto escolar-social¹². Por lo demás, el análisis aclaratorio de ese concepto se convierte en realidad en uno de los puntos de partida capitales para abordar el presupuesto central que nos incumbe en este campo; a saber: *qué* se entiende –y debería entenderse– por *educación intercultural*, aspecto éste que tanta necesidad tiene de ser esclarecido por ser asumido y aplicado a menudo con grandes dosis de superficialidad.

3.2. La dimensión técnica

La segunda dimensión formativa corresponde a la adquisición de una oportuna *competencia técnico-pedagógica*, con el fin de preparar al profesorado con un repertorio de estrategias organizativas y didácticas que faciliten la atención a la diversidad cultural presente en los centros. Se podrían mencionar muchos ejes de la competencia precisa en este campo. Baste aquí puntear algunos de los más importantes.

3.2.a. La preparación del profesorado para la elaboración de currículos interculturales

Una primera necesidad formativa sería preparar al profesorado de cada centro para *elaborar currículos interculturales* en su acepción más amplia.

Es del todo conveniente aprender a elaborar el Proyecto Educativo de Centro [PEC] para un buen “clima intercultural escolar”, evitando el peligro de convertir ese dispositivo escolar en un producto frío y cosificado, e intentando ver esa labor como una ocasión para que los docentes de un centro reflexionen y debatan sobre esos temas con el fin de consensuar y hacer propia una “teoría de la educación intercultural” que dé sentido vivo a todo tipo de iniciativa escolar. Dicho de otro modo, es el *espíritu* de una educación intercultural asumida y madurada por el conjunto del profesorado el objetivo formativo fundamental que debe trabajarse durante el proceso mismo de aprender a elaborar documentos y fórmulas organizativas de todo tipo. Sólo asegurando esa filosofía educativa intercultural de fondo se

¹² Conviene poner el acento en la “diversidad” (en la *identidad personal*) más que en la “diferencia” (en la *identidad cultural* estática y monolítica). En la concepción de la educación intercultural se han enfatizado los aspectos cognitivos de la misma, como si se tratara principalmente de conocer y respetar las creencias, tradiciones y lenguas de las culturas de los diferentes, relegando a un segundo plano a las *personas* concretas que *están detrás* de esas culturas. En este punto debe recordarse que es precisamente la persona misma del culturalmente diferente la que debe constituir la preocupación prioritaria de la educación intercultural. En suma: el núcleo de la educación intercultural debe buscarse no tanto en el “conocimiento” de las *culturas diferentes*, sino en la “relación deferente” con las *personas* que, entre otras dimensiones relevantes, son culturalmente distintas.

puede pensar en el surgimiento en este ámbito de iniciativas creativas variadas dentro de la dinámica cotidiana escolar (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999), así como en la posibilidad de compartir una serie de criterios básicos que den seguridad profesional al profesorado ante los eventos usualmente entendidos como problemáticos, conflictivos, etcétera¹³.

En segundo lugar, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro [PCC] conviene aprender a delimitar con precisión aspectos tales como: *contenidos* merecedores de tratamiento intercultural y directrices para elaborar un “plan de acogida”, de “acción tutorial”, de “formación continua del profesorado” en educación intercultural, etcétera. La elaboración de todos esos planes debería ser fruto de la reflexión colectiva de la comunidad educativa, incluidos también los padres de alumnos minoritarios. Con todos los datos recogidos, y antes de ser aprobados por el Consejo Escolar, la Comisión de Atención a la Diversidad sería la encargada de redactar los borradores de esos planes dirigidos a la atención a la diversidad cultural, así como de seguir de forma continua su aplicación en la práctica real cotidiana.

Un tercer ámbito de formación correspondería al *currículum global* del centro, que subyace de modo latente en las vivencias escolares diarias y conforma el clima intercultural de cada institución educativa. Nunca se dará la importancia que merece a esa modalidad curricular global; la más influyente, sin duda, en la consecución de los objetivos más valiosos de la educación intercultural. De ahí la necesidad de habituarse el profesorado a reflexionar sobre ese *ethos* cultural del centro; por ejemplo, preguntándose por cuestiones como: ¿se trasluce nuestra sensibilidad intercultural en el tipo de decoraciones u otros materiales referidos a otras culturas?; ¿ponemos los medios para que los alumnos diferentes gocen de un status similar a los autóctonos a nivel de trato, confianza y participación en las múltiples actividades escolares?; ¿hablamos entre nosotros con naturalidad y de forma positiva de la atención educativa a la diversidad cultural?; etcétera.

Sin extenderse más en este filón formativo, conviene mencionar la necesidad de preparar a los docentes para trabajar la interculturalidad de forma explícita a través de las diversas *áreas curriculares*. En este sentido, es conveniente que el profesorado adopte habitualmente una labor de selección crítica de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) merecedores de ser abordados desde una perspectiva intercultural¹⁴.

¹³ La ausencia de una “teoría de la educación intercultural” reflexionada, debatida, y asumida por la globalidad del profesorado es muchas veces la causa principal de la ansiedad, aturdimiento e improvisación ciega ante acontecimientos cada vez más frecuentes en nuestras escuelas: incorporación tardía o en buen número –“de pronto”– de niños inmigrantes en centros de tradición más bien monocultural, los dilemas de origen cultural (p.e.: el llevar algunas muchachas pañuelos en la cabeza), los conflictos étnico-culturales (p.e.: brotes claros de racismo en el radio de acción escolar), etcétera.

¹⁴ Una forma útil de proceder es formar pequeñas “comisiones de profesores por áreas” que tengan el encargo de rastrear, analizar y seleccionar aquellos contenidos que, insinuados ya en las propuestas de las administraciones educativas y en los mismos libros de texto, sean los más idóneos para trabajarlos desde una perspectiva intercultural. Esta forma de trabajar puede verse con cierta extensión en el libro de Jordán (1996, pp. 45-65).

3.2.b. *Estrategias del profesorado para la mejora del éxito escolar*

Otra dimensión importante que debería adquirir el profesorado hace referencia a estrategias que ayuden a *mejorar el éxito escolar* de un buen número de alumnado inmigrante. Entre otras, cabría mencionar una serie de metodologías *cooperativas* que, aplicadas con sensibilidad y flexibilidad, pueden contribuir a una distribución del éxito académico entre un alumnado culturalmente heterogéneo (Díaz-Aguado, 2003; Jordán, 1996).

3.2.c. *La preparación del profesorado ante la incorporación tardía del alumnado inmigrante*

Otra necesidad de tipo organizativo-didáctico que muchos profesores desean ver satisfecha es prepararse para tratar al alumnado inmigrante que se *incorpora tardíamente* a nuestras escuelas. Cada vez llegan con más frecuencia a nuestras escuelas niños/as inmigrantes entre 9 y 15 años en diferentes momentos del curso. Bastantes de ellos, no sólo desconocen la lengua vehicular de nuestros centros educativos, sino que tampoco han recibido una escolarización similar a la de nuestro país. La pregunta de la mayoría de profesores siempre es la misma: ¿qué hacer con estos alumnos? Un dispositivo organizativo usual en otros países –y desde hace relativamente poco también en el nuestro– es la *clase de acogida* (Montón, 2003; Palaudarias, 1997). Se trata de una opción consistente en concentrar dentro o fuera del mismo centro al alumnado inmigrante que viene en esas condiciones a fin de acelerar, cuanto antes y sobre todo, su competencia lingüística funcional. Con todo, esa fórmula organizativa-didáctica ha recibido numerosas críticas, centradas particularmente en el riesgo de crear “guetos intraescolares” en vez de favorecer una escolarización más socializadora y normalizada. A la hora de formar al profesorado en este punto lo más conveniente sería espolear el pensamiento y el debate crítico sobre los pros y contras que esas modalidades –las clases de acogida– presentan en la práctica y, más concretamente, en la realidad concreta del propio centro. Para ello, además de lecturas que analizan ya ciertas estrategias de ese tipo, podría ser enriquecedor que los profesores se especializaran en conocer puntos de vista a favor y en contra de tales metodologías para que el debate grupal fuera más rico. Por otro lado, también sería muy formativo invitar a las primeras sesiones a profesionales clave con una experiencia comprobada de esas metodologías con el fin de aportar sus puntos de vista en el proceso del debate.

3.3. La dimensión actitudinal

La tercera dimensión formativa es la centrada en el campo *actitudinal*. Como se ha subrayado en páginas anteriores, esta preparación es la más indigente hoy por hoy, cuando precisamente es la que más necesita asegurarse. Esto es lo que puede justificar dedicar algunas páginas a este asunto, aunque sea con más brevedad de la deseable.

3.3.a. *La actitud reflexiva*

La primera disposición que se debe cultivar es una actitud *reflexiva*. Ni las estrategias o técnicas mejor avaladas por la teoría pedagógica sobre la educación intercultural, ni las convicciones e intuiciones generadas por la experiencia en el ejercicio de la profesión, son suficientes

para guiar la práctica educativa concreta de forma adecuada. Hay muchos “esquemas” en las mentes de numerosos docentes que necesitan ser revisados; esquemas basados en una cultura académica convencional asumida inconscientemente por mecanismos de socialización diversos (p.e.: creer que una organización basada en “clases homogéneas” es la ideal); esquemas derivados de prejuicios etnocéntricos (p.e.: pensar que un importante factor explicativo del fracaso escolar de los alumnos minoritarios es el “escaso interés por la educación escolar de las familias diferentes”); esquemas enraizados en posibles experiencias que, al no mediar un ejercicio crítico de los hechos, tienden a confirmar estereotipos socialmente difundidos (p.e.: creer que la conflictividad aumenta en la medida en que se matricula más alumnado gitano o magrebí en el centro). El *autoconocimiento* debería primarse en los programas de formación por vías diversas. Por ejemplo, el profesorado puede ser invitado a responder a preguntas tales como: ¿qué creencias guían realmente mis actuaciones educativas cotidianas con alumnos inmigrantes?; ¿hasta qué punto distan esas creencias de los valores que defendería conscientemente en público?; ¿cómo afectan esos esquemas mentales al tipo de enseñanza concreta que doy a los alumnos?; ¿cuáles debería cambiar para que fueran más coherentes con una deseable educación intercultural?

3.3.b. La importancia de las vivencias

Vinculado con lo anterior, es conveniente recordar que una actividad reflexiva no garantiza por sí misma un cambio actitudinal si se realiza tan sólo de forma cognitiva. O dicho de otro modo: los procesos reflexivos deben estar empapados de sentimientos, de vivencias y experiencias que susciten emociones de diversos grados y tipos. En este sentido, cualquier modalidad formativa que se base en una toma de conciencia fría de las propias creencias y actitudes –a través, por ejemplo, de una iniciativa institucional cargada de formalismos– tiene pocas probabilidades de éxito en el cambio real de los esquemas anteriores. Es aquí donde cabe recordar los hallazgos de las investigaciones sobre este punto: la mayor parte de los profesores que recibieron cursos en que se les instaba a pensar sobre sus posibles actitudes estereotipadas, prejuiciosas, etcétera, solían manifestar después que “los formadores habían intentando hacerles sentirse culpables de ser prácticamente racistas” (Bliss, 1990, p. 145). Desde esta perspectiva, parecen más prometedoras otras formas de intentar cambiar y formar las actitudes del profesorado.

Una de ellas está fundamentada en el enfoque *socioafectivo*, de forma que mediante diversas situaciones cuasi-reales los docentes experimenten en su propia piel vivencias afines o paralelas a las de sus alumnos inmigrantes (marginación, desorientación, soledad y, en general, variadas dificultades negativas).

Otra modalidad interesante es la basada en el *análisis grupal de casos*, presentados en formato escrito o videográfico; es decir, en la discusión crítica de casos –preferentemente reales y confidenciales– que inviten a los docentes en formación a reflexionar sobre las creencias y actitudes que subyacen en la forma de abordar otros profesores ciertas realidades dilemáticas propias de aulas y escuelas multiculturales; por ejemplo: modos de pensar y solu-

cionar conflictos de origen étnico-cultural, de abordar la relación con las familias inmigrantes, o de organizar la atención al alumnado de incorporación tardía. Las ventajas de trabajar con casos bien escogidos son varias: por un lado, los aspectos en los que se pretende formar son tratados de forma viva, cálida y práctica, evitando los enfoques teóricos y cognitivos; por otro lado, los “análisis de casos” permiten vivenciar de forma *vicaria* creencias y actitudes (cargadas emocionalmente) que se desean re-socializar; así, el profesorado implicado no se siente afectado o interpelado directamente; es decir, los sentimientos, que conforman la base de cada actitud que se desea cambiar, son percibidos de forma diferida y, por ello, aceptados interiormente con menos resistencias psicológicas que si se tratase de analizar la realidad del propio centro o aula. Los *análisis de casos*, por supuesto, se pueden poner en práctica en diferentes formatos. Uno de ellos podría consistir en utilizar “grupos de discusión”, formados por profesores agrupados por diferentes criterios (p.e.: equipo directivo, tutores, docentes de cada ciclo, etcétera). Después de varios casos, los grupos de discusión serían invitados a rastrear los esquemas mentales y las actitudes de fondo subyacentes en la mentalidad de los docentes implicados, a discutir esas creencias primeramente a nivel de pequeños grupos y, finalmente, en el seno de otro más amplio que acogiese –a ser posible– a todo el profesorado integrante del centro en el que se realiza el proceso de formación. Es necesario insistir en la necesidad de un *formador* experto en el ámbito de la educación intercultural, para que el debate final sea oportunamente coordinado y fecundo también en cambios lo más consensuados y comprometidos posibles en relación a las creencias de fondo percibidas como más deseables, o como necesitadas de cambio.

3.3.c. *La colaboración entre profesionales*

La posibilidad de observar y colaborar “codo a codo” con otros profesionales de la educación que destaquen por la calidad de una educación intercultural puesta en práctica –¡los hay!– es otra modalidad experiencial de gran potencialidad formativa. Y esto no sólo a nivel de competencia técnica, sino especialmente actitudinal. La formación de un talante ético-profesional comprometido, de una conciencia convencida del protagonismo como profesor, se adquiere, en efecto, cuando se oferta la posibilidad de vivir –por contacto próximo– experiencias educadoras convincentes, al compartir la práctica ordinaria de otros docentes que han asimilado ya la predisposición a una seria implicación en su tarea profesional educativa en contextos multiculturales. Es decir, la deseable formación y toma de conciencia educadora se puede hacer mucho más a través de un connatural conocimiento práctico y tácito del “oficio de educar” adquirido mediante la “visión y la relación personal con otro profesor experto en ese plano” (Van Manen, 1995, p. 45) que por medio de unos conocimientos explícitos impartidos por excelentes teóricos, aun cuando éstos puedan usar metodologías activas para intentar transmitir esa apetecida sensibilidad profesional. El esquema “maestro-aprendiz” en su sentido más clásico parece seguir siendo también aquí el más idóneo. A esto parece invitarnos Polany (1983) al confirmar esta cuestión tan importante así:

“Es viendo al experto e intentando (sin tener conciencia de ese esfuerzo) alcanzar su sabiduría práctica, al hacérsela presente con su ejemplo, como el aprendiz interioriza inconscientemente las ‘reglas’ que rigen la pericia de su maestro, incluyendo las que este mismo no ha llegado incluso a conocer explícitamente, aunque no por ello deje de ser un experto maestro” (p. 53).

3.3.d. Las actitudes más necesarias

Haciendo un balance sobre la dimensión formativa actitudinal quizás sobresalen algunas actitudes de la personalidad profesional que la diversidad cultural pide con más insistencia a los docentes de nuestro tiempo. Entre otras, apuntamos las siguientes:

- Sustituir una visión ‘problematizadora’ por otra *abierta al reto*, a la potencialidad innovadora y enriquecedora que la diversidad lleva implícita consigo.
- Tomar conciencia de que la *diversidad* debe ser la norma del quehacer docente, superando el mito convencional de la inexistente ‘homogeneidad’ del alumnado.
- Adoptar un *talante reflexivo y crítico-constructivo* respecto a las ideas y prácticas consolidadas a veces de forma rutinaria, a modo de cultura implícita en los centros escolares.
- Replantearse la tarea docente como algo –si cabe priorizar– más *educativo* que meramente instructivo, asumiendo esta actitud en todos los niveles educativos.
- Asumir los *tutores una responsabilidad ética-profesional* que abrace a *todos sus* alumnos (autóctonos e inmigrantes), dejando atrás la tendencia –cuando se presta la ocasión– de “derivar” al alumnado minoritario hacia otros profesionales especialistas.
- Disponerse al *trabajo cooperativo en equipo* con todo el profesorado del mismo centro, así como con otros profesionales o agentes educativos externos implicados.
- Adoptar una actitud de *constante formación*, así como de *reformulación continua* de una coherente “teoría de la educación intercultural” que guíe la práctica educativa diaria.
- Mostrar auténticas *actitudes* de *tolerancia, escucha, valoración y reconocimiento* hacia los diferentes; actitud indispensable para educar al conjunto de alumnos en disposiciones y conductas semejantes respecto a sus compañeros minoritarios¹⁵.

¹⁵ Aprovechamos este punto para recordar la incalculable *influencia* que ejerce el profesor en sus alumnos, especialmente en los minoritarios y vulnerables (Jordán, 2000). Su actitud profunda y auténtica sobre la diversidad cultural, el racismo, la inmigración, etcétera, juega un papel de primer orden en el clima relacional del aula multicultural; y esto hasta tal punto a –afirman Roca Massot y Úcar (2002) por experiencia– que “es posible que un alumno inmigrante pueda sentirse *cómodo en clase*, a pesar de tener al lado compañeros con actitudes xenófobas o racistas latentes, siempre y cuando dicha clase esté liderada por un profesor *acogedor, afectivo, sinceramente integrador, sin prejuicio alguno* hacia la inmigración, hacia la diversidad propia de las minorías”; y esto porque “ese alumno *nota, siente y vive* internamente la apertura sincera, la aceptación afectiva, la tolerancia cero respecto a las actitudes xenófobas implícitas de algunos de sus compañeros. Esa vivencia profunda y convencida de las significativas actitudes de su profesor es la causa de que pueda avanzar y progresar de manera efectiva en su clase. La situación inversa también es posible: encontrarse con compañeros sin comportamientos en principio excluyentes, pero con un profesor que no transmite calidez afectiva ni aceptación emocional de la diversidad; por más políticamente correcta que sea la actuación de un docente tal, el alumno difícilmente se sentirá cómodo, ni se integrará en clase normalizadamente” (p. 285).

4. COMENTARIO FINAL

En este artículo se han dado algunas pistas en relación a la formación del profesorado en el campo de la educación intercultural.

Si algo se ha intentado subrayar a lo largo de este escrito es que –aunque necesarias– son insuficientes las ofertas formativas centradas en las dimensiones *cognitiva* (informando sobre las culturas de los alumnos minoritarios) y *técnico-pedagógica* (dando estrategias organizativas-didácticas para atenderlos lo mejor posible). Las modalidades de formación más completas y convincentes deben cultivar en los profesores además, e incluso prioritariamente, la dimensión *emocional-actitudinal-moral*, pues sin ella toda estructura cognitiva y técnica

asumida quedaría hipotecada por falta de un *sentido hondo* del quehacer educativo deseado, en este caso en el ámbito intercultural. Por ejemplo: un “Plan de acogida” técnicamente perfecto correría el riesgo de reducirse a una recepción fría, puntual y tibia, echándose de menos, sobre todo con el tiempo, lo que más necesitan los alumnos y las familias inmigrantes: una experiencia de verdadera *acogida*, *deferencia*, *valoración* y *diálogo* enriquecedor.

La formación de los profesores de hoy –también en el campo que nos ocupa– ha de despertar la sensibilidad y el compromiso ético-profesional acerca de la influencia y del protagonismo de primer orden que tienen, no sólo sobre el éxito académico de sus alumnos (minoritarios), sino sobre la misma vida personal de éstos más allá incluso de las paredes escolares (Hansen, 2001). Activar esa conciencia profesional implica ayudarles por diferentes vías a adoptar un talante genuinamente reflexivo respecto a su forma habitual de acometer su tarea docente, de relacionarse con las personas de sus alumnos y de los padres de éstos. Una actitud reflexiva que exige, a su vez, una responsabilidad moral como profesionales de la educación que puede ser entendida, con palabras de Oser (1994), como “una motivación y compromiso moral en relación a cada acto concreto de la enseñanza” (p. 59). En este sentido, más que ejercitar ciertas reflexiones puntuales sobre algunos temas educativos que piden mejora técnica en un momento dado (algo indudablemente plausible), lo realmente importante es conseguir la adopción del *hábito mental* –ordinario y connatural por tanto– de “reflexionar de forma *solícita* sobre la experiencia educativa cotidiana, a fin de *hacer todavía más solícita* la propia experiencia pedagógica venidera” (Van Manen, 1998, p. 210). Es ésta una reflexión que trasciende el plano meramente cognitivo en cuanto integra inteligencia y corazón, razón y sentimiento. Se trata, en definitiva, de un *continuo pensar* sobre cómo mejorar la propia tarea educativa; o tal como lo expresa, de nuevo, Oser (1994):

“La responsabilidad profesional, y especialmente aquélla de los profesores, no debe ser concebida sólo como un conjunto de rasgos personales naturales, sino como el fruto de una práctica continua a lo largo de su vida profesional. Una práctica que requiere un *hábito* de reflexión, control y revisión de uno mismo a través del cuestionamiento sistemático de la propia conciencia profesional en relación a lo que ‘debería hacer’ y a lo que ‘ya se está haciendo bien’ ” (p. 117).■

Fecha de recepción del original: 01-09-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 26-02-2007

REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (Coord.). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bliss, I. (1990). International education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teachers Education*, 13(3), 141-151.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Burstein, N. y Cabello, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 9-16.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-81). Barcelona: Graó.
- Calvo Buezas, T. (1990). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Cohen-Emerique, M. (1988). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans les processus d'aide. En C. Camilleri y M. Cohen-Emerique (Dirs.), *Chocs de cultures* (pp. 77-115). Paris: L'Harmattan.
- Defensor del Pueblo Español. (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico* (Vol. II). Madrid: Defensor del Pueblo Español.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de educación*, 333, 463-480.
- Glenn, Ch. (1992). Educating the children of immigrants. *Phi Delta Kappan*, 73, 404-408.
- Hansen, D. T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea-Books.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d'educació*, 22, 271-292.
- Jordán Sierra, J. A., Etxeberria Balerdi, F. y Sarramona López, J. (1994). Identidad cultural y educación en una sociedad global. En J. Noguera (Coord.), *Cuestiones de antropología de la educación* (pp. 95-131). Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Jordán, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 67-83.
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* (8ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Kretovics, J., Farber, K. y Armaline, W. (1991). Reform from the bottom up: Empowering teachers to transform schools. *Phi Delta Kappan*, 73(December), 295-299.
- López, A. M. y Zafra, M. (2002). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- López, P. y García, J. A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Messina, C. y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistemas de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.

- Montón, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of Research in Education*, 20(11), 57-127.
- Palaudarias, J. M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En F. J. García Castaño y A. Granados Martínez, *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 35-48). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales-Universidad de Granada.
- Polany, M. (1983). *Personal knowledge. Towards a post-critical Philosophy*. London: Routledge and Kegan.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *BOE* nº 21, de 25 de enero de 2005.
- Roca, E., Massot, M. y Úcar, X. (2002). Programas y experiencias de educación con inmigrantes. En E. Gervilla (Coord.), *Globalización, inmigración y educación. Libro de actas del XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 205-299). Granada: Universidad de Granada.
- Rohart, J. D. (1987). Une expérience de Pédagogie interculturelle: Prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique. *Recherche et Formation*, 2, 103-113.
- Sleeter, C. E. (1990). Staff development for desegregated schooling. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 133-140.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zimmermann, D. (1978). Un langage non-verbal de classe: Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue Française de Pédagogie*, 44, 46-70.