

## La formación intercultural del profesorado

Alfonso GARCÍA MARTÍNEZ  
Universidad de Murcia

*"..precisamente son los hombres los que transforman las circunstancias,  
y el propio educador necesita ser educado."*  
(Karl Marx)

**RESUMEN:** La creciente constatación de la necesidad de incorporar al curriculum educativo elementos característicos de la Educación Intercultural, exige una revisión de los fundamentos que han de contribuir a que esa incorporación signifique un incremento de la calidad educativa y de mejora de sus efectos sociales. La formación del profesorado, que es considerada como un dato esencial para el desarrollo de la Educación Intercultural, y sus diversos aspectos son revisados en este artículo para establecer el punto de partida de las necesidades que aún quedan por satisfacer en vistas a que la interculturalidad represente un auténtico elemento transversal de nuestro curriculum educativo.

**ABSTRACT:** There is a growing verification of the necessity of incorporate into educational curriculum some characteristic rudiments coming from Intercultural Education. This subject requires a deep revision of the educational foundations to be able to contribute to increase both educational quality and social impact and promotion. A major issue for the development of those task is personified by teachers' training. This article poses the present situation and brings up some ways out.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural. Formación inicial. Formación continua, Formación de profesores. Investigación-Acción. Interculturalidad. Transversalidad. Curriculum.

**KEY WORDS:** Intercultural Education, Learning, Teachers' Training, Action Research, Interculturalism, Crosswise. Curriculum.

### 1.— INTRODUCCIÓN.

Ante la situación planteada por el desarrollo de los postulados interculturales de tipo educativo a nivel internacional así como por su incidencia en nuestro sistema esco-

lar, se impone responder, y con cierta urgencia, a las siguientes preguntas: ¿qué educación intercultural puede realizarse si no hemos formado previamente a los formadores? ¿Qué elementos es necesario contemplar en esta formación? Para responder, siquiera sea parcialmente, a estos interrogantes debemos intentar conocer lo más exactamente posible qué existe en ese dominio en los planes de formación destinados a capacitar a los formadores; en los de los maestros, desde luego, pero también en los de los licenciados que optarán a la enseñanza como profesión. La vieja pregunta derivada de la 33 tesis sobre Feuerbach de Marx, “¿Quién educará a los educadores?”, bajo otra formulación, está subyaciendo a esta reflexión. Y, desde luego, no creemos que sea banal la cuestión, dadas las implicaciones educativas y sociales de la misma.

Si, en lo relativo a la formación permanente (para aquellos profesores o enseñantes ya en ejercicio), esta reflexión se nos presenta como una cuestión fundamental (y así parece demostrarlo el fuerte incremento de la demanda formativa surgida de escuelas e institutos para hacer frente a las exigencias curriculares establecidas por la LOGSE), mucho más urgente parece que debería ser su establecimiento en los niveles correspondientes a la formación inicial bajo dos aspectos que apreciamos como esenciales:

- a) mediante una fuerte presencia curricular de las materias propias de las temáticas transversales en los planes de estudio de los futuros profesores, y
- b) mediante la introducción así mismo de la transversalidad en el curriculum universitario.

Veamos a continuación como se manifiesta esta situación en nuestra Universidad y, más específicamente, en los currícula explícitos de una facultad destinada concretamente a la formación de profesores y pedagogos de distintos niveles como es el caso de la Facultad de Educación.

## **2.- LA PRESENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM.**

En la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, por lo que respecta al primer punto, la situación es como sigue, según se desprende del estudio que hemos efectuado sobre los vigentes planes de estudio reformados, es decir los que marcarán la formación de los profesionales educativos en los próximos años. Revisando los contenidos que configuran los distintos títulos impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (la licenciatura en Pedagogía y las diversas especialidades de la Diplomatura de Magisterio) hemos encontrado un bagaje relativamente escaso de contenidos destinados a la formación intercultural de los futuros enseñantes (maestros y pedagogos). Carencias que consideramos especialmente significativas en relación a los

títulos de maestro, es decir, justamente, donde se supone (y afirmamos nosotros que lo es) que la formación para la interculturalidad debería ser mayor. De una manera detallada éste es el resultado de nuestro trabajo.

A) En el Título de Maestro en Educación Infantil no encontramos ningún rótulo de contenidos referidos expresamente a la Educación Intercultural. Sí aparecen, por contra, algunas materias que podrían dar cabida a la misma pero que, en sí mismas, no lo garantizan. De este modo apreciamos que,

a) En 2º Curso aparecen Conocimiento del medio social y cultural en la Educación Infantil (obligatoria) y Pedagogía Social: Educación familiar y Sexismo y coeducación (optativas).

b) En 3º Curso: tres optativas podrían en su caso, propiciar el desarrollo de aspectos interculturales: Sociología de la población, Trabajo cooperativo en la escuela y Adaptaciones curriculares en necesidades educativas especiales.

B) En el Título de Maestro de Educación Física nos encontramos con que,

a) En 2º Curso, existe un rótulo genérico, que permite la inclusión directa de elementos de Educación Intercultural, como es el de Temas Transversales: Educación en actitudes y valores (optativa) y dos potencialmente utilizables con esa orientación: Conocimiento del medio natural social y cultural (obligatoria) y Trabajo cooperativo en la escuela (optativa).

b) En 3º Curso, los siguientes enunciados curriculares son todos ellos potencialmente utilizables para la incorporación de elementos interculturales: Sociología de la Educación, Idioma extranjero y su didáctica (obligatorias) y Sociología de la población y La adaptación curricular en necesidades educativas especiales (optativas).

C) En el Título de Maestro en Educación Especial encontramos lo siguiente: solamente en 3º Curso aparecen dos asignaturas obligatorias que pueden dar cabida a la Educación Intercultural: Sociología de la Educación y Habilidad lectora: adquisición y dificultades del aprendizaje; y dos optativas: Sociología de la población y Trabajo Cooperativo en la escuela.

D) En el Título de Maestro de Lengua Extranjera encontramos:

a) En 1º Curso: Lengua extranjera y su didáctica I y Adquisición y desarrollo del lenguaje (obligatorias), ambas como posibles vehiculizadoras de aspectos próximos a la Educación Intercultural.

b) En 2º Curso: Lengua extranjera y su didáctica II y Conocimiento del medio natural, social y cultural como posibles coadyuvantes a la introducción de la interculturalidad y una expresamente adecuada: Cultura y civilización extranjera, (todas ellas obligatorias).

c) En 3º Curso, dos optativas podrían acoger elementos interculturales: La adap-

tación curricular en necesidades educativas especiales y Sociología de la población

E) En el Título de Maestro en Educación Musical nos encontramos con que,

a) En 2º curso aparece un rótulo que posiblemente puede acoger elementos interculturales: Conocimiento del medio natural, social y cultural (obligatoria) y otras dos optativas del mismo tenor: Trabajo cooperativo en la escuela y Diagnóstico y observación en el aula.

b) En 3º curso, podrían dar cobertura intercultural dos obligatorias: Sociología de la Educación e Historia de la música y del Folklore y dos optativas: Sociología de la población y Las adaptaciones curriculares en necesidades educativas especiales más una optativa que la recoge más directamente: Temas transversales: Educación en actitudes Y valores.

F) En el Título de Maestro en Educación Primaria tenemos:

a) En 2º curso dos optativas que deben recoger la Educación Intercultural como son Temas transversales: Educación en actitudes y valores y Sexismo y Coeducación y otras dos que, de orientarse a ello, lo permitirían como son: Medios y recursos didácticos y Trabajo cooperativo en la escuela.

b) En 3º curso Sociología de la población y Sociología de la Educación (obligatorias) podrían jugar en ese terreno así como las Didácticas de Idioma Extranjero y El medio social (también obligatorias) y dos optativas: Adaptaciones curriculares en necesidades educativas especiales y Orientación de la familia en contextos educativos.

Si, efectivamente, la perspectiva intercultural fuese transversal a este currículum formativo de maestros, podría considerarse suficientemente cubierta la formación de maestros.

Sin embargo, estamos analizando, desde la buena fe, posibilidades, ya que, en cuanto a las realidades, el déficit intercultural en la formación de los maestros queda patente, siendo las materias más volcadas a ella fundamentalmente optativas, con lo que no se garantiza siquiera que en todos los Títulos todos los alumnos accedan a su tratamiento y menos aún que éste sea sistemático.

G) En lo que respecta al Título de Licenciado en Pedagogía, sin embargo, hemos encontrado una mayor presencia de la interculturalidad, tanto de manera directa como referencial cara a la formación de pedagogos, debido probablemente al perfil pedagógico social de sus contenidos. Así encontramos:

a) En 1º Curso: Una Antropología de la Educación (obligatoria) que posibilita la introducción consecuente de la temática intercultural.

b) En 2º Curso; La Intervención Socioeducativa recoge en su seno amplias aportaciones interculturales.

c) Entre las optativas de 1º Ciclo ( 1º y 2º cursos) podría enfocarse intercultural-

mente algunos aspectos de la disciplina denominada Integración escolar y social de los sujetos con necesidades especiales.

d) En 3º Curso, dos asignaturas obligatorias están en condiciones de aportar un perfil intercultural, la Pedagogía Social y la de Apoyo y asesoramiento a sujetos con necesidades educativas especiales.

e) Entre las optativas de 3º Curso (Especialidad de Pedagogía Social) encontramos ampliamente implicadas en esta perspectiva la disciplina Educación para la convivencia y la de Técnicas individuales y de grupo en Educación Social.

f) En 4º Curso, Tanto la Educación Comparada como los Modelos de Comunicación y Enseñanza estarían en condiciones de contribuir a profundizar en una perspectiva intercultural.

g) Entre las optativas de 4º, Alfabetización y analfabetismo, Orientaciones Para la acción socioeducativa con el pueblo gitano, Modelos de trabajo cooperativo para la atención a la diversidad y Relaciones interorganizativas y cooperación comunitaria tienen bastante que decir en el terreno intercultural, como fácilmente puede comprobarse.

Por tanto el perfil curricular de los pedagogos recoge mejor la perspectiva intercultural que los de los maestros en cualquiera de sus especialidades. La conclusión que se impone es que o se proporciona una visión intercultural transversalmente a estos currícula o difícilmente podremos asegurar la formación intercultural de los futuros formadores.

### 3.- LA INTRODUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM.

En cuanto al segundo punto, habría que pensar en el hecho de que hasta que los alumnos formados en el espíritu de la transversalidad lleguen, en su caso, a la universidad, ha de transcurrir aún un decenio como mínimo. ¿Qué ocurre entonces con los estudiantes que llegaron o ya están en la Universidad en ese lapso de tiempo? ¿No les afecta a ellos la dinámica que incorpora la reforma educativa? La respuesta, en mi opinión, sólo puede ser positiva: sí, les afecta y mucho; a mayor abundamiento si tenemos en cuenta que bastantes de entre ellos se incorporarán a la docencia en ese ínterin.

Nadie, creo, estará en contra de considerar que tanto la formación inicial como la continua del profesorado son la clave de cualquier innovación y reforma pedagógica. Supone, por tanto, una prioridad absoluta desarrollar los planes de su formación para dar posibilidades reales a la aplicación de la reforma introducida por la LOGSE en nuestro sistema de enseñanza, especialmente en relación con la diversidad cultural y étnica, así como en los procesos de las pedagogías de acogida, de apoyo y de educación intercultural, siguiendo la estela de los recientes cambios sobrevenidos en la composición de

nuestra sociedad a raíz de los procesos migratorios contemporáneos.

A la formación pedagógica en profundidad se añade la necesidad de una formación más especializada en los ámbitos transversales y, específicamente, interculturales, tanto cuando esos profesores tengan que trabajar en clases multiculturales como cuando no lo hagan directamente (Lynch, 1986). Ya se ha convertido en un tópico decir que el fracaso de la enseñanza se puede medir a través de las carencias formativas del profesorado. Pues bien, la reforma, en nuestra opinión, no puede permitirse el lujo de fracasar por eso. Podrá hacerlo por otras razones sociológicas que no es aquí el momento de analizar, pero no por no haber previsto la formación de los formadores. Sería una trágica revancha del tecnocratismo burocrático y curricular sobre las posibilidades democratizadoras abiertas por la LOGSE. Su formación no puede, pues, quedar a merced de su propia iniciativa, sin que ésta sea despreciable en modo alguno.

Como dice Liegeois (1990:141), “Lo intercultural puede ser espontáneo –y es así como lo viven los niños– pero no puede ser una chapuza. El profesor que pretende ponerlo en práctica, en la forma como quieren las autoridades, debe estar preparado”. Y, como insiste Vázquez (1990:301), “Los profesores que se vanaglorian de ‘tratar a todos los alumnos de igual forma’, más que demostrar una disposición auténticamente democrática, lo que ponen de manifiesto es más probablemente la falta de preparación para enseñar en clases pluralistas, como son las de nuestras escuelas, progresivamente más multiculturales.” (Citado por Jordan, 1994).

En este sentido el Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa (1983) ya avanzó unas pautas sintéticas de formación del profesorado en el ámbito de la pedagogía intercultural, que entiendo que siguen teniendo plena vigencia en el plano formativo. Según esta propuesta, la formación del profesorado debería introducir en los programas elementos de pedagogía general que son importantes para lo que nos preocupa:

\*Para el buen funcionamiento de las diferentes instancias de concertación se precisa de una formación en las posibilidades y formas de trabajo en equipo.

\*Preparar a los profesores para que en la práctica profesional se tenga en cuenta el medio de procedencia del alumnado, incluso cuando ese medio esté muy distanciado del que es habitual para el profesorado.

\*Introducir en el plano lingüístico nociones tales como el estatuto de una lengua, la relación entre lengua y cultura y las características básicas de tales elementos culturales.

Dado que probablemente todo el profesorado tendrá que enseñar en situación intercultural, parece interesante abordar los temas siguientes:

\*Otros sistemas pedagógicos y sus fundamentos psicológicos, así como otros sistemas de comunicación (no verbal).

\*Elementos de etnología, de antropología y de sociología, no para darles información completa sobre los medios considerados, sino para conseguir una familiaridad con nociones y metodologías que se habrán de ser utilizadas con posterioridad.

\*Las estrategias y los útiles necesarios para enseñar la lengua oficial del maestro como segunda lengua, puesto que así lo es para una parte del alumnado.

\*Las exigencias del centro de establecer un diálogo real con los padres procedentes de medios socioculturales minoritarios, teniendo presente lo que conlleva la pertenencia a un grupo cultural minoritario.

\*La importancia de recalcar que el objetivo central de este trabajo, debe ser una modificación de las posturas en relación a la ideología dominante para conseguir la deseada transformación del sistema educativo. (Consejo de Europa, 1983:32-33, citado por Liegeois, 1990).

La necesidad del conocimiento de otras culturas en la formación del profesorado ha sido puesta de relieve en muchas ocasiones a lo largo y ancho de los diversos estudios realizados en el entorno europeo. La razón de fondo, en la que coinciden la práctica totalidad de los análisis efectuados, es que ese conocimiento sobre otras culturas y sus específicas escalas axiológicas hará más conscientes a los profesores de la escala valorativa que sustenta su propia cultura. Ello posibilitará la adquisición de una mejor capacitación para afrontar los conflictos culturales potenciales entre culturas, así como para combatir las actitudes, prejuicios y estereotipos vinculados a su propia cultura. Sin que ello suponga que el profesorado haya de dedicarse a hacer turismo exótico. Tanto más cuanto, según se desprende de la investigación realizada por Jordán (1994) entre el profesorado, la Educación Intercultural es percibida como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana.

Y ese conocimiento no ha de quedar limitado a los profesores de centros escolares **con miembros de culturas minoritarias** sino que debe abarcar a todo el profesorado. En efecto, no se trata de la resolución parcial, en un contexto escolar y geográfico determinado, de un cierto "problema". El objetivo ha de ser el de preparar a los centros y a los profesores no ya sólo para situarse ante la eventual presencia de niños y niñas pertenecientes a minorías, sino de un modo muy especial de capacitarlos para vivir en la nueva sociedad intercultural.

No dudamos, insistimos de nuevo en ello, de que la escuela no tiene **toda** la responsabilidad en el ámbito intercultural. En efecto, hay problemas vinculados a la economía y al trabajo que no dependen sino muy indirectamente de la escuela y ello en función de su inserción en un determinado sistema socioeconómico. Parece claro, pues, que es otro el foro donde será posible una resolución global de los problemas que le son inherentes. Pero la escuela sí tiene una **parte** de responsabilidad en el terreno intercultural y

nada desdeñable, en nuestra opinión, cual es la de cumplir con su función socializadora y mediadora entre diversas perspectivas culturales en una sociedad que quiere avanzar en el terreno de la democracia y de la capacitación de sus ciudadanos para el respeto de los derechos fundamentales de hombres y mujeres. Y esa cuota parte de responsabilidad es la que la educación y los educadores no pueden dejar de lado, porque además se le pasará factura sobre su nivel de compromiso en su realización, del mismo modo que se cuestiona su capacidad de tratar otras situaciones marginadoras ante la desventaja, que se encuentran en el origen del fracaso escolar (de la escuela y no de los sujetos con escaso rendimiento).

En este sentido, aunque estamos hablando del profesorado, como principal responsable educativo en la escuela, en realidad la preparación intercultural no ha de reducirse a los profesores sino que debe abarcar a todo el personal escolar de los centros: administradores, administrativos, personal de servicios etc., puesto que el enfoque intercultural no se limita al aula sino que abarca la vida escolar en el conjunto de sus relaciones. Desde este punto de vista el profesorado debe adquirir la formación necesaria para:

- a) Tener clara consciencia de las diversas manifestaciones culturales en el interior de su cultura y en el de las culturas minoritarias ya sean autóctonas o inmigrantes.
- b) Ser capaz de detectar y superar el etnocentrismo y los prejuicios y estereotipos culturales en la escuela y en la sociedad.
- c) Desarrollar estrategias interculturales basadas en el diálogo como forma de resolución de los conflictos surgidos en la interacción cultural.

Esta formación, como entiende Liegeois (1990), no puede ser sino de buena calidad, lo que equivale a decir que ha de ser competente y seria; esto es, no puede ser entendida como marginal. De no ser así, dicha formación corre el riesgo de servir para reforzar los estereotipos en vez de reducirlos. Esta formación inicial de tipo intercultural debe abarcar a todo el profesorado, ya que no se trata de una especialización formativa para acabar con una determinada forma de inadaptación. La pluralidad cultural no equivale a imponer a las culturas minoritarias una representación de deficiencia ni individual ni colectivamente. Considerarlo de otro modo supondría aceptar el etnocentrismo como base de la percepción de las relaciones interculturales y convertirlo en una especie de pedagogía inadaptada para personas inadaptadas. Esto es, equivaldría a despojar al interculturalismo de sus propias señas de identidad.

#### 4.- LA CONTINUIDAD EN LA FORMACIÓN INTERCULTURAL.

Si la formación inicial es fundamental para el desarrollo de los contenidos interculturales cuando estos están iniciándose o son embrionarios (como sucede en nuestro caso),



se torna fundamental poner el énfasis sobre la formación continua de los enseñantes. La temporalización de los efectos de la formación inicial, como ya hemos indicado, implica un paréntesis forzoso en la formación intercultural en la escuela que debería reducirse al mínimo indispensable. La formación continua tiene unos rasgos específicos que pueden permitir a los enseñantes incorporarse de manera diversificada y adecuada a sus circunstancias personales, familiares y profesionales, a la capacitación y a la reflexión sobre la interculturalidad. Factores como la flexibilidad horaria, la capacidad de adaptación a las circunstancias y niveles de formación, la duración del proceso formativo, los lugares donde se realiza la formación, la capacidad de intervenir en la elección del programa formativo y de la metodología propuesta, etc., representan factores no desdeñables que la convierten en un recurso formativo asequible y riguroso, a condición de que su puesta en práctica no se limite a actuaciones puntuales u ocasionales (LOGSE, Art. 56).

De esta flexibilidad se deduce que la formación continua ha de ser tal, es decir, una formación sistemática y permanente, así como que puede introducir mecanismos formativos o experienciales de los destinatarios, lo que redundaría en una ampliación formativa en relación con lo contemplado en el núcleo de contenidos de la formación continua. Lo que, a su vez, representaría la oportunidad de que los profesores interviniesen activamente en la transformación de la escuela y su adaptación a las necesidades que la nueva configuración del entorno le plantea (Escudero y Bolívar, 1994).

Una visión realista de la situación de nuestras escuelas y de nuestros enseñantes, nos hace apreciar que este tipo de formación será aún, durante un cierto período de tiempo, la vía más idónea para la adaptación pedagógica de los enseñantes en cuanto a la necesaria democracia cultural que requiere el establecimiento de la educación intercultural. Esta misma percepción realista hace que la inversión económica en esta formación sea mínima en relación con el coste académico y social que supondría en el caso de no proporcionarse, ya que originaría una profundización en la esclerosis educativa que se plasmaría en una pedagogía inadaptada generadora de nuevas marginaciones sociales. Lo que, de producirse, repercutiría en los costes económicos destinados a frenar los efectos negativos de tipo social, amén de tergiversar profundamente los principios básicos de la educación, que requieren el desarrollo de “la conciencia ética y profesional de los profesores” (Escudero y Bolívar, 1994:104).

##### 5.- EL PAPEL DE LA INFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Cuando se habla de información, suele decirse que es necesaria pero insuficiente; con ello se quiere dar a entender que, en educación, se precisa además de la información la elaboración de análisis críticos y la adopción de tomas de posición axiológicas res-

pecto de sus contenidos. Lo que nadie pone en cuestión, sin embargo, es el carácter básico de la información. De este modo, aunque no suficiente, la información es imprescindible dado que permite a los enseñantes conocer los datos y opiniones sobre los temas incidentes en su medio socioeducativo (estar informados), pero sobre todo porque les permite transmitir a sus alumnos lo que existe en ese contexto (informar) que es sobre el que realiza su labor docente.

En el ámbito de la interculturalidad, la información se muestra como un elemento indispensable ya que permite conocer los efectos y las repercusiones sociales y educativas de las relaciones que se establecen entre las diversas culturas en presencia, así como apreciar las representaciones que, a nivel individual o grupal, se desprenden de esas mismas relaciones. más aún, en este ámbito específico, la información puede proporcionar referencias de la realidad más ajustadas que las producidas por los sujetos afectados, quienes, debido a la presión de la imagen social, no manifiestan sus verdaderas tendencias u opiniones respecto de los miembros de otras culturas diferentes.

Así, por ejemplo, es raro encontrar quien se defina públicamente como racista (Miles, 1989). Lo que no impide que las percepciones y comportamientos de tipo racista se manifiesten en hechos directos o indirectos. En una investigación que desarrollamos en 1994 en la Región de Murcia sobre inmigrantes magrebíes (Rodríguez y Colab. 1994), junto a la valoración de estos se planteo, a efectos comparativos, la valoración de la población gitana. El resultado global fue que no se apreció aún una clara manifestación racista y xenófoba hacia los magrebíes; por contra, el perfil valorativo respecto de los gitanos era completa, radical y absolutamente racista. En ese mismo orden de cosas, la prensa nos ha ido informando puntualmente de casos, afortunadamente no graves en cuanto a que no han reportado daños ocasionados por la utilización de la violencia física, de discriminación racista respecto de los inmigrantes magrebíes en nuestra región. Estas situaciones nos indican que los prejuicios racistas y las manifestaciones de los mismos están presentes y representan una fuente potencial de conflicto social interétnico.

Como ejemplo ilustrativo podemos utilizar el que nos proporciona la información aparecida en el diario La Verdad de Murcia de fecha 22-7-95, en la que se daba cuenta de un tratamiento discriminatorio respecto de trabajadores inmigrantes en un bar en Dolores de Pacheco. Pues bien, a pesar de cobrar el doble a los magrebíes por su consumición, de situarlos en un espacio separado respecto de la población autóctona en el bar, etc., etc., la dueña del establecimiento público manifiesta tajantemente que ella no es racista, ni lo es tampoco su comportamiento. Después de eso, es lógico que dudemos sobre todo lo concerniente al conocimiento acerca de lo que el racismo significa en las manifestaciones interculturales. Es muy probable que la señora dueña del bar en cuestión entienda que el racismo solamente se produce mediante el exterminio en campos de

la muerte de la gente de otra etnia. El apartheid, la segregación y la discriminación o la simple intolerancia no deben entrar en su registro conceptual de lo que es el racismo o lo próximo a él.

Este tipo de información debe ser, por tanto, registrada, analizada y transmitida por los profesores a sus alumnos, puesto que es la mejor muestra de como operan las imágenes distorsionadas acerca de los otros y de que constituyen la base más seria para el desarrollo de perversiones en las relaciones entre gentes de diversa cultura o etnia. Este tipo de representaciones son las que inducen a confundir los términos de las relaciones interculturales (García, 1994) y las que hacen que las diferencias sean percibidas como elementos carenciales que precisan de una acción compensatoria para adaptarlas a la normalidad.

Por lo tanto, la información y el análisis de la misma en torno a las cuestiones que afectan a las relaciones sociales interculturales ha de constituir un eje esencial en el desarrollo de la pedagogía intercultural. Ello representa un modo de hacer surgir a la superficie (y combatir) las representaciones que se apoyan en prejuicios y estereotipos que distorsionan toda posible relación intercultural dentro de parámetros de respeto democrático, evitando así que, como denunciaron Rosenthal y Jacobson (1986), se produzca el cumplimiento automático de la profecía inserta en esas representaciones.

El hecho es que la consideración estereotipada que identifica al diferente como un inadaptado ha tenido gravísimas consecuencias educativas: ha condenado sistemáticamente al fracaso a aquellos que se entendía que, por cualquier motivo fuese éste de clase, raza o sexo, estaban destinados a fracasar. En este caso, Pigmalion es plenamente identificable con una escuela que no asume sus responsabilidades interculturales. Y, puestos a utilizar la similitud mitológica, el trabajo del profesor sería, en ese contexto, como el de un Sisifo intercultural. En consecuencia, la información del propio docente esta destinada tanto a completar como a cuestionar sus propias percepciones que tienen una repercusión directa en la pedagogía que desarrolla.

En nuestra opinión, esta actitud del educador en el espacio concreto del aula y en la relación individual con sus alumnos es fundamental porque, si bien es cierto que los fenómenos estructurales marcan de un modo importante el desarrollo afectivo y cognitivo de los alumnos, la actitud concreta de cada profesor es determinante en la plasmación de esas condiciones. Un profesor prejuicioso e incapaz de poner en cuestión su propio sistema valorativo, tenderá a configurar su percepción de los alumnos de acuerdo con pautas condicionantes de su actuación. Una información amplia, adecuada y crítica servirá para romper los esquemas preestablecidos tanto del enseñante como de sus alumnos, suavizando así los potenciales efectos negativos de las representaciones previas de las que ambos dispusieran.

No menos importante es a este respecto el papel que la información juega en la actualización profesional de los enseñantes. Por ello una información constante y actualizada redundará tanto en beneficio de los enseñantes como de sus alumnos. Una escuela intercultural debe transformarse también en un centro de documentación capaz de hacer circular la información a todos sus componentes de manera que estos no dispersen sus energías en procurársela individualmente, máxime cuando ese esfuerzo ya ha sido realizado a diversos niveles (locales, regionales, estatales e internacionales).

En todo caso, la pluralidad en la selección informativa debe estar continuamente presente para evitar la unilateralización de la misma, de modo que no se corra, o se reduzca al mínimo, el riesgo permanente de sustituir una información reforzante de los estereotipos por otra creadora de estereotipos nuevos. Aunque, ciertamente, ese riesgo estará permanentemente presente.

#### 6.- INVESTIGACION-ACCIÓN Y MEJORA DE LAS PRACTICAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO.

La actuación formativa y colaborativa del profesorado se inserta en la línea de una construcción dinámica del conocimiento, al participar en procesos y prácticas en los que somete a prueba sus análisis y percepciones teóricas. En el terreno intercultural la dinámica de la investigación y de la reflexión en la acción confiere un plus de relevancia social al incorporar también el contexto comunitario a los procesos educativos y reflexivos y hacer posible que los verdaderos actores sociales contribuyan al análisis y modificación de sus propias prácticas sociales y profesionales (Sáez, 1994).

A la hora de establecer condiciones de comunicación entre los diversos componentes afectados por la educación intercultural, la investigación-acción constituye un medio realmente privilegiado para lograrlo (García, 1989). La investigación-acción representa, por su capacidad de unir la teoría con la práctica, una seria alternativa para evitar los riesgos de una inclinación excesiva, en el proceso de investigación socio educativa, tanto hacia la teorización como hacia el activismo practicista. La teoría se construye partiendo de la propia praxis críticamente reflexionada, que representa la determinación de la existencia humana en tanto que transformación de la realidad (Gabarrón y Hernández, 1994).

El recurso a la investigación-acción en los proyectos socioeducativos interculturales permitiría, expuesto de una manera esquemática, progresar en algunos de los siguientes aspectos (Liegeois, 1990a):

a) Una definición de prioridades consensuadas por los diversos agentes implicados.

- b) Suscitar y coordinar nuevas propuestas de investigación-acción en otros centros y colectivos.
- c) Buscar colaboradores entre los agentes sociales y sus organizaciones.
- d) Evaluar de modo permanente y con la participación de los investigadores en la acción el proceso desarrollado.
- e) Difundir ampliamente los resultados de la investigación-acción por todas las vías institucionales y organizativas existentes.
- f) Fomentar la cooperación con equipos universitarios y con los de otros centros formativos.

Se trata, pues, de utilizar una metodología capaz de vincular en el proceso educativo intercultural a todos los afectados por la problemática emanada de las distorsiones que, por diversas razones, surgen en las relaciones entre grupos humanos étnica y culturalmente diferentes. Se trata, igualmente, de que la escuela actúe como un elemento decisivo en la eliminación de esas razones que conducen a la segregación, a la discriminación y al rechazo de otras personas.

## 7.- CONCLUSION

Hemos intentado poner de manifiesto la necesidad de profundizar en la formación intercultural de los agentes (profesores y maestros) que deberán desarrollar la Educación Intercultural en nuestro sistema educativo, planteando la necesidad de coordinar los dos aspectos esenciales de la misma, así como sugerir la importancia del papel de la información y de la metodología investigadora participativa en la práctica educativa tanto interna como externa del aula y en el desarrollo y perfeccionamiento de la formación de los educadores.

En 1986, G. Gay proponía una serie de requisitos básicos y mínimos que debían estar presentes en la formación de los formadores en el terreno intercultural, entre los cuales destacaban los siguientes:

- a) la adquisición de competencias de conocimiento en torno a los temas interculturales;
- b) la asunción de los presupuestos teóricos alentados por la Educación Intercultural;
- c) un conocimiento suficiente de las distintas culturas presentes en la relación intercultural y de los valores que éstas vehiculizan;
- d) la capacitación pedagógica del profesorado para responder a las necesidades emanadas de las situaciones interculturales.

Desde la consideración de estos requisitos elementales es inevitable proceder a su

contrastación con los elementos formativos presentes en nuestros currícula, especialmente a partir de lo expuesto sobre ellos y sus posibilidades de actuar consecuentemente en la formación de los formadores interculturales. El propio lector puede proceder a establecer el signo resultante de esta comparación.

Por nuestra parte, entendemos que dejar constancia de las dificultades no las elimina, pero puede contribuir a su superación. Tanto más cuanto que lo que está en juego son cuestiones esenciales para el desarrollo democrático de las relaciones entre las diversas etnias y culturas que se dan cita en nuestro territorio... y en nuestras aulas.

**BIBLIOGRAFIA**

- CONSEJO DE EUROPA (1983): La formación de los enseñantes de niños gitanos. Informe del Vigésimo Seminario de Enseñantes del Consejo de Europa. R.F.A., Comisión del Consejo de Europa. (Cit. en Liegeois, 1990, op. cit.).
- ESCUADERO, J.M. y BOLÍVAR, A. (1994): “Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola”, en A. Amiguiño y R. Canario, Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação. Lisboa, Educa.
- GABARRÓN, L.R. y HERNÁNDEZ, L. (1994): Investigación Participativa. Madrid, C.I.S.
- GARCÍA, A. (1989): “El contexto teórico de la Investigación en la Acción”, en A. Gonzalez (Compil.) La Investiaación-Acción como metodología en Ciencias Sociales. Murcia, Cossio.
- GARCÍA, A. (1994): “La Educación Intercultural en los ámbitos no formales”. Documentación Social nº 97, Octubre-Diciembre.
- GAY, G. (1986): “Multicultural Teacher Education”, en J.A. Banks y J. Linch (Eds.), Multicultural Education in Western Societies. Eastbourne, Holt Saunders.
- JORDÁN, J. A. (1994): La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona, Paidós.
- LIEGEOIS, J-P. (1990): “Documento de preparación del Seminario”, en V.V.A.A. Hacia una Educación Intercultural. Valencia, Dirección General de Centros y Promoción Educativa, Generalitat Valenciana.
- LIEGEOIS, J-P. (1990a): “Documento de orientación para la reflexión y la acción”, en V.V.A.A. Hacia una Educación Intercultural. Valencia, Dirección General de

Centros y Promoción Educativa, Generalitat Valenciana.

- LYNCH, J. (1986): "Interculturalism and Multiculturalism: Educational Responses to Cultural Pluralism in Western Europe", en J.A. Banks and J. Lynch (Eds.), Multicultural Education in Western Europe. Eastbourne, Holt Saunders.
- MARX, K. (1970): Tesis sobre Feuerbach, en F. Engels, L. Feuerbach i la fi de la filosofia classica alemanya. Barcelona, Edicions 62.
- MILES, R. (1989): Racism. London, Routledge.
- RODRÍGUEZ, A. y Colab. (1994): Investigación sobre "Factores potenciales de conflicto con inmigrantes". Madrid, Dirección General de Migraciones.
- ROSENTHAL, R.A. y JACOBSON, L. (1986): Pigmalion in the Classroom. New York, Holt, Rinehart & Winston
- SÁEZ, J. (1994): "Modelos alternativos en la formación para el empleo: la respuesta de Donald Schön", en F. Palazón y M. Tovar (Comps.), I Jornadas de Formación Ocupacional y Educación Permanente. Murcia, FOREM.
- VÁSQUEZ, J.A. (1990): "Teaching the Distinctive Traits of Minority Students", en J. Lynch et al. (Comps.), Cultural Diversity and the Schools. London, The Falmer Press. (Cit. en Jordan, 1994, op. cit.).