

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INMIGRACIÓN  
E INTERCULTURALIDAD.  
REFLEXIONES DESDE LA ESCUELA**

*Inmaculada González Falcón*

Universidad de Huelva

RESUMEN

En el presente artículo intentamos dar respuesta a una serie de preguntas básicas de la formación intercultural del profesorado: por qué y cuándo surge esta demanda, qué respuesta formativa se ofrece al profesorado desde la formación inicial y permanente, qué puntos fuertes y débiles caracterizan a esa formación, cuál es el grado de satisfacción que, en general, muestra el profesorado hacia la misma... Nuestro objetivo es comprender mínimamente cómo se estructura dicha formación, partiendo de las vivencias y reflexiones de algunos maestros y de algunas maestras en ejercicio, para presentar a continuación propuestas concretas de mejora. En este sentido, se incluyen algunas recomendaciones desde un enfoque comunitario de la enseñanza.

*Palabras claves: Formación del profesorado, interculturalidad, inmigración.*

ABSTRACT

This paper tries to answer some basic questions about teacher training in intercultural matters: when and why this issue arises, what response is offered to teachers about pre-service and in-service training, which are the strong and weak points if this instruction, the satisfaction among teachers, etc. Our aim is to understand the way this practice is structured to introduce concrete proposals of improvement. In this sense, some recommendations are included from a communitarian perspective of teaching.

*Key words: Teacher training, intercultural matters, immigration.*

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente, la formación del profesorado en cuestiones interculturales es una necesidad reconocida y defendida en el ámbito socio-educativo. De esta manera, distintos organismos internacionales, como la Comisión de Comunidades Europeas (1993), reconocen la importancia extrema de una educación del profesorado en interculturalidad y conciben ésta como el medio más importante para lograr un cambio pedagógico y fomentar la dimensión europea de la enseñanza (López, 2002). Las cuestiones interculturales se presentan, por tanto, como uno de los ámbitos prioritarios de la formación del profesorado y también como uno de los mayores retos a conseguir. No obstante, para comprender cómo se estructura esta formación debemos conocer por qué y cuándo surge esta demanda.

Básicamente, a partir de la década de los 90 cuando el flujo migratorio se incrementa en España y aumenta de manera brusca y muy acelerada la escolarización del alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos públicos, comienza a reivindicarse desde diversos sectores del profesorado un aumento y mejora de su formación por el desconocimiento y la inseguridad que la nueva situación les provoca. De esta manera, “se coincide en apuntar que el aumento masivo del flujo de inmigrantes en los últimos años ha supuesto para la escuela un reto difícilmente abordable con carácter inmediato por la falta de recursos pero, sobre todo, por la falta de una formación específica del profesorado” (Grañeras et al., 1998: 139). Tal impresión también se refleja en las palabras de un profesor en ejercicio de Primaria para quien “la sensación es que la llegada de inmigrantes a los centros es un problema que el profesorado no está preparado para afrontar y que puede acabar por desbordarlos...” (Fernández et al., 2002: 28). Con estas citas no queremos que se entienda que la multiculturalidad se reduce a la diversidad que presentan los distintos colectivos de inmigrantes, sino que a partir de la llegada masiva de éstos es cuando la mayor parte del profesorado toma conciencia de su relevancia.

Dos características del fenómeno migratorio inciden ya en esa demanda de formación: el aumento vertiginoso y en muy poco tiempo del alumnado inmigrante extranjero escolarizado en los centros. Así, desde el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa (2002) se apunta que desde el curso académico 1991/92 hasta el curso 2002/01, el número de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias ha pasado de ser un 5% a un 19%, observándose el crecimiento más alto desde 1998/99. Estos datos concuerdan también con los ofrecidos por Antonio Fera (2002), quien señala que en los últimos cinco años se ha producido un considerable aumento del alumnado inmigrante en las escuelas españolas (creciendo en 71.000 personas entre los cursos 1996-

97 y 2000-01). Aunque sí bien es cierto que ese crecimiento no es igual en todas las comunidades autónomas, ni en todas las provincias, destacando a nivel estatal Madrid, Baleares y Cataluña; también es cierto que ha habido, y seguirá habiendo, un crecimiento sostenido del número de extranjeros escolarizados en el sistema educativo español; previéndose el crecimiento de escolarización del alumnado extranjero en Primaria entre un 16% y un 40% en los próximos años.

A este espectacular incremento de alumnado extranjero escolarizado en nuestras escuelas, hay que añadir la gran diversidad de nacionalidades que en un mismo centro pueden coexistir. Así pues, en algunos centros de la comunidad autónoma de Madrid conviven más de doce nacionalidades diferentes y en otros como los de las zonas agrícolas de Huelva (Palos de la Frontera, Moguer, Cartaya, Lepe...), donde la incidencia del alumnado inmigrante escolarizado es menor, se distinguen más de ocho nacionalidades; que habitualmente corresponden con países del Magreb, el centro y este de Europa y Sudamérica.

Debemos señalar, sin embargo, que no son únicamente estos factores los que influyen en la demanda de formación del profesorado, y otros profesionales de la educación, sobre cuestiones interculturales; sino que son fundamentalmente las características educativas, sociales y lingüísticas de esta población las que realmente impulsan esa demanda. El perfil más representativo de estos alumnos y que mejor describe la problemática a la que se enfrentan los docentes, bien podría ser éste:

1. Estatus socioeconómico bastante precario. Muchos alumnos llegan a los centros, especialmente en el caso del alumnado temporero, sin los materiales básicos; siendo normalmente los centros educativos los que asumen la responsabilidad de proporcionárselos. Lo cual eleva también el gasto de los centros en copistería y reproducción, dado que lo habitual es ofrecer fotocopias de los libros de texto a este alumnado. Esta falta de recursos económicos limita también la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares, puesto que muchos de ellos no participan en las salidas y actividades extraescolares que se organizan.
2. Desventaja social o depravación cultural de las familias; motivada fundamentalmente por la inestabilidad laboral, los continuos traslados de domicilio y el bajo nivel cultural que, hasta fechas recientes, tenía la población que emigraba a España. Numerosos estudios han comprobado que el nivel de formación de las personas que emigran a España es mucho mayor de lo que se pensaba a priori. Muchos de ellos concluyen que no son las personas más necesitadas y con menos recursos (económicos y formativos) las que emigran, sino los que ya poseen cierto nivel de preparación y pueden afrontar los primeros gastos de la emigración (Colectivo IOÉ, 1999). No obstante, también hemos de apuntar que se establecen diferencias significativas en

- función de la nacionalidad y del sexo. Así pues, los emigrantes de los países del centro y este de Europa son los que suelen tener un nivel de formación más elevado y los sudamericanos y magrebíes, un nivel de formación menor. Asimismo, en este último caso hay diferencias notables en función del sexo; gozando los hombres de un nivel superior de estudios que las mujeres<sup>1</sup>.
3. Situación de marginación, discriminación y rechazo. A la que se ven sometidos tanto los alumnos inmigrantes como sus familias por cuestiones idiomáticas, culturales y socioeconómicas. Un dato muy clarificador, es la tendencia actual de la población autóctona a escolarizaban en centros educativos privados a los alumno/as que tradicionalmente escolarizaba en centros públicos para evitar el contacto con población inmigrada. Lo que también contribuye a la segregación del alumnado inmigrante en los centros de la red pública, donde además se observan claras diferencias en función de la zona en la que se ubiquen las escuelas. De este modo, las zonas más deprimidas de las ciudades y pueblos, normalmente las zonas periféricas, son las que registran mayor número de alumnado inmigrante escolarizado. Lo que en opinión de diversos autores, a los que nos sumamos, puede contribuir a crear auténticos guetos dentro de la red pública de la enseñanza.
  4. Problemas de comunicación, al desconocer los alumnos y las alumnas inmigrantes el idioma español y los docentes, e iguales españoles el idioma materno que éstos manejan. Este parecer ser el factor clave en la relación alumnado inmigrante y profesorado. Prácticamente la totalidad de los docentes consideran que el idioma es la barrera que imposibilita su actuación con el alumnado inmigrante; de modo que una vez que ésta se supera se estabiliza y normaliza esa relación; obviándose las claves culturales. Bartolomé et al. (1997: 164) lo expresan más nítidamente cuando nos indican que: “La mayor preocupación del profesorado es el aprendizaje de la lengua y por eso piden más ayuda del profesorado de compensatoria cuando se le pregunta por el tipo de ayuda no recibida y que consideran necesaria; en cambio se observa que no hay una gran sensibilidad ante el hecho multicultural”. Lo cual se ratifica con las declaraciones de algunos maestros: “Para mí es horroroso porque no los entiendo, no sé lo que quieren, y para ellos es todavía peor porque son más chicos y, no es que no me entiendan a mí, es que no entienden tampoco a sus compañeros y, cuando salen al patio no entienden a los demás. El principal problema es el lenguaje, porque la cultura, quieras o no, aquí hacen todos lo mismo menos en la hora de religión. La cultura después, de puertas para dentro, que hagan lo que quieran”<sup>2</sup>.
  5. Desarraigo cultural y familiar. Muchos de estos alumnos sufren carencias afectivas por la separación forzosa de la mayoría de sus familiares y seres queridos. En numerosas ocasiones los escolares y adolescentes sufren una

doble separación emocional, la primera cuando alguno de sus padres, o ambos, emigran al país de acogida; y la segunda, cuando se separan del resto de familiares y amigos para reunirse con ellos. Esta sensación de desarraigo también se incrementa por la escasa planificación del fenómeno migratorio por parte de las familias, que no suelen preparar a sus hijos para este viaje sin retorno<sup>3</sup>.

6. Biculturalismo. Desconocimiento y/o choque de las claves culturales. Cuando ese distanciamiento cultural, se convierte en la renuncia de su propia idiosincrasia como un medio para integrarse en el grupo de iguales y cuando surgen conflictos por las prácticas de determinadas costumbres religiosas o del acerbo cultural. Dándose el caso, incluso, de la “doble pertenencia cultural” (Martucelli, 2002) cuando el alumnado inmigrante quiere mantener una doble fidelidad (al país de origen de los padres y al de acogida) y se encuentra con claves culturales antagónicas; o el “fenómeno de la anomia” (Carbonell, 1999); que se produce cuando un grupo minoritario (alumnado inmigrante) asimila los vales y pautas culturales del grupo mayoritario pero a pesar de ello no es aceptado por la mayoría.
7. Absentismo, abandono temprano y fracaso escolar. Que se produce, especialmente, en el alumnado temporero; y en la educación secundaria obligatoria. El elevado absentismo escolar de la mayoría del alumnado inmigrante temporero provoca una gran incertidumbre en el profesorado, quienes perciben que su actividad docente no es efectiva en un período temporal tan corto y plagado de faltas de asistencia. En la provincia de Huelva, muchos de estos alumnos llegan cuando la campaña fresera está bastante avanzada, permaneciendo en el centro, por regla general, de un mínimo de dos semanas a un máximo de seis meses. El profesorado no sólo demanda formación en este sentido, sino también una mayor coordinación intercentros y una mayor dotación de recursos humanos y materiales, dado que gran parte de estos alumnos llegan sin informe previo de escolarización y sin los materiales básicos (libros de texto, cuadernos y lápices).

## LA PROBLEMÁTICA CULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ahora bien, la demanda de formación del profesorado en cuestiones interculturales, también está motivada por algunas de las paradojas señaladas por Hargreaves (1996), entre las que podemos apuntar la “incertidumbre moral y científica”. Esta incertidumbre reduce las certezas sobre lo que hay que enseñar en la escuela y agudiza el debate sobre por qué se enseña lo que se enseña. La llegada del alumnado inmigrante plantea nuevos interrogantes (como el idioma en el que se debe enseñar, las prácticas culturales y religiosas que debemos admi-

tir en las escuelas o los tipos de menú que deben ofertarse en los comedores escolares) a los que el profesorado no sabe dar siempre una respuesta adecuada. Como ejemplo de ello, incorporamos la declaración de una maestra de Educación Infantil: “Ahora que llegan las navidades te surgen las dudas ¿lo estaré haciendo bien haciendo esto con toda la clase? Los niños que son de otras culturas ¿entenderán esto, no lo entenderán?, ¿los padres se molestarán porque los niños escuchen un cuento de navidad o porque le hable de los personajes del belén...? Ese tipo de dudas es la que te viene todos los días cuando empiezas a hacer algo con los niños. La enseñanza de la lectura, de la lectoescritura, de las matemáticas pues para todos es la misma pero [los aspectos culturales son] más comprometidos. Entonces ahí es donde te asaltan las dudas, que no sabes realmente si lo estás haciendo bien o no lo estás haciendo bien”.

Esta incertidumbre se enfatiza aún más en las relaciones que los docentes mantienen (cuando se producen) con los padres y las madres inmigrantes. En muchos casos no saben si se deben dirigir al padre o a la madre, especialmente cuando tratan con familias árabes, si la relación que establecen con estas familias es la adecuada o si las familias están acostumbradas a las frecuentes peticiones de colaboración y participación que se les demanda desde la escuela; sobre todo en el caso de las mujeres árabes, en torno a la cual se construyen determinadas concepciones que pueden limitar la actuación de la misma en el proceso educativo de sus hijos y sus hijas.

“Claro, el papel de la mujer al estar discriminada dentro de su propia familia, dentro de su propio entorno... la integración, yo pienso, que es distinta también la de la mujer que la del hombre. La mujer tiene coartada muchas actividades que no puede hacer ella por sí sola. Depende siempre de la actitud del marido. / El papel de la mujer no es ni mucho menos el que tenemos nosotras en la sociedad nuestra” (Entrevista a una maestra de Educación Infantil).

Así, pues además de las demandas de formación sobre cómo comunicarse con estos alumnos/as y actuar los primeros días; también se demanda información sobre las distintas culturas; aunque siempre como un aspecto secundario y menos relevante que el primero: “Sí, el taller es importante porque si no participamos no nos enteramos pero con una base porque lo que sé ya lo sé y lo que me está pasando ya lo sé. Pero, cuéntame tú cómo puedo los dos primeros meses que llegaron estos niños, que no me entendía nada y no hablaban, lo tuvieron que pasar regular, explícame qué procesos siguen / Pues eso no lo conocemos y creo que eso es interesante / nadie me ha dicho que es así teóricamente, que en esta etapa le puedes ayudar de esta forma, eso es lo que yo quiero” (Entrevista a una maestra de Educación Primaria). “Sí porque yo ya llevo tres años, creo que he hecho ya tres cursos y todo muy bien y eso pero... luego ¿qué hago yo con mis niños cuando vienen y tengo esos problemas? ¿Qué hago yo con el idioma?...” (Entrevista a una maestra de Religión).

No obstante, también se observa que las maestras de Educación Infantil parecen preocuparse más que el profesorado de Primaria por las cuestiones culturales, aunque el tema del idioma siga siendo clave. De esta forma, a la pregunta de para qué pueden servir los cursos de formación, una de las maestras de esta etapa respondía: “Sobre todo para conocer su cultura, yo por lo menos conozco lo básico sobre ellos, a lo mejor conocer más sus ideas, sus costumbres. Aquí conocemos lo del Ramadán, conocemos lo típico, que no comen el cerdo, lo del pollo que lo aprendí hace poco, que lo matan y tiene que ser orientado hacia la Meca, y esas cosillas, pero ya no sé más nada, la ropa...”

### **ALGUNAS DEFICIENCIAS DE LA FORMACIÓN MULTICULTURAL**

Hasta ahora hemos comentado muy brevemente por qué y a partir de qué momento surge la demanda de formación multicultural en el profesorado que trabaja en estos contextos, y cuáles son los principales vectores que la estructuran. No obstante, para comprender mejor el tópico que estamos analizando es necesario conocer también si el profesorado secunda esa formación, cómo es la oferta formativa que se les brinda y qué grado de satisfacción tienen de la misma.

Ya hemos puesto de relieve que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales percibe como una necesidad apremiante la formación específica en estas cuestiones. A pesar de ello, tal y como señalan García Fernández y Moreno (2002) no todos los profesores participan de ella cuando se les ofrece. Este mismo hecho se refleja en la investigación de Fernández et al. (2002) con profesorado andaluz, en la que la gran mayoría del profesorado encuestado (un 93%) está muy de acuerdo en la necesidad de formarse para atender al alumnado inmigrante pero al mismo tiempo un porcentaje importante del mismo (62%) reconoce no haber tomado ninguna iniciativa al respecto<sup>4</sup>. Este dato también se desprende de mi proyecto de tesis doctoral, en el que la mayoría de los maestros/as entrevistados manifiestan: “No es sólo porque no me formen sino porque yo no me intereso en formarme y en interesarme. Muchas veces yo pienso eso, que no lo hago bien, que yo también debería ponerme a investigar y a interesarme por todas las religiones” (Entrevista a una maestra de Religión); “Yo reconozco que debería de estar un poquito más... tener un conocimiento más en profundidad” (Entrevista a una maestra de Infantil); “Yo la información... no es que me haya preocupado por conocer estas etnias, soy sincero. No me he preocupado realmente en conocer más esto porque tenga un alumno marroquí”. (Entrevista a un maestro de Primaria).

Quizás ello se debe a las fórmulas con las que normalmente se trabaja en formación permanente, métodos tradicionales que responden a una estructura muy hermética, como los cursos, las jornadas y los encuentros. Y es que como indi-

ca Montero Mesa (2000), apenas se mencionan otras alternativas formativas, como los seminarios de trabajo, los proyectos de formación de centros o los grupos de trabajo, los cuales pueden resultar más motivadores y enriquecedores que los anteriores, para los docentes. Además, a pesar de que la necesidad de formación multicultural del profesorado es sentida y reconocida, lo cierto es que la mayoría de los expertos consideran que es insuficiente y/o deficiente, tanto en su versión inicial como permanente.

En cuanto a la formación inicial, esa misma autora nos apunta que ésta queda reducida prácticamente a una asignatura, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, y en el mejor de los casos a dos cuando se le suma la asignatura optativa en Educación Intercultural en aquellas Facultades que la incorpora a sus planes de estudios. Esta oferta es a todas luces insuficiente para la preparación de profesores en contextos multiculturales; pero esa situación aún se agrava más para los profesores que ejercen en Secundaria, dado que su formación inicial no contempla contenidos relacionados con la inmigración y la multiculturalidad. García Plaza y Oliveras (1999) también se hacen eco de ello y nos señalan que la educación intercultural, por su escasa presencia en los planes de estudio, tiene un bajo índice de impacto formativo real, que es prácticamente nulo en el caso de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Por su parte Marcelo (1995), nos indica que los formadores de profesores no sólo deben incorporar contenidos referidos a temas culturales en los que destaque la diversidad, sino que además deben poner en práctica nuevas metodologías de enseñanzas que propicien la reflexión y el análisis intercultural (en Villa, 2003).

En cuanto a la formación permanente, Soriano (2002) nos comenta que, en general, la diversidad cultural y la desigualdad social tienden a ser tratadas desde perspectivas muy globales o muy particulares, por lo que o bien carecen de la necesaria aplicabilidad o bien carecen de la flexibilidad precisa para mejorar la comprensión de la realidad. Por lo que la autora propone “la modalidad de formación en el centro ha de huir del típico cursillo o curso que se lleva al centro para impartirlo al profesorado una vez que ha terminado su jornada laboral, en el que predomina la teoría y por el que pasan diferentes ponentes impartiendo cada uno su discurso”. (Soriano, 2002: 177). Todo lo cual incide, en nuestra opinión, en que el profesorado desconfie de dichas jornadas y no se sienta motivado a repetir la experiencia en caso de haber realizado alguna actividad formativa.

“Aunque he ido a las tres jornadas de interculturalidad que se han hecho aquí en Moguer, no he sacado nada en limpio de ellas ¡Ole por las jornadas! Es verdad, tú vas allí y no salen de lo mismo, de contar tu experiencia, vale yo te cuento la mía, pero ¿dónde está el “quid” de la cuestión para yo poder hacerlo mejor?. A mí no me han solucionado nada. Nos hemos puesto después en unos talleres a debatir, a contar cada uno lo suyo, sacamos unas conclusiones en común y ya está” (Entrevista a una maestra de Primaria). En otra de las entrevistas, una



maestra de Infantil también apuntaba: “deberían prepararnos con cursos pero no cursos teóricos. Deberían prepararnos con cursos prácticos, cursos donde nos dieran medidas reales, ¿sabes?, que nos dieran no una receta sino medios, medios para poder trabajar con esos niños”.

A la formación permanente se le critica además que se dirija únicamente a un determinado tipo de profesores, los que trabajan con minorías étnicas y en otras situaciones de diversidad cultural, rompiendo así uno de los principios básicos de la educación intercultural: la educación e implicación de toda la comunidad<sup>5</sup>. Y en opinión de García Plaza y Oliveras (1999) al realizarse los cursos de formación de forma voluntaria se excluye a los docentes que más la necesitan: los que están menos sensibilizados con el fenómeno multicultural; no abracando a todos los destinatarios. Sin embargo, nosotros creemos que una formación impuesta y obligada tampoco logra los objetivos que se propone al no contar con la predisposición necesaria, por parte de los destinatarios, para que el aprendizaje se dé.

Lo que sí parece claro es que ni en unas propuestas ni en otras los docentes se dibujan como sujetos culturales, con sus preferencias, miedos, aversiones e ilusiones, por lo que las propuestas formativas no se adaptan a las características y necesidades de cada uno de ellos. Por ello, Montero Mesa (2000) señala la importancia de reconocer la diversidad presente en el propio profesorado, dado que aunque son profesionales que comparten ciertos rasgos comunes, también se constata en ellos muchas diferencias debidas, entre otros factores, a los orígenes sociales, la trayectoria personal, la socialización profesional, la formación específica recibida... Y continúa la autora: “profesores y profesoras son personas que poseen una historia personal, un origen cultural determinado, que construyen su identidad profesional confrontando la dinámica escolar con los conflictos, exigencias y dilemas presentes en su vida fuera de la institución escolar, una compleja realidad difícil de atender por las actuaciones burocráticas de la formación” (Montero Mesa, 2000: 91).

## **PRIMERAS EVIDENCIAS**

Se evidencian ya algunas conclusiones que debemos tener en cuenta a la hora de analizar la formación del profesorado en cuestiones interculturales:

- No todo el profesorado la considera relevante, aunque es demandada prácticamente en su totalidad por el profesorado que trabaja en contextos multiculturales.
- A pesar de esta fuerte demanda, sólo un bajo porcentaje de docentes realizan actividades formativas.
- Las actividades formativas son insuficientes y se destinan, principalmente, al profesorado en contacto con minorías étnicas.

- Las actividades formativas no se adaptan a las necesidades reales y características de los docentes, siendo en muchos casos ineficaces.

Quizás estas conclusiones nos llevan a presentar un panorama bastante árido en la formación multicultural del profesorado. Sin embargo, lejos de querer extender una capa sombría en este punto de la formación docente, nuestra intención es ofrecer pautas concretas que ayuden a clarificarla y mejorarla.

La pregunta que cabe realizarse, en consecuencia, es la siguiente ¿de qué forma podemos salvar los obstáculos planteados anteriormente? O lo que es lo mismo, ¿qué necesitamos para diseñar y aplicar actividades formativas contextualizadas, motivadoras y efectivas? Para responder a esta cuestión, nosotros nos vamos a centrar aquí en los criterios y contenidos que tienen que abordar estas actividades.

Desde el punto de vista de los criterios, distintos autores, como Soto (2002), defienden que los núcleos que deben estar presentes en cualquier propuesta de formación para que ésta sea eficaz son:

- La consideración de la propia diversidad de los docentes, ya que es desde esa dimensión particular desde la que se articulan propuestas educativas concretas.
- El conocimiento etnográfico de las culturas de origen de las familias inmigrantes o de minorías, extremando la prudencia en relación a ello, ya que se puede considerar una diversidad cultural imaginada que no responda a las familias concretas de las escuelas, sino a las propuestas oficiales sobre sus orígenes.
- Dotar de protagonismo la experiencia concreta, deshaciéndonos de una perspectiva abstracta al referirnos a la escuela y los retos interculturales. El profesorado responde mejor a la autoformación si ésta se centra en los problemas de su centro.

Igualmente, los contenidos de los programas formativos, deben responder a los siguientes criterios:

- La escasa percepción que los profesores tienen de un proyecto educativo multicultural y sus implicaciones prácticas en el ámbito educativo.
- El cómo enseñar más eficientemente a las minorías, que son de las necesidades más apuntadas por el profesorado.
- La escasa relación entre las familias autóctonas y las de las minorías. (Bartolomé, 1995).

Criterios que, básicamente, deben concretarse en bloques de contenidos referidos de un lado, a competencias que faciliten la convivencia intercultural y las relaciones con las familias; y de otro, a conocimientos acerca de las culturas del alumnado, los distintos recursos y materiales didácticos que existen y la organización de un currículum intercultural. Jordán (1996) también llega a conclusiones similares cuando apunta que las actividades formativas deben ir dirigidas a satisfacer las necesidades sentidas por los docentes. De este modo, los contenidos de las acciones formativas deben asegurar una mayor competencia pedagógica en el ámbito de la interculturalidad (estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza/aprendizaje); objetivo que se debe alcanzar teniendo en cuenta los siguientes aspectos: percepción de la diversidad en su dimensión enriquecedora y no como un déficit; valoración de los puntos fuertes de este tipo alumnado; adquisición de estrategias que fomenten el autoanálisis y la reflexión; comprensión de la complejidad del hecho intercultural en nuestra sociedad; detección de contradicciones entre lo planteado en el proyecto educativo de centro y la práctica habitual en las aulas; conocimiento de las distintas culturas; y el intercambio de experiencias interculturales exitosas.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, entre todas las necesidades apuntadas anteriormente, debemos promover la creación de una actitud positiva en el profesorado ante la multiculturalidad, resaltando la formación en valores. Entendemos que el cambio de actitudes es el primer paso para que se puedan modificar conductas y para que éstas sean lo más afines a la filosofía intercultural; máxime cuando no todos los docentes que realizan acciones formativas están sensibilizados ante la diversidad y el interés principal de la mayoría es engrosar su currículum con diversos cursos y jornadas. Por tanto, la formación del profesorado en cuestiones interculturales debe comenzar evidenciando las actitudes reales de los docentes ante la diversidad cultural para elaborar a partir de ahí un plan de formación centrado en el desarrollo de destrezas concretas. Villa (2003: 35) lo expresa así: “esta formación [intercultural] requiere el desarrollo de competencias y habilidades específicas, pero precisa ante todo de la creación de una sensibilidad y actitud positiva ante el hecho diferencial”.

Evidentemente, ese cambio de actitud debe propiciarse en todos los profesores y centros educativos y no sólo en los que se detecta presencia significativa de alumnado inmigrante, ya que lo que se persigue, en suma, es la redefinición de la función docente. El profesor debe convertirse en un agente que promueva la interacción hacia una cultura global-plural, siendo necesario en su formación, tal y como defiende López (2002), una importante base humanística que suscite su desarrollo crítico y social. Se deben compaginar así los enfoques humanistas, cognitivos y sociopolíticos, en respuesta solidaria a nosotros mismos y al mundo en el que nos movemos. En este sentido, Pérez Gómez (1998), reivindica la figura

del profesor culto, que conoce críticamente y es capaz de provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Llegamos, por tanto, y a modo de reflexión final, a la reivindicación de un nuevo modelo docente, que a nuestro entender, debe sembrar sus raíces en el *aprendizaje dialógico* de Flecha y Gómez (1999), es decir en una posición crítica y comunitaria de la enseñanza. Desde esta perspectiva comunitaria y comunicativa<sup>6</sup>, defendida entre otros autores por Habermas o Freire, la formación del profesorado se orienta a usar el saber para la transformación social igualitaria, ya que en ella se conjuga el conocimiento y los valores que llevan a desarrollar posturas solidarias en la sociedad. Los profesores/as deben convertirse en intelectuales comunitarios que contribuyan al desarrollo dialógico del conocimiento en los alumnos, las familias y los vecinos de la comunidad. Como indica Giroux (2001) los educadores, como intelectuales públicos, tienen que expandir y aplicar los principios de diversidad, diálogo y tolerancia para fortalecer la relación entre el aprendizaje y la capacitación, por un lado, y la democracia y la enseñanza, por otro.

“La intolerancia, y no la diferencia, es enemiga de la democracia y es difícil, si no imposible, para los estudiantes creer en la democracia sin reconocer la diversidad cultural y política como condición necesaria para aprender múltiples alfabetizaciones, experimentar la vitalidad de diferentes culturas públicas y rechazar la comodidad de las culturas monolíticas definidas por las exclusiones racistas” (Giroux, 2001: 42).

Pero para ello sigue siendo necesario insistir en una nueva orientación de la formación multicultural del profesorado, ya que ésta, no tendrá éxito mientras no se fomenten programas contextualizados, se dirija a todo el profesorado y se potencie una dinámica de reflexión/acción y de toma de contacto con la realidad.

Podemos concluir, por tanto, que “el tema de la multiculturalidad es sin duda un elemento clave en la formación del profesorado en la actualidad y en las décadas venideras [...]. Lo que potencia, hoy más que nunca, a la escuela como fuerza transformadora de la sociedad y no, única y desgraciadamente, como reproductora social” (Villa, 2003: 39-40).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BARTOLOMÉ, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. En *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

- CARBOLELL, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En AAVV, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona: La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (1999). *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción*. Madrid: IMSERSO.
- GRAÑERAS, M. et al. (1998). La investigación sobre educación intercultural. En Grañeras, & Otros, *Catorce años de investigación sobre las desigualdades sociales en España* (pp.111-150). Madrid: CIDE.
- FERIA, A. (2002). Mapa de la población inmigrada escolarizada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 83-87.
- FERNÁNDEZ, J. et al. (2002). *Estudio de las actitudes, creencias y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante*. Andalucía: Consejería de Gobernación.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1999). De la formación para la exclusión a la formación para la igualdad. En *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 16 y 17, 10-19.
- GARCÍA, J. A. y MORENO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GARCÍA, y OLIVERAS, (1999). Formación del profesorado en Educación Intercultural. Un caso práctico. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 199-209.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- HARGREAVES, (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- INSITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2002). *Atención a la diversidad* (2). *Alumnado extranjero. Resumen informativo*, 10. Madrid: MEC.
- LÓPEZ, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- MARTUCELLI, D. (2002). ¿El problema es social o cultural?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 12-15.
- MONTERO, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. En *Profesorado*, 4, 75-95.
- SORIANO, E. (2002). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. En Serra, L. (coord.). *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (175-186). Andalucía: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- VILLA, A. (2003). La formación del profesorado en un mundo en constante cambio. En *Congreso Pedagógico: La educación crea futuro*. Madrid: Fundación Santa María. Material fotocopiado.

## NOTAS

- 1 Estos datos se extraen de la investigación que actualmente estoy realizando sobre la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en las escuelas; que forma parte de mi proyecto de tesis doctoral.
- 2 Este fragmento de entrevista y las siguientes, forman parte de mi proyecto de tesis doctoral “La integración socioeducativa de las familias inmigrantes en las escuelas”, inscrito en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- 3 Hemos de puntualizar que la inmigración se está feminizando e infantilizando. Así pues, si hasta fechas recientes eran los únicamente los varones los que emigraban en primer lugar al país de acogida, cada vez es más frecuente que esta iniciativa también recaiga en las mujeres y que muchos niños emigren solos. Este último dato es muy alarmante, dado que cada día se comprueba que un mayor número de menores emigran solos a España, sin la protección ni el cuidado de ningún adulto o familiar.
- 4 Dentro de ese 62% también se incluyen a los profesores que no contestaron a la pregunta sobre si personalmente tomaron alguna iniciativa para formarse sobre inmigración e interculturalidad.
- 5 Hemos de tener en cuenta que la mayor parte del profesorado que no trabaja con población inmigrante o con otras etnias, como los gitanos, no demandan formación en cuestiones interculturales.

Es más, muchos de los docentes que trabajan en contextos multiculturales no creen necesaria esa formación en caso de trabajar en escuelas donde no hubiera escolarizado alumnado inmigrante. “En el contexto este, claro que es importante, ahora, si me voy a San Juan del Puerto, que está a 5 kilómetros, no es importante porque no hay alumnos inmigrantes”. (Entrevista a una maestra de Educación Primaria).

- 6 Esta perspectiva se basa en la argumentación, y defiende que el alumno construye sus significados sobre el mundo en función del conjunto de personas y contextos relacionados con su aprendizaje y no únicamente en función del profesorado. Por ello, la formación de los docentes se orienta al conocimiento de los sujetos individuales y colectivos de aprendizaje y al conocimiento de cada materia en una orientación interdisciplinar que abarca aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos (Flecha y Gómez, 1999).