

# NECESIDAD DE UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PERSONAS, ESCUELAS Y SOCIEDADES INTERCULTURALES

MIRIAM GARCÍA BLANCO<sup>1</sup>

*RESUMEN: Con el fin de mejorar la calidad de la educación y superar las necesidades surgidas por el considerable aumento de la diversidad de alumnos y alumnas en las escuelas, es necesario llevar a cabo investigaciones sobre cómo abordar esta problemática para poder ofrecer a los profesionales de la educación las herramientas y metodologías necesarias para desempeñar su función docente lo mejor posible y poder garantizar una enseñanza de calidad, basada en el principio de equidad, donde la educación sea igual para todos, sin ningún tipo de exclusión. Desde esta urgente necesidad de transformación y cambio socioeducativo, así como de encontrar mecanismos que ayuden y contribuyan a la mejora de la educación en nuestro país, surge la investigación que presentamos en este artículo.*

*PALABRAS CLAVE: Educación Intercultural, ciudadanía, profesorado, formación inicial, formación permanente, alumnado extranjero-inmigrante.*

*ABSTRACT: In order to improve the quality of education and to overcome the needs caused by the increasing diversity of the students in the class rooms, it is necessary to investigate how to face the problems so to give the professionals of the education the tools and methods to exercise their function the best possible way and to guarantee a qualified education, based on the principle of equity, being the education equal for all students without exclusion of certain groups. The urgent need of transformation and socioeducational changes as well as the way to find means to help and contribute to the improvement of education in our country is the basis of this investigation.*

*KEY WORDS: Intercultural education, citizenship, teachers, initial education, permanent education, foreign migrant students.*

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

«Sólo podremos vivir juntos, con nuestras diferencias, si mutuamente nos reconocemos como sujetos»

(A. TOURAINE, 1997)

Desde hace varias décadas, las sociedades actuales consideran la educación como el principal elemento motor del cambio, progreso y desarrollo de

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Departamento de Educación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. E-mail: miriamgblanco@chs.upco.es

los ciudadanos y de la sociedad. Si se parte de esta convicción nos encontramos en el camino idóneo para construir sociedades más prósperas, democráticas y humanitarias.

Hoy en día, el fenómeno de la inmigración en nuestro país ya no se encuentra entre los aspectos más novedosos. Sin embargo, todavía se encuentran muchas brechas y dificultades que superar para poder encontrarnos con una sociedad que verdaderamente conviva interculturalmente, ya que el hecho de que *co-existan* varias culturas, religiones, creencias, etc., no lleva implícito que realmente se *con-viva* entre los miembros de las mismas. Por lo general, la cultura mayoritaria absorbe, de alguna manera, a las culturas minoritarias, ya que en representación es mayor, pero esto es algo que debemos y estamos moralmente obligados a superar, sobre todo si pretendemos construir sociedades interculturales basadas en el respeto, la tolerancia, el enriquecimiento, el compartir... todas aquellas cosas que, aunque podemos creer que nos diferencian y separan, nos unen e igualan más de lo que podemos intuir y conocer.

Para llegar a estos objetivos, la escuela es uno de los lugares donde, desde el trabajo con los alumnos y alumnas, el profesorado, las familias, el entorno social y comunitario más cercano..., se pueden conseguir los cambios más importantes, ya que no se trata de realizar grandes transformaciones de la sociedad, sino que desde las mismas personas, desde la individualidad de cada uno podemos ir realizando esa transformación y, de esta manera, contribuir particularmente a la construcción de entornos, escuelas, familias, sociedades y, por supuesto, personas con un compromiso y proyecto de convivencia y de *vivencia* intercultural.

Antes de iniciar el camino debemos conocer cuál es la situación en la que se encuentran nuestras escuelas en estos momentos y, también, cuál o cuáles han sido las situaciones y acontecimientos que han llevado a la configuración de estos centros y aulas que, en la mayoría de debates, congresos, simposios... se califica de aumento de la *diversidad* de alumnos y alumnas. La presencia de alumnado extranjero-inmigrante ha sido el detonante más importante para tratar la diversidad. Hace una década el número de alumnos extranjeros-inmigrantes en las aulas no era llamativo ni representativo, pero en estos momentos ya no se muestra como un acontecimiento nuevo, sino como un hecho constatado y que representa innumerables situaciones y necesidades, no ya tan nuevas, para toda la comunidad educativa.

De todos es sabido, que en el ámbito de la educación ésta recae, principalmente, en la tarea, labor y obligación casi exclusiva del profesorado. Primer e importante error, ya que los profesores y profesoras son un elemento más de esa labor en la que todos y todas tenemos el deber y la obligación de colaborar y participar. Con el estudio que se presenta en este artículo, nos centramos especialmente en la labor del profesorado, en cuáles son sus nece-

sidades, demandas e inquietudes, así como en el estudio de la situación escolar actual para poder ofrecerles las herramientas y la formación (inicial y permanente) que necesitan para poder desempeñar su trabajo de una manera mejor y más adecuada; con el fin último de ofrecer a todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, una educación y enseñanza de calidad basada en el principio de equidad, tal y como se presenta en la *Exposición de Motivos* del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia, publicado el 30 de marzo de 2005<sup>2</sup>.

Una de las mayores preocupaciones manifestadas por los Maestros y los Profesores, sobre todo de enseñanzas no universitarias, es cómo pueden desempeñar su función educadora y de enseñanza en aulas tan diversas multiculturalmente, donde no sólo conviven niños y niñas de diferentes lugares del mundo, sino que además presentan distintas lenguas, costumbres, culturas, niveles curriculares... Por ello, se hace cada vez más necesaria la puesta en práctica de una metodología de enseñanza basada en la **Educación Intercultural**, donde se incluye la *educación para la ciudadanía*. Pero no basta con elaborar un modelo teórico, hay que enseñar, formar e instruir a los profesionales de la educación para que, posteriormente, puedan llevarlo a cabo con los alumnos y alumnas en las aulas.

Éste es uno de los retos por el que hoy en día debemos trabajar los profesionales de la Educación, adquiriendo nuevas metodologías, estrategias, herramientas, aptitudes, actitudes... necesarias para lograr una Educación Intercultural en los centros educativos. En palabras de Esteve (2003) se debe llevar a cabo la denominada «Tercera Revolución Educativa», proceso por el cual, conseguir una educación de calidad en la nueva situación pasa necesariamente por el desarrollo de una formación de profesores que les prepare para que puedan atender con éxito a estos niños con dificultades (...). Al mismo tiempo, es necesario modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo (las metodologías) para ofrecer a estos niños una atención educativa de calidad (...).

Para poder alcanzar este importante reto es necesario tomar algunas medidas educativas relacionadas con los principales momentos de la formación del docente: la formación inicial y la formación permanente, aspecto en el que en estos momentos debemos trabajar con mayor interés para enmarcarlo en las nuevas enseñanzas y titulaciones que se presentan dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Con respecto a la *formación inicial* del profesorado, se pueden llevar a cabo medidas dirigidas a la incorporación en los planes de estudio de las titula-

---

<sup>2</sup> Al cual se puede acceder desde la página web del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC): [www.mecd.es](http://www.mecd.es); o desde la dirección web con enlace directo al documento (p. 5): [www.mecd.es/files/Anteproyecto\\_Ley\\_Organica\\_Educacion.pdf](http://www.mecd.es/files/Anteproyecto_Ley_Organica_Educacion.pdf)

ciones de Ciencias de la Educación (actualmente los distintos Magisterios y Licenciaturas), materias relacionadas con la Educación Intercultural y para la ciudadanía, es decir, que orienten a los futuros educadores para la atención a la diversidad cultural, lingüística y curricular con las que se van a encontrar en las aulas. Así como la incorporación de cursos sobre Interculturalidad y ciudadanía para la obtención de los títulos Profesionales de Especialización Didáctica, el Certificado de Calificación Pedagógica y el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)<sup>3</sup>, cursos que han de realizar los profesionales que se vayan a dedicar a la educación, pero que en su formación inicial no han trabajado este tipo de contenidos en las distintas especialidades universitarias que han estudiado, sobre todo el Profesorado de Secundaria. Con relación a la *formación permanente* del profesorado se deben proporcionar cursos de postgrado y especialización que les enseñen nuevas formas de trabajo en centros multiculturales.

Si formamos a los distintos profesionales de la educación y los capacitamos para que puedan desempeñar su labor docente desde una perspectiva intercultural e inclusiva, lograremos centros educativos interculturales donde la educación que se imparte sea de calidad y basada en el principio de equidad, es decir, de igualdad para **todos** los alumnos. Para ello, debemos ofrecer al profesorado las *alternativas* para cambiar la dirección de la enseñanza.

Como ya se apuntaba en el Informe titulado «La educación encierra un tesoro», elaborada por la Comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors en 1996; si de verdad queremos construir una sociedad intercultural, debemos tener muy en cuenta la educación para la ciudadanía, en la que el pilar fundamental sea «*aprender a vivir juntos*».

## 2. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

En el mundo de la Inmigración existe un amplio debate sobre la utilización de diversos conceptos y términos relacionados con el ámbito educativo. Algunos de los conceptos que se relacionan y asemejan al tratar la Interculturalidad en la educación son: «cultura», «educación multicultural», «educación pluralista», «educación multiétnica», «educación antirracista», «educación intercultural», entre otros. También se habla de la «integración» o «inclusión» de los inmigrantes en la escuela y existe un importante interrogante entre hablar de alumnos «extranjeros» o de alumnos «inmigrantes».

---

<sup>3</sup> Estas tres denominaciones son las expuestas en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación del MEC, en la *Disposición Transitoria Octava*, sobre *Formación Didáctica* (p. 109).

Muchos autores han analizado en profundidad estos conceptos, pero en función de la perspectiva teórica desde la que se trate poseen significados diferentes. Se han recogido aquellas definiciones de algunos de los autores más representativos en esta materia, como por ejemplo: Banks (1996), Jordán (1996) Sales (1998), Malgesini y Jiménez (1997), Puig i Moreno (1991)..., entre otros. A continuación, se exponen algunas de las definiciones que estos y otros autores nos aportan sobre los distintos conceptos, con el objeto de aclarar a qué nos referimos con cada uno de ellos.

El término «cultura» se encuentra en la mayoría de las acepciones relacionadas con la educación multicultural, intercultural, pluricultural, etc. Es uno de los más trabajados en los últimos años y desde diversas aproximaciones: antropológica, sociológica, psicológica, etc. Sobre este término la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús (1995) se refiere a ella como: «“Cultura” significa la manera en la que un grupo de personas, vive, piensa, siente, se organiza, celebra y comparte la vida. En toda cultura subyace un sistema de valores, de significados y de visiones del mundo que se expresan al exterior en el lenguaje, los gestos, los símbolos, los ritos y estilos de vida». Esta definición aspectos menos visibles de la cultura, ya que no sólo se trata de convivir y compartir, sino también de *enriquecernos culturalmente todos*, siendo éste uno de los principales fines de la Educación Intercultural.

Banks (1996) define la «educación multicultural» como un «campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socio-económicos o culturales». Del mismo modo, Abdallah-Pretceille (2001) la define como «un intento de control por parte de los estados de la dinámica cultural, y de adaptación de los sistemas de enseñanza a las necesidades de los distintos grupos culturales».

Según Besalú (2002), la «educación pluralista» es el modelo educativo con el que se comenzó a abordar directamente la diversidad etnocultural presente en las escuelas. Este modelo asume el «derecho a la diferencia» dando importancia a aspectos como la provisión de información sobre la cultura de los inmigrantes o de las minorías. Este autor también señala las «limitaciones de este modelo educativo: 1) puede poner en peligro el consenso social; 2) trata a los grupos como entidades monolíticas; 3) deja de tratar las desigualdades reales en nombre del pluralismo; 4) en la práctica, conduce a la separación de los grupos en la escuela». Estas limitaciones son las que trata de superar el modelo de Educación Intercultural.

Con respecto a la «educación multiétnica» y a la «educación antirracista», surgidas en Estados Unidos, Sales (1998) se refiere a la primera como la educación «centrada en la reforma escolar para reflejar la diversidad étnica y racial de la sociedad y que, a partir de las reivindicaciones de los años sesenta y el Movimiento de Derechos Civiles, incorporó a otros grupos marginados y mino-

ritarios de la sociedad americana, evolucionándose hasta convertirse en la llamada educación multicultural». Mientras que del segundo modelo («antirracista») dice: «El análisis del racismo institucional es fundamental y clave para afrontar la multiculturalidad (...) reivindica sus derechos de una igualdad en la educación, los servicios de salud, la vivienda y la ley (...)».

Como se puede comprobar, no existe *unanimidad* a la hora de denominar el nuevo modelo educativo y los criterios del mismo que se ha de desarrollar en las escuelas. Algunos de los términos que se han tratado, como la educación antirracista o la educación multiétnica, son conceptos que en estos momentos se tratan en menor medida. El eje principal del debate actual se centra entre lo «multicultural» y lo «intercultural». El primero es un término puramente descriptivo, ya que describe la realidad de las sociedades en la que coexisten distintas culturas. Mientras que «intercultural» es un término normativo, es decir, que se refiere a un proceso de intercambio e interacción comunicativa deseable en las sociedades multiculturales (Sales, 1998).

Tal y como se apuntaba en párrafos anteriores al hablar de la presencia de alumnos extranjeros o inmigrantes en los centros educativos, también se tratan dos conceptos que, no exentos de polémica, se refieren a la «integración» o «inclusión» de este tipo de alumnado. Al igual que ocurre con la Interculturalidad y los términos relacionados con ella, unos autores hablan de integración y otros de inclusión, pero no existe un consenso claro de cuál es el término más apropiado.

El concepto de «integración» abarca muchos significados en función desde la posición que se trate; así se habla de integración social, integración educativa o escolar (en la que nos centraremos), integración laboral, etc. No obstante, como visión y aportación general sobre el concepto de integración, Gaviña (1997) la define como: «la participación cada vez más plena del inmigrante en la sociedad receptora. Cuando esta participación se basa en el máximo respeto de los derechos humanos, incluido el respeto a la propia identidad del inmigrante, nos estamos refiriendo en ese caso a un modelo de integración Pluricultural. Dicho en otros términos, este modelo de sociedad, en general defendido por las asociaciones de ayuda y defensa de los inmigrantes, plantearía el que estos tengan los mismos derechos que los que disponen de la nacionalidad española, pudiendo conservar sus signos de identidad de origen: la lengua, la religión, la cocina, las costumbres, etc. En cualquier caso, la integración plena supone el derecho al trabajo con alta en la Seguridad Social y los mismos derechos que cualquier español, el derecho a la vivienda, el derecho a la educación, y en general todos los derechos sociales y económicos de los que disponen los ciudadanos del Estado que acoge». Lo más destacado de esta completa definición sobre integración, es el tratamiento que hace de ella, ya que destaca la importancia de la implicación desde todos los ámbitos de la sociedad en general y de las personas en particular.

La integración se puede trabajar desde diferentes ámbitos y puntos de vista, pero en el que nos encontramos es en el de la integración escolar o educativa. Entonces, ¿qué se entiende por «integración educativa o escolar»? Carbonell (1999) la define como «una adaptación, es más un proceso que un punto de partida, (...) es una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes, que nos implica a todos: excluyentes y excluidos (...) La integración hay que ganarla día a día con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, con la lucha contra toda forma de exclusión y para una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. (...) se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio social, que estará regido probablemente por unas nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta de los miembros del grupo mayoritario y de los pertenecientes a los minorizados».

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (1994), es desde donde se contribuyó de manera más decisiva y explícita a impulsar la *Educación Inclusiva* en todo el mundo. En dicha Conferencia se refieren a la integración educativa como «el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades, (...) en este proceso las escuelas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado». Esta integración educativa se distingue de la inclusión educativa, según esa misma Conferencia, en que «la inclusión guarda relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planteamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central», mientras que la integración se refiere a «los individuos o grupos pequeños dentro del sistema actual, sin que se dedujera necesariamente que había que cambiar el sistema para posibilitar la inclusión de otros niños». Es necesario destacar la importancia de no asociar integración-inclusión-diversidad escolar sólo a aquellos niños y niñas pertenecientes a los colectivos más desfavorecidos, como pueden ser inmigrantes, gitanos, minorías, procedentes de niveles socioeconómicos bajos, etc.; ya que la diversidad la componemos cada una de las personas puesto que somos individuos independientes.

En estos momentos, el término que más se debate en los Congresos, Jornadas, Foros... y por el que se inclinan la mayoría de los autores que trabajan estos temas, es en el de inclusión educativa o Educación Inclusiva. Esta educación está en contra de la selección, reclamando políticas de igualdad y equidad que hagan posible que la educación llegue a todos<sup>4</sup>. Su fin es que

---

<sup>4</sup> Recordemos cómo este principio de equidad también se manifiesta en el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado por el MEC en marzo de 2005.

todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características, que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento. Según Armstrong (1999), la educación inclusiva es «un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir en entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje».

Por otra parte, en lo que se refiere a aclaración conceptual, se encuentran los términos de «extranjero» o «inmigrante», ¿cuál de los dos conceptos es el más apropiado cuando nos dirigimos a los alumnos?, ¿qué criterio se sigue para emplear un concepto u otro? Bien, al igual que en los términos anteriormente expuestos, tampoco en este tema existe un consenso claro con respecto a la utilización de uno u otro término. Lo que sí está claro es a qué/quienes se refieren cuando coloquialmente se trata de ello. Por lo general, cuando se habla de alumnos no españoles existe una clara diferencia entre ser extranjero comunitario, es decir, procedente de los países de la Unión Europea y/o del Norte de América; y extranjero económico, es decir, aquél que viene de países en vías de desarrollo y/o del llamado Tercer Mundo. A este último es al que se le denomina inmigrante, y a los hijos que vienen con ellos en la escuela se les denominan alumnos inmigrantes. Las connotaciones que tienen ambos términos son claras, evidentemente no es lo mismo para el alumno encontrarse en el grupo de los extranjeros que en el de los inmigrantes.

El Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español realizaron en el año 2003 un estudio sobre *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*, ante la dificultad conceptual decidieron dividir a este tipo de alumnado de dos maneras: por un lado, denominaban «alumnos de origen extranjero» a aquellos cuyas familias provienen de otros países y como tales figuran escolarizados en los centros educativos en los que cursan estudios, principalmente aquellos procedentes de los países de la Unión Europea<sup>5</sup> y del Norte de América. Por otro lado, los «alumnos de origen inmigrante» hacen referencia a todos los alumnos de origen extranjero, cuyas familias provienen de América Central y del Sur, de África, Asia y Oceanía y de países europeos extracomunitarios.

---

<sup>5</sup> Cuando se realizó este Informe todavía no estaba constituida la Europa de los 25. En la actualidad no se podría seguir esta clasificación, debido a que los diez nuevos países que se han incorporado son extranjeros-inmigrantes de carácter económico, es decir, que emigran a España desde países en vías de desarrollo. Los diez países incorporados el 1 de mayo de 2004 son: Chipre (parte Griega), Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa y República Eslovaca.

Por último, en lo que se refiere a los términos relacionados con el tema principal de la investigación, nos encontramos con el complejo concepto de «Educación Intercultural». El proceso llevado a cabo para llegar a la denominación del término Educación Intercultural, proviene de Estados Unidos durante los años sesenta y en Europa a lo largo de los años setenta. En un principio, las medidas llevadas a cabo partían de la llamada educación pluricultural o multicultural, que pretendía resolver la situación mediante medidas de compensación educativa, con el fin de igualar las posibilidades académicas de los niños culturalmente diferentes. Pero, al observar que estas medidas eran insuficientes, se buscó la manera de dirigir una educación más global y no tan estigmatizada. Entonces es cuando se comenzó a hablar de «Educación Intercultural» que, según Puig i Moreno (1991), debe estar «basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas». Para este mismo autor (1991), el término «“Intercultura” significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas». Como se desprende de las reflexiones de Puig i Moreno, la apuesta por una educación intercultural y no sólo multicultural va más allá de un simple reconocimiento de la existencia de distintas culturas, sino que entiende que la educación ha de ser intercultural en tanto en cuanto parte del conocimiento del otro, de las semejanzas y de las diferencias entre unos colectivos y otros, pero siempre con el fin de conseguir una convivencia intercultural entre las personas, sin establecer distinción alguna por ningún motivo.

Jordán (1996), por su parte, se refiere a la Educación Intercultural de la siguiente manera: «Entonces, ¿qué es la educación intercultural? En sentido positivo, ahora, puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida competencia cultural; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Entre estas disposiciones estarían, por ejemplo, la capacidad para enraizarse en la propia comunidad y, al mismo tiempo, para conocer otras perspectivas culturales; la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura y, a la vez, la actitud abierta para enriquecerse con todo elemento cultural positivo, sin importar su procedencia; la habilidad necesaria para saber resolver conflictos interétnicos junto con la predisposición para convivir con otros culturalmente en calidad de “personas”. En este sentido, lo que importa realmente no es la cantidad de referencias curriculares a otras culturas diferentes, sino la cualidad de lo que se aprende en este campo de la educación».

Junto a esta definición queremos resaltar y aportar la necesidad e importancia que tiene que el profesorado conozca, maneje, respete y comparta los principios básicos de este tipo de educación, ya que si no están plenamente convencidos de sus principios y objetivos, no podrán transmitírselos a sus alumnos.

Otros autores utilizan una manera distinta de designar a la Educación Intercultural, como, por ejemplo, Aguado (2003), que la denomina Pedagogía Intercultural, la cual define como: «La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia».

De estas definiciones se desprende el carácter *interdisciplinar* de la Educación o Pedagogía Intercultural que, además de ser uno de los principios fundamentales de este modelo educativo, es necesario ponerlo en práctica con todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: alumnos, profesores y padres, ya sean autóctonos o de origen extranjero-inmigrante. Este objetivo es uno de los pilares fundamentales para conseguir una educación intercultural, y sólo se puede llevar a cabo con la implicación conjunta de los diferentes agentes educativos y sociales.

### 3. DISEÑO DE UN CUESTIONARIO DE OPINIÓN DEL PROFESORADO HACIA EL ALUMNADO EXTRANJERO-INMIGRANTE

Los Maestros y los Profesores, si verdaderamente quieren poner en práctica un modelo educativo basado en la Educación Intercultural y para la ciudadanía, deben partir del cambio y/o desarrollo de actitudes basadas en el respeto a las distintas creencias, así como la modificación y/o ampliación de sus expectativas hacia las posibilidades académicas de los alumnos extranjeros-inmigrantes (o de minorías étnicas). Y en este aspecto es fundamental la formación inicial y permanente del profesorado, en particular abordando la Educación Intercultural, la cual pasa por un cambio interno de los propios profesionales de la Educación.

Por ello, decidimos encaminarnos en la realización de una investigación mediante la cual recoger información de los propios profesores, en concre-

to, del nivel de Secundaria, ya que es el nivel de enseñanza en el que se encuentra una doble problemática, por una parte la nueva situación de la diversidad en las aulas y, por otra, la difícil etapa de la adolescencia en la que se encuentran sus alumnos. Para detectar y conocer cuáles son las actitudes que debe desarrollar el profesorado que se encuentra en aulas multiculturales y multilingüísticas, se ha diseñado un cuestionario donde se le pregunta al profesorado sobre las distintas formas de actuar en el aula ante la diversidad de alumnado, tanto desde la perspectiva metodológica como la de comportamiento, técnicas, estrategias, etc. Asimismo, se les pregunta por su opinión acerca de la presencia de distintas culturas y religiones en el aula, así como de las expectativas que tienen con respecto a las posibilidades académicas de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

El Cuestionario de Opinión del Profesorado hacia el Alumnado Extranjero-Inmigrante se ha diseñado con el objetivo de conocer las distintas opiniones que tiene el profesorado con respecto a distintas cuestiones, las cuales que se dividen en los siguientes bloques y constituyen las principales variables de la investigación:

1. Actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante.
2. Creencias del Profesorado:
  - 2.1. Religiosas y Culturales.
  - 2.2. Metodológicas.
  - 2.3. Sobre la Escuela.
  - 2.4. Interés del profesorado hacia la Formación.
  - 2.5. Hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto al resto del alumnado.
3. Expectativas del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado extranjero-inmigrante.
4. Otras opiniones complementarias de los profesores.

El Cuestionario consta de 101 ítems con diferentes tipos de respuestas, unas de carácter cerrado de opción múltiple (de 1 a 6) donde el profesorado debe posicionarse de acuerdo o en desacuerdo con las distintas afirmaciones; y otras son cuestiones de respuesta abierta, donde el profesorado expone sus reflexiones, opiniones, aportaciones... sobre el tema y sobre el cuestionario.

El instrumento comienza con una serie de cuestiones generales cuyo fin es la descripción de la muestra. Estas cuestiones se refieren, principalmente, a los datos personales y profesionales del profesorado que responde al cuestionario y las características del centro educativo: número de alumnos extranjeros y su porcentaje sobre el alumnado total del centro; cuántos alumnos extranjeros tiene de media por aula; si ha recibido formación espe-

cífica sobre la atención a este tipo de alumnado; cómo considera la respuesta del centro a la presencia de alumnado extranjero...; con el objetivo de conocer las características de la población de la cual estamos solicitando su opinión.

La primera variable de la investigación, las Actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante (V1), se compone de una serie de ítems que pretenden medir las valoraciones que el profesorado realiza para conocer si su actitud es positiva o negativa hacia el alumnado extranjero-inmigrante:

[Ejemplo V1: Si pudiera elegir, preferiría no tener alumnos extranjeros-inmigrantes en clase]

Las Creencias del Profesorado (V2) forman la segunda variable y se constituye de cinco subescalas, con las que se pretende conocer las opiniones que los profesores tienen respecto a las diferentes creencias que intervienen en el desarrollo de una educación intercultural y para la ciudadanía:

V2.1.—*Religiosas y Culturales*: Las cuestiones referidas a la opinión del profesorado hacia las creencias religiosas y culturales, pretenden conocer el grado de tolerancia que los docentes presentan hacia las distintas religiones y culturas que existen en un centro donde hay representación de alumnado de diferentes orígenes y nacionalidades.

[Ejemplo V2.1.1: La presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes promueve la aceptación de las diferencias culturales y étnicas, por parte de los alumnos españoles]

[Ejemplo V2.1.2: Respeto las creencias religiosas de otras personas, aunque no sean las mías]

V2.2.—*Metodológicas*: Los ítems que componen esta escala pretenden medir la percepción y opinión que tiene el profesorado sobre su actuación metodológica en aulas multiculturales, así como su opinión sobre la utilización del trabajo cooperativo como método de enseñanza.

[Ejemplo V2.2.1: Los alumnos extranjeros-inmigrantes necesitan una enseñanza distinta de la de los alumnos españoles]

[Ejemplo V2.2.2: Los alumnos, en general, trabajan mejor mediante grupos de trabajo]

V2.3.—*Creencias sobre la Escuela*: Esta escala pretende medir el nivel de implicación que el profesorado considera que debe tener la escuela con respecto a la integración socioeducativa de sus alumnos extranjeros-inmigrantes.

[Ejemplo V2.3.1: La escolarización ordinaria de alumnos extranjeros-inmigrantes promueve su socialización]

V2.4.—*Interés del profesorado hacia la Formación*: Las cuestiones que forman esta escala pretenden conocer la importancia que los profesores otorgan a su formación, inicial y permanente, con respecto a la atención a la diversidad de alumnado y a la Interculturalidad.

[Ejemplo V2.4.1: Los profesores debemos formarnos en conocimientos especializados que nos ayuden a atender a las necesidades específicas de los alumnos extranjeros-inmigrantes]

V2.5.—*Creencias del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto al resto del alumnado*: Esta escala pretende conocer las opiniones y percepciones del profesorado con respecto a las relaciones que establecen los alumnos extranjeros-inmigrantes con el resto de alumnos del centro.

[Ejemplo V2.5.1: Los alumnos extranjeros-inmigrantes tienden a evitar el contacto con los demás]

[Ejemplo V2.5.2: La relación y apoyo de los alumnos extranjeros-inmigrantes con los alumnos españoles implica un mejor resultado en el aula]

[Ejemplo V2.5.3: Los alumnos extranjeros-inmigrantes tienden a relacionarse con compañeros de la misma nacionalidad]

La tercera variable de la investigación, relacionada con las Expectativas del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado extranjero-inmigrante (V3), la componen una serie de ítems que forman una escala que pretende conocer las probabilidades de aprendizaje y éxito académico que, según los profesores, pueden alcanzar los alumnos extranjeros-inmigrantes.

[Ejemplo V3.1: Tiendo a tener expectativas más altas con los alumnos españoles que con los alumnos extranjeros-inmigrantes]

La última variable, Otras opiniones complementarias de los profesores (V4), se compone de una serie de cuestiones más específicas sobre la Interculturalidad. Algunas de ellas están relacionadas con medidas llevadas a cabo por la Comunidad de Madrid para la integración de los alumnos extranjeros-inmigrantes, como por ejemplo las Aulas de Enlace, enmarcadas dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida, aunque también hay ítems relacionados con las características del entorno en el que se encuentra el centro, o cuestiones más generales como la saturación de la escuela pública de alumnos extranjeros-inmigrantes, etc.

[Ejemplo V4.1: Las Aulas de Enlace ayudan a la posterior incorporación del alumno extranjero-inmigrante en su centro ordinario]

[Ejemplo V4.2: La escuela pública tiene saturación de alumnado extranjero-inmigrante]

[Ejemplo V4.3: Si pudiera elegir, preferiría alumnos marroquíes que latinoamericanos o asiáticos]

[Ejemplo V4.4: La escuela pública debería tener los recursos necesarios para poder enseñar u ofrecer todas las religiones, teniendo en cuenta las demandas de los alumnos del centro]

[Ejemplo V4.5: La diversidad cultural de las minorías étnicas aporta aspectos positivos a la cultura española]

#### 4. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Una vez diseñado el cuestionario, se llevó a cabo la aplicación del mismo en un centro educativo, con un primer objetivo, la validación del instrumento. Con esta aplicación pudimos comprobar lo que algunos estudiosos de este tema manifiestan con respecto a la «folclorización»<sup>6</sup> de la educación intercultural que se realiza en numerosas escuelas, además de algunos discursos que utiliza el profesorado cuando opina sobre este tema.

Tras aplicar el cuestionario en un centro educativo, comprobamos cómo el profesorado está muy sensibilizado, preocupado y *susceptible* con el tema de la Interculturalidad, la Inmigración y de todo lo que la rodea, refiriéndonos a la integración de los alumnos extranjeros y las diferentes formas de resolver las situaciones, a veces problemáticas, que se desarrollan en el aula debido a este fenómeno.

En una primera aproximación al centro, el profesorado manifiesta abiertamente su postura favorable a colaborar en investigaciones que les puedan ayudar para su desempeño profesional. En este caso, se pretende conocer qué actitudes debe desarrollar el profesorado para poder implementar un modelo de Educación Intercultural. Pero, tras la aplicación del cuestionario, descubrimos cómo el profesorado se siente valorado en cuanto a posibles prejuicios y estereotipos, e incluso sobre aspectos de racismo, con respecto al alumnado extranjero-inmigrante.

El centro al cual se le aplicó el cuestionario se componía de 69 profesores, de los cuales respondieron al mismo 23, es decir, un 33,3% del personal docente. Este índice de respuesta se puede valorar, *a priori*, de no muy favorable, ya que de cada diez profesores respondieron al cuestionario algo más de tres. Pero, para dar respuesta a este hecho nos preguntamos cuál era

<sup>6</sup> Folclore (del inglés *folklore*): Conjunto de creencias, costumbres, artesanías, etc., tradicionales de un pueblo. Tomado del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, disponible en la web: [www.rae.es/](http://www.rae.es/)

la razón para que tan sólo respondiera ese porcentaje de profesores si, en un principio, incluso el Director del centro y el Jefe de Estudios manifestaron su especial interés por participar. Por ello, investigamos las posibles causas que habían llevado a esta situación, y entonces nos encontramos con algunos posibles sesgos que pudieron contribuir a la no participación de la mayoría de profesores.

No obstante, el análisis de los 23 cuestionarios<sup>7</sup> nos aportan datos interesantes y relevantes sobre el tema de estudio e, incluso, hemos podido comprobar cómo algunas conclusiones a las que se han llegado son igualmente manifestadas por otros autores de investigaciones similares, como por ejemplo Jordán (1994) en su estudio titulado «La educación multicultural. Un reto para el profesorado», donde le sucedió algo similar con profesores en Cataluña, este autor lo expone así: «(...) dada la dificultad encontrada a la hora de conseguir que todos los profesores virtualmente afectados respondieran voluntaria y seriamente a nuestro instrumento; en este sentido, de hecho, no han faltado casos de centros grandes y relevantes a nivel multicultural de los que únicamente hemos podido recabar un solo cuestionario».

Algunas de las afirmaciones que el profesorado repite en su discurso sobre este tema, también las señalan en sus estudios Carbonell (1999): «Para mí todos los alumnos son iguales y, por tanto, yo los trato a todos por igual, sin hacer ninguna distinción entre ellos», y Jordán (1994): «Estos niños no son para el maestro un problema por razones propiamente culturales o étnicas, sino, sobre todo, por pertenecer a clases sociales bajas y desfavorecidas».

Afirmaciones de este tipo reflejan determinadas actitudes que el profesorado tiene ante la presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes en los centros educativos. Cierto es que la situación socioeconómica de algunos alumnos extranjeros-inmigrantes es problemática y complicada, pero no se puede centrar su situación solamente en esa causa y negar que las diferencias culturales, lingüísticas y los posibles desfases curriculares que presentan algunos de ellos, no suponen determinados problemas para su adaptación, integración y éxito en los estudios.

Con respecto a la afirmación de Carbonell, también expresada por algunos profesores de la muestra, destacamos algunas de las aportaciones realizadas por los profesores en los cuestionarios, en las que se observa una importante contradicción, ya que por una parte dicen no compartir la afirmación de que existe una distinción entre alumno extranjero o inmigran-

---

<sup>7</sup> En este momento nos gustaría destacar que las conclusiones que se aportan no se pueden extrapolar, ya que se trata de los análisis de un único centro, por lo que los resultados y las conclusiones no tienen carácter representativo del colectivo de profesores y profesoras.

te y alumno nacional pero, por otra parte, establecen claras distinciones entre los alumnos de distintas nacionalidades y/o procedencias. En la mayoría de los cuestionarios, el profesorado manifiesta no saber qué hacer o, incluso, no querer en sus aulas a alumnos marroquíes varones, ya que son los que les plantean más problemas de convivencia y disciplina. Sin embargo, se sienten «mejor» con los alumnos de nacionalidad iberoamericana, en especial con los argentinos. Otra cuestión importante se presenta con los *alumnos de segunda generación*, aspecto que no corresponde tratar en este momento, ya que las características de este tipo de alumnos son distintas, debido a que aunque han nacido en España siguen siendo hijos de inmigrantes.

Por tanto, aunque manifiestan no encontrar diferencia alguna entre proceder de un lugar o de otro, ser inmigrante o extranjero y autóctono, sí reflejan las diferencias que ellos encuentran con respecto a alumnos de un origen u otro.

## 5. CONCLUSIONES PRINCIPALES DE LA INVESTIGACIÓN

Las principales conclusiones que se desprenden de los distintos análisis estadísticos realizados, se pueden resumir en el gráfico de las correlaciones entre las distintas variables de las que se compone el cuestionario y que presentamos en el Gráfico 1. Como se observa en dicho gráfico, las relaciones que se establecen entre las distintas variables del cuestionario mantienen una *relación positiva y significativa*, con unos valores que se encuentran entre 0,427 y 0,745.

1. Las relaciones más destacadas son las establecidas entre la variable que mide las *actitudes* del profesorado hacia el alumnado extranjero, con respecto a las variables sobre las distintas *creencias*. Dentro de éstas, destaca la relación entre la actitud del profesorado y su carácter tolerante hacia las distintas religiones y culturas, demostrando una tendencia a tener una mejor actitud hacia el alumnado extranjero-inmigrante cuanto más tolerante es el profesorado con respecto a la diversidad de religiones y culturas.
2. Otra relación significativa es la establecida entre las *expectativas* que el profesorado tiene sobre el aprendizaje de los alumnos extranjeros-inmigrantes (sus probabilidades de éxito académico) y la percepción que el profesorado tiene sobre la metodología que emplea en el aula. Es decir, cuanto mejor es la metodología empleada por el profesorado, las expectativas que tiene hacia el aprendizaje del alumnado extranjero-inmigrante son más altas.



GRÁFICO 1.—Correlaciones entre los totales de las subescalas.

3. Conviene destacar también que no se ha establecido ningún tipo de relación entre la variable que mide el interés del profesorado hacia la formación y preparación para atender al alumnado extranjero-inmigrante y el resto de variables planteadas en este estudio, lo que indica que, para el profesorado de la muestra, no existe ninguna relación entre estar más preparado en estos temas y poseer una actitud positiva, así como determinadas creencias y expectativas hacia el alumnado extranjero-inmigrante. Aunque en las preguntas abiertas del cuestionario, los profesores sí manifiestan su interés por recibir formación con respecto a la Interculturalidad.
4. Otra relación importante y llamativa es la obtenida en los resultados del análisis de correlación entre tres ítems del cuestionario (Tabla 1) que, aunque preguntan lo mismo, están formulados de distinta manera, dos de ellos en positivo y uno en negativo. Aunque los coeficientes de correlación  $r$  de Pearson obtenidos no son estadísticamente significativos, sí consideramos que su análisis es interesante para el estudio.

TABLA 1  
COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE LOS ÍTEMS 44, 85 y 99

|                                                                                    | (44) Los alumnos extranjeros trabajan y se esfuerzan más que los alumnos españoles | (85) Los alumnos extranjeros son más trabajadores que los alumnos españoles | (99) Los alumnos extranjeros trabajan menos que los alumnos españoles |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| (44) Los alumnos extranjeros trabajan y se esfuerzan más que los alumnos españoles | 1                                                                                  | 0,334                                                                       | -0,314                                                                |
| (85) Los alumnos extranjeros son más trabajadores que los alumnos españoles        |                                                                                    | 1                                                                           | -0,221                                                                |
| (99) Los alumnos extranjeros trabajan menos que los alumnos españoles              |                                                                                    |                                                                             | 1                                                                     |

Como se observa en la tabla existe una tendencia a relacionarse negativamente los dos ítems formulados de manera positiva (44 y 85) con el formulado en negativo (99), aunque esta relación no es significativa. A su vez, los dos ítems positivos correlacionan positivamente entre ellos, pero no significativamente. Esto nos indica que, ante una misma pregunta formulada de distintas maneras, *los profesores de la muestra no mantienen la misma postura*.

En definitiva, tras el análisis de los resultados, comprobamos que aún queda mucho trabajo que realizar para poder tener escuelas donde se lleven a cabo modelos educativos basados en la Educación Intercultural y para la ciudadanía. Para ello, consideramos fundamental capacitar a los profesores para que puedan contribuir en la construcción de escuelas multi-interculturales y, por ello, esta investigación no pretende quedarse en la aplicación a un solo centro, sino que se está llevando a cabo la ampliación de la muestra objeto de estudio, con el objetivo principal de diseñar y elaborar un *Modelo*

*Pedagógico de Orientaciones para la formación inicial y permanente del profesorado que cubra los déficit formativos con respecto a la Educación Intercultural y para la ciudadanía.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001): *La Educación Intercultural*, Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*, Madrid: McGraw-Hill.
- ARMSTRONG, F.: «Inclusión, curriculum and the struggle for space in school», en *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 1999, pp. 75-87.
- BANKS, J. A. (ed.) (1996): *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action. Teachers*, New York: College Press.
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Síntesis.
- CARBONELL, F. (1999): «Desigualdad social, diversidad cultural y educación», en VV.AA.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona: Fundación «La Caixa», pp. 99-118.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*, Salamanca, España, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994.
- CONGREGACIÓN GENERAL 34 DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS (1995): *Decretos de la Congregación General 34 (15.ª desde la restauración de la Compañía)*, Bilbao/Santander: Mensajero/Sal Terrae.
- DEFENSOR DEL PUEBLO Y UNICEF-COMITÉ ESPAÑOL (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, Madrid: Defensor del Pueblo. En Red desde el 24 de junio de 2003: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Barcelona: Santillana-UNESCO.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós. Citado en: «Diversidad cultural, desigualdad social y calidad en educación: alumnos con diferentes niveles de conocimientos y con diferentes valores culturales», Ponencia presentada en el IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: «Calidad, Equidad y Educación», celebrado los días 28 y 29 de agosto de 2003 en San Sebastián-Donosti. En Red: <http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/Mesas%20redondas/Jos%20M.%20Esteve%20Zarazaga.pdf>
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona: Paidós.
- (1996): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- MALGESINI Y JIMÉNEZ (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: La Cueva del Oso.
- MORALES, P.; UROSA, B., y BLANCO, A. (2003): *Construcción de escalas de actitudes Tipo Likert*, Madrid: Ed. la Muralla y Ed. Hespérides.

- PUIG I MORENO, G.: «Hacia una pedagogía intercultural», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 196, octubre 1991, pp. 12-18.
- SALES, A.: «El contexto intercultural de la escuela hoy», en *Educadores (Revista de Renovación Pedagógica de la FERE)*, n.º 187, vol. 40, julio-septiembre 1998, pp. 9-48.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?*, Madrid: PPC Editorial.
- VILLAR, L. M.: «Formación del profesorado en la perspectiva de la Educación Intercultural en Europa», en *Bordón*, n.º 44 (1), 1992, pp. 59-74.
- VV.AA. (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona: Fundación «La Caixa».
- (2003): *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*, Madrid: Fundación Santa María.