

FORMACIÓN DE EDUCADORES EN DIVERSIDAD CULTURAL**TRAINING FOR EDUCATORS ABOUT CULTURAL DIVERSITY**

Valentín Martínez-Otero Pérez

Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España

Fecha de recepción y de aceptación: 24 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

Resumen: Esta comunicación aborda la formación de educadores en el ámbito de la diversidad cultural y cuál es la percepción de los profesionales sobre la realidad multicultural cotidiana en las instituciones en que trabajan. Al respecto, se exponen distintos modelos de abordaje pedagógico de la diversidad cultural (asimilacionista, compensatorio, multicultural e intercultural). Desde el punto de vista metodológico, en la investigación realizada a través de cuestionario diseñado ad hoc para conocer la percepción de los educadores sobre necesidades formativas relativas a la diversidad cultural y la inclusión, se opta por un método mixto, a un tiempo cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño anidado) cuan-cual. El cuestionario se aplicó a una muestra total de 237 profesores brasileños, conformada por 58 hombres (24,5%) y 179 mujeres (75,5%), de los distintos niveles educativos. En general, puede afirmarse que la atención a la diversidad cultural ocupa un papel importante en la actividad educativa de los profesionales. Los educadores, en su conjunto, son sensibles a la diversidad cultural y a su fomento en las instituciones; sin embargo, la formación intercultural recibida es insuficiente. Los resultados revelan también que se fomenta poco la participación de las familias, que los recursos disponibles escasean y que la dimensión intercultural e inclusiva en el currículum carece de sistematización pedagógica.

Palabras clave: Formación; profesionales de la educación; percepción; diversidad cultural; interculturalidad.

Abstract: This article addresses the training of educators in the field of cultural diversity and what is the perception of professionals about the daily multicultural reality in the institutions where they work. In this regard, different models of pedagogical approach to cultural diversity (assimilationist, compensatory, multicultural and intercultural) are presented. From the methodological point of view, in the research carried out through a questionnaire designed ad hoc to know the perception of educators about training needs related to cultural diversity and inclusion, a mixed method is chosen, at a quantitative and qualitative time, through a complementary design of parallel phases (nested design) how-which. The questionnaire was applied to a total sample of 237 Brazilian teachers, made up of 58 men (24.5%) and 179 women (75.5%), from different educational levels. In general, it can be said that attention to cultural diversity occupies an important role in the educational activity of professionals. Educators, as a whole, are sensitive to cultural diversity and its promotion in institutions; however, the intercultural training received is insufficient. The results also reveal that there is little promotion of family participation, that the available resources are scarce and that the intercultural and inclusive dimension in the curriculum lacks pedagogical systematization.

Keywords: Training; education professionals; perception; cultural diversity; interculturality.

INTRODUCCIÓN

Nos adentramos en la consideración teórico-práctica de la formación de los educadores, cuestión capital desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Al hablar de educadores no nos limitamos a los profesionales de las instituciones escolares, es decir, a los maestros o profesores de los diversos niveles. Nuestro interés se amplía a los educadores sociales o equivalentes, figuras profesionales mucho menos conocidas que despliegan acciones formativas en diversos ámbitos (animación sociocultural, ocio y tiempo libre, educación de adultos, educación especializada, escuela, etc.).

Nos interesa la formación de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural, a partir de la percepción de los propios educadores. La formación de educadores, inicial y permanente, es una actividad pedagógica que reclama creciente atención y que no se circunscribe al ámbito técnico. Puede afirmarse que el perfeccionamiento profesional tiene incidencia en el desarrollo personal y, con carácter general, todo educador precisa de modo continuo enriquecimiento cognitivo, aptitudinal/competencial y valoral, especialmente si pensamos en el ámbito de la diversidad cultural, creciente en la escuela y en la sociedad.

MODELOS PEDAGÓGICOS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD CULTURAL

El respeto, la salvaguardia y el cultivo de la diversidad cultural, un rico y variado mosaico humano, constituyen aspectos irrenunciables en nuestras sociedades y junto a las medidas políticas, jurídicas, laborales, económicas, etc., se precisa un proyecto pedagógico consistente del que la formación de educadores es parte relevante, sobre todo por su efecto irradiador. Al beneficio técnico y humano que una preparación tal reporta a los propios profesionales de la educación se agrega su repercusión sobre los educandos, lo que constituye una auténtica siembra de convivencia con semillas de reconocimiento, entendimiento y aprecio de la diversidad.

La diversidad cultural ha recibido distintos abordajes pedagógicos, es decir, se dispone de diferentes esquemas teóricos y actuaciones educativas, susceptibles de constituir modelos, para encauzar la diversidad cultural en las aulas y en la sociedad. La consideración de personas y grupos de otras culturas es una exigencia de una educación integral, cimentada en la dignidad de todo ser humano, y, por lo mismo, el hecho de que algunos planteamientos teóricos y las prácticas consecuentes no se atengan a ese elemental principio nos lleva a rechazarlos por inapropiados. Con todo, para tener una panorámica del camino pedagógico recorrido hasta hoy en el terreno de la diversidad cultural conviene describir algunas de las rutas más frecuentemente transitadas. Con este propósito, a partir de Martín Rojo (2004) y de otros autores, ofrecemos seguidamente algunas de las notas básicas de los modelos (asimilacionista, compensatorio, multicultural e intercultural) que se han ocupado de la diversidad cultural en sistemas educativos de diferentes países:

a) El modelo *asimilacionista* surgió a finales de la Segunda Guerra Mundial y se aplicó en algunos países europeos y en Estados Unidos hasta los años '60. Se basa en la teoría del déficit y se encamina a que los miembros de las minorías se adapten a la cultura mayoritaria y aprendan su lengua. Este modelo, que no contempla la singularidad cultural, no conduce a la segregación, pero concibe las relaciones intergrupales desde la óptica de la cultura dominante. Afirma la hegemonía de la cultura mayoritaria y, desde esta perspectiva, el hecho de adoptar medidas educativas de apoyo a la lengua y a la cultura de origen dependerá de las propias minorías en el ámbito extraescolar. Como viene a decir Peñalva (2009, 97), las acciones sociopolíticas y educativas que se emprenden en España buscan la asimilación del inmigrante en la cultura receptora: servicios sociales y educativos de apoyo, programas escolares y asistenciales, aprendizaje de la lengua, revisión del material y los recursos didácticos, educación de adultos, etc.

b) El *modelo compensatorio* se desarrolla a partir de los años '60, cuando aumentan las migraciones y se empiezan a formar guetos. Al igual que el modelo asimilacionista, se sustenta en la teoría del déficit y no contempla actuaciones educativas para toda la comunidad escolar, los destinatarios son las personas que presentan las “carencias”. Trata de alcanzar la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. En cambio, el marco ideológico no coincide con el anterior, porque aunque tampoco contempla la diversidad, en este modelo no se promueven las relaciones intergrupales. Esta diferencia se advierte en los procedimientos, ya que se sirve de la enseñanza compensatoria, que comporta segregación. Para Montalvo y Bravo (2012, 192-193), el modelo compensatorio en el ámbito escolar considera a los alumnos inmigrantes en situación de inferioridad, incluso deprimidos socioeconómicamente, y los destina a programas de educación compensatoria para que lleguen a asimilarse al grupo mayoritario.

Este modelo se aplicó en Estados Unidos como parte de la política de lucha contra la pobreza y para fomentar la igualdad de oportunidades, por ejemplo, en la población afroamericana y posteriormente en la comunidad hispana, aunque en este último caso se reconocía la necesidad de la educación bilingüe, más como vía de compensación educativa que como medio para preservar la lengua y la cultura de origen. Entre los riesgos de este modelo cabe señalar la pérdida de la lengua de origen y de la identidad, así como la exclusión social y la marginación.

c) El *modelo multicultural* se origina en los países europeos en la década de los '80 y deja atrás el etnocentrismo, pues incorpora valores, actuaciones y puntos de vista diferentes a los de la propia cultura. Busca la preservación de la identidad, así como de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales, pero su aplicación puede resultar segregadora si se dirige exclusivamente a quienes pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas, y si no se favorecen las relaciones intergrupales. En ocasiones este modelo, por ejemplo en Canadá, ha contribuido a normalizar la percepción del multilingüismo y del multiculturalismo en la sociedad y a promover el sentimiento de pertenencia a la escuela y a la sociedad en los alumnos de origen extranjero. De cualquier modo, ya señala Bernabé (2012, 69) que la multiculturalidad reconoce la presencia en un mismo territorio de distintas culturas que coexisten, pero que no conviven, pues no hay verdadero intercambio entre ellas.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta, en el que parece que se avanza lentamente en España, sería el relativo al respeto de los centros escolares a fiestas religiosas distintas de las oficiales y a la diferente regulación de la alimentación y de los horarios de comida. Pese a todo, y a que a veces se ha tratado la diversidad de modo tangencial y folclórico, disminuye la presión asimiladora y se cultiva una realidad más compleja y menos homogénea, en la que los diversos grupos y personas pueden verse representados.

d) El *modelo intercultural* surge a mediados de los años '80 como consecuencia de los inconvenientes y de las críticas recibidas por los modelos anteriores. Parte de una ideología integradora y dirigido a toda la comunidad educativa. Implica la reorganización de los centros y del currículo, que debe incorporar contenidos, valores, percepciones y aportaciones culturales de las diferentes lenguas y culturas de los alumnos. Supone un avance significativo en la superación del etnocentrismo y de la segregación, al igual que en la búsqueda del encuentro y la convivencia. Se sirve de la etnografía, esto es, el estudio descriptivo de las respectivas culturas, para fomentar el conocimiento y el acercamiento entre ellas. El modelo promueve la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural, incorpora un discurso inclusivo y huye de las interpretaciones simplistas y prejuiciosas sobre los alumnos o sus culturas. Es un modelo consciente de que también debe trabajarse mucho más cuanto tiene que ver con el currículo oculto, “invisible”, pero

con gran impacto en el proceso educativo y en las relaciones humanas. Este modelo, que admite la adopción de medidas de “discriminación positiva” para garantizar el acceso de las minorías a la educación y la igualdad de oportunidades, insiste en la formación de los profesionales de la educación, sensibiliza a toda la comunidad educativa y potencia el espíritu crítico de los educandos para que reaccionen frente a estereotipos y sesgos etnocentristas. En la línea de lo defendido por Arroyo (2013), la educación intercultural es un camino hacia la inclusión.

MÉTODO

Se realiza una investigación a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* para conocer la percepción de los educadores sobre necesidades formativas relativas a la diversidad cultural y la inclusión. Desde el punto de vista metodológico, se opta por un método mixto, a un tiempo cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño anidado) cuan-cual. La metodología mixta es una excelente vía para la investigación educativa (Pereira 2011). En la fase cuantitativa, se parte de cinco categorías de análisis, cada una con sus correspondientes nueve preguntas cerradas, que permiten extraer datos numéricos para profundizar en el conocimiento de las necesidades formativas del profesorado en materia de diversidad cultural en contextos educativos. Complementariamente, en el mismo cuestionario se han incluido, junto a las cuarenta y cinco preguntas cerradas, otros tantos apartados de observaciones para explorar lo que piensan los profesionales de la muestra a partir de sus propias opiniones.

Se incluyen también datos de naturaleza sociodemográfica por considerar que estas variables (género; edad; años de experiencia como profesional de la educación; nivel educativo, titularidad, localización -urbana, rural...- y Estado brasileño de la institución en que trabaja; experiencia educativa en contextos de diversidad cultural y formación previa de carácter intercultural) nos ayudan a conocer mejor el trabajo educativo del profesorado en contextos de diversidad cultural y sus necesidades formativas.

MUESTRA

Se trata de una muestra total de 237 profesores, conformada por 58 hombres (24,5%) y 179 mujeres (75,5%). La mayor parte, un 63,1%, tiene 40 años o menos y un 36,9% tiene 41 años o más. El 68% lleva 15 años o menos de ejercicio profesional, frente al 32% que tiene una experiencia profesional de 16 años o más. En lo que se refiere a la etapa educativa en que se trabaja, si bien algunos docentes combinan su actividad profesional en diferentes niveles (un 22,9%), principalmente de las enseñanzas preuniversitarias, la mayor parte trabaja en “Ensino Fundamental”, de carácter obligatorio (para escolares entre 6 y 14 años, aproximadamente). Por orden decreciente, los porcentajes de los niveles educativos en que trabajan los profesores, sin obviar que algunos trabajan en varias etapas, son: Ensino Fundamental (41,6%), Educação Universitária (24,2%), Educação Infantil (20,8%), Ensino Médio (14,7%), Educação Social/Educação Não-formal (7%) y Formação Profissional (6,5%). El 83% del profesorado consultado trabaja en instituciones públicas, el 10% en instituciones privadas y el 7% en ambos tipos de instituciones.

La ubicación del centro de trabajo de los profesores participantes es la siguiente: en la capital el 25%, en la zona metropolitana de la capital el 15,7%, en el espacio rural de la capital el 0,8%, en una ciudad del interior del Estado el 49,2%, y en una zona rural del interior del Estado el 9,3%.

Los Estados brasileños en que trabajan los profesores son: Rio Grande do Norte (79,2%), Pará (11,7%), Paraíba (4,6%), Maranhão 3%, Bahia 1,5%. Salvo Pará que pertenece al Norte de Brasil, en la

región amazónica, los demás son Estados del Nordeste.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Finalizada la fase de aplicación del instrumento y ya recogida la información, se inició el análisis de los datos. Se utilizó para ello el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 25) y se realizaron distintos tipos de análisis: análisis exploratorio de los datos, análisis relacional, realización de tablas de variables agrupadas en función de la categoría y variable sociodemográfica y, por último, interpretación de datos y discusión. Dado el diseño del estudio (anidado cuan-cual), los resultados obtenidos a partir del análisis de las preguntas cerradas del cuestionario, se complementan con las observaciones realizadas por algunos profesionales, lo que permite la triangulación de los datos.

RESULTADOS DE CARÁCTER CUANTITATIVO

Se ofrecen las medias y otros estadísticos descriptivos de la muestra en cada una de las dimensiones analizadas (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en las cinco dimensiones analizadas

		N	Media	Mediana	Desviación	Mínimo	Máximo
Concepción sobre la diversidad cultural	Hombre	57	4,21	4,33	0,47	2,78	5,00
	Mujer	177	4,16	4,22	0,47	2,33	5,00
	Total	234	4,17	4,22	0,47	2,33	5,00
Práctica de la diversidad cultural	Hombre	57	4,08	4,22	0,59	2,44	5,00
	Mujer	175	4,12	4,22	0,49	2,33	5,00
	Total	232	4,11	4,22	0,51	2,33	5,00
Formación intercultural del profesorado	Hombre	57	3,62	3,66	0,70	2,22	5,00
	Mujer	175	3,55	3,66	0,66	1,00	4,89
	Total	232	3,57	3,66	0,67	1,00	5,00
Actuación intercultural institucional	Hombre	57	3,23	3,22	0,68	1,89	4,56
	Mujer	173	3,39	3,44	0,67	1,44	5,00
	Total	230	3,35	3,44	0,68	1,44	5,00
Currículum intercultural	Hombre	57	3,81	3,66	0,82	2,22	5,00
	Mujer	173	3,85	4,00	0,73	1,67	5,00
	Total	230	3,84	4,00	0,75	1,67	5,00

La observación de las medias totales de cada una de las cinco dimensiones (Tabla 1), todas integradas por 9 ítems, y de las medias concretas obtenidas a partir de las respuestas de los profesores a cada una de las 45 preguntas del cuestionario permite afirmar lo siguiente:

En relación a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con media 4,17, los profesores dicen conocer qué es la diversidad cultural, hacia la que manifiestan una actitud positiva, que se extiende al abordaje pedagógico de la misma. Se conside-

ra que el equipo educativo en su conjunto, con necesaria implicación de la dirección institucional, debe encargarse de esa atención en cuanto fundamento de la educación actual.

La segunda categoría: “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), cuya media es 4,11, pone de manifiesto que el profesorado, en su conjunto, es sensible a la diversidad cultural y a su fomento en las aulas, hasta el punto de que promueve el respeto entre los alumnos, agrupaciones oportunas, según las actividades, y cultiva la colaboración docente para construir un ambiente intercultural.

En la tercera categoría: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), con media 3,57, se advierte que, si bien el profesorado es consciente de las dificultades que los alumnos de otros países o pertenecientes a culturas minoritarias pueden tener, cuando se pregunta sobre la formación recibida y los cursos realizados para mejorar la competencia intercultural la media de las respuestas se sitúa en un lugar central (3,06). La preparación intercultural es para muchos docentes responsabilidad de la institución educativa en su conjunto, no únicamente del profesor. Puntuación media (2,99) es la que se obtiene también cuando los profesores responden sobre la preparación intercultural atribuida al equipo gestor del centro educativo.

La cuarta categoría: “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), cuya media es 3,35, permite advertir que los profesores participantes piensan, en general, que las instituciones educativas en que trabajan valoran la diversidad cultural, la presencia de alumnos de distintas culturas y tratan de desarrollar el potencial de los educandos, cualesquiera que sean sus características culturales. Los docentes consideran que sus respectivas instituciones son inclusivas. Pese al expresado carácter institucional inclusivo, se obtienen puntuaciones medias escasamente diferenciadas en lo que se refiere a fomentar la participación de las familias en la organización y en la implementación de actividades interculturales.

La última categoría es: “El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural” (CU), cuya media es 3,84. Las puntuaciones medias más elevadas se alcanzan cuando se responde sobre la realización de ajustes en el currículum para tener en cuenta las necesidades de los alumnos, sobre el fomento de la inclusión y el empoderamiento de todos los alumnos, así como sobre la contemplación de la realidad cultural institucional en las actividades educativas. Las medias, en cambio, revelan cierta indefinición generalizada cuando se pregunta sobre la disponibilidad de recursos necesarios para atender la diversidad cultural.

Además de los análisis descriptivos se realizaron comparaciones mediante la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si las puntuaciones de las cinco dimensiones son significativamente diferentes dependiendo de cada variable sociodemográfica. Al respecto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de dos de las dimensiones (PR, FO) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era “Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional” (Tabla 2). Las puntuaciones medias en ambas dimensiones son más elevadas (“más acuerdo”) cuando aumenta la experiencia educativa con alumnos de diversas culturas.

Tabla 2. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículum intercultural
H de Kruskal-Wallis	3,905	6,076	10,911	0,612	3,024
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,142	0,048	0,004	0,736	0,220

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: “Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional”

A partir de la prueba de Kruskal-Wallis también se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de cuatro de las dimensiones (PR, FO, AI, CU) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años” (Tabla 3). En general, se obtienen puntuaciones medias más altas (“más acuerdo”) cuando aumenta el número de actividades. Y en las mismas cuatro dimensiones las puntuaciones medias más bajas (“más desacuerdo”) se obtienen, en conjunto, cuando no se ha realizado “ninguna actividad”.

Tabla 3. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículum intercultural
H de Kruskal-Wallis	5,420	18,554	30,887	11,786	17,830
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	0,144	0,000	0,000	0,000	0,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años”

RESULTADOS DE CARÁCTER CUALITATIVO

Pese a que en ninguna de las categorías de análisis la participación de los profesionales supera el 8%, la riqueza advertida en las respuestas anima a recoger en los resúmenes diversos matices.

En lo que se refiere a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con participación del 7,9% de los profesores, hay consenso en afirmar que la diversidad cultural enriquece el proceso educativo porque ensancha la mirada humana y profesional.

En cuanto a la “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), con respuestas del 4,5% del profesorado, se advierte el fomento del respeto de los alumnos/educandos a las personas de distintas culturas en pro de una formación democrática y solidaria. Se sirven de debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos y reflexiones que contribuyan al cambio de actitud y al respeto hacia la diversidad cultural.

En la categoría: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), sobre la que han realizado observaciones aproximadamente el 3’5% de los profesores, se advierte que la formación intercultural recibida es muy variada. No son pocos los profesionales que advierten carencias formativas en materia de educación intercultural.

En lo que se refiere a la “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), categoría sobre la que hay observaciones de cerca de un 3,5% del profesorado, las respuestas revelan que, en general, no se fomenta la participación de las familias en la educación intercultural, ya sea porque se trata de centros universitarios, ya porque no forma parte de la política institucional.

A la última categoría: “El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural” (CU), han respondido aproximadamente el 3,5% de los profesores de la muestra. Se refleja en las observaciones que en la planificación pedagógica escolar se despliega una perspectiva cultural plural que, de forma desigual, se materializa en la actuación educativa en el aula y en las actividades de carácter interdisciplinar.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los educadores manifiestan una actitud positiva hacia la diversidad cultural, que debe atenderse por todo el equipo pedagógico e implicar a la comunidad educativa en su conjunto. Un planteamiento inclusivo así es fundamental en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.). Al tenor de lo indicado por Essomba (2006, 95) se precisan instituciones educativas abiertas al exterior y un genuino compromiso de la sociedad para construir entornos sociales interculturales.

La formación de educadores en el campo de la diversidad cultural representa un proyecto deliberado de preparación sensible a las variadas funciones que los profesionales han de realizar, así como a los desafíos que les aguardan en una sociedad plural. Actualmente, sin embargo, los profesionales de la educación reciben una formación que les capacita sobre todo para trabajar en una sociedad culturalmente homogénea (Goenechea, 2008, 119). Es urgente, por tanto, una formación intercultural que se proyecte directamente sobre los educandos y de la que dependerá significativamente la calidad de la educación y la convivencia en un planeta que se mundializa. El equipo directivo, por supuesto, con un verdadero liderazgo inclusivo (Valdés, 2018), es fundamental, pero a veces se constata que su labor es insuficiente tanto en lo que se refiere a la planificación y al diseño de la intervención educativa intercultural como al fomento de la implicación de toda la comunidad educativa. Además, es necesario contar con más recursos materiales y más actividades específicas de naturaleza intercultural.

Muchos profesionales de la educación reconocen la necesidad de tener formación intercultural y se muestran sensibles a la diversidad cultural y a su fomento, pero la práctica intercultural sistemática todavía es insuficiente en un significativo número de instituciones educativas. Metodológicamente, los profesionales más sensibilizados se sirven de estrategias como: debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos, discusión de textos, proyección de películas, conferencias externas, narraciones, testimonios, senderos ecopedagógicos y actividades de campo, música, etc., y se utilizan, cuando las hay, las TICs.

Un problema expresado por algún educador tiene que ver con la sobrecarga laboral, que supone incluso la asunción de funciones propias de la Administración o de las familias. El exceso de tareas, a menudo en condiciones particularmente precarias, se complica con la frecuente necesidad de completar el salario con el trabajo en distintos centros educativos, a los que se llega después de tomar varios ómnibus. En circunstancias así no siempre es fácil revisar la actuación intercultural. En el estudio firmado por Sánchez (2018) se constata, por ejemplo, la intensificación del trabajo docente, que rebasa la jornada laboral oficial, en Argentina, Brasil y México, algo que seguramente es extrapolable a otros países de la región y que, entre otras consecuencias, se deja sentir en la reducción de la planificación pedagógica.

En sintonía con Leiva (2012, 21), la construcción de la interculturalidad requiere aunar esfuerzos y potenciar los vínculos socioculturales entre las instituciones educativas y la sociedad desde una óptica holística, en la que familias, alumnado, profesorado y directivos tejan redes de significado compartido.

La formación intercultural de los educadores debe mejorarse. Actualmente, esta preparación, inicial y continua, es muy variada y precisa más apoyo institucional. Se trata de una capacitación en la que tienen que involucrarse activamente los directivos, ellos mismos con necesidades formativas. Los roles que se asumen por los equipos de gestión suelen ser demasiado burocráticos y con arreglo a un planteamiento que parece responder según los casos, como sostiene Díez (2014, 28) a partir de su estudio con directivos, a un modelo multicultural o compensatorio, porque, en general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad.

En aras de la interculturalidad institucional debería potenciarse más la participación de las fami-

lias, al tiempo que se incorporan planes de acogida en centros que no los poseen y se promueve un ambiente congruente, en su doble vertiente psicosocial y material.

Si parafraseamos a Peñaherrera y Cobos (2011, 146), debe recordarse que el fundamento de la educación inclusiva no se localiza únicamente en el respeto al derecho a ser diferente sino en la valoración explícita de la diversidad, lo que se traduce en un modelo institucional en el que todos sus miembros participan y despliegan un sentido de comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. A. (2013): “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (2), pp. 144-159.
- Bernabé, M. M. (2012): “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente”, *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díez, E. J. (2014): “La práctica educativa intercultural en Secundaria”, *Revista de Educación*, 363, pp. 12-34. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_168.pdf
- Essomba, M. Á. (2006): *Liderar Escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- Goenechea, C. (2008): ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?, *Revista Española de Pedagogía*, nº 239, pp. 119-136.
- Leiva, J. J. (2012): “La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa”, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico, pp. 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970>
- Montalvo, S. M. y Bravo, J. C. (2012): “La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social”, *Tabanque, Revista pedagógica*, 25, pp. 189-208. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8967/Tabanque-2012-25-LaInclusionEducativa-DelAlumnadoExtranjero-4196729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011): “Inclusión y currículo intercultural”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 4 (3), pp. 145-153.
- Peñalva, A. (2009): “Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico”, *Migraciones*, 26, pp. 85-114. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1276/1090>
- Pereira, Z. (2011): “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta”, *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, 1, pp. 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Sánchez, M. (2018): “La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9 (1), pp. 4-27. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.02>
- Valdés, R. A. (2018): “Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9 (16), pp. 51-66. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/73