

FORMACIÓN INTERCULTURAL DE EDUCADORES: UN ESTUDIO REALIZADO EN BRASIL

V. MARTÍNEZ-OTERO*, M.M. PAIVA
Universidad Complutense de Madrid
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>
valenmop@edu.ucm.es

Enviado Marzo 20, 2022 - Accepted 30 July, 2022

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15148

ABSTRACT

Este artículo 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 formación de educadores (académico, técnico, personalizado, hermenéutico-reflexivo y crítico) y 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.

KEYWORDS: Formación, profesionales de la educación, percepción, diversidad cultural, interculturalidad.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES: UM ESTUDO REALIZADO NO BRASIL

RESUMO

Este artigo aborda a formação de educadores no campo da diversidade cultural e qual é a percepção dos profissionais sobre a realidade multicultural cotidiana nas instituições em que trabalham. Nesse sentido, são apresentados diferentes modelos de formação de educadores (acadêmico, técnico, personalizado, hermenéutico-reflexivo e crítico) e também de abordagem pedagógica da diversidade cultural (assimilacionista, compensatório, multicultural e intercultural). Do ponto de vista metodológico, na pesquisa realizada por meio de um questionário elaborado ad hoc para conhecer a percepção dos educadores sobre as necessidades de treinamento relacionadas à diversidade e inclusão cultural, escolheu-se um método misto, ao mesmo tempo quantitativo e

qualitativo, por meio de um design complementar de fases paralelas (design aninhado) quan-qual. O questionário foi aplicado a uma amostra total de 237 professores brasileiros, composta por 58 homens (24,5%) e 179 mulheres (75,5%), de diferentes níveis educacionais. Em geral, pode-se dizer que a atenção à diversidade cultural ocupa um papel importante na atividade educacional dos profissionais. Os educadores, como um todo, são sensíveis à diversidade cultural e à sua promoção nas instituições; no entanto, o treinamento intercultural recebido é insuficiente. Os resultados também revelam que há pouca promoção da participação da família, que os recursos disponíveis são escassos e que a dimensão intercultural e inclusiva no currículo carece de sistematização pedagógica.

Palavras chave: Formação, profissionais da educação, percepção, diversidade cultural, interculturalidade.



1 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 queremos limitarnos 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.

1.1 Modelos formativos de los profesionales de la educación

Aunque hay pluralidad de modelos formativos, los que habitualmente destacan y se citan son cinco: académico, técnico, personalizado, hermenéutico-reflexivo y crítico. Son esquemas teóricos de alcance práctico. Cada modelo alberga de modo más o menos explícito una racionalidad/epistemología, unos valores, unos principios y unas concepciones acerca de la persona, del profesional, de la educación y de la sociedad. Dado que la actividad profesional de los educadores se desarrolla en contextos complejos, no es extraño que la utilización de modelos se combine y se adopte una visión amplia e integradora. Ofrecemos seguidamente unas notas sobre cada modelo:

- a) El modelo académico está fundamentado en una racionalidad sapiencial que enfatiza el rol de los educadores como intelectuales. Es una formación centrada en los respectivos ámbitos disciplinares, en la que asumen mucha importancia los contenidos, al tiempo que la preparación pedagógico-didáctica es considerada secundaria. Para esta tradición, el conocimiento científico en el propio campo profesional está llamado a completarse con las prácticas educativas en alguna institución. Esta corriente academicista, tradicional, puede resultar demasiado transmisiva, reproductiva y aun elitista. Al respecto, como recogen Liston y Zeichner (2003), a partir de distintas fuentes, algunas de las críticas recibidas tiene que ver con la inadecuada preparación de educadores para trabajar en áreas desfavorecidas y con gran diversidad cultural, algo que pretendió enmendarse, por ejemplo en los años 60 y 70 en EE.UU., mediante la introducción en los planes formativos de perspectivas centradas en la diversidad cultural.
- b) El modelo técnico, cimentado en la racionalidad instrumental, considera que el educador o ha de poseer los oportunos principios, conocimientos y prácticas que le permitan desenvolverse competentemente en entornos educativos. Es un especialista

que ha de aplicar de modo eficiente el saber científico recibido durante el proceso formativo. Uno de los enfoques representativos de este modelo es la Formación de Profesionales basada en Competencias. Aun cuando esta orientación no es ajena en su origen al positivismo y a la rendición de cuentas, ha ido incorporando nuevas influencias y se ha hecho más versátil. Tal es la fuerza de este enfoque que numerosos países lo están incorporando, a pesar de las críticas que ha recibido relativas a la imprecisión y controversia en torno al término 'competencia', a la subordinación del modelo a la productividad, a la insuficiente consideración de los profesionales de la educación, al descuido de una educación inclusiva, etc., según puede advertirse en trabajos como el compilado por Gimeno (2008).

- c) El modelo personalizado, humanista, parte de la consideración del profesional como persona, con toda su integridad, en una concreta situación. Congruente con la racionalidad humanista, es un proceso formativo que enfatiza la apertura, la singularidad, la autonomía en un marco de cooperación/colaboración, la reflexión, la creatividad, la comunicación y las relaciones interpersonales, la convivencia y la unidad ante la variedad de tareas y funciones que el educador está llamado a realizar. Parafraseando a García Hoz (1998, 31), es oportuno decir que el proceso de formación de educadores corre el riesgo de convertirse en una serie de actividades inconexas que, en lugar de integrar al educador, tiendan a disgregarlo y en consecuencia a debilitar la capacidad de ordenación de su vida y de su actividad profesional. Este modelo personalizado ha recibido críticas, algunas basadas en una supuesta desatención formativa de los aspectos relacionales del educador y de su compromiso de transformación social, quizá consecuencia de una visión reducida de lo que la personalización es.
- d) El modelo hermenéutico-reflexivo, que tiene sus pilares en la racionalidad indagadora y práctica, rechaza el mecanicismo de los planteamientos técnicos, positivistas. Busca sobre todo que el profesional interprete la realidad a partir de la indagación. Rechaza las prescripciones generales y presta atención a la situación, a la valoración e implicación de los profesionales, a las relaciones que establecen entre sí, etc. El modelo hermenéutico-reflexivo, a diferencia del modelo técnico, se preocupa más por las motivaciones, las experiencias/vivencias, los sentimientos y los sentidos/significados de los profesionales que por la eficiencia y la evaluación de competencias. Podría decirse, a partir de Marcelo (1999), que la reflexión como aspecto clave en la formación de educadores se traduce en un alejamiento de planteamientos estáticos, incluso reproductivos, respecto al currículum, la planificación, el conocimiento, la enseñanza, la intervención y la profesión en su conjunto. Algunas de las críticas vertidas sobre el modelo hermenéutico-reflexivo proceden de sectores reconstruccionistas, que consideran social y pedagógicamente insuficientes los planteamientos indagadores e interpretativos y enfatizan el carácter emancipador de la educación y la profesionalización.
- e) El modelo crítico, caracterizado por el compromiso de actuación liberadora, que exige necesariamente una concienciación/concientización del propio mundo vital y de las contradicciones y constricciones del discurrir humano-social, por ejemplo, los intereses sectoriales, la manipulación, la opresión, etc. Para esta perspectiva

sociocrítica, de equivalente racionalidad subyacente (crítica, reconstructiva, emancipadora), los profesionales de la educación han de ser activistas, militantes, que, lejos de conformarse con interpretar o comprender las situaciones, intervienen para alcanzar prácticas educativas y sociales más justas. Giroux (1990), uno de los representantes de la pedagogía crítica, considera que los profesores han de ser intelectuales transformativos y contrahegemónicos, comprometidos en formas de política radical al servicio de un horizonte liberador y justo. Para este autor estadounidense los programas tradicionalistas de formación docente están diseñados para que los profesores actúen al servicio de los intereses del Estado, cuya función social primaria consiste en mantener y legitimar el statu quo. Desde su punto de vista, se trata de aprovechar las posibilidades teórico-educativas de que se dispone para replantear alternativas democráticas y promover nuevos ideales liberadores. Esta corriente sociopolítica ha recibido críticas sobre todo por los que señalan que una formación docente como la propugnada está ideologizada, confunde la educación con la política y, de hecho, es mera herramienta al servicio de la política y de la lucha de clases.

1.2 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 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, 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.

2 METODOLOGÍA

Se realiza esta 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. 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.

2.1 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.

2.2 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.

3 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
Currículo 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 considera 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. Aun cuando el profesorado reconoce que la atención educativa de la diversidad cultural conlleva un trabajo extra, indica que ocupa un lugar importante en su actividad cotidiana. Sin embargo, baja algo la puntuación media, aunque sigue siendo alta, cuando se pregunta por las expectativas sobre el rendimiento del alumnado en contextos multiculturales. En esta dimensión, la media más baja (2,93; en un rango de valores que va del 1 al 5) se obtiene al preguntar si la diversidad cultural institucional acrecienta los problemas de convivencia, lo que revela una equidistancia entre el acuerdo y el desacuerdo a la hora de asociar conflictividad y multiculturalismo.

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, establece agrupaciones oportunas, según las actividades, y cultiva la colaboración docente para construir un ambiente intercultural. De forma concreta, el profesorado muestra su compromiso con la prevención de estereotipos, prejuicios y discriminación, revisa su actuación con frecuencia, incorpora actividades interculturales en la programación y, según expresa, utiliza con este propósito tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

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. Pese a estas regulares condiciones expresadas, los docentes se sienten capacitados para trabajar en contextos educativos multiculturales, pues tienen conocimientos, habilidades y actitudes suficientes; por ejemplo, en lo que se refiere a competencia comunicativa (verbal y no verbal), bibliografía intercultural, dinámicas de grupo e información sobre las culturas de sus alumnos.

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 y mayoritariamente, aunque en modo alguno todos, piensan que la educación intercultural se destina a todos los alumnos, no solo a los inmigrantes o a quienes pertenecen a minorías. 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. Tampoco parece que haya en muchos de los centros educativos un plan de acogida bien definido o una decoración intercultural, ni que se establezcan por parte de dichos centros relaciones consistentes con servicios e instituciones sociales para promover la inclusión socioeducativa de los alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. Además, de las respuestas de los docentes se desprende que, cuando se trata de actividades informales, la interculturalidad es endeble, pues con cierta frecuencia los alumnos constituyen grupos cerrados en función de su identidad cultural o nacional.

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. En la misma línea de compromiso intercultural se hallan las puntuaciones medias cuando lo que se pregunta es si desde el currículum se cultivan aspectos cognitivos, afectivos, morales y sociales; si se utilizan distintos canales para presentar los contenidos (oral, escrito, visual) y para motivar a los alumnos; si se estimula la iniciativa y la participación de todos los educandos; si los materiales manejados son sensibles a la diversidad cultural del alumnado y si se incorporan en el currículum perspectivas o contribuciones de diferentes grupos culturales. 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	0,008	0,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

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

4 RESULTADOS DE CARÁCTER CUALITATIVO

Como complemento a los resultados ofrecidos derivados del análisis cuantitativo, se recogen seguidamente las principales informaciones extraídas del análisis cualitativo de las observaciones realizadas en el cuestionario por los educadores. 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. El manejo de la diversidad se ve condicionado por la formación del educador. Un planteamiento inclusivo es esencial en Brasil, distinguido por la diversidad y la riqueza de las culturas que lo constituyen.

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. Hay educadores cuya preparación es sobre todo autodidacta, a partir de lecturas realizadas, en otros predomina el carácter empírico de la misma, gracias a los años de experiencia y al intercambio con colegas, y hay también profesionales que se han especializado académicamente en la interculturalidad y que realizan incluso alguna investigación universitaria en dicho ámbito. Finalmente, 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. Se reconoce la importancia de la implicación familiar, pero se dice que hay falta de interés, escasa preparación de los padres sobre la diversidad cultural, poco tiempo para debatir en las instituciones educativas, carencia de iniciativa por parte de la administración para promover la formación continua y estimular que los miembros de la comunidad educativa se involucren, etc.

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.

5 DISCUSIÓN 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.

Aunque el concepto no esté plenamente consensuado, los educadores hablan de 'diversidad cultural' en un sentido positivo, constructivo, valioso, que reclama consideración pluridisciplinar y que enriquece el proceso educativo porque ensancha la mirada humana y profesional. Es una noción en desarrollo, inclusiva, y como diría Bernard (2005, 29-34) también dinámica y proyectiva, que ha de tener significación creciente en la ciencia pedagógica.

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. Al respecto, la investigación realizada por Matencio, Miralles y Molina (2013, 272) a partir de 15 instituciones escolares reveló que una considerable proporción de centros, más públicos (68,9%) y concertados (24,4%) que privados (6,7%), no realiza ninguna intervención de carácter 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. Fullan y Hargreaves (1996, 21-23) se referían hace años al creciente problema de la sobrecarga, con múltiples expectativas y responsabilidades de "asistencia social" sobre los docentes, que tienen que dar explicaciones y soluciones a una amplia gama de conductas.

En circunstancias como las descritas, no sorprende que, con considerable frecuencia, la construcción de una auténtica comunidad intercultural no vaya más allá de la colaboración puntual con ocasión de ciertas fechas. Y aun cuando se reconoce la trascendencia de la planificación colegiada, el individualismo, quizá en parte derivado de la sobrecarga y la competitividad, es la tónica en muchas instituciones. La actuación estandarizada ofrece a menudo más comodidad que experimentar, innovar y abrir el aula, a menudo un espacio aislado, a la colaboración estrecha con los colegas, más aún si se piensa en el control crítico de los directivos, en la resistencia a la interacción de los compañeros y en el temor a que el propio alumnado reaccione indisciplinadamente ante nuevas metodologías. 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. Se estima, por ello, que el papel de los directivos ha de ser el de verdaderos líderes dialógicos, inclusivos, transformadores, que impulsen la implicación de toda la comunidad educativa y promuevan la reorganización institucional y curricular desde una perspectiva intercultural, comprometida con la protección y fomento de la diversidad cultural.

En aras de la interculturalidad institucional debería potenciarse más la participación de las familias, 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. La consistencia y el alcance de la interculturalidad, a menudo endeble y limitada al aula o al propio centro, se beneficiarían con el establecimiento de sinergias entre entidades. La optimización de la interculturalidad y la construcción conjunta de la convivencia empujan a la redefinición micro- (coordinación/gestión institucional interna) y macro-organizativa (Administración en sus diferentes niveles) en las respectivas instituciones y a la coordinación de los esfuerzos realizados por personas (directivos, profesionales, educandos...), centros escolares y asociaciones, familias y la propia sociedad. La acción viva de personas, grupos y entidades, en un marco complejo y dinámico, abre un esperanzador horizonte inclusivo.

La planificación pedagógica es sensible a la realidad intercultural, pero se proyecta de modo desigual en la actuación educativa cotidiana. Aunque hay conciencia de que la educación intercultural constituye una realidad intrincada que reclama atención cognitiva, afectiva, moral y social, no siempre se trabajan sistemática y personalmente estos aspectos. Además, en algunas instituciones educativas brasileñas se verifica la carencia significativa de recursos y materiales específicos para promover la inclusión, algo que impacta negativamente en el proceso educativo intercultural. Obviamente, se precisan unos recursos (infraestructuras, equipamientos...) mínimos, sin los cuales resulta imposible alcanzar logros de calidad. A despecho de esta cruda realidad, algunos profesionales adoptan una actitud innovadora hacia la

interculturalidad y manejan diferentes materiales y lenguajes, algo que parece estar en consonancia con la creciente sensibilidad didáctica demandada por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), modelo que reivindica y orienta sobre cómo crear currículos/planes accesibles y estimulantes para todos los educandos, cualesquiera que sean sus características. Esta contemplación de la diversidad permite hacer efectiva la educación intercultural. Aun cuando el diseño universal o “diseño para todos”, surgido en el ámbito de la arquitectura, se extendió al campo de la educación y en concreto a la atención de personas con discapacidad, hay autores que enfatizan su potencialidad inclusiva en el terreno educativo de la diversidad cultural (Casas y Sánchez, 2016).

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.

No cabe duda de que el currículum y la planificación socioeducativa, con toda su virtualidad condicionante de la práctica, deben contemplar la diversidad cultural y la de las personas en el seno de las instituciones. Aunque nuestro estudio confirma que todavía falta mucho para conseguir que la interculturalidad sea una realidad generalizada en el mundo de la educación escolar y social, el hecho de que se detecten signos inclusivos en la actuación de algunos profesionales resulta esperanzador. Para la extensión de esas positivas señales y del estado anímico acompañante, seguimos lanzando la mirada y avanzando hacia un horizonte pedagógico inclusivo e intercultural, a cuya clarificación ha querido contribuir el trabajo que aquí se presenta.

6 REFERENCIAS

- 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>
- Bernard, F. de (2005). “Por una refundación del concepto de diversidad cultural”, *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, Nº. 2, págs. 29-34. <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/39/34>
- Casas, J. A. y Sánchez, S. (2016). “El diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para favorecer la interculturalidad en las aulas” (pp. 77-86). En Amor, M. I.; Luengo-Almena, J. L. y Martínez, M. (Eds.). *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*, Granada, Atrio.
- 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.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/Madrid: M.E.C.



- 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>
- Matencio, R. M.; Miralles, P. y Molina, J. (2013). “Prácticas profesionales sobre educación intercultural en los docentes de educación primaria de la región de Murcia”, *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (2), pp. 257-274. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/187/177>
- 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-LaInclusionEducativaDelAlumnadoExtranjero-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

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Martínez-Otero Pérez, V. (2023). FORMACIÓN INTERCULTURAL DE EDUCADORES: UN ESTUDIO REALIZADO EN BRASIL. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15148>

SOBRE OS AUTORES

V. MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

Profesor-Doctor de la Universidad Complutense de Madrid

E-mail: valenmop@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

M.M PAIVA

Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e Educação Profissional (IFRN).

E-mail: mmarlupaiva3@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-5659-7729>

Editor(a) Responsable: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Ad Hoc Reviewer: Olívia Moraes de Medeiros Neta e José Mateus do Nascimento





Enviado Marzo 20, 2022

Accepted July 30, 2022

Published April 1, 2023

