

# ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?

por Cristina GOENCHEA PERMISÁN

*Universidad de Cádiz*

## 1. Introducción

La presencia de alumnos extranjeros es hoy en día una realidad cotidiana en la mayor parte de España. La Comunidad de Madrid es la que cuenta con un mayor número de alumnos foráneos, que representan un porcentaje relevante del total de alumnos desde hace aproximadamente quince años, situándose en el curso 2005-2006 en 107.224, un 11,3% [1] del total. Ante esta realidad resulta obvio que el profesorado del siglo XXI requiere una formación específica para poder desarrollar adecuadamente su labor educativa en un contexto multicultural. Sin embargo, los planes de estudio de las Universidades no parecen haber reflejado aún suficientemente esta realidad. El resultado es que actualmente los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita fundamentalmente para trabajar en una sociedad culturalmente homogénea, produciéndose una falta de coherencia entre la realidad que aprenden en las aulas universitarias y la que posteriormente se en-

cuentran muy a menudo cuando llegan al aula escolar.

Algunos autores (Tárraga, 2002) han estudiado los planes de estudio de las carreras relacionadas con la educación en España (Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía), obteniendo resultados esclarecedores sobre el tipo de formación inicial que están recibiendo nuestros educadores: en la mayoría (63%) de los planes de estudio no existen módulos específicos que traten el tema de la diversidad cultural. Además, en aquellos planes que ofertan formación sobre este tema, predomina la optatividad sobre la obligatoriedad, lo que conlleva que sólo una parte de los educadores —seguramente los más sensibilizados— reciben una formación adecuada. La titulación que menos atención presta —según este autor— a la educación intercultural es la de Magisterio. Consideramos este último dato especialmente preocupante dado que la etapa de Educación Primaria es la que actualmente cuenta con una mayor pre-

sencia de alumnos extranjeros en España.

Otros investigadores han concluido, en referencia al ámbito concreto de la Comunidad de Madrid, que desde la Universidad «aún no se ha abordado la interculturalidad y multiculturalidad de forma seria y sistemática» (García Fernández y Moreno, 2002, 67).

Otro factor a tener en cuenta es que gran parte del profesorado madrileño finalizó sus estudios universitarios hace bastante tiempo: casi la tercera parte supera los 50 años de edad (concretamente [2], un 32,2% de los maestros y un 29,7% del profesorado de secundaria), por lo que no pudieron cursar ni siquiera las materias que hoy se ofertan como optativas.

En este contexto, la formación permanente del profesorado es la única vía para lograr armonizar la formación que reciben los docentes con la que deseamos que ofrezcan a sus alumnos en la sociedad intercultural que estamos construyendo. Un obstáculo importante es que, como es sabido, la formación permanente está sujeta a la voluntariedad y la opcionalidad de los asistentes, por lo que muy probablemente nunca llegue a aquellos docentes menos sensibilizados con el tema.

El trabajo que a continuación presentamos tiene como objetivo ofrecer una panorámica de la formación sobre educación intercultural que está recibiendo actualmente el profesorado que trabaja en la Comunidad de Madrid. En concreto, presentamos los resultados de una investigación de corte cualitativo en la que

analizamos la visión que tienen sobre este tema las personas encargadas de planificar la formación permanente del profesorado en el ámbito público: los asesores encargados del área «Atención a la Diversidad» en los Centros de Apoyo al Profesorado (en adelante, CAP [3]) madrileños.

Dos inquietudes nos movieron a realizar este trabajo de investigación, tras advertir que en prácticamente todos los congresos, publicaciones e investigaciones sobre el tema de la educación intercultural una conclusión recurrente es que resulta necesario formar al profesorado en este ámbito:

a) Nos preguntamos si el profesorado percibe realmente esa necesidad de ser formado y si por tanto demanda formación en este campo. Dada la alta presencia de alumnos extranjeros en Madrid y una vez constatado que en la formación inicial del profesorado no se contempla aún este campo sino dentro de la optatividad y con una carga lectiva muy reducida, la hipótesis de partida es que el profesorado sí debería reclamar este tipo de formación. Sin embargo, nuestra propia experiencia como docente en distintos cursos organizados por varios CAP madrileños y los datos arrojados por investigaciones que hemos realizado anteriormente en otras zonas [4], nos llevan a concluir que esta demanda no es tan elevada como a priori podría preverse.

b) Existe unanimidad entre los expertos en que es necesario dar este tipo de formación al profesorado, pero no se entra normalmente a precisar qué temas

deben trabajarse ni cómo debe hacerse. ¿Qué se entiende exactamente en la práctica por «formación en educación intercultural»? ¿Qué temáticas concretas abarcan estos cursos? ¿Con qué metodologías suelen trabajarse? Son preguntas que aún están por responder en gran medida y cuyas respuestas pueden encontrarse observando qué ocurre en la realidad.

## 2. Presentación del estudio

El principal *objetivo* de nuestra investigación es conocer qué formación se está dando a los profesores en activo sobre el tema de la educación intercultural. Nos interesa saber, por otra parte, si existe una demanda real en el profesorado de este tipo de formación o si, por el contrario, son otros temas los que les preocupan y consideran prioritarios.

La *población* objeto de estudio está constituida por los asesores encargados del tema de la atención a la diversidad de los 28 Centros de Apoyo al Profesorado que existen en toda la Comunidad de Madrid. Nos hemos centrado en estos profesionales dado que son los responsables de la planificación y puesta en marcha de la formación que se imparte desde los CAP sobre educación intercultural, en función de las demandas y necesidades formativas detectadas en el profesorado y las directrices en cuanto a temas prioritarios señaladas desde la Consejería de Educación.

La *metodología* que planteamos es cualitativa, empleando como instrumento para la recogida de información la entrevista semiestructurada. La muestra

seleccionada está constituida por un total de 14 asesores, que suponen un 50% de los 28 que conforman la población total:

— Todos los asesores (8) que trabajan en la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital, dado que es la zona que cuenta con una mayor presencia de alumnos inmigrantes. En concreto, en éste Área se encuentran escolarizados 56.661 alumnos extranjeros, lo que supone un 52,8% del total de alumnos foráneos presentes en la Comunidad de Madrid [5].

— Un representante (seleccionado aleatoriamente) de cada una de las cuatro Áreas Territoriales restantes, excepto en el caso de Madrid-Sur, en la que seleccionamos dos personas debido a que es la zona que cuenta con un mayor número de CAP.

— Un representante de uno de los dos centros regionales existentes en la Comunidad de Madrid, centrados en la atención a colectivos específicos.

Aunque la muestra seleccionada está constituida por 14 asesores, finalmente la muestra productora de datos cuenta con 13 personas, dado que uno de los asesores de Madrid Capital declinó la invitación a participar en el estudio.

A continuación expondremos brevemente las principales conclusiones que extraemos del análisis de estas 13 entrevistas, realizadas entre los meses de junio y noviembre de 2006, con una duración de entre 30 y 40 minutos cada una.

### 3. La formación permanente del profesorado madrileño en el ámbito de la educación intercultural: resultados del estudio

#### 3.1. Demanda de formación en educación intercultural por parte del profesorado

Expondremos en este apartado los resultados relativos a tres aspectos relacionados con la demanda de formación que el profesorado realiza en el ámbito intercultural. Veremos en primer lugar cuáles son los temas más demandados, con la intención de comprobar si la educación intercultural se encuentra entre ellos. En segundo lugar analizaremos cuál ha sido la evolución experimentada por esta demanda en los últimos años. Por último, veremos si el nivel de ocupación de las actividades formativas centradas en la interculturalidad puede considerarse alto o no en comparación con el del resto de actividades ofertadas por los CAP.

##### a) Temas más demandados por parte del profesorado.

Iniciamos la entrevista pidiendo a los asesores que nos indiquen cuáles son los tres temas sobre los que el profesorado madrileño está demandando más formación actualmente. Este es un tema bien conocido por los asesores ya que la formación ofertada por los CAP se basa en la demanda que realiza el profesorado.

El análisis de las respuestas a esta pregunta (véase Tabla 1) arroja un resultado claro: la educación intercultural

no está entre los temas más demandados por el profesorado. Parece que los temas «estrella» es este momento son otros, como la prevención de conflictos (relacionado con el *bullying*), las nuevas tecnologías, el bilingüismo y todo lo relativo a la salud del docente (voz, control postural, estrés, etc). También otros temas como la inteligencia emocional y la enseñanza de las materias instrumentales básicas (a raíz del informe PISA, según los asesores) parecen tener cierta importancia. Sí se mencionan, aunque no muy frecuentemente, temas más amplios como la educación en valores o la atención a la diversidad, de los que la educación intercultural puede considerarse partícipe.

TABLA 1: *Temas de formación más demandados por el profesorado*

<i>Código</i>	<i>Temas más demandados</i>
E-1	1) Herramientas y recursos para trabajar en el aula 2) Habilidades sociales (aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional) 3) Nuevas tecnologías
E-2	1) Salud emocional (estrés, cuidado de la voz, etc.) 2) Inteligencia emocional 3) Dinamización de la lectura
E-3	1) Nuevas tecnologías 2) Resolución/ gestión de conflictos 3) Atención a la diversidad
E-4	1) Maltrato, abandono 2) Acoso escolar
E-5	1) Nuevas tecnologías 2) Salud laboral (estrés, cuidado de la voz...) 3) Inglés (centros bilingües)
E-6	1) Informática 2) Compensación educativa y dentro de ella, educación intercultural
E-7	1) Inteligencia emocional (comunicación, cooperación) 2) Técnicas corporales (prevención problemas de espalda, eutonía, masajes, ...) 3) Violencia, abusos
E-8	1) Resolución de conflictos y mediación 2) Bilingüismo 3) Instrumentales básicas (lengua, matemáticas) e iniciación a la ciencia.
E-9	1) Resolución de conflictos 2) Adecuación de los centros a la realidad con la que se encuentran 3) Organización-gestión
E-10	1) Dificultades educativas, sobre todo conductuales. 2) Salud del docente 3) Atención a la diversidad
E-11	1) Nuevas tecnologías 2) Resolución de conflictos 3) Educación en valores
E-12	1) Convivencia escolar (acoso, prevención de conflictos, etc.) 2) Tratamiento de la diversidad (hiperactividad, autismo, trastornos de conducta) 3) Problemas de aprendizaje
E-13	1) Resolución de conflictos (bullying, mediación) 2) Didácticas específicas, sobre todo instrumentales

b) *Evolución de la demanda de formación en educación intercultural.*

No hay unanimidad entre los asesores sobre la cuestión de si la formación permanente en educación intercultural ha aumentado o decrecido en los últimos años. Tres de los entrevistados afirman que los cursos sobre esta temática han disminuido, mientras cuatro de ellos dicen que permanecen estables y cinco más que se han incrementado (el asesor restante no responde por ser su primer año en el puesto). Quizá dependa de la zona en la que estén trabajando o de la tradición de ese CAP en concreto en la programación de este tipo de formación. Estos testimonios ejemplifican esta disparidad de opiniones:

«En interculturalidad estamos ya en esta zona, no sé, asentando muchas bases desde hace tiempo, o sea que al principio hubo mucha más demanda y ahora está en una cosa intermedia, precisamente de tres años para acá, ya se ha integrado» (E8).

«Yo creo que se mantiene, hubo un boom muy fuerte y ahora permanece estable porque claro no es ya como al principio que eran cursos de español, de tal, de tal. Ahora ya se ha saturado un poco. Se ha estabilizado porque al principio hubo como una ofensiva porque estábamos todos sin formar, entonces al principio cuando llega una cosa nueva pues hay que meter muchísima formación. Hace cinco años de este boom, más o menos, y ahora ya está estabilizada porque ahora hay muchísimo profesor de compensatoria, de aulas de enlace, que tienen un ro-

daje de 3 y 4 años, que ya esa gente bueno se mantiene, se hacen seminarios y tal, pero ya no es lo mismo» (E12).

Por otra parte, nos interesa conocer las predicciones de estos asesores sobre la tendencia que seguirá en el futuro la oferta de educación intercultural. En los próximos años, parece que los asesores creen que la oferta de este tipo de formación aumentará o bien permanecerá estable. En concreto, sólo dos asesores creen que disminuirá, mientras que cinco piensan que permanecerá estable y la mayoría (6) opinan que tenderá a aumentar. Los que creen que aumentará, argumentan que dado que las aulas cada vez tienen una diversidad cultural mayor, la formación debe incrementarse también. En palabras de una asesora «aumentará, espero, porque si aumentan los inmigrantes debería aumentar también la formación» (E5). Entre los que creen que permanecerá estable, indican que «a corto plazo, en la red pública, es difícil que aumente. Desde hace dos años se ha quitado la atención a la diversidad del alumnado como línea prioritaria. Ahora se prioriza educación Bilingüe, TICs, etc» (E3).

En un apartado posterior veremos qué tendencias de futuro —en cuanto a la temática y al tipo de formación— seguirá este tipo de formación según los asesores entrevistados.

c) *Nivel de ocupación de los cursos sobre educación intercultural y comparación con la del resto de los cursos.*

La mayoría de los entrevistados (6 de los 13 asesores) afirma que el nivel de

ocupación de los cursos sobre educación intercultural es del 80% y uno más lo sitúa por debajo incluso de este porcentaje. Por su parte, cuatro de ellos dicen que hay un 100% de ocupación y sólo uno afirma que la demanda en los cursos con esta temática supera la oferta de plazas.

Por tanto, podemos concluir que generalmente las plazas disponibles en estos cursos no llegan a ocuparse en su totalidad, quedando libres aproximadamente una quinta parte del total.

Si comparamos la ocupación de los cursos de educación intercultural con la del resto de los cursos vemos que, según la mayoría de los asesores (8) es intermedia. Por el contrario, tres creen que superior que la que tienen otros cursos y sólo uno opina que hay una demanda menor. La asesora restante indica que no se puede generalizar.

Respecto al público concreto que asiste a estos cursos, un asesor aclara que se trata de «un profesorado un poco específico, es el profesorado que está trabajando directamente en algún programa o que en su centro hay una incidencia de alumnado inmigrante alto» (E3).

Al parecer, hay una tendencia en el profesorado a relacionar la presencia de alumnos extranjeros con un problema y es a raíz de la existencia de esa situación problemática cuando el profesorado busca o demanda formación sobre el tema. Así se refleja en esta respuesta: «mientras que no te toca un aula con 20 inmigrantes de los 30 del aula, pues no te interesa (esta formación). Si te toca,

es como una especie de castigo que te ha tocado. Es algo que hay que asumir, pero que es como un castigo» (E7). Y otro señala «es una necesidad impuesta por la realidad, en muchos casos no es que sienta que lo quiere tener en el aula (al alumno inmigrante), por las dificultades que entraña» (E6).

Resulta preocupante esta identificación de la educación intercultural con algo propio de los centros y más concretamente de las aulas con alumnos inmigrantes. Parece que al menos parte del profesorado piensa que este tipo de formación sólo es necesaria cuando la multiculturalidad se hace presente en el aula. Creemos que esto supone un error dado que todos los alumnos van a vivir en una sociedad multicultural y quizás sean los que no han tenido contacto con compañeros inmigrantes los que más necesiten una labor de sensibilización por parte del profesorado.

### *3.2. Factores que influyen en el éxito o fracaso de una actividad formativa sobre educación intercultural*

Todos los asesores coinciden en señalar que el profesorado demanda una formación completamente práctica. Los cursos enfocados de un modo muy práctico serían por tanto los que podrían satisfacer en mayor medida las expectativas de los docentes y los que consecuentemente tienen un éxito mayor. Así se refleja en el testimonio de un asesor:

«Interculturalidad la asociamos un «tocho» que no vamos aplicar al jaleo que tenemos y el profesorado que está

sentado escuchando dice «A mí que me vas a contar si yo estoy aquí con estos niños todos los días» entonces en ese sentido eh... pues a lo mejor habrá que hacer borrón y cuenta nueva, y cambiar la palabra que está quemada porque hubo unos años que hubo mucho de interculturalidad y se ha publicado mucho de interculturalidad pero luego a la hora de la verdad práctico se ha hecho poco. Para poder dar un curso de interculturalidad se necesita que se les dé a los profesores herramientas útiles para aplicar en el aula mañana. De tal manera que si usted viene a dar un curso de 3 horas el martes, yo el miércoles que a las 8,30 de la mañana tengo ya clase con un montón de alumnos, pues pueda yo trabajar, ¿no? No que me digan: «bueno, esto lo piensa usted y luego si se puede hacer lo realizará, ¿no?» (E1).

Algunos asesores se muestran críticos con esta actitud del profesorado, y opinan que una buena práctica debe construirse sobre unos conocimientos teóricos sólidos, por lo que no creen que los cursos del CAP deban convertirse en ese recetario que los profesores buscan. Los siguientes comentarios ejemplifican estas opiniones:

«Hoy en día un porcentaje muy alto de profesores y profesoras, acuden a los centros de formación buscando el recetario concreto para la situación que hay en su aula (...) se quejan mucho de que hay demasiada teoría pero luego al día siguiente en su clase, ¿qué? Bueno, pues al día siguiente el qué en tu clase lo tienes que buscar tú, noso-

tros intentábamos dar un marco general conceptual que te permitiera a ti moverte con unos criterios» (E3).

«El carácter teórico no suele gustar mucho, aunque yo creo que una buena práctica tiene que estar avalada por una buena teoría. La gente va buscando muchas «recetas», entonces hay muy buenas teorías que la gente no aprecia y quizá el curso no sale lo suficientemente bien valorado, aunque el curso en sí sea muy bueno y el ponente sea bueno» (E4).

Un segundo factor crucial en el éxito del curso son los ponentes que lo imparten, incluso más que la propia temática, como reconoce un asesor: «movían más las personas —los ponentes digamos, los profesores de los cursos— más que la propia temática, la temática no atraía, como mucho interesa la didáctica concreta del español como segunda lengua, cosas de este tipo, pero interculturalidad como tal, no» (E13).

Por otra parte, es necesario para que salga bien que el curso se adapte a las necesidades de los docentes, a sus intereses y expectativas. Teniendo en cuenta que la planificación de la formación se hace en base a las demandas de los profesores, podríamos suponer que este requisito está garantizado. Sin embargo, esto no siempre es así. Un asesor explica que «la demanda siempre es un tanto inespecífica, porque cuando te he comentado lo que pedían lo que te he dado es una especie de maremagnum o batiburrillo porque realmente no tienen analizado el problema con el que se



encuentran, no tienen vertebrada la respuesta que necesitan, por lo tanto la solicitud que hacen es muy inespecífica» (E9). También puede ocurrir que expresen ese deseo de recibir formación sobre ese tema, pero luego no asistan a la actividad cuando se convoca. Un asesor explica que «en principio había mucha demanda porque decían que era muy importante la educación intercultural, esto hace 3 años o así. Pero después cuando se sacaban los cursos eran los que más dificultad había para llenarlos. Había como una necesidad teórica, pero luego no movía a los profesores» (E13).

### 3.3. *Temáticas tratadas en los cursos de educación intercultural*

Un tipo de cursos que podemos considerar «de moda» dentro del campo de la educación intercultural según los asesores entrevistados son los que se centran en estudiar una cultura concreta (china, árabe, polaca, etc.), aunque algunos asesores manifiestan ciertas reticencias ante este tipo de cursos, que sin embargo tienen una amplia aceptación entre el profesorado. Estas objeciones se centran en dos temas: a) los cursos presentan una visión estática de las culturas, y no reflejan la diversidad interna de toda realidad cultural y b) se cuestiona también la utilidad real de estos cursos a la hora de trabajar en el aula con alumnos de la procedencia en cuestión. Un asesor expone estas prevenciones:

«(estos cursos) pueden tener su parte interesante pero crean muchos estereotipos. Ni todos los chinos son como los pinta el ponente de turno ni todos los de ninguna parte son como

nadie, ¿no? Son cursos en los que se presentan unos rasgos generales que tomados al pie de la letra son muy peligrosos (...). El profesor que tiene en su aula una cantidad grande de alumnos de una determinada zona geográfica pues puede acoger muy bien que le den un curso sobre los rasgos generales y específicos de tal zona ... y se llenan los cursos. Que luego eso sea efectivo a la hora del trabajo del aula ya eso tengo mis dudas. Pero el profesorado suele quedar muy satisfecho, las valoraciones que hacen de los cursos en general son buenas (...). No me atrevo a dar la razón pero quizá el profesorado siente un interés personal o una curiosidad por las culturas de origen, pero mayor impacto en una mejora de la acción docente tiene el trabajar las estrategias de intervención educativa» (E3).

Por tanto, en opinión de los asesores los cursos no deben quedarse en la descripción de una cultura sino que deben centrarse en cómo debe ser la intervención educativa con alumnos de una procedencia determinada. En palabras de un asesor, es necesario:

«hablar no solamente de las culturas sino cómo se traducen en la intervención educativa, en los materiales, en las maneras de relación en el aula, etc. esos presupuestos culturales diferenciados de los nuestros. A mí no me sirve de mucho detectar diferencias culturales si no soy capaz de traducirlas en propuestas de intervención educativa. Y eso no es evidente, no es evidente la traducción, eso no se

aprende sólo con oír hablar de la cultura por lo que yo he visto» (E10).

El análisis de las entrevistas revela que la formación no suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que la comunidad educativa quiere alcanzar o sobre el papel que corresponde a la educación en la construcción de esa nueva sociedad intercultural que queremos construir. Ya hemos dicho que la mayor parte del profesorado demanda una formación práctica pero no parece ser este el único motivo, sino la complejidad del tema y la escasa utilidad que se le ve a esa reflexión. Como reconoce un asesor, «habría que reflexionar sobre lo que es interculturalidad, qué modelo se quiere... pero eso yo no sé si sería meterlos en un huerto» (E12).

Desde nuestro punto de vista este sería uno de los principales retos para la formación, el provocar una reflexión sobre la intencionalidad del sistema educativo, sobre qué tipo de sociedad queremos construir dada la diversidad cultural existente, y qué papel tiene la educación en la construcción de esta sociedad futura.

Los temas a los que según los asesores debería darse prioridad dentro del amplio campo de la educación intercultural serían por este orden:

- a) Enseñanza del español como segunda lengua
- b) Estrategias de intervención para reducir la discriminación y los prejuicios
- c) Relación con las familias inmigrantes

d) Culturas de origen del alumnado extranjero

Otros temas relevantes que sugieren los entrevistados son la elaboración de materiales específicos para trabajar con alumnos inmigrantes, la función tutorial en un ámbito intercultural o la pedagogía sistémica.

### 3.4. Perfil de los ponentes más adecuados para impartir los cursos de educación intercultural

Los asesores consideran mayoritariamente que la principal característica que debe tener un ponente que imparta un curso sobre educación intercultural es el haber trabajado directamente con inmigrantes en el ámbito educativo. La experiencia sería por lo tanto un factor crucial.

Además, los entrevistados señalan el compromiso personal con la interculturalidad como condición *sine qua non*, para poder transmitirla como refleja esta respuesta: «necesitan un compromiso con la interculturalidad y verlo de una determinada manera. Se necesita una formación, una experiencia y un compromiso. No es un tema que uno se lo estudie, es un compromiso personal. El perfil (que se busca en el ponente) sería el compromiso» (E13).

Algunos asesores indican la conveniencia de que sean personas inmigrantes los que actúen como ponentes, especialmente en aquellos cursos que tratan sobre culturas concretas de origen dado que «cuando viene un hombre de una cultura

africana, una mujer de una cultura árabe, y te cuenta, pues eso a la gente le llega muchísimo» (E12). También algunos señalan la conveniencia de colaborar con ONGs, y de hecho, esta colaboración parece ser bastante frecuente en los cursos sobre esta temática.

Hemos detectado a menudo ciertas reticencias a que sean profesores universitarios los ponentes, ya que se asocian frecuentemente con una formación poco práctica. Así lo expresan dos asesores: «puede ser gente de la universidad, que conozca cosas, pero ... si hacen teoría de la interculturalidad no hay nada que hacer» (E1). «Habría que seleccionar (a los ponentes). De los profesores de la universidad, hay algunos (adecuados)... no muchos, ¿eh?» (E2).

Quizá esto pueda servir de base para que los profesores universitarios que estamos trabajando este tema nos replanteemos qué aspectos interesan realmente al profesorado en este ámbito, qué respuestas podemos ofrecerles a sus problemas diarios, cómo podemos contribuir realmente a esa mejora que todos deseamos de la mejora de la educación, en este caso en contextos multiculturales.

### 3.5. *¿Está preparado el profesorado madrileño para trabajar en contextos interculturales?*

En este punto hay una opinión unánime entre los asesores: el profesorado no está preparado para trabajar en contextos multiculturales. Antes de exponer los matices queremos aclarar aquí que no se trata de opiniones de un colectivo (los

asesores) sobre otro (los docentes) ya que los asesores son profesores que durante una etapa de su carrera (seis años como máximo en la Comunidad de Madrid) trabajan en un CAP, periodo tras el cual vuelven a las aulas.

Los asesores dejan muy claro que las actitudes o la sensibilidad de los docentes hacia los inmigrantes no difieren esencialmente de las del resto de la sociedad. Así, los profesores serían un reflejo de las actitudes en ocasiones negativas existentes en el conjunto de la sociedad, que tampoco está preparada —en opinión de los entrevistados— para adaptarse a este cambio reciente. Además, se cuestionan que la formación pueda cambiar esta realidad por sí sola. También aluden a la utilización de términos como integración o interculturalidad que no se entienden —o no se practican— adecuadamente, poniendo de manifiesto las contradicciones entre el discurso políticamente correcto que maneja el profesorado y su vivencia o su práctica diaria. Estas opiniones de algunos asesores recogen las ideas que acabamos de exponer brevemente:

«No están preparados. Primero porque no han tenido una formación, pero es que la formación no es la panacea. En el fondo vivimos en una sociedad que no está preparada para la interculturalidad. Podemos ir asimilando pero el asimilacionismo no es interculturalidad. No ha habido un planteamiento de convivencia intercultural en los barrios y por lo tanto tampoco en los centros. Un dato concluyente; a medida que se han ido incorporando a los centros públicos

alumnos inmigrantes, se han ido yendo los españoles que había. Es una muestra de que la sociedad no está preparada» (E3).

«El profesorado en general no está preparado, porque realmente toda la sociedad mayoritaria en absoluto está preparada para trabajar en un ambiente multicultural. En todo caso en un ambiente multicultural... puede, pero generar un ambiente de interculturalidad les resulta absolutamente ajeno cuando no realmente tiene una resistencia ideológica a trabajar desde una perspectiva intercultural» (E9).

«Creo que ya ha calado el respeto a la diversidad cultural, pero no hay un suficiente conocimiento de las distintas culturas de origen, hay todavía una apuesta más por la asimilación que por la integración multicultural, y hay todavía un margen de formación. El profesorado no es un exponente hoy en día —en líneas generales— de una vivencia de la existencia de diferentes culturas en el aula como riqueza. Aún no lo viven como riqueza. Hay una utilización de estos conceptos, pero eso no ha calado suficientemente en el profesorado. Y ahí es donde está el nicho formativo, pero por otro lado no podemos exigir a los docentes que vayan a un ritmo mucho mayor que el de transformación social» (E10).

«El profesorado es como todos, nadie está preparado para las situacio-

nes nuevas y se prepara. Como los médicos, que no estaban preparados para tratar el SIDA y se prepararon, y hay especialistas. Pues lo mismo, aquí» (E13).

En nuestra opinión, la asociación espontánea que este último asesor hace de la inmigración con una de las epidemias más crueles de la actualidad no es sino una muestra más de la visión negativa existente, que asocia constantemente la presencia de inmigrantes con un problema.

Por último, destacaré que los asesores reclaman la implicación de las Universidades en la formación intercultural de los docentes. Es necesario que las Universidades modifiquen sus planes de estudio para que docentes salgan de las Facultades con una preparación específica sobre el tema. En palabras de un asesor:

«yo creo que hay un fallo muy importante y que es la formación inicial del profesorado. O sea, estamos hablando de formación permanente. Y es una formación permanente que en teoría es inicial porque no ha habido ningún tipo de formación previa. Sin esa formación previa, los nuevos profesores que comienzan a trabajar tienen que enfrentarse ahora mismo con aulas de lo más diversas, sin conocer, sin tener, ya no solamente la cultura de origen sino metodologías de trabajo con los alumnos con grupos multiculturales o interculturales mejor dicho» (E11).

### 3.6. Tendencias de futuro en la educación intercultural

¿Cómo evolucionará la formación en este tema en el futuro? Es una pregunta complicada pero dado que los asesores entrevistados poseen una amplia experiencia y especialización en este tema, creímos conveniente pedirles esta labor de predicción.

En primer lugar, algunos asesores señalan que esta formación debe concretarse, debemos pasar de una temática amplia a cuestiones mucho más concretas, como explica un asesor: «ya se ve que hay una primera franja de formación generalista —aunque mucha gente no ha pasado por aquí y seguramente no pasará— y de los que sí que mostraban interés pues ya están en condiciones de poder profundizar. Por ejemplo, este año los de aulas de enlace, yo voy a tener 3 actividades y ya es pues «tipología de actividades en aulas de enlace», «evaluación de las competencias comunicativas», «papel del tutor en la relación con las familias del alumnado chino», los propios títulos hablan de que va siendo más específica porque ya hay profesorado que lleva suficiente tiempo. Entonces, se estabilizará con una tendencia a una mayor especificidad de los contenidos y de sus destinatarios» (E10).

También consideran que es más conveniente la formación en centros, dado que permite que se implique todo el claustro y que la formación se adecue a sus necesidades concretas. En palabras de un entrevistado «desde luego, si hay suficiente número de profesores para hacer una

formación en centros, mi opinión es que siempre es más exitosa la formación en centros, porque puede ser más específica, responder entonces ya el curso no es generalista sino... por ejemplo las culturas de procedencia son ya las culturas para ese centro particular» (E10).

Por otra parte, son partidarios de dejar a un lado los cursos monográficos sobre educación intercultural y comenzar a trabajar este tema como algo transversal en todas las actividades formativas. Un asesor nos cuenta:

«hicimos un proyecto, que planteé yo porque era el responsable de ese ámbito, de incluir medidas de atención a la diversidad en todas las actividades de formación del profesorado que resultase posible. Porque muchas veces ocurre que se dan cursos con un grado de especificidad muy alta, estoy pensando en cursos por ejemplo de actualización científica y cosas así, y el problema es luego cómo llevar eso a un aula diversa, en la que hay alumnos en situación de competencia curricular muy distinta. Y la verdad es que eso ha tenido un éxito relativo. En los dos últimos años venimos siendo capaces de hacerlo en aproximadamente el 50% de las actividades» (E3).

Otro asesor afirma que «lo deseable sería que tanto la interculturalidad como la integración se contemplen en todas las asesorías, pero no es fácil. Lo ideal sería que por ejemplo en informática, en primaria o infantil se contemplen estos aspectos dentro de los distintos cursos» (E13).

#### 4. Conclusiones y reflexiones finales

Los testimonios aportados por los asesores constatan que la educación intercultural no es uno de los temas más demandados por el profesorado para su formación permanente. Las actividades formativas sobre esta temática suelen tener un nivel de ocupación del 80% aproximadamente, que se considera «intermedio» en comparación con la del conjunto de los cursos que ofrecen los CAP. Podemos atribuir esta falta de demanda a dos factores: a) se consideran suficientemente formados o b) la formación no les ofrece lo que ellos buscan en ella. Cualquiera que sea la explicación —que debería ser explorada en posteriores investigaciones— nos parece que la situación es preocupante ya que dado que la mayoría de los docentes han sido formados para trabajar en contextos culturalmente homogéneos, es necesario un reciclaje ante los cambios sociales recientes. Parte del desinterés que aparentemente existe puede deberse a una identificación de todo lo que se incluye bajo el término interculturalidad con un ámbito teórico y de difícil aplicación práctica.

No hay una opinión unánime en los asesores sobre si en el futuro habrá una oferta formativa intercultural menor o mayor respecto a la cantidad, pero sí parecen prever una serie de modificaciones cualitativas relativas fundamentalmente a los contenidos y la modalidad que adoptarán estos cursos.

Los asesores comienzan recientemente a ofertar una formación cada vez menos genérica. Se trabajan actualmente temas específicos, entre los que destacan

la prevención de conflictos en contextos multiculturales, la enseñanza del español como segunda lengua y los cursos monográficos sobre culturas concretas. En nuestra opinión, estos tres temas pueden llevar implícitos tres posibles riesgos:

- a) Identificar los contextos multiculturales como contextos conflictivos.
- b) Reducir la educación intercultural a la enseñanza de la lengua, que sólo sería una pequeña parte de ésta o una condición necesaria para su realización.
- c) Fomentar en alguna medida una visión estática y homogénea de una cultura, que puede contribuir a fomentar estereotipos en el profesorado sin que por otra parte dé un mejor conocimiento de una cultura concreta parezcan derivarse automáticamente mejoras educativas en la atención a los alumnos de esa procedencia.

Además de la concreción de los temas y la evolución de los mismos, observamos dos tendencias más en la formación permanente del profesorado que consideramos muy positivas: la primera, la tendencia creciente a formar al conjunto de los profesores de un colegio o instituto, con programas de formación que se desarrollan en el propio centro y que incluyen trabajo independiente por parte del profesorado además de las aportaciones de los ponentes; y la segunda, el incluir la dimensión intercultural en todos los cursos, como un elemento transversal, especificando al hablar de cualquier tema

(por ejemplo, didáctica de las matemáticas, técnicas de aprendizaje cooperativo, etc.) sus posibles aplicaciones o especificaciones al trabajar en un aula multicultural.

El *status* de la formación permanente del profesorado —voluntaria y en todo caso optativa en cuanto a la temática— plantea una cuestión sin resolver por el momento: cómo puede llegar esta formación a los docentes menos sensibilizados, que precisamente son los que más la necesitan.

En nuestra opinión, sería también conveniente replantear la forma en que se planifica la formación permanente. ¿Es correcto planificar en función —mayoritaria o exclusivamente— de la demanda? Dado el gran efecto multiplicador de los medios de comunicación quizá esto no sea lo más adecuado, como apuntan algunos asesores al hablar del espectacular aumento reciente de los cursos sobre acoso escolar a raíz de las alarmantes noticias aparecidas en la prensa.

Las reticencias detectadas repetidamente en los asesores sobre la conveniencia de elegir profesores universitarios para impartir cursos de formación permanente sobre educación intercultural debe hacernos reflexionar al cada vez más amplio número de profesores universitarios que estamos trabajando esta temática sobre la verdadera aplicación real de nuestras teorías e investigaciones, ya que el profesorado parece tener una percepción clara y bastante negativa sobre nuestra posible aportación a este ámbito.

La Universidad, y en especial las Facultades de Educación, deben implicarse necesariamente en la construcción de una formación más adaptada a la realidad multicultural que actualmente caracteriza las aulas españolas. Es un tema que merece una atención suficiente en la formación inicial de los docentes, dado que en las escuelas nos jugamos en buena medida la posibilidad de construir entre todos una sociedad cohesionada y al mismo tiempo diversa.

Para terminar, queremos aportar dos reflexiones más centradas específicamente en la formación permanente en el ámbito de la educación intercultural. La primera, sobre si puede realmente lograr la formación que estamos ofreciendo un cambio real de actitud o de mentalidad en el profesorado. Los asesores afirman que sería necesario un cambio social para que el profesorado —que es obviamente partícipe de la sociedad— cambiara su mentalidad y sus actitudes. Según este razonamiento la iniciativa debería venir del conjunto de la sociedad, para hacer partícipes a los docentes.

Pero nos preguntamos, ¿quién puede liderar ese cambio social sino los docentes? Creemos que la tarea de construir una sociedad intercultural debe partir del ámbito escolar ya que la educación no debe basarse en lo que la sociedad es sino en lo que quiere ser.

Muy relacionado con esto está la segunda reflexión: ¿hasta cuándo eludirá la comunidad educativa las reflexiones básicas que debemos afrontar ante la nueva realidad multicultural (hacia dónde

queremos ir, qué tipo de sociedad nos proponemos, cómo podríamos intentar construirla)? Hemos visto a lo largo de este trabajo que existe cierto miedo o rechazo a entrar en estas cuestiones en las actividades formativas.

Se ha afirmado ya que «cada vez se siente con mayor urgencia la necesidad de una reflexión más profunda sobre las características y finalidades de las grandes instituciones sociales, de modo que descubramos cómo pueden contribuir más acertadamente al bien común» (Ibáñez-Martín, 1998, 57). En la escuela española, este debate parece no haberse llevado a cabo aún con la profundidad y seriedad necesarias.

Mientras la comunidad educativa no reflexione sobre cuál es su papel en esta nueva sociedad multicultural, no tendrá un horizonte al que dirigirse. La escuela ya no puede ser una institución que reproduce la cultura dominante —si lo hacemos, deberíamos dejar de hablar de integración y empezar a reconocer que lo que nos proponemos es lograr la asimilación de las minorías— ni podemos contar ya definitivamente con el punto de partida de un grupo de alumnos culturalmente homogéneo (algo que por otra parte, nunca fue cierto). Quizá sea hora de proponernos nuevas metas para nuestra labor educativa. Proteger la diversidad cultural existente en las aulas y en la sociedad proporcionando al mismo tiempo un marco común en el que sea posible la convivencia puede ser una de ellas. En palabras del profesor Ibáñez-Martín (2000, 246) «es urgente que los educadores mostremos la necesidad del legítimo pluralismo».

Sólo cuando decidamos hacia dónde queremos ir podríamos empezar a buscar el cómo. Mientras tanto, la educación intercultural quizá se convierta en un término vacío de significado, en un paraguas en el que cada cual cobija su práctica, en ocasiones no tan intercultural como se pretende hacer ver.

En este liderazgo del cambio social también corresponde un papel importante a los que formamos a los futuros docentes, papel que quizá el profesorado universitario no hayamos sabido —o querido— asumir hasta ahora.

En conclusión —y volviendo a la pregunta que planteábamos en el título de este artículo— si la formación del profesorado puede ser la clave de la educación intercultural, si consigue ponerla en marcha, ésta puede ser a su vez la raíz de una sociedad mejor en la que diversidad y convivencia vayan ineludiblemente unidas.

**Dirección de la autora:** Cristina Goenechea Permisán, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Polígono Río San Pedro, s/n, 11510 Puerto Real, Cádiz.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22.V.2007.



### Notas

- [1] Datos recogidos en el documento «*Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006. Datos provisionales*», disponible en <http://www.madrid.org>.
- [2] Datos del profesorado incluidos en el documento «*Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores. Edición 2006 actualizada*», disponible en <http://www.mec.es>.
- [3] Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP, en adelante) madrileños equivalen a los CEFORE gallegos, los CEP andaluces, CEFIRE en Valencia, etc.
- [4] GOENECHEA, C. (2005) Los datos de mi tesis doctoral, realizada en Galicia, muestran que a pesar de que 9 de cada 10 profesores que trabajan en centros con un alto porcentaje de inmigrantes reconoce no haber recibido formación (ni inicial ni permanente) en este tema, un 48% afirma paralelamente sentirse «bastante» o «muy» capacitado para trabajar con estos alumnos.
- [5] Datos recogidos en el documento «*Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006. Datos provisionales*», disponible en <http://www.madrid.org>.

### Bibliografía

- CABRERA, F.; ESPÍN, J. V.; MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M. (1999) La formación del profesorado en Educación Intercultural en España, pp. 74-80, en ESSOMBA, M. (coord.) *Construir la escuela intercultural* (Barcelona, Graó).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN de la Comunidad de Madrid (2005) *Plan de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid 2005-2006*. Documento en CD Rom.
- DEL ARCO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural: El profesorado, formación y expectativas* (Lleida, Universidad).
- JORDÁN, J. A. (2004) *La formación del profesorado en educación intercultural* (Madrid, Catarata-MEC).
- LÓPEZ REILLO, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado* (Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO, I. (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid* (Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid).

GOENECHEA, C. (2005) *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante* (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia).

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1998) Los códigos de ética profesional de los profesores, ¿simple receta o signo de una nueva educación?, pp. 53-66, en ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. y JOVER, G. *Ética docente* (Barcelona, Ariel Educación).

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2000) Los profesores como constructores de la paz, *revista española de pedagogía*, 216, pp. 235-252.

SÁEZ ALONSO, R. (2006) La educación intercultural como factor clave en la eficacia contra el racismo, *revista española de pedagogía*, 234, pp. 303-322.

SANTOS REGO, M. A. y PÉREZ DOMÍNGUEZ, S. (1998) Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad, *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 2:3, pp. 243-258.

TÁRRAGA, R. (2002) Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural, en J. L. ROMERO y A. CAMACHO (dir.) *Política migratoria y educación social*, Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la inmigración (Sevilla, Universidad de Sevilla)

VILLAR, L. M. (1992) El formador de maestros ante la educación multicultural, pp. 129-151, en AA. VV. *Educación multicultural e intercultural* (Granada, Impredisur).

### Resumen:

## ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?

En este trabajo estudiamos la formación que el profesorado de la Comunidad de Madrid está recibiendo actualmente sobre el tema de la educación intercultural. En concreto, exponemos los resultados de una investigación basada en entrevistas realizadas a los asesores que

se encargan de gestionar y planificar este tipo de formación en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) existentes en esta comunidad autónoma.

**Key Words:** Teachers training, intercultural education.

Algunos temas tratados son: la evolución de la demanda de formación en educación intercultural, las temáticas principales trabajadas en estos cursos, los ponentes que son más adecuados para impartirlos, los temas formativos más demandados por el profesorado madrileño y los factores que hacen que una actividad de este tipo tenga éxito o no.

**Descriptores:** Formación del profesorado, educación intercultural.

**Summary:**  
**Is teacher training the key to intercultural education?**

In this paper we study the training that teachers working in Madrid are currently receiving on intercultural education. In particular we show the results of our research, in which we interviewed the advisors who plan this kind of training in the Support Centres for Teachers (Centros de Apoyo al Profesorado).

Some specific themes explored are: changes in the demand for training in intercultural education, the main topics covered in the training courses, the most appropriate people to give the courses, the main training areas requested by teachers and the main factors which influence the success or failure of this type of training.