



LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano

El papel de los enseñantes es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural (Conseil de la Coopération Culturelle, 1986, p. 36).

La Recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados miembros (25/9/1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural en contextos migratorios advierte a los gobernantes de los Estados miembros que “incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente” (Fermoso, 1992, p. 129).

1. Necesidades manifestadas por el profesorado, junto a necesidades objetivas de formación

Veamos algunos resultados referidos en investigaciones de nuestra realidad española.

En una investigación realizada (Muñoz, 1993) sobre escolarización de niños gitanos en

Madrid, se presentaban las siguientes conclusiones:

Los **profesores** que trabajan con los niños estudiados en la muestra tienen en su mayoría experiencia escolar con alumnos gitanos, actualmente tienen alumnos gitanos en sus clases y no tienen formación específica para trabajar con población gitana. Tienen escaso trato con los adultos gitanos y sólo trato ocasional con los padres de alumnos gitanos. Participan escasamente en actividades y asociaciones de los barrios donde están ubicadas sus escuelas. **Sólo realizan adaptaciones curriculares sistemáticas sobre cultura gitana un 27%** y ocasionales otro 28%.

En el aspecto de **aceptación-rechazo de los profesores** hacia los gitanos hay que resaltar:

- Un 7% propugna escuelas separadas específicas para gitanos.
- Un 14% pone reparos fuertes a la escolarización de gitanos en mitad de curso y otro 31% dice que deben esperar al período de inscripción y matriculación.
- En sus opiniones ante dos casos de discriminación racial, un 8% justifica claramente y otro 34% la justifica parcialmente.
- Un 7% piensa que los gitanos deben vivir en poblados apartados y otro 21% en edificios exclusivos para gitanos. Según estos datos puede afirmarse que entre el profesorado estudiado al menos un 28% manifiesta clara discriminación frente a los gitanos.

Jordán (1999,66) destaca algunas de las **percepciones que suelen tener los profesores** que ejercen en las escuelas multiculturales:

- Suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un *problema* añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida *atención a la diversidad*.
- La vivencia de este multiculturalismo escolar se torna más viva y aun ansiosa, generando en muchos un *sentimiento de impotencia profesional* y un deseo de *repartir el problema* entre los diversos centros cercanos.
- En algunos casos, ciertos profesores imparten una educación intercultural *light*, que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces folclóricos, relacionados con la diversidad cultural del centro.
- Incluso los profesores más sensibilizados reconocen que han de luchar contra *ciertas actitudes subconscientes* para no dejarse arrastrar por ellas: rechazo sutil, indiferencia, falta de vínculo afectivo, etc. que se generan hacia los niños minoritarios con pautas axiológicas, conductuales y actitudinales distintas a las valoradas por la cultura escolar mayoritaria.
- Hay escuelas y profesores ejemplares en la concepción y en la puesta en práctica de una educación intercultural equilibrada.

Margarita Bartolomé (1997) destaca la **diferencia entre las necesidades manifestadas por los profesores y las necesidades reales**:

- La ayuda explícita que se solicita, en las entrevistas, va en la línea de contar con el soporte del Programa de Educación Compensatoria para el aprendizaje instrumental de las lenguas catalana y castellana. Sólo uno o dos profesores (de un total de 56 profesores entrevistados) han señalado aspectos como “formación del profesorado

en Educación Intercultural”, “más información sobre la cultura de estos niños” o “información de las familias”.

- La apreciación global que se desprende de las respuestas de las familias y del profesorado a las entrevistas pone de manifiesto que el *modelo educativo que subyace* en la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo de naturaleza *asimilacionista* y un modelo *compensatorio*... Existe, por lo tanto, una escasa percepción por parte del profesorado de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo cotidiano en el aula y los modelos de comunicación y disciplinares que en ella se emplean... Ahora bien, aun cuando el profesorado se encuentra todavía bastante lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural, se aprecia una *preocupación e interés auténticos* por su alumnado de grupos minoritarios que pueden constituir un excelente punto de partida para el trabajo formativo.

Las **necesidades formativas del profesorado** son entre otras (Bartolomé, 1997, 299):

- Llegar a comprender la *complejidad del hecho multicultural* actual y su incidencia en la educación.
- Aprender a *descubrir sus propias contradicciones* entre lo planteado en el *Proyecto Educativo* o cualquier otra declaración de principios de la escuela y *su práctica habitual educativa*.
- Una mayor sensibilidad para *percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit*, lo que conduciría a desarrollar actitudes favorables a la diversidad multicultural. El conocimiento de algunos elementos claves de las distintas culturas favorecería la eliminación de estereotipos, la reducción del etnocentrismo y la apertura a un diálogo intercultural.

- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente *estrategias pedagógicas* que favorezcan procesos educativos interculturales para ir consiguiendo un cambio en el modelo educativo normalmente utilizado.
- Aprender a *introducir a las familias* del alumnado procedente de la migración exterior en la dinámica de la escuela, superando los planteamientos asistenciales y favoreciendo una relación más *participativa*, a fin de que puedan llegar a insertarse efectivamente en la vida del centro.
- Tales procesos han de situarse en un proyecto más amplio social y político que implique a toda la comunidad.

Jordán insiste en varias publicaciones acerca de otra **necesidad** real de formación del profesorado: *augmentar el nivel de expectativas respecto a las poblaciones minoritarias*. Explicita detenidamente las consecuencias de un bajo nivel de expectativas (Jordán, 1996, 90):

Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, lo evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados, o le valorará muy poco sus logros positivos.

Toda esta lluvia de estímulos de carácter “negativo” irá calando en el autoconcepto que tenga ese alumno como “aprendiz”; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un: “yo no sirvo para estudiar”, o un “yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros”.

Estos alumnos son propensos a atribuir sus fracasos a una falta de capacidad, más que a un esfuerzo insuficiente o al uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje.

Frente a ello también hay profesores que

depositan **expectativas positivas** sobre sus alumnos, incluidos los minoritarios desaventajados. La influencia de éstas se produce por mecanismos similares, pero de orden inverso.

Parece demostrado, en este sentido, que los profesores que tienen unas “esperanzas” realistas, pero positivas, de los alumnos culturalmente diferentes son aquellos que tienen como profesionales un sentimiento de *competencia profesional*; una percepción que se podría traducir así: “yo *puedo* enseñar también con éxito a estos muchachos” o “*si yo me esfuerzo* por buscar vías alternativas para enseñar a estos niños, puedo conseguir que aprendan”.

En **formación inicial** de los alumnos de Magisterio o profesores en formación, destaca Marcelo (1992) lo siguiente:

- Los estudiantes que inician un programa de formación de profesores ya poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se enseña, etc.
- Han sido socializados a lo largo de su escolarización y de sus experiencias familiares y personales en unos valores culturales, en un conocimiento de la historia del propio país y de la de países relacionados, en unas costumbres, hábitos y creencias, etc.
- Esta socialización puede no ser apropiada para la enseñanza en una situación diversa culturalmente o para vivir en una sociedad en donde la mayoría no la constituye un solo grupo. Parte del currículo de la formación inicial del profesorado debería ir dirigido a *resocializar a los profesores en formación* y a ayudarles a verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa.
- Investigaciones realizadas muestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estu-

diantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor.

- Frecuentemente en las prácticas, durante el período de formación, confirman sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación intercultural completa y equilibrada.

Desde hace unos quince años se han ido incrementando progresivamente las **ofertas** de formación inicial y permanente del profesorado, si bien los resultados son escasamente satisfactorios. “Alrededor de un 75% no han tenido impacto significativo en el cambio de la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados” (Jordán. 2004. 11).

Los estudios comparados y otros análisis críticos de la formación del profesorado señalan las siguientes **deficiencias** (Muñoz, 1992):

- Las decisiones legales y administrativas que establecen reformas e innovaciones no han sido acompañadas habitualmente por acciones correlativas y coherentes de formación de profesores. En muy pocas ocasiones han alcanzado suficiente “masa crítica” que permita garantizar los objetivos de la reforma pretendida.
- Existe en general una elevada disociación entre la formación inicial y permanente.
- Predominan las acciones de perfeccionamiento teóricas en forma de conferencias o cursos, con escasas demostraciones y aplicaciones prácticas.
- No hay evaluación de cuál es el impacto real de las actividades de perfeccionamiento en su aplicación al aula. Se evalúa más la satisfacción de los profesores implicados en actividades de formación que la efectividad de éstas en clase.

- Hay escasa incidencia de la investigación en la formación permanente del profesorado.
- Una parte importante del perfeccionamiento se realiza fuera del horario laboral.

Es necesario especialmente superar la dicotomía entre teoría y práctica:

- Partir de los problemas del aula para buscar las soluciones técnicas creativas que se incorporen a la práctica cotidiana.
- Analizar la propia práctica a luz de los conocimientos científicos (disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos).
- Partir de la reflexión del profesorado sobre su acción docente. Es muy útil la metodología de la investigación-acción aplicada por todo el profesorado en el propio centro educativo.

2. Definición del modelo de formación en educación multicultural

Hay diversos enfoques y modelos que inspiren diversidad de programas de intervención en el campo de la educación multicultural.

Por ello considero necesario que los profesores y responsables de formación inicial y permanente del profesorado definan claramente en qué enfoque y modelo se desarrollan los cursos y actividades de formación.

2.1. Los modelos teóricos y su influencia en la construcción social de la realidad.

Los *modelos* de acción pedagógica son uno de los instrumentos más útiles y utilizados por las teorías para guiar la conducta de los profesores y educadores. Violeta Núñez (1990,33) define el modelo “como un constructo hipotético que genera efectos de realidad”.

Escudero (1981,11) afirma que un modelo de enseñanza es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo

las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social. (Para un mayor desarrollo del tema pueden verse entre otros: Mauviel, 1985; Banks, 1986; Davidman, 1988; Grant y Sleeter, 1989; Merino y Muñoz, 1995; García Castaño, 1997; Bartolomé, 1997; Muñoz, 2000; Sales y García, 1997).

2. 2. *El modelo de educación intercultural*

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. (Pagé, 1993, 101)

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre

personas y grupos culturalmente distintos.

Estimamos que la formación inicial y permanente del profesorado debe definir previamente en qué modelo se insertan y se inspiran los programas, haciéndose explícito el modelo ante los participantes, para no colaborar en los defectos de transmisión del currículo oculto. Uno de los modos de explicitarlo es trabajar teórica y prácticamente acerca de la diversidad de modelos existentes.

3. Modelo y contenidos de la formación de profesores en educación intercultural

3.1. Modelo de formación de profesores

Existe un acuerdo fundamental entre los especialistas de que el reto que tiene la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc. (Bartolomé, 1997, 300).

Sharon Feiman (1990) ha planteado cinco orientaciones diferentes en la formación del profesorado, que derivan en otras tantas estructuras y concepciones de las metas y funciones de la enseñanza, el profesor, el currículo, etc. En la *Orientación Académica* la preocupación principal consiste en formar al profesor para que domine los conocimientos profesionales y pedagógicos. En la *Orientación Tecnológica* se busca el dominio por parte del profesor de los conocimientos y destrezas derivados de la investigación científica sobre la enseñanza. En la *Orientación Personal*, aprender a enseñar se entiende como un proceso de transformación, maduración y desarrollo personal del profesor. En la *Orientación Práctica*

destaca el componente práctico, artístico, ligado a la acción de la enseñanza. Por último, la *Orientación Crítica* destaca el compromiso social de la enseñanza, que debe conseguir la emancipación de los alumnos, el desarrollo de la mentalidad crítica y la transformación de la sociedad.

Es cierto que en la práctica se busca un modelo que sintetice los elementos valiosos de estas orientaciones: se busca profesores que sean críticos, pero que posean un amplio y experto conocimiento pedagógico, así como un equilibrio personal que les prevenga contra el “malestar” docente. Sin embargo, son las concepciones de profesor, enseñanza, educación, cultura, etc. que cada programa asume explícita o implícitamente lo que determina el énfasis en una u otra orientación.

El modelo de educación intercultural propuesto se podrá realizar mejor desde una *orientación crítica* o social-reconstruccionista. Esta perspectiva asume la concepción del *profesor como profesional reflexivo*, que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica (Marcelo, 1992).

No es suficiente que el profesorado cuente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos, sino que es necesario un cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa.

3.2 Contenidos de formación

En cuanto a formación del profesorado en educación intercultural están bien articuladas y son sugerentes la clasificación y las propuestas que formula De Vicente (1992). Entre otros puntos, responde a la cuestión base:

¿Qué actitudes, qué valores, qué habilidades y qué destrezas, qué conocimientos, qué características en general serían necesarias en

un profesor para que llegara a ser efectivo en una sociedad, institución, clase, que refleje una tal diversidad?

3.2.1 Actitudes y valores

El profesor necesita adquirir, entre otras cosas, valores y actitudes democráticos... unas actitudes muy positivas hacia los estudiantes que, por una u otra razón, pertenezcan a una minoría o se encuentren agrupados con estudiantes de diferentes orígenes, clase social, educación, de “backgrounds” diversos. La investigación sugiere que son los profesores los que, después de los padres, influyen más en la creación de actitudes en los estudiantes. También se han investigado los efectos de las actitudes que los profesores tienen en relación con minorías étnicas o grupos socioeconómicos bajos sobre el autoconcepto, las actitudes, las percepciones y la conducta de los estudiantes...

Las **actitudes básicas** que deben conseguirse en la educación intercultural **de los alumnos** son principalmente:

- Respeto a toda persona humana.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.
- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.

- Aceptación positiva de las diversas culturas.
- Sentido crítico personal.
- Autonomía.
- Autoestima.

Las **actitudes de los profesores en educación intercultural** han de ser:

- Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.
- Respetar el derecho a la diferencia, pero sin etiquetar al educando en razón de su diferencia. La negación de la diferencia conduce a la deculturación y asimilación. La exaltación de la diferencia conduce a la segregación, marginación y empobrecimiento de la autoimagen de sí mismo.
- Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
- Considerar la multiculturalidad como una posibilidad de enriquecimiento común.
- Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, culturales y códigos morales.
- Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas, en orden a comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de sus alumnos, para adaptar a ellos la enseñanza.
- Atención especial a los problemas de lenguaje. Comprensión ante las dificultades de expresión en una lengua distinta a la familiar.
- Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.
- Superación progresiva del propio etnocentrismo.
- Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño, para ayudarle a construir su personalidad, y en el adulto, para preservar su identidad.

Parece que el cambio de actitudes en los profesores se consigue más fácilmente si éstos se sumergen en las culturas de los grupos minori-

tarios con los que han de trabajar, y que es más fácil si se diversifican las estrategias (seminarios, visitas, trabajo en comités, conferenciantes invitados, películas, materiales multimedia, talleres) que si se sigue un modelo único. Es sugerente el capítulo que dedica Jordán (1996) a estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; entre ellas destacan:

- Estrategias sociomorales o de educación moral: clarificación de valores, comprensión crítica, discusión de dilemas, autorregulación y autocontrol.
- Estrategias socioafectivas.
- Otras estrategias: situaciones de contacto vicario; comprobación de principios; compromisos; dramatización; información; ejemplaridad del profesor.

3.2.2. Conocimientos

De igual manera es importante que los profesores no sólo asimilen sino que hagan suyos aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural, que entiendan el significado del interculturalismo y que sepan asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad... Deben llegar a ser buenos conocedores tanto de los problemas como de las posibilidades que tiene el trabajar en una situación multicultural.

Los profesores necesitan adquirir las siguientes **competencias cognitivas** (Bartolomé 1997, 302):

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto.
- Migración y marginación. Análisis de la situación de marginación vivida por alguno de estos grupos.
- Conocer y analizar los enfoques y modelos de educación multicultural.
- Planteamiento de las condiciones necesarias para establecer un proyecto educativo global.

- Análisis de las políticas sociales y educativas existentes y de los modelos de multiculturalismo que se promueven.
- Reflexión sobre el currículo oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

3.2.3. Competencias pedagógicas

De acuerdo con Davidman y Davidman (1988) señalamos algunas competencias que deberían poseer los profesores para... *diseñar y formular un currículo intercultural*. Deberían ser capaces de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, del currículum, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con las familias de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de bases culturales conformes con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe, cuando ello proceda;... interpretar las normas que apoyan y defienden una verdadera igualdad de oportunidades y distinguirlas de aquellas otras que puedan dificultarla. (De Vicente, 1992, p. 541)

Pueden resumirse así las **competencias pedagógicas** principales (Cabrera y otros, 1999, 80):

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza y en los medios de comunicación social.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Dominar estrategias para una pedagogía del éxito escolar, que incremente el rendimiento de todos los alumnos, especialmente los pertenecientes a minorías marginadas.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. In J.A. Banks y J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education* 4(1), 133-144. Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- Cabrera, F. Y otros (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona, Océano.

Clanet, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Davidman, L. y P. Davidman. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly* 15(2), 50-67.

Conseil de l'Europe (1986). *L'interculturalisme: théorie et pratique*. Strasbourg.

De Vicente, P. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores. En Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.

Escudero Muñoz, J.M. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y auto-gestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.

Feiman, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 212-233.

Fermoso, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.

García Castaño, F. J., Rafael A. Pulido, y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 223-256.

Grant, C. A. and Sleeter, C.E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. In J.A. Banks y C. A. Banks(Eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London, Allyn and Bacon.

Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

Jordán, J.A. (1999). "El profesorado ante la educación intercultural". En Essomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó.

Jordán, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. Ministerio de Educación. Cultura y Deporte – Catarata.

Marcelo, C. (1992). "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado". En Varios, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca, Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.

Mauviel, M. (1985) Ou'appellet on études interculturelles? In C. Clanet. (ed.) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.

Merino, J. V. Y Muñoz Sedano, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación* 307, 127-162.

Muñoz Sedano, A. (1992). La formación y el perfeccionamiento del profesorado. En Varios: *El perfeccionamiento de directivos y profesores de centros privados*. Madrid. ITE-CECE.

Muñoz Sedano, A. (1993). *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. (Informe de investigación).

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encounters on Education*. (A.1, 81-106)

Núñez, V. (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

