

## LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

**Juan José Leiva Olivencia**

**Resumen.** La formación del profesorado en materia de interculturalidad ha estado fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente. Sí bien es cierto que en los últimos años la situación ha mejorado, sigue predominando una formación de corte cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado fuera de esa imprescindible formación para la convivencia intercultural. Así, recientes estudios de investigación en materia de interculturalidad en la escuela revelan la necesidad de abrir la formación intercultural a toda la comunidad educativa, apostando por convertir las escuelas en espacios de formación comunitaria donde resulta ineludible educar en el marco del aprendizaje de competencias interculturales.

**Palabras clave:** Educación Intercultural, Competencias Interculturales, Comunidad Educativa, Escuela Inclusiva.

## THE TRAINING IN INTERCULTURAL EDUCATION OF TEACHERS AND THE EDUCATIONAL COMMUNITY

**Abstract.** The training of teachers in the field of intercultural has been out general approaches to the didactic training of the teachers, both in their initial training and continuing training plans. It is true that in recent years the situation has improved, remains dominant training of cognitive court centred in the teachers, leaving the community educational, especially to families and students out of that essential training for intercultural coexistence. Thus, recent research studies in the field of interculturality at school reveal the need to open the intercultural training throughout the educational community, betting become the schools in spaces of community formation where the essential is to educate in the framework of intercultural skills learning.

**Key words:** Intercultural Education, Intercultural Skills, Educational Community, Inclusive School.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DA COMUNIDADE EDUCATIVA

**Resumo.** Formação de professores sobre o multiculturalismo tem sido fora de geral de formação de professores abordagens didático, formação inicial e em planos de formação contínua. Sim, é verdade que nos últimos anos a situação tem melhorado, continua a ser a formação de corte dominante cognitivista,

orientadas para profesores, dejando a comunidad educativa, especialmente a las familias y a los alumnos de que la formación esencial para la convivencia intercultural. Así, la investigación reciente sobre el multiculturalismo en la escuela revela la necesidad de formación intercultural abierta a toda la comunidad educativa, comprometiendo a transformar las escuelas en espacios de construcción de la comunidad, donde la educación es inevitable en el contexto de aprendizaje intercultural.

**Palabras-chave:** Educación Intercultural, Competencia Intercultural, Educación Comunitaria, Escuela Inclusiva.

## **Introducción**

En España, y según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual *“Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012”* (MEC, 2011), el número de alumnos de origen inmigrante pasó de 141.916 en el curso 2000-2001 a 770.384 en el 2010-2011, representando casi un 10 % de la población total de alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias en este último curso. En Andalucía, Comunidad Autónoma donde el fenómeno de la inmigración ha sido muy significativo en los últimos años los datos son ciertamente relevantes y esclarecedores. Según los datos publicados por la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Septiembre de 2011, en el curso 2011/2012, los centros educativos andaluces acogen ya a un total de 101.565 escolares inmigrantes (CEJA, 2011). Concretamente, en el caso de la provincia de Málaga, sus centros acogen ya a 30.084 alumnos inmigrantes, casi el doble de escasamente hace cuatro cursos académicos, cuando acogía a 16.994 (curso 2005/2006). Estos datos hablan por sí solos, de la emergencia y pujanza de la inmigración y, por tanto, de toda esa diversidad cultural que está transformando el panorama educativo de nuestras instituciones escolares. Hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo. Su importancia la entendemos en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando por garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social.

La presencia creciente en los centros escolares de alumnos procedentes de diversos países ha supuesto que las Administraciones educativas adopten medidas dirigidas a la formación del profesorado para facilitar su tarea docente ante esta nueva situación. La normalización en la atención educativa al alumnado inmigrante hace imprescindible una formación específica, destinada a que los profesores cuenten con competencias adecuadas para dar una respuesta educativa satisfactoria a este tipo de alumnado. En esta línea, actuaciones tales como las desarrolladas en el presente estudio de investigación pueden contribuir a generar diseños y estrategias formativas mejores para la formación intercultural del profesorado. Las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares (Banks, 2008). Este es un aspecto clave de nuestro análisis general del estado de la formación

intercultural del docente, y desde nuestro punto de vista es fundamental defender la necesidad de promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural que contemple de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural.

### **La formación intercultural del profesorado: una necesidad ineludible**

La formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación, no sólo por la incesante presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones escolares, sino también por la necesidad de dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas. El profesorado de la escuela de hoy contempla la diversidad cultural como un factor muy significativo para sus prácticas pedagógicas. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje.

En un estudio de investigación desarrollado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en concreto en la provincia de Málaga (Leiva, 2010 y 2011), hemos descubierto que la formación intercultural del profesorado de educación primaria en la provincia de Málaga es todavía escasa, aunque en los centros educativos donde existe una mayoría –o una presencia muy numerosa– de alumnado de origen inmigrante es común una incipiente formación en educación intercultural, sobre todo en la dimensión más conceptual y teórica de la misma. De hecho, a la vista de los datos obtenidos en este estudio, podemos decir que existe una gran diversidad de opciones formativas por parte del profesorado. No obstante, podemos indicar como aspecto muy significativo que solamente un 9,5% de profesores no ha realizado ninguna actividad formativa sobre interculturalidad en los últimos años de su carrera profesional docente. Por su parte, los grupos de trabajo se configuran como la primera opción del profesorado que realiza actividades formativas en educación intercultural, un 25%, seguido de la asistencia a cursos del Centro de Profesorado (CEP) con un 19%. En tercer lugar, y con un 17,9%, nos encontramos con profesores que han participado en investigaciones educativas sobre su propia práctica escolar; un 15,5% ha intercambiado experiencias de educación intercultural en diversos foros de debate, mientras que un 13,1% ha asistido a congresos y seminarios sobre esta temática.

### **Generando un modelo de formación intercultural por competencias**

En nuestro país, al igual que en el resto de los países de nuestro entorno europeo, las situaciones de contacto de culturas que origina la inmigración en los centros educativos, han sido unos de las principales causas de la preocupación por los principios de la Educación Intercultural. La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que el profesorado deba plantearse

nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas (Essomba, 2006).

La pregunta fundamental es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado. Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesita de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad. Siguiendo a Aguado (2003), podemos afirmar que la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la mera coexistencia multicultural a la convivencia intercultural.

Por su parte, el profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia (Coulby, 2006). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más ineludible. En verdad, hasta hace escasamente una década, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el docente, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando de ser espacios monoculturales a multiculturales (Leistyna, 2002), lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes. No obstante, como hemos dicho anteriormente, la multiculturalidad que define la situación escolar actual viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país. En pocos años, tal y como dijimos al comienzo de nuestro escrito, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra.

Por todo ello, no es nuevo afirmar que el papel del profesorado en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información escolar ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y

de solidaridad. Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay muchos profesores que todavía permanecen pasivos, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Jordán, 1994); en efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir sea la clave fundamental de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, cabe aquí destacar la importancia de los diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro ámbito sobre la perspectiva de los docentes ante la interculturalidad (Jordán, 1994; Leiva, 2010; López, 2006)), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos nacionales como de revisiones teóricas de investigaciones desarrolladas en países de nuestro entorno europeo. En efecto, estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia de la diversidad cultural, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano.

En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2004) destacamos, a partir de una revisión teórica de diferentes estudios e investigaciones, que existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión pedagógica sobre la interculturalidad.

En primer lugar, un profesorado que concibe que las culturas minoritarias de los alumnos de origen inmigrante supone un déficit o hándicap importante para su propia integración escolar, y para un buen desarrollo de sus competencias escolares en el proceso académico habitual.

En segundo lugar, un tipo de docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales.

En tercer lugar, unos profesores que se muestran muy receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas, y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen inmigrante acude al centro educativo.

En el ámbito que nos ocupa, el de la formación de profesores, la interculturalidad tiene que superar la tendencia excesivamente teórica y cognitivista que supone que el profesorado estará mejor preparado para su práctica docente en la medida en que conozca las culturas de los alumnos inmigrantes. Es decir, es un posicionamiento que defiende el conocimiento cultural como garantía de un intercambio social y

educativo de carácter intercultural. En este sentido, a partir de la realización de un trabajo posterior pudimos vislumbrar la necesidad de indagar en los aspectos actitudinales y emocionales de la interacción cultural que acontecen en los escenarios educativos multiculturales. Así pues, en la formación intercultural del profesorado habría que plantearse la existencia de distintas dimensiones formativas de interés (Leiva, 2010 y 2011):

<i>a) Dimensión cognitiva</i>
<i>b) Dimensión actitudinal</i>
<i>c) Dimensión ética</i>
<i>d) Dimensión procedimental y/o metodológica</i>
<i>e) Dimensión emocional</i>
<i>f) Dimensión de mediación</i>

La *dimensión cognitiva* es aquella que se refiere a la necesidad de conocer las culturas de los alumnos inmigrantes presentes en nuestros centros educativos. Lógicamente, se plantea la conveniencia de conocer los aspectos más relevantes de las culturas más representativas en los centros escolares. La *dimensión actitudinal* se corresponde a la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural que representa la presencia cada vez más numeroso de alumnos de origen inmigrante. Esta dimensión, centrada en las actitudes y valores educativos de los docentes, se puede trabajar a través del estudio de casos, los estudios biográficos y la simulación de conflictos interculturales. La *dimensión ética* de la formación intercultural hace referencia a la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural en el mundo y en la escuela. Se centra en la valoración crítica de la acción intercultural y la estrategia más adecuada sería el seminario de reflexión y la comunidad de aprendizaje en la formación de profesores en los propios centros educativos. La *dimensión emocional* es aquella que plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco de la compleja red de significados que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales. Estudiar emociones e identidades son claves necesarias de esta dimensión escasamente tratada en los diseños de formación de profesores en interculturalidad. La dimensión procedimental y/o metodológica es aquella que tiene que ver con todo el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades de carácter eminentemente práctico para traducir de manera coherente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales. Y, finalmente, la *dimensión de mediación o mediadora*, es aquella que parte de la valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la

convivencia en los centros educativos. El docente debe tener conocimientos de mediación intercultural, aunque no pueda actuar tal y como se entiende en el ámbito de la educación no formal y en el entorno de los profesionales de las ONGs que trabajan para la inclusión social de la población inmigrante en la sociedad de acogida.

En el contexto de una escuela que necesita ahondar más en su capacidad inclusiva y acogedora tanto desde el punto de vista curricular como metodológico, consideramos que la formación intercultural de todos los agentes educativos es un pilar fundamental que generalmente se obvia. Generalmente se ha venido planteando la formación intercultural del docente a través de cursos específicos o grupos de trabajo, pero excluyendo la participación de las familias así como de otras instancias sociales que tienen mucho que decir y aportar en las organizaciones escolares. En este sentido, proponemos una formación intercultural de carácter inclusiva y eminentemente práctica-reflexiva que responda a las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, ética, actitudinal, mediadora, procedimental y metodológica) presentes en las concepciones pedagógicas de los docentes. Pasar de la teoría de la interculturalidad a su práctica depende de una formación que, hasta la fecha, ha sido netamente teórica y descontextualizada. Además, es necesario generalizar la formación intercultural a todos los agentes educativos del centro escolar, para así poder tener un mayor impacto en la convivencia escolar (Leiva, 2011) También, podemos afirmar que el estudio sobre desarrollo de técnicas de formación de profesores para la resolución de conflictos interculturales ha resultado un éxito en términos pedagógicos, y pensamos que es necesario manifestar esta satisfacción en la medida en que los docentes son conscientes de la necesidad de seguir avanzando hacia propuestas formativas interculturales más prácticas y realistas, acordes con sus propias realidades profesionales. De la misma manera, podemos afirmar que en la realidad cada vez más multicultural de los centros educativos, se nos antoja fundamental el desarrollo de diseños formativos en los propios centros educativos, es decir, la formación en centros como una propuesta reflexiva y de gran potencial para la cooperación y aprendizaje entre los profesores. No obstante, esta formación en centros se debe plantear de manera autorizada, es decir, tiene que contar con una formación previa o un tipo de asesoramiento que permita que los docentes tengan las herramientas conceptuales claras para poder indagar en una mayor reflexión pedagógica sobre la regulación de los conflictos interculturales.

Así mismo, es ineludible afirmar que la formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. No obstante, defendemos que esta formación no sólo puede ir exclusivamente dirigida al colectivo docente, sino que tal y como hemos puesto de manifiesto en el estudio de formación de profesores, todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves y singulares para avanzar hacia una adecuada atención a la diversidad cultural (Ghosh, 2002). No tiene sentido afirmar que la interculturalidad tiene una dimensión eminentemente comunitaria y después no ofrecer una formación a todos los agentes educativos que pueden conformar en sus centros escolares auténticas comunidades de

aprendizaje (Escarbajal y Leiva, 2011). En esta línea, tenemos que poner de manifiesto la buena disposición y voluntad que muestran muchos docentes al considerar la necesidad de formarse en las competencias interculturales necesarias para afrontar la convivencia intercultural y el desarrollo práctico de la educación intercultural. Ahora bien, el otro lado de la moneda lo podemos observar cuando algunos profesores consideran que no resulta necesario que la formación intercultural se extienda al resto de agentes educativos, especialmente a las familias (Leiva, 2011).

En efecto, fruto del análisis crítico de diferentes estudios y experiencias de formación intercultural del profesorado (Leiva, 2004 y 2010; Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Penalva, 2011), nos atrevemos a plantear dos elementos que consideramos clave en la formación intercultural del profesorado.

Por una parte, que la formación del profesorado en materia de educación intercultural tiene que estar ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas (Soriano y Peñalva, 2011). Es decir, que el objetivo principal de toda formación intercultural debe ser dar respuesta a las demandas e inquietudes eminentemente prácticas y realistas que nos plantean los docentes en relación a las dificultades o situaciones de conflicto que encuentran en el desarrollo práctico de la interculturalidad y la propia convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Grant y Sleeter, 2007). En este sentido, hemos descubierto que el profesorado no valora positivamente los conocimientos teóricos aislados, sino que estos conocimientos de formación deben estar vinculados y relacionados dentro de una metodología participativa donde juegue un papel clave la simulación y la formación práctica con el estudio de casos particulares de conflictos o de situaciones de interculturalidad en la convivencia.

Otro elemento clave en la formación intercultural del docente radica en la necesidad de que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula, y sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial. En verdad, esto tiene que ver con la necesidad de aplicar eficazmente sus programaciones didácticas en la nueva línea educativa (LOE) que tiene como eje básico en la acción educativa el trabajo por competencias básicas. Además, y en clara vinculación con la necesidad de aprender a enseñar en torno a las competencias básicas, el profesorado de nuestro de estudio señala la importancia que tiene la vinculación entre educación intercultural con el plurilingüismo y el desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Esto significa que es necesario promover una competencia digicultural que faculte al alumnado a poder emplear las TIC como una herramienta de aprendizaje intercultural.

En verdad, en la actualidad el profesorado comienza a vislumbrar la necesidad de construir la interculturalidad a través de acciones prácticas y coherentes (Gundara,

2000), y éstas pueden encontrar un sentido muy tangible en la puesta en práctica de comunidades virtuales de aprendizaje, esto es, profesorado conectado, trabajando juntos a través de centros escolares que empleen la red para intercambiar experiencias, recursos, metodologías, etc. Y, dentro de estos posibles instrumentos para trabajar interculturalidad en la escuela, las webquest, los blogs, así como las plataformas virtuales son elementos vertebradores de la aplicación real de las TICs en la escuela y el sistema educativo. Así pues, las TICs son un foco nuevo de integración formativa de la interculturalidad dentro de las temáticas emergentes de interés en la planificación que tienen las distintas administraciones educativas.

Sin embargo, la formación intercultural del profesorado tiene que construir un nuevo camino, con nuevos fundamentos, más abiertos e inclusivos (Leiva, 2004). Debe considerarse la interculturalidad como una propuesta conceptual y metodológica que requiere la participación de todos los profesores, y no solo de aquellos que trabajan más directamente con los alumnos inmigrantes. Este es el primer factor básico en la construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias, esto es, la formación debe ir dirigida a grupos de docentes, a equipos comprometidos y creativos de docentes, y no a docentes aislados que tendrán escaso margen de maniobra si no cuentan con el apoyo de las familias y el necesario respaldo institucional y de los compañeros docentes.

En los últimos años hemos defendido la idea que la puesta en práctica de acciones formativas interculturales será una invención poco fructífera y relativamente intercultural, si no se producen cambios en diversas dimensiones del profesorado (cognitiva, emocional, procedimental y ética), de la estructura institucional de los centros educativos (concepción educativa de los equipos directivos de las escuelas interculturales, la participación de las familias, los tiempos y los espacios para realizar actividades educativas relevantes y creativas), y desde luego, de la participación de la sociedad en su conjunto (entidades y asociaciones socioculturales, medios de comunicación...) en las instituciones educativas como escenarios vivos y en permanente cambio (Leiva, 2004, 2010 y 2011). Aún no existiendo soluciones sencillas, la implicación de las administraciones públicas (estatal, autonómica, provincial y local), el apoyo de las organizaciones sociales (ONGs, asociaciones de vecinos, fundaciones públicas y privadas) y el compromiso de una escuela repensada desde una perspectiva intercultural (cambio curricular, funcional y metodológico), constituyen ejes de reflexión imprescindibles para el desarrollo de acciones educativas interculturales, generadoras de escuelas interculturales; escuelas en las que todos ganen en sensibilidad y respeto a la diversidad cultural, y en donde cada día es posible desarrollar nuevas aportaciones reflexivas y críticas en el camino de la interculturalidad. Esto es precisamente el segundo gran eje de construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias. Las competencias son un sistema complejo e interactivo de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y estrategias, y en el marco del desarrollo de la interculturalidad en la escuela, no tiene sentido una formación así

sino se cuenta con la participación de las entidades sociales del entorno de la escuela, muchas de ellas facilitadoras de material didáctico de gran interés para comenzar a despertar motivaciones sobre la necesidad de valorar positivamente la diversidad cultural.

Así pues, en el contexto de una escuela que expresa públicamente la necesidad de promover la diversidad cultural como un valor y como una pauta fundamental de inclusión social, consideramos que la formación intercultural del profesorado se verá activado y reconocido como un impulso para la mejora de la convivencia intercultural, siempre que se generalice de manera transversal esta formación a todo el profesorado de los diferentes niveles educativos. En este sentido, es necesaria una formación intercultural de carácter inclusivo que responda a las diferentes dimensiones (cognitiva, emocional, ética, actitudinal, mediadora, procedimental y metodológica) presentes en las concepciones pedagógicas de los docentes. Este es el tercer eje de nuestro modelo, esto es, la globalidad de las competencias que requieren los docentes y también los distintos agentes de la comunidad educativa para atender la amplia amalgama de aspectos educativos de índole intercultural. No se trata de una única competencia de aprendizaje, sino de una combinación compleja, dinámica y en permanente emergencia de claves didácticas, curriculares, metodológicas, institucionales, emocionales, identitarias, tecnológicas, familiares y socioculturales. Todo ello conforman las denominadas competencias interculturales, es decir, no hay una única competencia intercultural, pero sí existe un talante o una receptividad intercultural (Leiva, 2011). En este punto, conviene mencionar el trabajo de Batanaz (2007), que apuesta por poner en práctica estrategias formativas que sean útiles para la formación docente en materia de interculturalidad desde una perspectiva integradora. Citamos las siguientes:

a) El estudio de biografías personales que proporcionen informaciones y criterios enriquecedores sobre los procesos y fenómenos implicados en la interculturalidad.

b) El estudio de casos, como procedimiento recreador de reflexiones compartidas y de contraste crítico de puntos de vista desde los que se puede alcanzar tanto la reconstrucción de estereotipos y prejuicios como la adquisición de criterios pedagógicos actuales.

c) La utilización de las posibilidades que ofrecen las TICs, tales como las redes telemáticas, Internet, la televisión y el DVD, para incorporar elementos vivos y cercanos a las estrategias formativas de acercamiento a la realidad escolar.

d) La simulación de situaciones en las que aparezcan los conflictos interculturales, las tendencias y las posibilidades de gestión de la convivencia relacionados con los procesos migratorios y la dinámica que implica la interculturalidad.

e) Seminarios de educación intercultural; se trata de abrir espacios de reflexión pedagógica sobre la interculturalidad, creando oportunidades para que el docente pueda iniciar un proceso de reflexión sobre sus creencias e ideas, así como sobre la noción de cultura.

f) La convivencia con profesores de otros países y procedencias culturales; este tipo de experiencias incide positivamente en el posicionamiento intercultural del profesorado, y en términos generales, puede ayudar a generar en el docente actitudes de mayor complicidad y empatía con el fenómeno de la inmigración.

En efecto, apostamos por generar un modelo de formación intercultural por competencias, que tenga en cuenta las anteriores dimensiones e instrumentos de acción formativa. En este sentido, si tuviéramos que establecer los aspectos que, desde nuestro punto de vista, deberían tenerse presentes en la formación inicial y permanente de nuestro profesorado en la actualidad, citaríamos los que siguen a continuación—concebidos de forma interactiva y complementaria—:

- Una formación instrumental, familiarizando a los docentes con una idea abierta y compleja de la interculturalidad, cultura, identidad, convivencia y ciudadanía.

- Una formación conceptual, en torno al conocimiento propiciado por la interculturalidad y las habilidades cognitivas y sociales que implican su desarrollo práctico en el contexto profesional docente.

- Una formación autorreflexiva a partir del análisis de su papel en nuestro nuevo contexto social, cultural, económico, político y educativo donde la diversidad cultural es un eje definitorio y transversal del quehacer docente.

- Una formación crítico-situacional, cuya finalidad sería la creación de criterios profesionales fundamentados que guíen las actuaciones e iniciativas educativas interculturales y que ofrezcan sugerencias para la práctica educativa intercultural crítica.

- Una formación técnico-pedagógica, permitiendo una aproximación amplia a las posibilidades didácticas que ofrecen la interculturalidad desde el punto de vista del currículum, en el sentido de *interculturalizarlo* (Sleeter, 2005), aportando visiones curriculares críticas y minoritarias en el marco de una cultura escolar permeable.

Ahora bien, insistimos en la idea de que la formación intercultural del docente ni tiene sentido sin una vinculación con una proyección pedagógica comunitaria del centro con su entorno social donde los agentes educativos y otras instancias socioculturales tengan una voz relevante y un derecho formativo básico. La escuela no es únicamente un espacio de desarrollo profesional del docente, también es un espacio de desarrollo sociocultural y comunitario donde las ventanas de la formación intercultural estén abiertas para todo el mundo que quiera aportar su granito de arena a la construcción de una escuela y una sociedad mejor. De especial relevancia cobra esta idea cuando

venimos observando con preocupación el crecimiento y expansión en la Unión Europea de actitudes, pensamientos y grupos socio-políticos de ideologías extremistas xenófobas y contrarias al discurso de la interculturalidad y la propia diversidad cultural.

### **Un estudio cualitativo sobre la formación intercultural del profesorado: la *mirada* de la comunidad educativa**

A continuación presentamos los resultados de un estudio cualitativo de investigación desarrollado en la provincia de Málaga, que tenía como objetivo fundamental conocer y comprender el sentido y orientación educativa de la interculturalidad tanto de las familias como del profesorado y el alumnado. Se ha trabajado en 8 centros educativos públicos de educación primaria y secundaria, con una muestra de 48 madres y padres de origen inmigrante así como 70 docentes y 30 alumnos. En este punto, cabe indicar que hemos encontrado una variedad enorme de respuestas en torno a la formación específica del profesorado en esta materia, y no sólo sobre sus habilidades para el afrontamiento de los conflictos en contextos de diversidad cultural, sino también sobre sus actitudes y concepciones pedagógicas sobre la situación de convivencia escolar en sus centros educativos. Dicho esto, resulta interesante subrayar la percepción de un alumno sobre la capacidad del profesorado para afrontar problemas de conducta entre alumnos, y es que para este alumno, en ocasiones, el profesorado prefiere inhibirse en vez de actuar de manera decidida para gestionar problemas específicos de comportamiento en clase.

Entrevistadora: ¿tú crees que están los profesores preparados para cuando hay un problema entre vosotros o de vosotros con ellos? ¿Tú crees que los profesores están preparados para resolver esos problemas?

Alumno: ¿la verdad? algunos sí y algunos no.

Entrevistadora 2: y los que no ¿por qué crees que es?

Alumno: porque no, porque a lo mejor se están peleando, no quieren problemas, no se meten en problemas porque después los niños se vuelven contra ellos (Alumno Autóctono de IES)

En el caso concreto de la formación en educación intercultural, observamos como los alumnos encuentran en sus profesores ciertas carencias para afrontar la atención educativa de la diversidad cultural. En este punto, mencionan las dificultades de comunicación como las principales barreras que tienen que afrontar los docentes en su trato con los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. De la misma manera, entienden que los profesores tienen que tener un acercamiento especial a este alumnado, ya que estos alumnos se sienten en muchos momentos ansiosos ante actividades y metodologías que no le son comprensibles inicialmente. Por ello, parece fundamental indagar en formación docente en relación a metodologías cooperativas para estrechar

los lazos de aprendizaje entre los propios alumnos, sobre todo la tutoría de iguales.

Entrevistadora: ¿creéis que los profesores están formados como para atenderlos cuando venís de otros países?

Niña argentina: algunos no, porque... no sé. Cuando vienen como no saben su idioma, no saben qué hacer, como no los entienden o buscan algún alumno que hable de eso, Y él le traduce.

Niña búlgara: o le dan cosas para escribir, lo que pasa es que a veces las cosas son muy difíciles como las que a mí me dieron, yo no entendía nada.

Entrevistadora: ¿Qué te daban? ¿Cosas que dan en ruso y en español?

Niña búlgara: no, me daban cosas en español para estudiar, pero yo no sabía como hacerlas.

Entrevistadora: eran muy difíciles para ti ¿no?

Niña búlgara: sí, pero ahora no.

Entrevistadora: ¿Y qué hacías tú? Toda la clase atendía mientras tú hacías esas cosas o qué ¿qué hacías tú en clase?

Niña búlgara: pues el profesor me daba otras cosas, y a los otros alumnos les explicaba el tema.

Entrevistadora: hasta que ya has aprendido el idioma, y ya vas al mismo nivel que los otros ¿no? estás aprendiendo lo mismo.

Niña búlgara: después ya empecé a leer los libros, como los otros alumnos (Entrevista grupal a Alumnas Inmigrantes de CEIP)

El profesorado es consciente de la importancia y de la riqueza que supone la diversidad cultural existente hoy día en las aulas y escuelas andaluzas. Es más, son plenamente realistas respecto a los desafíos que plantea un alumnado cuya diversidad cultural ha cambiado la propia fisonomía de las aulas donde dan sus clases. En este punto, una profesora ATAL menciona que todavía queda mucho camino que recorrer en la formación intercultural del profesorado. En términos generales, ella percibe que el profesorado está desbordado por la situación de diversidad cultural que hay de manera intensa en determinados centros escolares. En este sentido, muchos profesores ven en ella como el único o salida a las situaciones de dificultad escolar que tienen estos alumnos y también ellos como docentes.

Entrevistador: ¿Para ti que supone la diversidad cultural?

Profesora: Me parece muy bien, me parece riqueza por supuesto, pero me parece también un campo de trabajo muy grande para el que todavía no estamos formados para resolver las necesidades que presentan ese tipo de alumnado. Yo detecto que los tutores se ven desbordados para asimilar a ese tipo de niños que vienen casi siempre con muchos problemas con el idioma. Por tanto es una

fuente de trabajo para mí pero es un gran problema para el centro

Entrevistador: Entonces ¿tú crees que falta formación a los profesores en ese sentido?

Profesora: Falta mucha formación, se ven muy desbordados por este tipo de alumnos.

Entrevistador: ¿Y tú crees que esta falta de formación es a nivel inicial o continua?

Profesora: Pues mira, falta mucha inicial. Ellos piensan que el profesor de intercultural lo sabe todo y tú llegas y dices ¿qué hago?... (Entrevista a Profesora de ATAL)

Debemos destacar como el profesorado valora muy positivamente el papel del profesorado de las aulas ATAL. No obstante, se confunden sus funciones y algunos docentes piensan que este profesorado se encarga de toda la educación intercultural en sus centros escolares. Lógicamente, esto es un error frecuente que tiene que ver con dos factores íntimamente relacionados. Por un lado, el escaso compromiso por el desarrollo práctico y coherente de la interculturalidad, y por otro, el déficit en materia de formación específica en educación intercultural, lo que interactúa de manera negativa para la propia convivencia escolar, ya que el profesorado necesita de una formación que le haga cambiar también sus actitudes en esta materia.

La formación en grupos de trabajo, y a través de los CEPs, es considerada muy positivamente por el profesorado entrevistado, aunque también se indica la necesidad de estrechar los lazos de colaboración entre los equipos de investigación universitarios y los propios centros escolares.

Entrevistador.- ¿Cómo tiene que ser esa formación?

Profesora.- Mediante el grupo de trabajo, a través de los CEPs y todos los cursos que oferta, también a través de las universidades, hemos colaborado hace años con Maria Victoria Trianes. Estamos muy agradecidos por aquello, también hemos trabajado con las nuevas tecnologías por la paz... (Entrevista a Profesora de IES)

Por ello, y teniendo en cuenta esa escasa preparación y formación en materia de educación intercultural, los profesores se aferran al sentido común y a sus años de experiencia en la función docente para afrontar los cambios que implica el aumento de la diversidad cultural en sus aulas e instituciones educativas. Esto es un aspecto muy generalizado, es decir, que sólo el sentido común y la experiencia por sí misma ayude al profesorado a desarrollarse profesionalmente y a mejorar la convivencia intercultural.

Entrevistadora: Ya me comentaste antes que tú piensas que los profesores no están preparados en temas de interculturalidad, pero ¿tú crees que están

preparados a la hora de resolver conflictos en general?

Profesora: Pues quizás tampoco, yo creo que se dejan llevar por la experiencia y el sentido común, pero formación específica en ese sentido no (Entrevista a Profesora de CEIP)

Para otros profesores, la cuestión no se sitúa tanto en el camino de la formación, que también es necesaria e importante. Más bien se situaría en el ámbito de la predisposición y de las actitudes favorables a entender la diversidad cultural y la convivencia intercultural como una oportunidad para crecer y aprender de manera cooperativa. Es decir, es importante la formación pero también lo es la experiencia y la actitud positiva para afrontar de manera constante y permanente los cambios sociales que influyen diariamente en los contextos educativos. Así lo expresa el orientador de un instituto:

Entrevistadora: ¿Están los profesores preparados para la resolución de conflictos?

Orientador: hombre, la preparación se puede mejorar siempre. Lo importante es que quieran solucionar el conflicto, o sea, el aceptar que ahora mismo la educación está como está, los niños están como están, y nosotros tenemos que intervenir en la solución de conflictos que superan lo que es nuestra materia ¿eh? lo que es nuestra materia lo superan. Entonces, pues que acepten eso es lo más complicado, que tienen que intervenir. Porque luego, por lo demás, yo entiendo que siempre la formación es mejorable, pero no creo que una persona con nuestra experiencia, con nuestros conocimientos, sobre todo con la experiencia de conflictos durante 30 años, ya antes había conflictos a lo mejor más difíciles, o más finos ¿eh? pues puedan meter mucho la pata, pero vamos... que siempre el conocimiento mejora, eso está claro (Entrevista a Orientador de IES)

Otra cuestión puede situarse en el ámbito del reconocimiento y la imagen social del docente. Es decir, la formación es necesaria para afrontar las actuales situaciones de convivencia en los centros, que son complejas y en muchos casos delicadas. No obstante, el profesorado observa que necesita de mayores dosis de autoridad moral, que no autoritaria. Esta autoridad moral es una construcción sociocultural que necesita el apoyo y el respaldo de toda la comunidad educativa. Este aspecto es clave si se pretende que el profesorado se comprometa de manera ineludible con la formación para el afrontamiento de las situaciones de conflicto escolar y la atención a la diversidad cultural.

Entrevistadora: ¿cree que los profesores tienen una formación adecuada para dar respuesta a las necesidades que plantea la diversidad en el centro?

Orientador: hombre, yo creo que prepararlos están, que se pueden preparar mejor indudablemente, pero que prepararlos están, si el único problema es que no podemos dar respuesta a todas las peculiaridades, a todas las particularidades

que se presentan en un aula. Un problema de tipo psicológico, comportamental, un tema de carácter cognitivo, un tema de carácter puntual, el otro... llega un momento en que eso es un poco pretender que nosotros seamos capaces de atender esa diversidad sabiendo que la autoridad no existe, ni la moral, ni la autoridad autoritaria. Los chavales no te ven como una autoridad moral que ven como a un pringaillo. Tú eres un pringaillo y yo para ellos, que no tienes un Audi negro de dos litros. Entonces, yo creo que es más problema eso, que es muy difícil aceptar, para nosotros, que tenemos que hacer todas esas cosas porque es que sabemos que no las podemos hacer. Entonces, unos van por un lado y se meten más con los inmigrantes, que si les da más posibilidades; otros como estrategia cognitiva... pero todo no se puede hacer (Entrevista a Orientador de IES)

El alumnado también valora que la atención de la diversidad cultural por parte de los docentes no sólo dependería de su formación y experiencia en educación intercultural, sino que esto depende de las personas, esto es, de las propias personalidades de los docentes, lo cual está muy vinculado con sus actitudes hacia el alumnado inmigrante. En todo caso, sí es cierto que las variables emocionales, como la autoestima y la empatía, son factores importantes a la hora de comprender cómo se construye la atención a la diversidad cultural por parte de los docentes, y por tanto, cómo esta atención influye positivamente o no en la convivencia en las aulas.

Entrevistador: ¿Y tú crees que los profesores están suficientemente formados para atender a los chavales de otras culturas?

Alumna Inmigrante: Depende del profesor, eso es igual que con las personas, depende de qué profesor. Los profesores son igual que las personas, son personas. Hay profesores que entienden más a los niños de otras culturas y profesores que los entiende menos. Pero tienen que entenderlos. Tuve tres de España o lo que sea, pero ellos son de otro país, ellos tienen otra cultura, otras costumbres. Hay que aceptarles, y hay que hablarles igual que si fueran de aquí, es que son personas. (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)

En cualquier caso, parece que los alumnos, tanto inmigrantes como autóctonos de nuestro estudio cualitativo, observan ciertas carencias y lagunas de formación específica del profesorado en materia de atención educativa de la diversidad cultural y la interculturalidad. Consideran que los profesores tienen dificultades en las situaciones prácticas que se dan a diario en las instituciones escolares, sobre todo en aquellos conflictos donde pueden existir insultos de índole racista. En este punto, el ejemplo que nos ofrece una alumna inmigrante, nos puede dar idea de que aún existen docentes que se inhiben a la hora de afrontar conflictos interculturales que perjudican claramente el clima de convivencia escolar. Estas son sus palabras:

Entrevistadora.- Cambiamos de preguntas...¿crees que los profesores están preparados para afrontar los conflictos..?

Alumna Inmigrante.- No sé, yo creo que no están preparados para afrontar los conflictos....

Entrevistadora.- Piensa en alguna situación práctica...

Alumna Inmigrante.- Por ejemplo, mi tutora del año pasado, le comentamos que un chico se metía con los niños chinos, y que estos estaban cansados de que le insultaran y el profesor decía que los chinos tenían que adaptarse a esta situación. Y claro yo y mi compañera nos quedamos heladas, porque el profesor no hacía nada para corregir esta situación. Parece que no saben mediar entre el que está siendo insultado y el que insulta...(Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)

El siguiente fragmento de entrevista va en el mismo sentido. Se confirma la idea de que hay profesores que no hacen nada significativo para afrontar los problemas de convivencia que pueden darse entre alumnos de diversas culturas. Por esta razón, algunos alumnos inmigrantes reclaman una mayor y mejor formación en estrategias de gestión y resolución de conflictos escolares, porque todavía observan que algunos niños se insultan y se pelean, mientras no ven por parte de los docentes una actitud y una actuación decidida a corregir esas situaciones de conflicto.

Entrevistadora: ¿Crees que el profesorado tiene una formación adecuada para resolver los conflictos que surjan entre alumnos de diversas culturas?

Alumna Inmigrante: No.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alumna Inmigrante: Yo he visto muchas veces a niños insultarse y pelearse y no hacen nada (Entrevista a Alumna Inmigrante de IES)

También los educadores sociales perciben la existencia de dos tendencias claramente opuestas por parte de los docentes. Aquellos docentes que apuestan decididamente por la gestión positiva de los conflictos escolares, y que son plenamente conscientes de su importancia para la convivencia escolar. Y, por otra parte, un grupo de docentes que, al margen de escasa formación en esta materia, no encuentra un gran interés pedagógico en la construcción positiva de la convivencia escolar. Estos dos extremos coexisten en los mismos centros escolares tal y como podemos entender de las palabras de una educadora social de un instituto de secundaria:

Entrevistador: ¿Y tú crees que están los profesores preparados para la resolución de conflictos?

Educadora: Es que,... Yo que sé. Es que hay dos extremos. Está el extremo que se preocupa un montón y que está muy preparado. Y está el otro que pasa. Y en el Instituto no hay un punto medio.

Entrevistador: ¿Y puedes poner un ejemplo porque unos profesores están preparados y otros no?

Educadora: Pues mira, por ejemplo, Asunción, y todos los del grupo de trabajo ellos y ella están siempre súper preocupados, y ella siempre buscando nuevas medidas, y nuevas cosas. O si hay algún problema con un niño, mira por qué ha pasado ese problema (Entrevista a Educadora Social de IES)

Algunos padres, incidiendo en la idea de que algunos docentes se inhiben en materia de convivencia escolar porque su objetivo es impartir su materia y nada más, van más allá en sus reflexiones: es posible que la cuestión se sitúe no solamente en la propia personalidad del docente, sino fundamentalmente en el ámbito vocacional. Es decir, que algunos profesores carecen de una auténtica vocación docente lo que les limita a impartir sus materias sin comprometerse por mejorar la convivencia escolar y sin implicarse de manera ineludible en el desarrollo de diferentes medidas y actuaciones educativas encaminadas a fortalecer el sentido identitario de la comunidad educativa de sus centros escolares. Qué duda cabe que este es un factor subjetivo pero real y de difícil gestión por parte de la administración educativa, pero es apuntado como relevante por algunos padres:

“...primero vocación, porque una persona puede saber mucho sobre una materia pero si no tiene vocación... yo creo que lo ideal sería que todo el profesorado tuviese, además de los conocimientos de la materia, tuviese vocación. Que le gustaran a los niños, eso sería interesante” (Madre Inmigrante de CEIP).

Por otro lado, la formación del profesorado tiene su plena validez y sentido cuando se diseña y se hace de manera cooperativa y grupal. Esto tiene mucha importancia cuando lo que se trata es de favorecer un tipo concreto de principios pedagógicos que van en la dirección de mejorar la convivencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía de la inclusión. En este punto, un director de instituto nos subraya la importancia de que haya en el seno del grupo de profesores de un centro, unas líneas generales de actuación docente compartidas y debatidas de manera cooperativa, en el claustro escolar. El debate y la discusión pedagógica está y debe estar presente en los centros escolares, lo que es muestra de compromiso y de profesionalidad para afrontar los cambios sociales que influyen en la escuela, y garantiza el análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa para la construcción de propuestas interesantes y diversas

“La ventaja del grupo es que una vez al mes, más o menos, nos reunimos, debatimos, todas las propuestas y medidas, por lo cual, sobre el 70% del profesorado está dentro de algo que debate específicamente sobre convivencia. Esto tiene la ventaja que cuando el problema de convivencia viene al claustro, previamente, hay un grupo mayoritario, en el grupo de trabajo, que permite sacar propuestas, ir analizando, experimentando situaciones, y garantizar que una parte importantísima de la comunidad educativa, permite y apoya que se desarrollen diversas medidas” (Director de IES).

Así mismo, esa capacidad de reflexión pedagógica, tan necesaria e importante

para que la formación en materia de convivencia intercultural vaya calando paulatinamente en el pensamiento profesional y práctico de los docentes, también es importante que esté presente en la propia gestión de los conflictos escolares con los alumnos. Es decir, el profesorado debe poseer la habilidad de hacer pensar y reflexionar a sus alumnos sobre la necesidad de mejorar la convivencia escolar, así como de los valores positivos de la paz, el respeto y la solidaridad. Así lo expresa un profesor de secundaria al ser preguntado por la formación que han de tener los docentes en materia de convivencia escolar:

“...el profesorado debe ser capaz de hacer reflexionar al alumno, y para ello, tiene que tener una formación, y hay profesores que no tienen esa formación, o tampoco tienen una actitud positiva” (Profesora de IES)

De la misma manera, el profesorado entrevistado nos plantea que deben ser formados en el conflicto, porque los conflictos no deben percibirse de manera negativa, sino que deben ser considerados oportunidades para el aprendizaje cooperativo y la educación en valores, y es que “el profesorado tiene que formarse en el conflicto, porque no puede tener miedo al alumno, y tiene que formarse continuamente” (Profesora de IES).”

Esta perspectiva es sumamente interesante y rico, ya que nos plantea que el profesorado debe comprometerse en una formación donde el conflicto es visto como algo positivo y enriquecedor. En este punto, algunos padres coinciden en afirmar que observan una evolución en las actitudes y en la capacidad que tienen los docentes para afrontar las diversas situaciones de convivencia que acontecen en los centros escolares. De hecho, algunas madres piensan que el profesorado está formándose mejor debido a los proyectos pedagógicos (TIC, Bilingüe....) que vienen impulsándose desde la administración educativa.

Madre Autóctona.- Yo creo que el profesorado de aquí está más formado. Es lo que hemos hablado antes. Está...

Entrevistadora.- Has observado una evolución...

Madre Autóctona.- Sí, he visto una evolución para mejor. Antes, cuando estuvo mi mayor, yo en este colegio veía un nivel bajo, mucho más bajo que ahora. Y veo que está tomando un nivel..y los profesores están preocupados muchísimos, los profesores hacen cursos y los profesores se están preparando mucho más. Y, en conjunto, es un beneficio para ellos mismos como para los niños como para el colegio en general. Porque esto del proyecto bilingüe, por ejemplo, en el caso de la profesora de mi hijo, lo que está haciendo, cómo se está preparando, las cosas que está dando a los niños. Eso, yo creo que los padres los notamos y los niños lo están agradeciendo también tanto como los padres. Porque el nivel que está cogiendo el colegio es mucho más alto, es que tiene muchos proyectos, se está preocupando muchísimo. Lo del colegio TIC, los profesores llevan todo el año haciendo cursillos de formación. Entonces, eso es una maravilla. Y es un

beneficio para todos ¿no? (Entrevista a Madre Autóctona de CEIP).

En el ámbito concreto de las actividades denominadas de educación intercultural, algunas familias coinciden en valorar muy positivamente la preparación que tienen los docentes que atienden a sus hijos. Además, entienden que su implicación profesional con algunas actividades como semanas interculturales o exposiciones, fomentan una mejora visible y notable de la convivencia escolar, así como facilita una mejor interacción entre familia y escuela.

“Los profesores se están preparando muchísimo y hacen muchísimas cosas. Por ejemplo, lo de la semana intercultural, esto está muy bien. Porque ahora, el año pasado se hicieron exposiciones de otros países ¿sabes lo que te digo?” (Madre Autóctona de CEIP).

Esto también nos da idea de que todavía la interculturalidad practicada en los centros escolares tiene que ver con la enfatización de determinados aspectos culturales limitados al folclore y a cuestiones estéticas, más que en cuestionamientos y prácticas preocupadas por la dimensión ética y política de la interculturalidad, y, por tanto, no tanto la existencia de una interculturalización del currículum escolar, sino un maquillaje denominado intercultural en determinadas actividades e iniciativas escolares puntuales no imbricadas en el currículum escolar. Ahora bien, esto no quiere decir que no podamos dar constancia de la preocupación y el interés que tienen los docentes de estos centros escolares por la integración plena y efectiva del alumnado inmigrante, así como por favorecer la construcción de la interculturalidad en sus aulas y en sus comunidades educativas. La cuestión no se sitúa solamente en la buena voluntad de los docentes, también en su formación y en su actitud de compromiso por hacer de las escuelas verdaderos espacios de encuentro y aprendizaje intercultural. De hecho, la mayoría de entrevistas que hemos realizado a docentes para la realización del presente estudio cualitativo, nos invitan a pensar que está produciéndose un cambio lento pero real hacia la inclusión, es decir, que el profesorado es consciente y se encuentra decidido a trabajar y a formarse en interculturalidad para mejorar la convivencia escolar en sus respectivos centros educativos.

“En efecto, las entrevistas con los profesores nos dan constancia de su preocupación por integrar a los niños inmigrantes que iban llegando inesperadamente, cuando nuestro sistema educativo no había elaborado aún estrategias de acogida, ni estructuras de apoyo para integrar a niños que no dominaban la lengua de enseñanza. En los primeros años de llegada de niños inmigrantes, los profesores con una excelente buena voluntad hicieron frente al problema, preocupados por dar una salida educativa a los nuevos problemas que se les iban planteando con muy poca ayuda de la Administración educativa, que tardó un tiempo en detectar el problema y reaccionar ante él. Creo que fue el compromiso personal de muchos profesores con sus alumnos, lo que consiguió acoger sin mayores traumas a las primeras oleadas de alumnos inmigrantes”

(Diario investigador de equipo).

### **Conclusiones finales**

La apertura a la comunidad social es un componente fundamental de la interculturalidad desde una perspectiva comunitaria, donde el eje transversal de las iniciativas educativas denominadas interculturales sea la convivencia, la innovación, el compromiso y la cooperación. Aprender a ser y a convivir deben ser pilares básicos en las estrategias didácticas generadoras de espacios educativos donde la formación intercultural sea responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto (López, 2006; Santos, 2011). De ahí la necesidad de aunar esfuerzos y vínculos socioculturales entre la escuela y todo tipo de instancias y asociaciones sociales que también quieran participar y corresponsabilizarse de acciones educativas que construyan interculturalidad desde esa visión holística, donde familias, alumnado y profesorado pueden y deben ir tejiendo redes de significado intercultural compartido. Esto implica convertir a la escuela en un motor crítico de cambio y de innovación curricular y social, por lo que es fundamental *interculturalizar* las relaciones interpersonales y el propio currículum desde el respeto a la legitimidad personal y a la diferencia cultural como una riqueza comunitaria de extraordinario valor educativo. La escuela debe ser un espacio de inclusión y de éxito para todas y todos, y las familias, el alumnado y el profesorado deben aunar esfuerzos por lograr una convivencia intercultural que camine en la senda de la escuela inclusiva (Arnáiz, 2011).

Tal y como plantean Peñalva y Soriano (2010) la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa desde un enfoque democrático e inclusivo que aproveche las sinergias de la participación de las familias autóctonas e inmigrantes para la mejora de la convivencia escolar. Ciertamente, no tiene sentido plantear una formación intercultural de la comunidad educativa si no atiende a principios de respeto y de comunicación intercultural entre todos los agentes de la comunidad educativa. Además, la formación debe ser holística, es decir, debe atender a las diferentes dimensiones de aprendizaje comunitario que puede ser a su vez eje e impulsor de una interculturalidad mucho más viva, participativa, crítica y cooperativa.

### **Referencias Bibliográficas**

- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar, *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Batanaz, L. (2007). "Perspectiva general sobre interculturalidad y educación", en Alvarez, J.L. y Batanaz, L. (Eds). *Educación Intercultural e Inmigración, De la*

- teoría a la práctica* (339-350), Madrid: Biblioteca Nueva.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice, *Internacional Education*, 17 (3), 245-257.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 389-416.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education*. Toronto: Nelson Thomson Learning.
- Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York : Routledge.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. New York: State University of New York Press.
- Leiva, J. (2004). La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Valencia.
- Leiva, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva, J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. In VV. AA., *L'Escola que inclou* (11-52), (Col·lecció Hort de Trenor 18). Torrent: Ajuntament de Torrent.
- Santos, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva, *Bordón*, 63 (4), 123-135.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New Cork: Teachers College Press.

- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39 (1), 117-130.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.

\

**Datos del autor:**

Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos. 29071. Málaga, España: [juanleiva@uma.es](mailto:juanleiva@uma.es)

**Fecha de recepción:** 15/06/2012

**Fecha de revisión:** 01/09/2012

**Fecha de aceptación:** 12/09/2012