Aitor Ibarrola-Armendariz y Claire H. Firth (eds.)

Migraciones en un contexto global

Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana



Deusto
Publicaciones

Migraciones en un contexto global

Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana

Aitor Ibarrola-Armendariz y Claire H. Firth (eds.)

Migraciones en un contexto global

Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana

2007
Universidad de Deusto
Bilbao

Serie Migraciones Internacionales, núm. 5

Equipo de investigación UD
en Migraciones Internacionales

Consejo de Dirección
María Luisa Setién
Julia González
Rosa Santibáñez
Concepción Maiztegui
Trinidad L. Vicente

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-638-5

Competencia intercultural y formación del profesorado. Análisis de los planes educativos

Rosa Santibáñez Gruber

Departamento de Pedagogía
Universidad de Deusto
rsanti@fice.deusto.es

Concha Maiztegui Oñate

Departamento de Pedagogía
Universidad de Deusto
cmaizte@fice.deusto.es

Lourdes Fernández Gorosabel

Profesora de Filosofía
Dpto. de Educación del Gobierno Vasco
maria.lourdesfernandez@irakasle.net.

La sociedad de la información y el conocimiento, la tecnología y los procesos de globalización, han convertido los movimientos migratorios y el diálogo entre culturas en parte de nuestra vida cotidiana. La convivencia cotidiana entre personas de orígenes diversos hace imposible mantenerse ajeno al fenómeno de la diversidad. Situación que requiere unas competencias nuevas para poder relacionarse y solucionar los conflictos derivados de la propia convivencia. Estas habilidades se hacen especialmente importantes cuando acogemos a personas de origen inmigrante o si atravesamos las fronteras de nuestra nación por motivos profe-

sionales, turísticos o culturales. La causa principal es que la capacidad para conseguir relaciones eficaces con vecinos, amigos, compañeros de trabajo de diferentes culturas depende en gran medida de la habilidad para manejar de manera positiva las diferencias, sean éstas de carácter cultural, racial, religioso o étnico (Center of Intercultural Competence, 2003; Fantini, 2000).

La competencia intercultural se ha convertido en un factor de éxito, también, en el mundo de los negocios. Los trabajadores y ejecutivos, principalmente cuando desempeñan puestos laborales en otros países, necesitan saber desenvolverse en una variedad de ambientes, comunicarse en distintos idiomas, entender diferentes contextos culturales. Los índices de fracaso en los negocios internacionales, sin embargo, son muy elevados. Se considera que el 50% de los proyectos de empresas extranjeras fracasan y el 55% de los trabajadores aluden a factores culturales como el principal motivo (Mac Donald y Lapierre, 2006). Esta situación se traduce en grandes pérdidas económicas, cuestión de gran importancia en el entorno empresarial, que alcanza la esfera personal y social. Por ello estar preparado, personal y profesionalmente, para esta dimensión se está convirtiendo en parte imprescindible del currículo vitae.

En países con nivel creciente de diversidad cultural, saber manejar las diferencias es fundamental para crear relaciones positivas. De manera que la competencia intercultural se considera una herramienta imprescindible para afrontar de manera adecuada las relaciones entre distintas culturas. Las instituciones y el personal que trabaja en su diferentes áreas (salud, servicios sociales, educación) se deben adaptar para dar una respuesta adecuada y los planes de formación suelen incorporar aspectos de sensibilización, conocimientos y habilidades para trabajar en entornos interculturales. Todos ellos constituyen elementos de la denominada competencia intercultural.

Desde el área educativa, la incorporación del alumnado de origen extranjero requiere la transformación del espacio educativo, para posibilitar una respuesta adecuada. En este caso, el discurso se centra en la denominada educación intercultural, como apuesta crítica e inclusiva de abordar al diversidad desde el plano de la equidad y justicia social (De Haro, 2003). Para conseguirlo es necesario un cambio de mentalidad, una visión diferente de la alteridad que se inicia por el reconocimiento de los aspectos culturales propios.

Al analizar con profundidad esta realidad, se puede comprobar que la reciente presencia del fenómeno migratorio no ha dado un margen de tiempo suficiente a las instituciones educativas para dar una respuesta definida. Ante esta situación, el profesorado tiene el reto de incluir un

alumnado diverso y demanda una formación adecuada para adaptarse a las situaciones diferenciales (Soriano, 1999). Las diferentes administraciones han buscado soluciones y ofrecen cursos de formación permanente para el personal en activo, además de incluir algunas asignaturas en el Currículo universitario.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un trabajo de investigación sobre la presencia de las temáticas afines a la competencia intercultural en los planes formativos ofrecidos, principalmente, en la CAPV y en la propuesta de reforma educativa del Ministerio. El capítulo se inicia con un apartado de reflexión sobre la educación e integración del alumnado inmigrante desde la perspectiva de la equidad. Desde este contexto, la formación del profesorado y personal educativo se consolida como una de las estrategias fundamentales para desarrollar proyectos interculturales. A continuación, se analiza el propio concepto de competencia intercultural en relación con las principales labores educativas. El apartado tercero presenta los resultados del estudio mencionado.

La justificación de este estudio se basa en la consideración de que estos proyectos constituyen un referente de la formación del profesorado. No se ha contemplado el análisis de los programas, la formación de los berritzegunes, ni tampoco la experiencia de las personas implicadas en su desarrollo. Se trata, por tanto, de una primera aproximación que busca abrir un marco de reflexión en el que quedan muchos procesos por analizar en futuras investigaciones. En cualquier caso, el trabajo realizado ofrece un primer marco de reflexión de un tema prioritario para el futuro desarrollo de la educación intercultural.

1. **Educación e Inmigración: el reto de la equidad**

El derecho a la educación se considera un principio necesario para alcanzar la plena integración y hacer factible el principio de equidad y la participación. En consecuencia, las políticas de integración suelen destinar un capítulo a la educación como herramienta en la lucha contra la exclusión. Por ejemplo, el documento *Principios Básicos Comunes sobre la Integración*, aprobado por el Consejo de Ministros de Justicia y Asuntos de Interior en Bruselas, 19 de noviembre de 2004, recuerda que la educación es fundamental para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad. En el mismo documento se establece la necesidad de desarrollar políticas inclusivas a fin de lograr esta meta de la integración.

Estas palabras reflejan la preocupación latente en la Unión Europea ya que, en general, entre el alumnado de origen inmigrante suele haber

mayor tasa de fracaso escolar, abandono de los estudios o una orientación hacia itinerarios de menor prestigio académico (Eurydice, 2004; OECD, 2006). De manera que en muchos países la integración en el proyecto educativo se ha convertido en uno de los retos de los sistemas escolares y un objetivo de las políticas educativas nacionales y europeas (Eurydice 2004; EUMC 2004).

Las políticas educativas constituyen uno de los sectores objetivo de las políticas de integración. Su análisis muestra que la perspectiva de equidad constituye un claro referente en el camino de una sociedad más cohesionada e integrada. El propio concepto de integración incorpora esta variable. En principio, una educación con equidad se relaciona con un mayor grado de justicia social, y con la posibilidad de aumentar el grado de cohesión social. Por el contrario, en una sociedad sin equidad, la diversidad es simplemente una diferencia de poder, entre distintos grupos sociales o culturales (Shi-Xu, 2001). En consecuencia, cambiar la manera de pensar y relacionarnos constituye un imperativo para generar nuevas prácticas más equitativas y justas.

Sin embargo, no es una tarea fácil ya que, a pesar de la mejora en los ratios de acceso a la educación y las medidas de apoyo (apoyo lingüístico, refuerzo educativo), se corre el riesgo de continuar un modelo educativo que mantenga ciertas pautas discriminadoras (sociales, políticas o económicas) (Banks, 1997, 2004; Cushner, 1998; Eurydice, 2004; EUMC, 2004; Grant & Lei, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1999). Por estas razones, es importante alcanzar niveles altos de equidad entre los grupos más desfavorecidos, incluidos los colectivos de origen extranjero. De esta forma, se pretende lograr ratios equitativos en los distintos niveles educativos, favoreciendo mayores posibilidades a todo el alumnado[1].

---

[1] Desde la educación se distinguen cuatro niveles de equidad que corresponden a tipologías interconectadas y relacionadas con diversos momentos históricos, en un proceso que evoluciona hacia modelos más complejos y comprometidos de educación (Marchesi & Martín 1998; Tomlinson 2001):

— *Equidad de oportunidades:* se trata del nivel básico. Describe la necesidad de garantizar la posibilidad de garantizar una opción en el sistema educativo.

— *Equidad de acceso real:* En este caso, el objetivo es garantizar el acceso real de toda la población al sistema educativo, eliminando cualquier procesos encubierto que dificulte esta posibilidad.

— *Equidad de tratamiento educativo:* Este nivel incorpora el desarrollo de un curriculum común e integrado que pretende superar las diferencias e inequidades entre centros educativos.

— *Equidad de resultados:* En este último nivel, la equidad se entiende como equidad entre el alumnado de diferentes características sociales, culturales. En otras palabras, no busca resultados homogéneo sino asegurar que las diferencias no se deban a factores sociales o culturales.

En otras palabras, el reconocimiento de la importancia de la educación intercultural y el tratamiento equitativo, no es suficiente dado que no siempre va acompañado de medidas adecuadas o de aplicaciones suficientes. Trabajos de investigación del grupo de investigación en educación intercultural[2] (GREDI) de la Universidad de Barcelona en Cataluña señalan los desajustes entre las opiniones y los buenos propósitos del profesorado en el plano del discurso y la práctica concreta en las distintas realidades educativas estudiadas (Marín Gracia, 2001). Ante esta realidad, diferentes autores proponen un conjunto de medidas relacionadas con el concepto de educación intercultural y con la pedagogía crítica para enfatizar este enfoque y desarrollar políticas educativas dirigidas a la eliminación de prejuicios y estereotipos (Banks ,1997, 2004; Cushner,1998; Grant & Lei, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1999).

Algunas medidas se centran en el propio sistema educativo y en la intervención con el colectivo inmigrante (Capps et al. 2005; Eurydice 2004; Finnish National Board on Education 2006ª; Maruny 2002; OECD 2006): medias dirigidas a ofrecer información y orientación, apoyo en el aprendizaje de segundas lenguas, programas de educación temprana, apoyo al idioma del país de origen, apoyo en áreas curriculares (matemáticas, lecto-escritura, actividades extraescolares).

Otro conjunto de medidas articulan toda la comunidad educativa, puesto que se considera que la presencia de alumnado de origen extranjero requiere apoyar estrategias educativas basadas en el respeto y la tolerancia. En conjunto, buscan potenciar un modelo educativo que favorezca la eliminación de prejuicios, el conocimiento de la diversidad, desarrollo de actitudes, así como el desarrollo de competencias interculturales (Boom, 2000; Center of Intercultural Competence, 2003; Crawshaw, 2002; Cushner, 1998; Fantini, 2000; Witenberg 2004). Como recuerda Cushner (1998: 396) una pedagogía para una educación intercultural efectiva requiere ir más allá de la identificación y de la trasmisión de información a nivel cognitivo. Una educación intercultural efectiva exige que las personas tengan encuentros bien estructurados, extensos y afectivos con otras y que el conocimiento obtenido en estos encuentros, sobre los demás y sobre sí mismos, sea evidente para todas las personas implicadas en estas interacciones.

Por consiguiente, la formación del profesorado constituye un elemento importante en este campo. Se trata de una medida de tipo transversal ya que alude a casi todos los puntos mencionados. Además se comprueba que existe una demanda del propio profesorado, muchas

[2] Véase Grup de Recerca en Educació Intercultural GREDI: web.

veces formado en unos planes de estudio previos al cambio demográfico y que por consiguiente no contemplaban la realidad diversa donde, actualmente, ejercen su tarea docente. En consecuencia, el reto de sociedad plural significa que el profesorado debe desarrollar nuevas competencias que respondan de manera adecuada a la diversidad (Banks 1997; EUMC 2004; Woodrow et al. 1997). En casi todos los países europeos distintos temas asociados con la interculturalidad se incluyen en los curricula de formación del profesorado. De manera que en el año 2003/04 el informe Eurydice comprobó que solamente en Estonia y Bulgaria no aparecían estas materias. Aunque en Estonia se desarrollaba un plan piloto en este campo. En el otro extremo, el informe Eurydice señala que en la comunidad de habla alemana de Bélgica, en Lituania, Malta y Suecia, la práctica de la educación intercultural es una parte fundamental en su formación inicial (Eurydice 2004:64).

2. **La formación del profesorado y la competencia intercultural**

Como se ha comentado en apartados anteriores, el profesorado actual debe estar preparado para asumir la diversidad cultural. Especialmente, cuando los discursos educativos y políticos asumen un paradigma educativo basado en la interculturalidad que defiende un sistema educativo crítico, reflexivo y solidario, potenciador y generador de cambios sociales (Soriano, 1999). En este marco, el profesorado debe adoptar un nuevo discurso que le permita superar el previo de la exclusión, el prejuicio y se oriente hacia el concepto de equidad. Para ello su formación debe desarrollar la conciencia crítica, y la sensibilidad hacia los otros, aprendiendo a detectar los prejuicios y reconociendo ciertas prácticas derivadas de los mismos. Es decir, se requieren nuevas habilidades, entre las que destacan la competencia intercultural (Shi-Xu, 2001; Stier, 2004).

Tampoco se puede olvidar que el propio concepto de competencia intercultural o competencia global es un concepto controvertido, en tanto en cuanto se vincula a una ideología poco equitativa y a un interés exclusivamente economicista. Sin embargo, un análisis más detenido del mismo, descubre un concepto que integra la diversidad y que ha expandido su centro de interés a otros ámbitos más allá del empresarial como son el educativo, el trabajo social o la salud.

Se entiende por competencia intercultural una forma de competencia social o de habilidad de vida aplicada a entornos o contextos de diversidad cultural. Es decir, se refiere a la capacidad de captar las necesidades del contexto interpersonal y adaptar las respuesta al mismo.

Las siguientes definiciones destacan las principales características de este término: su naturaleza social y compleja, así como su orientación centrada en la eficacia de la comunicación:

— La capacidad de actuar de manera exitosa con personas de otras culturas y en una variedad de situaciones y contextos. Sería el concepto de competencia social aplicado a entornos interculturales (Crawshaw, 2002).
— Es la capacidad general de un individuo para manejar aspectos claves de comunicación intercultural como las diferencias culturales y poco familiares, las dinámicas intergrupales y las tensiones y conflictos que acompañan a estos procesos (Boom, 2002).
— Son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural (Aguado, 2003: 141).

Hablar de competencia, tanto en un entorno profesional como social, hace inevitablemente alusión a conceptos como eficacia, cualificación, capacidad y suficiencia. Una eficacia que se basa siempre en el respeto a la identidad propia y a la diversidad. A su vez, alude a las consecuencias positivas de dicha eficacia como son la adaptación social, la integración cultural, el incremento de la idoneidad profesional y la salud psicológica (Aneas, 2005). Si bien algunos autores se centran más en la dimensión conductual y se refieren a la misma con el término de competencia intercultural o competencia global (Aguado, 2003; Boom, 2002; Crawshaw, 2002; Fantini, 2007) otros resaltan más su dimensión afectiva, denominándola sensibilidad intercultural (Bennet y Hammer, 1998; Chen, 1997; Chen y Starosa, 2000). En este caso, destaca la necesidad de desarrollar no sólo una destreza comunicativa sino, fundamentalmente, una actitud, una emocionalidad positiva de aprecio, interés y respeto a las diferentes culturas[3].

[3] Tradicionalmente se señalan cuatro dimensiones de la competencia intercultural (Santibáñez y Maiztegui, 2005; Santibáñez, Cruz y Eizaguirre, 2005):

— Conciencia intercultural, se adquiere a través de la toma de conciencia de los propios posicionamientos, actitudes y valores, así como del reconocimiento cultural.

— Actitudes y valores para la interculturalidad: incorpora la conciencia de la diferencia y la necesidad de unas reglas o normas de juego mínimas que fundamenten las relaciones interculturales.

— Conocimiento intercultural: aspectos de carácter cognitivo que permita el conocimiento de las culturas presentes en el contexto social.

— Habilidades o destrezas interculturales: se trata de la puesta en marcha de todos los elementos anteriores.

En el campo educativo, sus inicios se remontan a las clases de idiomas y proyectos de intercambio internacional. En este sentido, los posicionamientos más actuales reconocen que es necesario entender no solamente la cultura del idioma sino aceptar cómo nuestra propia cultura puede influir en la comunicación (Liaw, 2006). Está demostrado que la forma de pensar y ver el mundo está intrínsecamente ligada al idioma y a la cultura en la que se desarrolla el idioma. Por ello, para lograr una competencia comunicativa adecuada en otra lengua, es necesario captar las sutilezas culturales que imbuyen dicha lengua.

Desde una orientación pedagógica, la competencia intercultural hace referencia a «*la manera de relacionarse con los estudiantes y otras personas en un medio escolar para favorecer el aprendizaje del alumnado*» (Jokikoko, 2005: 78). Como se puede ver, esta definición incide en la labor docente y en los objetivos de una educación de calidad. En consecuencia, la formación del docente debe desarrollar la conciencia crítica, y la sensibilidad hacia los otros, aprendiendo a detectar los prejuicios y reconociendo ciertas prácticas derivadas de las mismos (Shi-Xu, 2001). Se trata de la competencia intercultural definida como «valentía para pensar y actuar interculturalmente».

Investigaciones en otros países, como la llevada a cabo por Katri Jokikoko (2005) en Finlandia, muestran que los profesores perciben diferencias visibles e invisibles en las personas y en ciertos grupos. Al mismo tiempo, expresan su necesidad de tener no sólo más conocimientos sobre otras culturas sino también desarrollar habilidades para facilitar la comunicación con los alumnos procedentes de otras culturas. En este sentido, en las entrevistas sobre sus necesidades de formación, el profesorado mencionaba tres temas recurrentes. El primero hace referencia al conocimiento de las *dificultades en el aprendizaje*, especialmente la comprensión de las causas que hacen más difícil este aprendizaje (idioma, cultura, experiencias traumáticas, etc). El segundo tema es un área general denominada *diferenciación*, el profesorado siente que necesita un conocimiento científico y profesional para proporcionar un ambiente de aprendizaje adecuado. La tercera área de competencias profesionales es la *habilidad para contactar con las familias*, principalmente cuando los valores y las perspectivas son diferentes de las del profesorado e incluso cuando no se habla el mismo idioma. Como recuerda Katri Jokikoko (2005) estas demandas no difieren mucho de las expresadas por otros profesores en sus primeros años de inserción laboral. No obstante, la diferencia procede de la complejidad de los contextos interculturales, donde las mismas necesidades se hacen más complejas y sus retos requieren ciertos conocimientos y habilidades específicos.

Es un reto elevado, especialmente porque los estudios llevados a cabo por distintos expertos están de acuerdo en que ni la formación inicial ni continua del profesorado, proporciona una preparación específica en educación intercultural (Besalu, 1994; Sales y García, 1997; Soriano, 1997). Especialmente, se cuestiona la incidencia en el sistema de creencias y actitudes respecto a la diversidad (Pereda, 2005). Las investigaciones sobre las demandas del profesorado implicado en proyectos educativos interculturales, también recogen su demanda por una formación, especialmente en el profesorado de educación primaria (Marín Gracía, 2001;Vicente, 2006).

Resulta una demanda lógica, debido a que gran parte del profesorado se ha formado con unos planes que no recogían esta temática. Además, los estudios sobre los modelos que se aplican en las distintas escuelas, muestran las diferencias entre el modelo teórico que postula el interculturalismo, y un modelo práctico que varía entre el asimilacionismo y la educación compensatoria (Bartolomé, 1997). Por ese motivo, diversos autores recuerdan que se debe ofrecer una formación específica al profesorado para que sea capaz de adaptarse a los contextos de diversidad.

Una dificultad de la enseñanza en este contexto es que conviven tendencias en cierto medida contradictorias. Por un lado, hay una tendencia a enfatizar la valores y necesidades propios de cada alumno y/o de su grupo sociocultural. Por otro lado, el profesorado es consciente de que es necesario que todo el alumnado logre una enseñanza de calidad basada en los mismos contenidos y en la trasmisión de ciertas tradiciones. La competencia intercultural, se relaciona con una competencia relacionada con una orientación eficaz para relacionarse y enfrentarse con éxito a diversas situaciones (Jokikoko, 2005:79).

3. **La formación del profesorado en las políticas migratorias de integración**

En las últimas décadas, paralelamente al incremento de la inmigración, las políticas de integración y migraciones han recibido un mayor atención. Se trata de un primer planteamiento normativo, que valora la diversidad y busca un trato igualitario para toda la ciudadanía, nacional o de origen extranjero. En este apartado, se presenta una revisión del papel destinado a la formación del profesorado en los distintos planes de integración de la población inmigrante. Al analizar este tema, la Ley Orgánica de Educación[4] constituye un elemento de referencia principal.

[4] Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo.

La LOE reconoce la necesidad de revisar el modelo de formación inicial del profesorado (sobre todo en relación al marco europeo) y de procurar una formación continua adecuada a su práctica docente. Hasta aquí, todo parece indicar que esta ley, consciente (entre otras muchas cosas) de la diversidad y multiculturalidad, apuesta por la educación intercultural al contemplar principios y fines que la sustentan.

Los diversos planes nacionales y de las comunidades autónomas, denominados generalmente como Planes Estratégicos de Integración para los Inmigrantes, también recogen la cualificación del profesorado como una de las medidas (CC.OO. 2004). A nivel nacional destaca el reciente *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* 2007-2010 (Febrero, 2007), elaborado por la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración y la Dirección General de Integración de los Inmigrantes. Este plan, dirigido a toda la ciudadanía autóctona y de origen inmigrante, aspira a convertirse en un elemento impulsor del proceso de integración o adaptación mutua de las personas inmigrantes y autóctonas, basado en el consenso, el diálogo y la participación. El plan contempla un capítulo dedicado a la educación.

Tomando como punto de partida la Ley Orgánica de Educación (LOE), dicho plan reconoce el papel de la educación y por extensión de la escuela en la lucha por la exclusión social, destacando la limitación presupuestaria puesto que es uno de los países comunitarios con un gasto público en educación inferior a la media. Es importante recordar el crecimiento exponencial que ha tenido la población inmigrante y alumnado de origen inmigrante integrado en el sistema educativo para comprender las dificultades del mismo y el enorme esfuerzo realizado. Por ejemplo, entre los años 2004 y 2005 la presencia de alumnado inmigrante se duplicó respecto al curso anterior. Según datos del Cide (2007), la presencia de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias era de 63.044 personas en el curso 1996-97. Diez años más tarde alcanzaba la cifra de 608.040 personas. Es decir, se ha multiplicado por diez, lo que supone cifras cercanas al 10% del total del alumnado matriculado en el Estado Español. En el País Vasco, se ha seguido una trayectoria similar, aunque sin alcanzar los porcentajes de otras comunidades. Así en el curso 2006-2007 había 6.127 personas de origen extranjero matriculadas en primaria y 3.866 en educación secundaria en la CAPV.

En el apartado centrado en el profesorado, el Plan de Integración y Ciudadanía reconoce el rol fundamental del profesorado en al integración del alumnado y señala, como uno de los principales retos del sistema educativo español, la mejora de la formación inicial y continua del profesorado y del personal de apoyo. Entre las necesidades que se

diagnostican, destacan aquellas relacionadas con la formación del profesorado, objeto directo de este capítulo:

> Uno de los retos del sistema educativo español es el de la mejora de la formación inicial y continua de sus profesores y personal que realiza actividades de apoyo y relacionadas con la educación y la formación, de manera que sus conocimientos y competencias sirvan para dar respuesta a los cambios experimentados en la sociedad y a las necesidades específicas del alumnado inmigrante (p. 144).

La formación específica en interculturalidad, se repite de manera transversal en todos los objetivos y medidas educativas, bien para el personal docente o no docente de centros culturales, deportivos, de atención a menores, etc. Las medidas de actuación destinadas a mejorar la situación son diversas. En primer lugar, se considera necesario generalizar «*dinámicas de formación-reflexión-acción, mediante análisis crítico de su actuación cotidiana, personal e institucional para incorporar nuevos marcos teóricos y nuevos modos de gestionar la diversidad*» (p. 144). En segundo lugar, se destaca la importancia de las expectativas del profesorado en cuanto a la integración escolar y el rendimiento académico como un elemento condicionante. En consecuencia, se recomiendan desarrollar unas expectativas basadas en «*una comprensión desestigmatizada de las diferencias sociales y culturales, en un conocimiento no estereotipado, ni basado en prejuicios de las diferentes culturas presentes en el aula*» (p. 144). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado debe tener en cuenta la necesidad de replantearse el saber, la visión fragmentada de los problemas educativos y sus soluciones. Por último quedaría por destacar alguna de los objetivos y medidas propuestas:

—«Objetivo 3.- *Adecuar el sistema educativo a la diversidad del alumnado gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.*

Programa EDU 8.- Apoyo a la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza en atención y gestión de la diversidad.

Medida 8.1.- Apoyo a la formación de los docentes en interculturalidad, respeto a la diversidad y prevención de conductas y actitudes racistas y xenófobas.

Medida 8.2.- Fomento de la creación de redes de personal docente con el fin de intercambiar conocimientos y buenas prácticas en materia de educación intercultural y atención a alumnos inmigrantes.

Medida 8.3.- Inclusión, dentro de la formación curricular de los profesores, de estrategias en el ámbito de la interculturalidad y la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos.

Medida 8.4.- Apoyo a programas innovadores de formación-reflexión-acción de intervención en el aula (pp. 149-150).

Por otro lado, el principio de la interculturalidad se consolida como un mecanismo de interacción, desde el respeto, entre personas de diferentes orígenes, geográficos y culturales. Se trata de un principio transversal, que como explica el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, se incluye en distintas áreas (vivienda, educación, servicios sociales y salud). De esta forma, la educación intercultural ocupa un lugar importante entre las medidas del ámbito educativo de los distintos planes autonómicos (CC:OO, 2004). En todos ellos, se incluye alguna referencia a la interculturalidad en diferentes apartados: elaboración del proyecto de centro, diseño curricular, formación del profesorado, elaboración de materiales de apoyo, investigación y atención a minorías. En algunos casos, como en Navarra, se manifiesta explícitamente que las actividades y programas de perfeccionamiento del profesorado incluirán actividades dirigidas a la adquisición de habilidades y criterios para la atención de la diversidad cultural. Además, se insta a las Universidades a incluir estas materias en sus planes de estudios (CC.OO., 2004: 130).

En el ámbito más cercano, hay que remitirse el II Plan Vasco de Inmigración 2007-2009. Al igual que su antecesor el Plan incorpora distintas directrices relacionadas con las áreas de educación e interculturalidad. En el área de educación se plantea desarrollar «*intervenciones encaminadas a asegurar el pleno derecho de los extranjeros y extranjeras a la educación como uno de sus derechos culturales básicos dentro del marco del principio de normalización*» (p. 94). Desde el área de interculturalidad se trata de asegurar y facilitar el acceso de los extranjeros/extranjeras a la cultura vasca, al aprendizaje de los dos idiomas oficiales como parte del proceso de integración, por un lado, y el mantenimiento y desarrollo de las culturas propias de las personas extranjeras, por otro. Este plan incorpora «*directrices orientadas al empoderamiento de los órganos de representación a fin de que puedan disponer de un marco de autonomía con apoyo público para el libre desarrollo de su identidad cultural en el seno de la sociedad vasca*» (p. 94).

Entre sus propuestas y atendiendo al mismo criterio que en el anterior plan estratégico[5], destacan las siguientes:

[5] Debido a que no se ha logrado tener acceso a las medidas derivadas del plan actual, se analizan las del plan anterior puesto que los objetivos no han variado sustancialmente.

a) *Consideración de la interculturalidad y la escolarización del alumnado inmigrante como uno de los grandes ejes del Plan de Formación Permanente de la CAPV (GARATU): oferta de cursos, seminarios, talleres y jornadas de reflexión para el profesorado* (medida 4).
b) *Puesta en marcha de planes de formación sobre atención a la diversidad cultural en los Berritzegunes* (medida 5).
c) *Organización de seminarios y cursos de formación para el profesorado sobre la enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante* (medida 6).
d) *Ayudas especificas a entidades públicas y privadas para la organización de cursos y seminarios sobre la escolarización de alumnado extranjero, interculturalidad, la atención a la diversidad en los centros escolares…* (medida 7).

Por último mencionar que la ley de la Escuela Pública Vasca[6] (LEPV), sin mencionar la interculturalidad, define a la escuela pública vasca, y a cada uno de sus centros, como «plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad» (art. 3.1). La incorporación de alumnado inmigrante ha planteado nuevas respuestas desde el Departamento de Educación, Universidades e Investigación como el Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante, iniciado en el curso 2003-04. Este programa es fruto de la reflexión ante la nueva situación y se ha llevado a cabo siguiendo las recomendaciones del Plan de Inmigración del Gobierno Vasco (2003-07). Recoge la apuesta del Gobierno Vasco por una educación intercultural y de calidad para todo el alumnado, basada en los principios de integración, igualdad, interculturalidad y calidad[7]. En un primer momento se publicaron las orientaciones para la acogida del alumnado inmigrante y posteriormente se han editado diferentes materiales que sirven de guía para el profesorado de educación primaria y secundaria.

Además, los centros escolares, públicos y concertados, pueden solicitar apoyo para incorporar profesorado de refuerzo lingüístico, destinado a favorecer la adquisición de una segunda lengua, principalmente el euskera. Recientemente, las propuestas del Departamento de Educación se han ampliado con una nueva figura cuyas funciones se encaminan hacia la integración del alumnado inmigrante.

---

[6] Ley de la Escuela Pública Vasca 1/1993, de 19 de febrero.

[7] Véase la información disponible en la web del Gobierno Vasco para la atención del alumnado inmigrante: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif8/ es_2083/f8_c.html

En resumen, si se analizan leyes, planes y estrategias se puede afirmar que hay una clara intención de potenciar la educación intercultural. Se mencionan principios como igualdad, equidad, valores como la solidaridad, respeto, tolerancia y justicia, reconocimiento de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad. También se ha hecho referencia al papel del profesorado, quedando clara la necesidad de formación para poder gestionar la diversidad y potenciar la competencia intercultural.

4. **Análisis de los planes de formación del profesorado**

El objetivo del presente estudio es analizar la formación recibida por los distintos niveles del profesorado: La formación inicial en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, así como las propuestas de formación y perfeccionamiento ofrecidas por la Administración Pública competente en materia educativa. Tras conocer la formación inicial, compararla con la propuesta de nuevos planes formativos para la convergencia europea.

Este objetivo general se puede concretar en tres objetivos específicos:

1. Analizar los planes de estudio vigentes de formación inicial del profesorado.
2. Examinar la oferta pública de formación y actualización del profesorado.
3. Contrastar la propuesta de planes formativos vigentes con la propuesta realizada para la reforma.

4.1. *Metodología*

Para el primer y tercer objetivo se toman como punto de partida los planes de formación inicial de magisterio, vigentes en la oferta pública de toda la CAV. Para el tercer objetivo se compararán los resultados del primero con los propuestos a nivel de todo el estado, según el *Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2004), y las Fichas Técnicas de Propuesta de Título de Grado de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil y Postgrado de Formación en Secundaria (según RD 55/ 2005)[8].

[8] Es importante tener presente que tras la aprobación del RD 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las universidades cuentan con autonomía para establecer dichos contenidos formativos. Sin embargo, las propuestas de estas fichas están elaboradas y consensuadas por todos los miembros de la Conferencia de Decanos de Educación y Magisterio con anterioridad a la aprobación de este decreto (disponible en www.uned.es/decanoseducacion).

La tabla 1 representa el procedimiento a seguir para ambos objetivos (primero y tercero).

Tabla 1

Comparación de Planes de Estudios de formación inicial del profesorado

PLANES DE FORMACIÓN VIGENTES	PLANES DE FORMACIÓN REFORMA EUROPEA
Magisterio Infantil y Primaria	Magisterio Infantil y Primaria
Secundaria - CAP (Curso de Adaptación Pedagógica)	Postgrado Oficial de Formación Profesorado Secundaria

Mientras se pone en marcha la reforma para la Convergencia Europea, prevista para el 2010, se espera que la formación para la actualización del profesorado sea un «*termómetro sensible*» a estos cambios sociales que afectan a la escuela y se refleje en su oferta de actualización. Por ello, para el segundo de los objetivos propuestos, se analizan los planes de formación y perfeccionamiento del profesorado que el Gobierno Vasco ofrece a través del Plan Garatu[9]. La tabla 2, sitúa estos planes como elemento intermedio entre los planes vigentes y la inminente reforma.

Tabla 2

Planes de formación y perfeccionamiento del profesorado. Plan Garatu

PLANES DE FORMACIÓN VIGENTES	PLANES DE FORMACIÓN y ACTUALIZACIÓN	PLANES DE FORMACIÓN REFORMA EUROPEA
Magisterio	Plan Garatu (Gobierno Vasco) 2002 - 2007	Magisterio Infantil y Primaria
CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) Secundaria		Postgrado Oficial de Formación Profesorado Secundaria

[9] Somos conscientes que esta oferta se completa con la ofrecida por cada uno de los Berritzegunes que los centros disponen por zonas, ya que ofrecen asesoramiento y formación en materia intercultural tanto para el profesorado de apoyo lingüístico como a los equipos directivos de los centros.

A) PLANES DE ESTUDIO VIGENTES EN FORMACIÓN INICIAL

Para el primer objetivo, se analizan los planes de estudio de formación inicial de profesorado. En la tabla 3 se recogen los planes analizados: El plan de estudios de Magisterio para los niveles de Educación Infantil y Primaria en los tres territorios de la comunidad: Campus de Bilbao, Campus de Donostia-San Sebastián y Campus de Vitoria-Gasteiz. De igual manera, para los niveles de profesorado en secundaria, el profesorado ha de contar junto a su bagaje formativo aportado por una licenciatura con la formación específica del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), en donde se le dota de las herramientas didácticas, de organización y planificación para la enseñanza de la materia de su licenciatura así como las competencias necesarias para hacer frente a distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, como la convivencia, la diversidad o las dificultades de aprendizaje.

Tabla 3

Planes de formación inicial del profesorado vigentes.

PLANES DE FORMACIÓN - FORMACIÓN INICIAL
Plan de Estudios de Magisterio Especialidades: Educación Infantil y Educación Primaria. Escuela Universitaria de Magisterio. UPV/EHU. 2006-2007. (Campus Bilbao, Vitoria - Gasteiz y San Sebastián — Donostia)
Plan de Estudios: Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Educación Secundaria Servicio de asesoramiento educativo (SAE) UPV/ EHU. 2006-2007

El análisis de contenido de los distintos planes de formación y los programas que los configuran a través de la localización de *palabras clave* relacionadas con la formación en materia cultural o intercultural ha sido la principal metodología utilizada. En cuanto a los *descriptores* o *palabras claves*[10] que se han utilizado para analizar dicha formación, éstos son los siguientes: Interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, competencia intercultural, socio-cultural, y cualquier otro término que contemple la variable cultural en su

[10] No se ha recogido el término diversidad para evitar confusiones con las temáticas más directamente relacionadas con el ámbito de las NEE, a pesar de ser conscientes que el tratamiento de la diversidad cultural se lleva a cabo, en muchas ocasiones desde este ámbito.

título, objetivos y/o contenidos de los programas de las asignaturas. En la siguiente tabla (tabla 4) se recoge el título de formación inicial, las asignaturas con contenidos específicos así como los resultados obtenidos, por número de referencias, número de materias y especificación de términos.

Tabla 4

Cuantificación del número de apariciones y términos presenten en los Planes de Estudios vigentes en Formación Inicial del Profesorado (Especialidades Infantil y Primaria) y Formación Profesorado Secundaria.

Formación Inicial	Asignaturas	Resultados
Magisterio: Haur Heziketa / Educación Infantil	CONTENIDOS FORMATIVOS (Materias en las que aparece): Didáctika orokorra/ Didáctica General Euskal Herriko Egungo Errealitatea eta Hezkuntza / Realidad Actual del País Vasco y Educación. Hezkuntzaren Sociología/ Sociología de la Educación	*2 referencias* *3 materias* Socio-cultural Cultural
Magisterio: Educación Primaria	CONTENIDOS FORMATIVOS (Materias en las que aparece): Didáctica General Realidad Actual del País Vasco y Educación Sociología de la Educación	*4 referencias* *3 materias* Interculturalismo Etnia y educ. Socio-cultural Cultural
Educación Secundaria Licenciatura + (CAP)	CONTENIDOS FORMATIVOS (Materias en las que aparece): Sociología de la Educación Secundaria	*3 referencias* *1 materia* Etnia Educación multicultural Cambio social y cultural

De la observación de la tabla 4, se constata que tan solo tres asignaturas hacen alusión al tema objeto de estudio en los niveles de infantil y primaria, mientras que en secundaria, tan solo una materia lo refleja. Ciertamente, esta diferencia en el número de términos que aparecen debe ser interpretada en función de la extensión total de los estudios, mientras que los niveles de infantil y primaria son de tres años de dura-

ción, el CAP es un curso intensivo de un año de duración. Los términos más frecuentemente utilizados son *socio-cultural* y *cultural*. Una cuestión especialmente reseñable en secundaria es que en la única materia en donde se aborda la cuestión de la diversidad cultural, se hace desde una perspectiva negativa al aludirse al cambio social y cultural como elemento de debate ante el malestar docente.

Como primera conclusión, podemos afirmar que el elemento *cultural / intercultural* genera poco interés en la formación inicial del profesorado apareciendo muy pocas referencias a la materia en sus objetivos y contenidos formativos.

B) Oferta pública de formación y actualización del profesorado

En este segundo apartado, se analiza el Plan de Formación y Perfeccionamiento que desde la administración educativa y en el ámbito de la comunidad autónoma, se viene ofertando en los últimos años a través del Plan Garatu.

Tabla 5

Plan Garatu. Formación y actualización del profesorado.

FORMACIÓN — Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO
Plan Garatu. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. 2002-2007.

El periodo estudiado abarca los últimos cinco años, desde el curso 2002/03 al 2006/07 (tablas 5 y 6). La información a la que se tiene acceso consta de: número de horas de formación, título del curso, territorio/ciudad de impartición, idioma, colectivo diana y número de plazas.

La tabla 6 refleja una panorámica general de la situación de la oferta general y específica sobre la *interculturalidad, diversidad cultural y competencia*. En la oferta general, se comienza con un número elevado de cursos para disminuir hasta el nivel más bajo en 2004/05, a partir del cual, la tendencia es en claro ascenso. Sin embargo, si se analiza la oferta específica del tema *diversidad, interculturalidad* o *competencia*, el curso académico en donde la oferta general ha sido la más baja, (2004/05), es el año con una proporción más elevada en la temática específica. Comparando la oferta específica en relación con la general, se puede concluir, de nuevo, que la temática de la inmigración tan solo representa un 4,8% del volumen total.

Tabla 6

Datos globales del Plan Garatu 2002/03 -2006/07

	Oferta General - Total		Oferta Específica Diversidad cultural, interculturalidad y competencia	
	N.º cursos	N.º horas	N.º cursos	N.º de horas
2002 - 2003	205	8,775	9	330 (3.8%)
2003 - 2004	146	6,571	9	330 (5.0%)
2004 - 2005	116	4,702	7	360 (7.6%)
2005 - 2006	212	7,285	7	250 (3.4%)
2006 - 2007	279	8,536	14	475 (5.5%)
Total	958	35,869	46	1745 (4.8%)

En la tabla 7, se presenta, de manera pormenorizada los cursos en los cinco últimos cursos.

Tabla 7

Plan de formación Garatu. Oferta específica pormenorizada periodo 2002/03 — 2006/07

Curso 2002/03	Hs.	Plz.	Lugar	Dirigido
Interculturalidad e inmigr. en los centros EPA.	30	20	Bilbao	P. EPA
Educación Intercultural	45	20	Bilbao	P. Primaria y Secundaria
Kulturarteko Heziketa	45	20	Donostia	P. Primaria y Secundaria
Historia y cultura del Pueblo Gitano	20	20	Bilbao	P. Infantil, Primaria y Secundaria
Historia y cultura del Pueblo Gitano	20	20	Donostia	P. Infantil, Primaria y Secundaria
Interculturalismo: Escolarización de inmigr.	20	25	Ortuella	P. Infantil, Primaria y Secundaria. Equipos Directivos
La acogida de inmigrantes con idioma desconocido para el profesorado	20	24	Leioa	P. en general
Globalización, desarrollo y cooperación	45	20	Gasteiz	P. en general
Globalizazioa, garapen eta lankidetza	45	20	Bilbao	P. en general
Curso 2003/04	Hs.	Plz.	Lugar	Dirigido
Kulturarteko heziketa	45	25	Donostia	P. que trabaja con alumnado inmigrante
Kulturarteko heziketa	45	25	Gasteiz	P. que trabaja con alumnado inmigrante
Kulturarteko heziketa	45	25	Bilbao	P. que trabaja con alumnado inmigrante
Conocimiento y desarrollo de la cultura gitana	20	25	Donostia	P. Primaria y Primer ciclo ESO
Conocimiento y desarrollo de la cultura gitana	20	25	Gasteiz	P. Primaria y Primer ciclo ESO
Conocimiento y desarrollo de la cultura gitana	20	25	Bilbao	P. Primaria y Primer ciclo ESO
Kulturarteko hezkuntza: ikast. kudeaketa	45	25	Donostia	ESO y Bachillerato
Educación intercultural: gestión del centro	45	25	Gasteiz	ESO y Bachillerato
Educación intercultural: gestión del centro	45	25	Bilbao	ESO y Bachillerato

Curso 2004/05	Hs.	Plz.	Lugar	Dirigido
Ijitoen historia eta kultura ikastetxeetan	20	25	Bilbao	P. Primaria y Primer ciclo ESO
Ijitoen historia eta kultura ikastetxeetan	20	25	Donostia	P. Primaria y Primer ciclo ESO
La historia y cultura gitana en la escuela	20	25	Gasteiz	P. Primaria y Primer ciclo ESO
Kultura artekotasuna Euskal Herrian (inmigrazioari erantzuna)	90	30	Bilbao	P. en general
Kultura artekotasuna Euskal Herrian (inmigrazioari erantzuna)	90	30	Gasteiz	P. en general
Kultura artekotasuna Euskal Herrian (inmigrazioari erantzuna)	90	30	Donostia	P. en general
Kultura arteko hezkuntza	30	20	Bilbao	P. en general
Curso 2005/06	Hs.	Plz.	Lugar	Dirigido
La diversidad lingüística: Su trat. en el aula	10	25	Bilbao	P. Secundaria
Historia y cultura gitana en la escuela	20	25	Gasteiz	P. en general
Estrategias de intervención socioeducativa con el alumnado gitano	20	25	Donostia	P. en general
Estrategias de intervención socioeducativa con el alumnado gitano	20	25	Bilbao	P. en general
Kultura arteko hezkuntza: Inmigrazioari erantzuna Euskal Herrian	60	30	Donostia	P. en general
Kultura arteko hezkuntza: Inmigrazioari erantzuna Euskal Herrian	60	30	Bilbao	P. en general
Harrera-hizkuntzen irakaskuntza (eusk./gazt.) eta ikasle etorkinentzako kurrikulu egokitz.	60	25	Bilbao	P. en general

Curso 2006/07	Hs.	Plz.	Lugar	Dirigido
El alumnado adolescente emigrante extranjero y de etnia gitana: elementos exclusores e inclusores	20	20	Donostia	P. Secundaria
Convivencia e intercul: el conflicto intercultural	60	25	Gastéis	P. en general
Convivencia e intercul: el conflicto intercultural	60	25	Bilbao	P. en general
El medio educativo y el alumnado gitano	20	25	Gastéis	P. en general
Equidad y medio desfavorecido	60	25	Bilbao	P. en general
Estrategias de Interv. socio-educativa con alumnado gitano	20	20	Bilbao	P. en general
Estrategias de Interv. socio-educativa con alumnado gitano	20	20	Donostia	P. en general
Harrera-hizkuntzen irakaskuntza (eusk./gazt.) eta ikasle etorkinentzako kurrikulu egokitz.	60	25	Bilbao	P. en general
Hezkidetza: erronka berriak	60	25	Bilbao	P. en general
Kultura arteko hezkuntzaren hastapenei buruzko ikastaroa	40	25	Donostia	P. en general
Formación en educación intercultural	30	20	Donostia	P. en general
I Jornadas sobre lenguas, currículo y al. inmigrante	15	-	Bilbao	Universidad de Deusto
Nuevos roles docentes para educar en la cap. de iniciativa	?	20	Bilbao	Jornadas
V Mintegia: Hezkuntza etorkinekin. Praktika onak euskararen irakaskintzan	10	200	Gipuzkoa	Jornadas

Tanto por número de horas específicas dedicadas a la temática cultural como por número de plazas destinadas a la formación (tabla 7), destaca el último curso, 2006/07 con una importante diferencia con respecto al resto de convocatorias. Le siguen las convocatorias de los cursos 2003/04 y 2004/05.

El castellano es la lengua que predomina en la oferta formativa (tabla 8), de 46 cursos ofertados en total, 27 (58,6%) son en castellano frente a 19 (41,3%) en euskera. Si se analiza por convocatorias, en todas las ediciones supera la lengua castellana a excepción de la oferta del curso 2004/05, donde predomina el euskera.

Tabla 8

Plan de formación Garatu. Oferta específica por lengua de impartición. Periodo 2002/03 — 2006/07

	Castellano	Euskera
2002/03	7	2
2003/04	5	4
2004/05	1	6
2005/06	4	3
2006/07	10	4
Total	27 (58.6%)	19 (41.3%)

Por territorios (tabla 9), se observa una mayor convocatoria en Bilbao, con un 47,9% de la oferta total, si bien, en algunas convocatorias se observa un intento por una distribución igualitaria; por ejemplo, en los cursos 2003/04 y 2004/05, las tres capitales cuentan prácticamente con la misma oferta, mientras que en otras convocatorias, Bilbao es el lugar con más oferta formativa.

Analizando el colectivo al que se dirige, la tendencia es muy clara a abrir la oferta de cursos a todo el profesorado en general; de cualquier nivel y contexto educativo (educación de adultos inclusive). Mientras que en el 2002/03, se matizan y especifican los niveles educativos y tan sólo se destinan 3 cursos de los 9 al profesorado en general, en la última convocatoria (2006/07), de los 14 cursos ofrecidos, 13 son para el profesorado en general. Dignos de mención son, el curso destinado al profesorado de la EPA, los cursos destinados únicamente al profesorado que trabaja con alumnado inmigrante y el curso destinado a profesorado de bachillerato así como un curso destinado a los Equipos directivos.

Tabla 9

Plan de formación Garatu. Oferta específica por capitales vascas. Periodo 2002/03 — 2006/07

	Bilbao	Donostia -San Sebastián	Vitoria - Gasteiz
2002/03	6	2	1
2003/04	3	3	3
2004/05	3	2	2
2005/06	4	2	1
2006/07	7	7	2
Total	23 (47,9%)	16 (33,3%)	9 (18,7%)

Por último, si nos fijamos en la temática, se observa una evolución en dos sentidos, de temáticas más generales como la educación intercultural, la globalización o la coeducación hacia temáticas más específicas, como cuestiones lingüísticas y acogida, problemáticas de convivencia intercultural, aspectos concretos de edades evolutivas como la adolescencia o el papel de la mediación intercultural. Por otra parte, el colectivo inmigrante se incorpora y, en algunos momentos, desplaza al gitano.

En conclusión, si bien era de esperar que la oferta de formación y perfeccionamiento del profesorado sirviera de «*termómetro*» para medir la sensibilidad al cambio que la sociedad en general, y nuestras escuelas en particular, están viviendo, no parece que sea uno de los temas que más interés genere. Entre los cursos 2002/03 y 2006/07, se han ofertado 46 cursos sobre la temática específica de interculturalidad, diversidad cultural e inmigración, de los 958 cursos que se han ofertado en general, lo que representa tan solo un 4,8% del volumen total de la oferta. Predomina la oferta en castellano (58,6%) impartida en Bilbao (47,9%). Se observa una tendencia de apertura en la oferta al colectivo diana, al realizarla hacia el profesorado en general, mientras que se detecta una tendencia inversa, a enfocar y concretar más las temáticas en cuestiones específicas como aspectos lingüísticos, evolutivos, de convivencia y mediación aunando colectivo inmigrante y gitano.

C) Propuesta de planes vigentes y propuesta de la reforma

La reforma de titulaciones en el espacio europeo constituye una importante oportunidad para poder integrar nuevos temas candentes y controvertidos que hasta el momento no se habían incorporado. Se ha afirmado que la formación del profesorado en sus distintos niveles es un

elemento clave para poder garantizar la equidad en educación así como la integración de los colectivos de inmigrantes o minorías étnicas.

El proceso de Bolonia ha ido configurándose desde principios del año 2000 con el proyecto Tuning. A partir de ahí, en el estado español se han creado distintos grupos de trabajo por áreas de conocimiento. En el ámbito de la educación, se constituye la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Uno de sus primeros trabajos consiste en elaborar los libros blancos para la ANECA, del título de grado de Magisterio, Pedagogía y Educación Social. Posteriormente, se elaboran las propuestas de fichas técnicas que darían contenido a los distintos grados.

En este punto, se analizan tanto las competencias transversales y específicas reconocidas en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2004), como las Fichas Técnicas de Propuesta de Título de Grado de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil y Postgrado de Formación en Secundaria (según RD 55/ 2005). En la tabla 10, se especifican las competencias transversales o generales y específicas que se asocian al perfil de todos los maestros en sus distintos ámbitos de actuación.

Tabla 10
Competencias transversales y específicas del perfil profesional de magisterio en relación con la diversidad cultural

Tipo de competencia	Competencia	Ranking de importancia	Resultados
Competencias transversales	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad		3 referencias 2 competencias (de 23 totales)
	Conocimiento de otras culturas y costumbres	3ª	Diversidad Multiculturalidad Culturas
Competencias específicas (comunes a todos los maestros)	1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (… el entorno cultural y social ...)	2ª	3 referencias 2 competencias (de 23 totales) Diversidad Multiculturalidad Culturas
	3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica		
	4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa	3ª	
	6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el curriculum al contexto sociocultural	4ª	

Fuente: ANECA, 2004

Se contemplan dos competencias transversales referidas a la diversidad cultural de las 23 que configuran el perfil genérico; una clasificada entre las competencias personales: *Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad* y la segunda, como competencia sistémica: *Conocimiento de otras culturas y costumbres*. Sin embargo, si nos fijamos en la valoración o importancia concedida a las mismas tan sólo una de ellas aparece como tal: *Capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad*, junto a *Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna*, *Capacidad de organización y planificación*. Las cuatro competencias específicas se encuentran entre las 9 competencias más valoradas. Por tanto, todavía se mantiene la tendencia de perfilar un rol convencional del maestro como persona capaz de expresarse apropiadamente en su lengua y como organizador de procesos de aprendizaje, aunque con pequeñas incorporaciones como retos de formación.

Las Fichas Técnicas de Propuesta de Título de Grado de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil y Postgrado de Formación en Secundaria (según RD 55/ 2005) aportan información más detallada al respecto. En la tabla 11 se recogen las asignaturas con contenidos específicos así como los resultados: número de referencias, número de materias y especificación de los términos.

Tabla 11

Cuantificación de apariciones y términos presenten en los Planes de Estudios en las Fichas Técnicas de Magisterio en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

Formación Inicial	Asignaturas	Resultados
Educación Infantil	OBJETIVOS DEL TÍTULO (Seleccionados los que aparecen) — Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y a las singulares necesidades educativas de los alumnos. — Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES (Materias en las que aparece) Aprendizaje de las Ciencias y de la Matemática Aprendizaje de Lenguas y lectoescritura Fundamentos de la cultura contemporánea Practicum	*7 referencias* *4 materias* Contextos de diversidad y multilingües Multiculturales y multilingües Cultura Conocimiento sociocultural Medio cultural
Educación Primaria	OBJETIVOS DEL TÍTULO (Seleccionados los que aparecen) — Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. — Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. — Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES (Materias en las que aparece) Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales Procesos y contextos educativos Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual Familia y escuela Practicum	*12 referencias* *7 materias* Hecho cultural Cultural Convivencia entre pueblos Contextos multiculturales Formación allticulturalidad e intercultur.
Master Oficial Formación del Profesorado de Educación Secundaria	OBJETIVOS DEL TÍTULO (Seleccionados los que aparecen) — Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura. CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES (Materias en las que aparece) Sociedad, familia y educación Practicum	4 references 2 topics Culture Intercultural Ed. Multicultural Society Cultural fra-mework

Tras el análisis de las tres fichas de formación inicial propuestas para la reforma de la enseñanza superior para los títulos de maestro en educación infantil, primaria y secundaria, se hallan claras mejoras en esta segunda propuesta. En la tabla 12 se observa la evolución: En magisterio Educación Infantil, se ha pasado de 2 referencias en 3 materias a 7 referencias en 4 materias. En Educación Primaria se ha pasado de 4 referencias en 3 materias a 12 referencias en 7 materias y, finalmente, en Educación Secundaria, se ha pasado de 3 referencias en 1 materia a 4 referencias en 2 materias.

Tabla 12

Comparativa de resultados Planes de Formación inicial vigentes y propuestas con la reforma

Formación Inicial	Planes vigentes 2007	Reforma de Planes	Resultado
Educación Infantil	2 referencias 3 materias	7 referencias 4 materias	+
Educación Primaria	4 referencias 3 materias	12 referencias 7 materias	+
Educación Secundaria	3 referencias 1 materia	4 referencias 2 materias	+

En conclusión, se puede afirmar que la reforma está incorporando la temática de la diversidad cultural en sus diferentes documentos de propuesta. Desde el Libro Blanco, que reconoce entre una de las tres competencias genéricas más importantes la del *Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad*, y también especifica cuatro competencias más, como contar con una *sólida formación en claves culturales* además de científicas y tecnológicas, *comprender la complejidad de los procesos educativos*, incluyendo el entorno cultural y social, *diseñar proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural* y *respetar las diferencias culturales*. Por otra parte, la propuesta de Fichas Técnicas en los tres niveles de formación crece sensiblemente en referencias a la interculturalidad, si bien el cambio es mayor en el nivel de primaria.

Conclusiones

El creciente aumento de las tasas de población de origen inmigrante integrado en el sistema educativo requiere una respuesta integral que fa-

vorezca el desarrollo de una educación intercultural, crítica y de calidad. Tal y como mencionan los diversos documentos y planes de integración aprobados recientemente. La formación del profesorado es una estrategias transversal que refuerza y apoya otro tipo de medidas propuestas como los planes de acogida, las clases de refuerzo lingüístico, etc. Se puede decir que la actitud positiva y la capacidad de comunicarse de forma adecuada con personas de diferentes culturas supone un primer paso para el mejor aprendizaje del alumnado e incidir en una educación de calidad.

Para conseguir esta meta es necesario una adaptación de los planes de formación del profesorado. Por este motivo, distintas instituciones se han comprometido en la formación del personal docente y de otro personal relacionado con el mundo educativo (personas de deportes, asuntos sociales, etc.). El profesorado es un elemento central e imprescindible de este cambio y adaptación. La pregunta que aquí nos planteamos es si está preparado para afrontar esta diversidad cultural, si posee un nivel suficiente de competencia intercultural para desenvolverse en este nuevo escenario: si posee consciencia intercultural, conocimientos suficientes sobre otras culturas, actitudes y valores de acogida, así como empatía y otras habilidades sociales y comunicativas.

En este capítulo se ha analizado los planes de Gobierno Vasco, a través del plan Garatu, y los planes de estudios vigentes en magisterio, así como en la reforma educativa propuesta para la reforma europea. Si bien es un primer ejercicio incompleto, ya que somos conscientes de que una parte importante de la formación del profesorado se lleva a cabo desde los berritzegunes. Se trata de una primera aproximación a un tema de considerable interés en el campo educativo. Cuyas conclusiones nos permiten presentar un primer mapa en este tema.

A modo de conclusión, presentamos un breve comentario sobre los datos que aquí se han expuesto. En el inicio de esta parte empírica, nos preguntábamos si el profesorado de los diferentes niveles educativos estaba preparado para afrontar la diversidad cultural y para educar en la interculturalidad de manera competente. Siguiendo los planes de formación vigentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria podemos afirmar que el elemento *cultural / intercultural* no es objeto de interés para la formación inicial del profesorado apareciendo muy pocas referencias a la materia en sus contenidos formativos y objetivos de las materias. En otras palabras, la sociedad multicultural no ha conseguido todavía filtrarse en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado.

Sin embargo, el alumnado inmigrante sigue creciendo, en el curso 2005/06 la cifra ascendía a 13.599 estudiantes inmigrantes, lo que

representa un 4,4% del total del alumnado. Estudiantes repartidos por toda la geografía de la Comunidad Autónoma, en los diferentes niveles educativos y matriculados en diversos modelos lingüísticos entre centros públicos y concertados. Alumnado que plantea muy diversos retos allá donde se incorpora; acogida a lo largo de todo el curso escolar, falta de conocimientos lingüísticos, problemas de comunicación, situaciones familiares complicadas, y problemas de escolarización entre otras.

Por esta razón, se ha consultado los Planes de Formación Garatu de actualización y perfeccionamiento del profesorado. Analizados los últimos cinco cursos, del 2002/03 al 2006/07 tampoco se concluye un esfuerzo de adaptación a esta realidad y nueva demanda. Entre los cursos 2002/03 y 2006/07, se han ofertado 46 cursos sobre la temática específica de interculturalidad, diversidad cultural e inmigración, de los 958 cursos que se han ofertado en general, lo que representa tan solo un 4,8% del volumen total de la oferta. Se observa una tendencia de apertura en la oferta al colectivo diana, al realizarla hacia el profesorado en general, mientras que se detecta una tendencia inversa, a enfocar y concretar más las temáticas en cuestiones específicas como aspectos lingüísticos, evolutivos, de convivencia y mediación aunando colectivo inmigrante y gitano.

Finalmente, se puede contemplar el cambio de la reforma de planes de manera más esperanzada ya que la reforma está incorporando la temática de la diversidad cultural en sus diferentes documentos de propuesta. Desde el Libro Blanco que valora el *Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad* como una de las tres competencias genéricas más importantes, y también especifica cuatro competencias más como contar con una *sólida formación en claves culturales* además de científicas y tecnológicas, *comprender la complejidad de los procesos educativos*, incluyendo el entorno cultural y social, *diseñar proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural* y *respetar las diferencias culturales*. Por otra parte, la propuesta de Fichas Técnicas en los tres niveles de formación crece sensiblemente en referencias a la interculturalidad, si bien el cambio es mayor en el nivel de primaria.

Este panorama nos debería hacer reflexionar sobre la importancia de estar preparados para afrontar los cambios que la sociedad plantea y los nuevos retos. No sólo en cuanto a contenidos formativos sino también en cuanto a metodologías utilizadas. Solo de esta manera podremos caminar hacia una «aldea global» donde cada persona sea reconocida como ciudadana de pleno derecho y donde la convivencia sea posible.

Referencias

AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

ANEAS, M.ªA. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=977

ANECA (2004). *Libro blanco. Título de Grado de Magisterio.* Madrid: Autor.

BANKS, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Columbia: Teachers College Press.

BANKS, J.A. & C.A. BANKS (EDS.) (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York: MacMillan.

BOOM, D. VAN DEN (2000). *LIMA- Labour-market Integration of Migrants and Refugees through Advice and Guidance, Distance Learning Packag*e. http://www.uni-saarland.de/z-einr/efb/AHOI/Lima/Base/Chapter3.htm

CAPPS, R., FIX, M.E, MURRIA, J., OST, J., PASSEL, J.S. & HERWANTORO, S. (2005). *The New Demography of Americas´s Schools.* Washington, DC.: The Urban Institute. www.urban.org/url.cfm?ID=311230.

CENTER OF INTERCULTURAL COMPETENCE (2003). *¿Qué es la competencia intercultural?* http://cicb.net/Espanol/espanol.php.

CIDE (2007). EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (1996-2007). *Boletín Cide de temas educativos*, 16. http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol016sep07.pdf

CRAWSHAW, R. (DIR.) (2002). *ICP- Intercultural Project*. http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/about.htm

CUSHNER, K. (ED.) (1998), *International Perspectives on Intercultural Education.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

DE HARO, R. (2003). Educación intercultural: Nuevos retos y propuestas para la práctica educativa. Comunicación al curso. Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula. www.educarm.es/torre-intercultural.

EUMC (EUROPEAN MONITORING CENTER ON RACISM AND XENOPHOBIA) (ED) (2004), *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Members States of the European Union*. Vienna: EUMC. http://eumc.eu.int.

EURYDICE (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

FANTINI, A.E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf

FINNISH NATIONAL BOARD ON EDUCATION (2006B). *Immigrant Education in Finland.* Helsinki: Author. ww.edu.fi/maahanmuuttajat/esite/OPH_maahanmuu.ajaesite_envalmis.pdf

GRANT, C.A, & J.L. LEI (EDS.) (2001), *Global Constructions of Multicultural Education. Theories and Realities.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

IKUSPEGI (2007). *Investigación sobre la Población Extranjera en la CAPV 2007.* www.ikuspegi.org

KINCHELOE, J.L. & S.R. STEINBERG (1999), *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octoedro.

MACDONALD, D. & LAPIERRE, B. (2006). Intercultural Aspects of Effective International Project Management. International Development Days. May 3-5. Winnipeg. M.B. http://www.cme-mec.ca/idd/presentations/doug%20macdonald.pdf

MARUNY, L. (2002), 'Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soniké'. *Anuario de Psicología,* 33 (4): 521-533.

OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003.* Paris: Author. www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf.

SORIANO, E. (1999). La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural. En E. Soriano y F. Checa (eds). *Inmigrantes entre nosotros* (pp.245-273). Barcelona: Icaria.

STIER, J. (2004). Intercultural Competences as a Means to Manage Intercultural Interactions in Social Work. *Journal of Intercultural Communication, 7*. 1-17.

VICENTE, T. (2006). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. En R. Santibáñez y C. Maiztegui (eds). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social.* (pp.127-150). Bilbao: Universidad de Deusto.

WITENBERG, R.T. (2004), 'Subordination of Racial Tolerance to Freedom of Speech: Some Considerations for Education in Contemporary Multicultural Societies'. *Australian Psychologist,* 39 (2): 114-117.

WOODROW, D., G. VERMA, M.ªB. ROCHA-TRIONDADE, G. CAMPANI & C. BAGLEY (EDS) (1997), *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice.* Aldershot (UK): Ashgate Publishing Company.