

HACIA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL. APUNTES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

TOWARDS A DEMOCRATIC AND INTERCULTURAL CITIZENSHIP. NOTES FOR TEACHER TRAINING

J. Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Cádiz

(eduardo.sierra@uca.es)

(<http://orcid.org/0000-0002-9925-1656>)

Ester Caparrós Martín

Universidad de Cádiz

(ester.caparros@uca.es)

(<http://orcid.org/0000-0002-8598-7654>)

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

(eduardo@uma.es)

(<http://orcid.org/0000-0003-1700-3577>)

Víctor M. Martín Solbes

Universidad de Málaga

(victorsolbes@uma.es)

(<http://orcid.org/0000-0003-2163-8946>)

RESUMEN

En la actualidad, la construcción de una ciudadanía democrática no se puede comprender al margen de las consideraciones acerca del respeto de la diversidad cultural y de las medidas destinadas a fomentarla; en especial, ante el aumento de discursos y manifestaciones racistas, así como respecto a las sucesivas crisis humanitarias en relación a la inmigración. Ante este

panorama, en este artículo proponemos conjugar la educación cívica desde el paradigma intercultural. Para ello, reivindicamos, por un lado, el papel de la escuela como espacio de mediación cultural y de fomento de la convivencia; por otro, y de forma complementaria, destacamos el papel del profesorado como agente social con amplia implicación en la conformación de ciudadanía democrática. A partir de ahí, indagamos en diferentes estudios que destacan las carencias en muchas de las propuestas de formación del profesorado que se desarrollan desde una óptica intercultural. Acabamos insistiendo en la necesidad de reforzar aquel tipo de formación en clave intercultural que potencia el conocimiento de sí como clave para la actuación educativa.

Palabras Clave: ciudadanía democrática, educación intercultural, formación del profesorado, autoconocimiento.

ABSTRACT

Nowadays, the building of democratic citizenship cannot be understood apart from the considerations of respect and measures aimed at encourage cultural diversity; especially with the aggravation in racist discourses and manifestations, and the successive humanitarian crisis with respect to immigration. In light of this situation, in this paper we propose to combine civic education from the intercultural paradigm. For this, we reclaim, for the one hand, the role of the school as a cultural mediation place and encouraging of intercultural coexistence; on the other hand, we emphasize the importance role that teachers play as social agents with broad involvement in the formation of democratic citizenship; both aspects as complementary. From this, we investigate different studies that stand out some deficiencies in many of the proposals for service teaching [of the teachers] that are developed from an intercultural perspective. Finally, we insist on the urgency to reinforce a type of service teaching in intercultural key; so, it is necessary to encourage the “self-knowledge” as an important element of the relationship with “the other”.

Key words: democratic citizenship, intercultural education, teacher education, self-knowledge.

En el planteamiento que yo suscribo hay constantemente una exigencia de reciprocidad, que es a un tiempo deseo de equidad y deseo de eficacia. Es con ese espíritu con el que me gustaría decirles, primero a los ‘unos’:

‘cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis impregnarlo de la vuestras’; y después para los ‘otros’: ‘cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país de acogida’.

Identidades Asesinas

Amin Maalouf (1998, p. 49)

1. INTRODUCCIÓN

Abordar la educación para la ciudadanía es, sin duda, uno de los grandes desafíos a los que hacen frente los sistemas educativos contemporáneos; desafío atravesado por la gestión de la diversidad cultural y las consiguientes exigencias de una mayor inclusividad (Sales, 2010; Marín, 2013).

Partimos de considerar que se ha producido en nuestro país un cambio notable en las circunstancias sociohistóricas respecto del contexto de la década de los 90, cuando España se convierte en país receptor de personas inmigradas. Aun así, las problemáticas actuales en torno a la inmigración y, más extensamente, de la diversidad cultural, continúan siendo focos que merecen una especial atención. Asuntos como la reciente crisis de los refugiados sirios, las cruentas situaciones vividas en la isla de Lampedusa, o las dramáticas vivencias en torno a las vallas de Ceuta y Melilla, nos hacen ver que las migraciones y su gestión política están en el centro de las problemáticas humanitarias de nuestro tiempo.

A esto habría que sumar el que estamos asistiendo al resurgir de ideologías marcadamente racistas y xenófobas, empeñadas en reforzar ciertos vínculos artificiales y perversos entre inmigración y delincuencia, convirtiendo esta forma de ver el mundo en un silogismo que atrapa a toda la población (Valderrama & Martín, 2011). Ante estos acontecimientos, en el contexto europeo se ha mantenido una actitud ciertamente indolente, trasladando a todo su entorno de influencia la sensación de que la inmigración, la extranjería, generan amenaza; y trasladando, también, un temor que demasiado a menudo se convierte en rechazo, tal y como vienen señalando con insistencia colectivos como Movimiento Contra la Intolerancia.

Pese a que no es nuestro propósito aquí ahondar en las circunstancias que acompañan cada una de esas problemáticas, sí que nos sirven para resaltar que, como diferentes autores apuntan (Marí, 2005; Essomba, 2012), la nuestra es una sociedad cada vez más plural que vive expuesta a las inclemencias

de la desigualdad. Esta circunstancia viene reclamando políticas y prácticas -entre ellas las educativas- que tratan de dar respuesta a lo que la diversidad propone en lo relativo a la construcción de la convivencia (Martín, Castilla & Vila, 2014). Y puede que, con más urgencia, frente al aumento de situaciones de desventaja, riesgo y exclusión, que azotan en especial a quienes viven padeciendo el par inmigración/pobreza (Bauman, 2005).

Este contexto de reflexión nos coloca, nuevamente, ante la necesidad de reparar en el papel de la escuela y del profesorado en los procesos de construcción de ciudadanía, especialmente, desde el tamiz intercultural.

Ciudadanía intercultural, educación y escuela. La ciudadanía posee diferentes y complementarias caras. En este sentido, nos parece de interés la propuesta de Imbernón et al (2002), quienes proponen hasta cinco ciudadanía, las cuales, dirán, engloban todos los elementos necesarios para llevar a cabo una deliberación educativa sobre el aprender a convivir: ciudadanía democrática, ciudadanía social, ciudadanía paritaria, ciudadanía intercultural y ciudadanía ambiental. (p. 10)

Por su parte, Cortina (1999, p. 178) mantiene respecto de la noción de ciudadanía intercultural que se trata de un vínculo de unión entre grupos sociales diversos. Es, por tanto, una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada, en definitiva, multicultural; capaz de tolerar, respetar e integrar las diferencias culturales de una comunidad política, de tal modo que sus miembros se sientan ciudadanos de primera.

A la luz de lo anterior, parece claro que para apoyar esta concepción de ciudadanía, continúa siendo preciso pensar y actuar en relación al papel de la educación. Una preocupación que atañe a nuestro contexto internacional de referencia, en el seno del cual resulta urgente impulsar una ciudadanía plural y democrática (Moya, 2008; García & Diestro, 2013).

Ya la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26.2, enfatiza que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”*. Y continúa el texto, *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”*.

No es de extrañar entonces que incluso la LOMCE (2013) reconozca entre sus competencias clave, las competencias sociales y cívicas (todo ello pese al agitado debate que la educación para la ciudadanía ha congregado en los últimos años). Es en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, donde se detallan aquellas competencias clave cuya adquisición, recogiendo las orientaciones de la UE (ET 2020), se definen como indispensables para que los individuos *“alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarro-*

llo económico, vinculado al conocimiento” (Orden ECD ECD/65/2015, de 21 de enero. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Tomando este telón de fondo, afirmamos que la educación es el mejor vehículo para que las personas se desarrollen y se formen, y es el único medio para la superación del racismo, para favorecer la comunicación y para desarrollar una auténtica convivencia intercultural. Y es que como nos recuerda Rigoberta Menchú (2002), el medio educativo posee la capacidad para trabar los lazos y las conexiones que el diálogo intercultural precisa. Teniendo presente que, como sugiere la premio Nobel guatemalteca, en la medida en que las culturas, como procesos formativos permanentes, se nutren unas de otras, se mezclen, presten y se apoyen, los conflictos mundiales pueden encontrar mecanismos de solución. Del mismo modo, en la medida en que una cultura se reconozca en otra, por muy distinta que sea, se respete y tolere, las sociedades pueden avanzar hacia estadios de una comunión más armónica y duradera. (p. 72).

Santos, Cernadas & Lorenzo (2014, p. 125) afirman, a propósito de lo anterior, que a la institución escolar le corresponde desarrollar aquellas bases personales que sostengan una sociedad democrática. Así, la escuela desempeña un papel crucial -y puede que único- pues, como plantean los autores (Opus cit.), frente a la notable asimetría que caracteriza buena parte de los ámbitos sociales de relación, *“la escuela representa el único espacio de contacto obligatorio entre grupos sociales, en el que se dirime la experiencia de cooperación o de conflicto”*. Sin embargo, este reto se enfrenta a su vez con que continuamos manejándonos con concepciones bien distintas a la hora de movernos en el terreno de la diversidad cultural, lo que dificulta enormemente el fortalecimiento de propuestas verdaderamente interculturales.

Tal y como señalaba *Abdallah-Pretceille* (2001), la interculturalidad continúa rodeada de un halo semántico incierto y algo ambiguo, que genera dudas, resistencias y dificultades a la hora de proyectar y concretar una educación plural y democrática. Vila (2013) subraya al respecto como ciertas posiciones multiculturalistas liberales admiten la diversidad cultural sólo desde una óptica relativista que subraya las diferencias, lo que tiene un reflejo pernicioso en las políticas y las prácticas educativas. Para el autor (opus cit.), las posiciones interculturales han de remitir, por el contrario, a *“las relaciones e intercambios entre los grupos, donde los `diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos’ (p. 15)”*. De ahí que hable de lo intercultural como un lugar ético de encuentro y diálogo. Una postura muy cercana a lo planteado por Santos & Lorenzo (2012), quienes trazan las siguientes diferencias entre opciones -multi e -inter culturales:

[...] mientras la multiculturalidad es entendida como el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan diversas culturas, el término interculturalidad surge para reflejar la dinámica social y formular el objetivo de síntesis culturales. De esta manera, la interculturalidad se presenta como un modelo social al que aspirar, que parte de la diversidad cultural para promover la interrelación, el diálogo y el enriquecimiento. (p. 27)

La actuación del profesorado, entonces, deberá sostenerse en la búsqueda de un terreno público común de comunicación e interacción; tratándose, nuevamente con Santos & Lorenzo (opus cit., p. 36), de incentivar aquellas condiciones educativas deseables que favorezcan el encuentro y la convivencia entre personas de diversas culturas.

En virtud de lo anterior, y tal y como plantean Cabrera et al. (1999), la formación del profesorado es la clave de la educación intercultural; de ahí que los autores reivindiquen un nuevo modelo de formación del profesorado para que pueda funcionar adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, no tan centrada en la 'integración', los 'hándicaps' y lo 'compensatorio', y sí en plantear valores cívicos interculturales para toda la comunidad educativa.

Tal y como venimos sosteniendo, y pese al deterioro y las fuertes críticas que reciben las instituciones educativas, creemos que éstas continuando siendo un contexto privilegiado para el desarrollo personal y la construcción de ciudadanía. Incluso desde una propuesta de ciudadanía radical, como la de Simons & Masschelein (2014), quienes se refieren a la relevancia que aun hoy posee la escuela pública como espacio de recreación cultural y de creación de vínculos entre los sujetos. Y lo hacen en un sentido parecido al de Piussi (2011), para quien la escuela continúa ocupando un lugar esencial en la vida de las nuevas generaciones, reivindicando que habríamos de apostar por su fuerza civilizadora. Se trata de concebir la escuela, dirá la autora (opus cit.), como lugar de vida pública y de encuentro intergeneracional, donde crear vínculos sociales y practicar modos de convivencia civilizados.

A partir de lo anterior, recuperar -y reivindicar- el papel de la escuela como espacio de recreación y mediación cultural resulta aún más importante si cabe, tal y como estamos defendiendo aquí, en el seno de la discusión sobre la diversidad cultural y la convivencia democrática. Desde esta perspectiva resulta necesario hablar, como señalan Peñalva & López (2014, p. 142), de la competencia intercultural como competencia ciudadana fundamental. Según estos autores, dicha competencia se cristaliza en tres facetas: (i) la capacidad personal de adaptación a otras culturas; (ii) la capacidad de comprensión del modo de vida de otros entornos socioculturales; (iii) la capacidad para relacionarse con miembros de otros contextos.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE EL PARADIGMA INTERCULTURAL

Son muchos los autores y autoras que vienen señalando las insuficiencias de la formación docente en clave intercultural (Palomero, 2006; Calatayud, 2006). Ya Cabrera et al (1999) proponían lo que denominaban una orientación crítica en la formación del profesorado, ligada al paradigma de los profesionales reflexivos (Schön, 1992). Desde esta perspectiva, los enseñantes son concebidos como profesionales que investigan, analizan y reflexionan acerca de su práctica; valorando los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo, y reflexionando también acerca del tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones.

Este planteamiento es recogido y ampliado por Essomba (2015), donde vuelve a enfocar el papel crucial de la formación del profesorado en tanto que una de las estrategias de cambio y mejora más destacadas. Este autor plantea al menos tres bloques sobre los que la formación docente ha de poder reorganizarse:

- *Bloque didáctico*, referido a: los contenidos relativos a la diversidad cultural; las destrezas que dichos contenidos reclaman para su desarrollo en tanto que áreas transversales del curriculum; y la capacitación para seleccionar y organizar otros recursos relevantes.
- *Bloque organizativo*: vinculado al desarrollo de aquellas habilidades orientadas a la organización del trabajo por parte de los estudiantes, la evaluación de la convivencia/discriminación en el aula y en los centros, y la más concreta formación para la gestión de la acogida.
- *Bloque comunitario*: la dimensión comunitaria debe formar parte de las preocupaciones y del rango de acción de cualquier educador. Resulta interesante al respecto el trabajo en red con agentes de la comunidad, la vinculación que se fomente y logre con las familias, y la capacidad para formular proyectos de alcance comunitario.

Para Jordán (2004), un programa de formación del profesorado centrado en el desarrollo de competencias interculturales debe sostenerse en tres dimensiones: (1) cognitiva o teórica, (2) técnico-pedagógica y (3) emocional-actitudinal-moral. Leiva (2012), por su parte, planteará dos claves a considerar para la formación docente en clave intercultural:

- (1) que esté ajustada y contextualizada a la realidad profesional que los docentes viven cada día en sus aulas y escuelas;

- (2) que esta formación esté vinculada con la actual preocupación que tienen los docentes con el desarrollo de las competencias básicas en el aula y, sobre todo, con su propio desarrollo profesional en materia de acción tutorial.

Y Aguado, Gil & Mata (2008) proponen tres ejes más a partir de los cuales revisar las propuestas de formación docente:

- (1) Promover un enfoque intercultural, y no una formación en educación intercultural.
- (2) Promocionar la formación en centros y a través de redes, frente a otra individual o, a lo sumo, grupal.
- (3) Insistir en la revisión de creencias y prácticas, y no tanto en el entrenamiento en técnicas y metodologías.

En consonancia con lo planteado, es también visible el consenso respecto de la importancia de dotar a los docentes de aquellas competencias interculturales (Essomba, 2007; Vilá, 2008; González, Álvarez & Fernández, 2012) que fortalezcan sus intervenciones desde una óptica inclusiva. En este sentido, Vila (2012) se refiere a las citadas competencias interculturales en términos de capacidades fundamentales para reflexionar y trabajar profesionalmente; definiéndolas como aquel

[...] conjunto de actitudes para desplegar ante la realidad del multiculturalismo social, conjugadas con valores éticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, justicia...) y otras competencias basadas en los derechos humanos. (p. 129)

Estas propuestas están en la base de las reivindicaciones que se vienen vertiendo desde la literatura especializada de cara a replantear la formación desde un verdadero enfoque intercultural (Soriano & Peñalva, 2015). Sin embargo, tendríamos que considerar también las precisiones que aportan Aguado, Gil & Mata (2008, p. 289), cuando afirman que la formación en interculturalidad debe poder ir más allá de hablar de ella, como si se tratase de un contenido de aprendizaje que estuviera al margen del propio proceso de llegar a ser educador. Estos autores insisten en abrir la formación hacia el reconocimiento de la propia diversidad, y cómo ésta se pone en juego en los discursos y las acciones. Planteamiento similar a lo apuntado por Marí (2007) cuando sostiene que la formación intercultural debe remitirnos a la interrogación acerca de los propios discursos sobre la(s) cultura(s) y las diferencias.

Pese a que como señalan Aguado, Gil & Mata (opus cit.) resulta preciso transitar hacia una formación inicial que descansa en un curriculum intercul-

tural, no podemos perder de vista que el desarrollo de la competencia ciudadana intercultural debe vertebrarse desde el sujeto y no en las materias de un plan de estudios (Peñalva & López, 2014). Aun así, la propuesta de Aguado, Gil & Mata (opus cit.) es más ambiciosa, planteando una auténtica revisión de los planes de estudio que vaya más allá de proponer determinadas materias obligatorias, buscando reducir el sesgo eurocéntrico de la formación. Se trata, por tanto, de una revisión de marcos normativos y de prácticas, que puedan, en definitiva, impulsar aprendizajes profundos y significativos en lo relativo a las concepciones, creencias, representaciones y móviles que fundamentan las actuaciones de los futuros educadores.

Cabe considerar también las precisiones que propone Besalú (1999), quien nos alerta de que el curriculum no responde únicamente a “la selección de cultura que los centros educativos tienen intención de enseñar” (p. 91); es también, continúa el autor, “la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas e institutos junto a sus profesores” (opus cit.). Esta aproximación a lo que se conoce como curriculum real o en la acción, es recogida por Essomba (2008) para plantearse las exigencias de desarrollar un curriculum intercultural. Según este autor, no bastará con modificar los contenidos de aprendizaje, sino que una apuesta así supone “una transformación de la naturaleza etnocéntrica previa de sus contenidos y requiere de la participación y la complicidad del conjunto de la comunidad educativa de un centro” (p. 15). El desarrollo de un curriculum intercultural, continúa Essomba (opus cit.), exige un debate previo respecto de la orientación del Proyecto Educativo de cada centro; debate que contribuya a limar ciertas ideas preconcebidas que puedan atentar contra el verdadero sentido inter-cultural de la propuesta que se desea articular.

3. HACIA UNA FORMACIÓN EN LA QUE SE PONGA EN JUEGO EL SUJETO

Si como venimos sosteniendo las exigencias de una sociedad plural demandan del profesorado el ejercicio de una educación cívica intercultural, debemos poder fortalecer la formación de estos mismos profesionales a partir del desarrollo de sus concepciones y disposiciones pedagógicas. En este sentido, como apuntan Cabrera et al. (1999).

Existe acuerdo entre los especialistas con relación a que el reto fundamental de la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba

tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería de dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, percepción de la realidad, modos de hacer, etc. (p. 76)

Sostenemos al respecto que la actuación pedagógica demanda una toma de postura personal respecto del sentido que damos a las situaciones y las relaciones en que nos vemos inmiscuidos. Ahí, la formación debe favorecer una relación rica (y no de mera reproducción) con los conocimientos aportados desde distintos campos del saber; todo ello en el camino de dar forma a un criterio profesional propio (Blanco & Sierra, 2013).

Los profesores y las profesoras deben aprender que la educación es un oficio en el que se trabaja a través de uno mismo, de una misma, por lo que resulta apremiante cobrar presencia (Bárcena, 2012). Y para ello la formación ha de poder desarrollar aprendizajes relacionados tanto con el desarrollo de la interioridad (Alonso, 2011; Sierra, Caparrós & Martín, 2016), como con la relación con la alteridad (Ortega, 2013).

Nos parecen reveladores en este sentido los planteamientos de Burguet & Buxarrais (2014), quienes vinculan el desarrollo de una cultura de paz (no sólo entre naciones sino respecto de las esferas de relación inter e intra personales), al desarrollo del ser en un sentido integral u holístico. Para las autoras (opus cit.), la atención y el cuidado del sí mismo están en la base de la promoción de una verdadera cultura de paz; aquella que alude “[...] al cultivo de la interioridad, no como egolatría o solipsismo, sino como espacio para abrirse a la alteridad, para descentrarse y aprender habilidades de reconciliarse con el propio ser” (Burguet & Buxarrais, opus cit. p. 43).

Una propuesta muy cercana a la que nos hace Novara (2003), para quien “darse cuenta de la situación personal en el plano autoformativo es el primer paso para triunfar también en la educación de los otros” (p. 83). El autor italiano propondrá para la formación de educadoras y educadores el uso de recursos narrativos que permitan explorar la propia biografía, de cara a cuestionar aquellas vivencias que, como sujetos educados, condicionan estilos de relación pedagógica.

Nuestra experiencia docente nos va haciendo ver que pese a los esfuerzos por no convertir “la interculturalidad” exclusivamente en un discurso ético sobre la diversidad y la equidad, los estudiantes rara vez ponen en juego lo que llamábamos con Marí (2007) los propios discursos sobre la cultura y las diferencias. De ahí que nos parezca urgente avanzar en propuestas de formación del profesorado que impulsen aquella colocación en primera persona

orientada a poner en crisis la propia identidad, así como las representaciones discursivas sobre el otro/a.

El racismo y la xenofobia, como expresiones antitéticas de la interculturalidad en tanto que paradigma de convivencia democrática, son expresiones de las ideas, actitudes y sentimientos de alguien. Digamos que toman cuerpo en mujeres y hombres con historias de vida particulares, a lo largo de las cuales van dando forma a sus sensibilidades y a sus ideologías respecto de la diferencia y la desigualdad (Caparrós & Sierra, 2015). Siendo así, durante la formación nos parece apremiante poner el foco en las tensiones reconocibles entre nuestros discursos más superficiales y aquellos otros que expresan esas manifestaciones irreflexivas sobre el Otro. En otras palabras, creemos que durante la formación como futuros docentes no podemos desaparecer tras las palabras, sino que hemos de presentarnos, cada vez con mayor reflexividad y rigor ético, para explorar las contradicciones entre nuestras ideas educativas y nuestros actitudes y sentimientos ante la diversidad cultural (Sierra & Caparrós, s/f).

Sostenemos también que la educación es siempre una experiencia de relación con la alteridad; algo que reconocemos puede que más abiertamente cuando ese otro está bien alejado culturalmente, pero que sin embargo sucede siempre, en toda relación educativa. Al reconocernos en ese juego de espejos (Vila, 2012) al que nos expone la educación, parece urgente aprender a reconocer con qué mirada nos ponemos frente al espejo. Esta es una metáfora de la que nos valemos para darle recorrido a la idea de que durante la formación del profesorado hemos de poder tener la oportunidad de aprender a colocarnos en el propio cuerpo; reconociendo así que la educación intercultural se debe nutrir de una fuerte reformulación de nuestra mirada. Sólo si somos capaces de iniciarnos en este camino de auto-exploración, podemos albergar cierta esperanza de superar el barniz retórico de los discursos en apariencia democráticos sobre la diversidad cultural.

4. CONCLUSIONES

La atención a la diversidad cultural es hoy un asunto que, lejos de desdibujarse como foco de atención por parte de los profesionales de la educación, constituye un eje sobre el que revisar sus actuaciones; entendiéndola desde una perspectiva global, inclusiva y no segregadora. Además de las circunstancias del actual momento histórico, el avance de las democracias nos hacen ver hoy que la respuesta de la educación pública debe ser cada vez más inclusiva,

y que se trata de un objetivo que siempre puede mejorarse. De ahí que hayamos insistido en vincular la conformación de ciudadanía con el paradigma intercultural como una vía de fortalecer ese carácter inclusivo. En palabras de Pérez Tapias (2010):

Una verdadera educación democrática ha de ser por fuerza intercultural. A su vez, una educación intercultural la entenderemos cabalmente como educación democrática radicalizada, la cual llevará la búsqueda transcultural de principios, criterios y normas de convivencia hasta las consecuencias pedagógicas que educar democráticamente exige. (p. 150)

A lo largo del artículo hemos incidido en una perspectiva de lo intercultural que implica poner en cuestión el etnocentrismo, los prejuicios y los estereotipos que todos, incluidos los profesionales de la educación, manejamos. Así, y tal y como se ha expuesto, parece aconsejable revisar la formación del profesorado a fin de avanzar hacia un verdadero enfoque intercultural. Propósito que implica revisar tanto la organización de los planes de estudio como las propuestas didácticas que se diseñan y se ponen en práctica, si a lo que aspiramos es a mover no sólo los discursos sino también las representaciones y las convicciones de los futuros docentes. En este sentido, nos parece ilustrativa la propuesta de Essomba (2015), quien propone lo que denomina un enfoque renovado de la persona; modelo que se plantea tres grandes objetivos que compartimos: (1) reducir el grado de etnocentrismo a la hora de evaluar la realidad social; (2) evitar el uso de prejuicios para establecer los criterios de gestión en la interacción social; (3) evaluar las necesidades sociales del contexto real y presente.

Hemos hablado también de actualizar y, en cierto modo, reavivar una formación crítica vinculada al paradigma del profesional reflexivo, que proporcione recursos para la investigación sobre la propia práctica (Cochran-Smith & Lytle, 2003). Esto es, poder hacer de la formación intercultural un proceso asociado a la indagación reflexiva y continua sobre los procesos educativos. Por tanto, aquí no hablamos de deconstruir exclusivamente nuestra mirada etnocéntrica, sino también de explorar de un modo biográfico esta misma mirada; como hemos dicho, poniendo en juego al sujeto. Creemos que los medios narrativos constituyen un enfoque muy valioso en este sentido, en tanto que propuestas formativas que apuestan por reconstruir la identidad personal y profesional (Fernández-Cruz, 2010). Podemos destacar en esta línea varios trabajos recientes que nos ofrecen recursos y experiencias de interés (Nieto, 2008; García-Bautista, 2009; Cortés, Leite & Rivas, 2014).

Queríamos finalizar apuntando que el ser humano es, en su esencia, migrante. No seríamos lo que somos sin la existencia de permanentes contactos culturales, por lo que consideramos necesario un modelo pedagógico que vincule la educación intercultural con un imaginario de transformación y mejora social. Pues como nos recuerda Besalú (2010), quizás no debamos hablar de pedagogía intercultural como tal, sino sólo de buena o mala pedagogía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona. Idea-Books.
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad: aprender a ser desde uno mismo*. Madrid: Narcea.
- Aguado, T.; Gil, I. & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292. Recuperado el 4 de junio de 2015, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A/15450>
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 25-57. Recuperado el 12 de julio de 2015, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10354/10793
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Besalú, X. (1999). El currículum. En: Essomba, M. A. (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 91-104). Barcelona: Graó.
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. En Villalba, F. & Villatoro, J (Eds.). *Miradas en torno a la educación intercultural*. Madrid. Prácticas en educación.
- Blanco, N. & Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos analíticos de política educativa*, 21 (28). Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Burguet, M. & Buxarrais, M^a R. (2014). Pedagogías de la interioridad para una cultura de paz. En Vila, E.; Martín, V.; Sierra, J. E. & Castilla, M^a T. (Coords.). *Ética, Educación y Convivencia* (pp. 41-52). Málaga: Aljibe.

- Cabrera, F. et al. (1999). La formación del profesorado en educación intercultural. En: Essomba, M. A. (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-80). Barcelona: Graó.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Caparrós, E. & Sierra, J. E. (2015). En los márgenes de la educación intercultural. Orden institucional de la escuela, diversidad cultural y atención a la singularidad. Comunicación presentada a las V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas. 26 y 27 de marzo de 2015. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://hdl.handle.net/10835/3578>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. & Miller, L. (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Cortés, P.; Leite, A. & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 199-214. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_15.pdf
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Essomba, M. A. (2007). Competencias del profesorado y atención al alumnado de familia inmigrada: análisis y propuestas de mejora. En López, A. (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 97-112). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Essomba, M. A. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Barcelona. Graó.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En Escarbajal, A. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- Fernández-Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 17-32. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>

- García-Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33 (XVII), 149-156.
- García, M. & Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interacções*, 23, 2-29. Recuperado el 18 de agosto de 2015, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816>
- González, H.; Álvarez, J. L. & Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, 64 (1), 89-107.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En VV. AA., *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). Madrid: MEC / Libros de la Catarata.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, número monográfico octubre, 8-31. Recuperado el 3 de julio de 2015, de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REID-M2art1.pdf>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marí, R. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanía: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia: NAU LLIBRES.
- Marí, R. (2007). *Cultura y diversidad. Pensar la intercultural en educación*. Barcelona: Gedisa.
- Marín, M^a Á. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (29). Recuperado el 21 de mayo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728029>
- Martín, V. M.; Castilla, M^a T. & Vila, E. S. (Coords.) (2014). *Educar es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz*. Málaga: Aljibe.
- Martínez, A. & Vila, E. (2010). Ciudadanía, derechos sociales y educativos: Reflexiones para una pedagogía de los derechos humanos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/728>
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En: Imbernón, F. (Coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación* (p. 63-81). Barcelona: Graó.

- Moya, M. (2008). Inmigración y ciudadanía en la Unión Europea. En Soriano, E. (Coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 49-78). Madrid: La Muralla.
- Nieto, S. (2008). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar*. Madrid: Narcea.
- Orden ECD ECD/65/2015, de 21 de enero. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista española de pedagogía*, 256, 401-422.
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 55 (20), 207-230. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411310012>
- Peñalva, A. & López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. Recuperado el 12 de julio de 2015, de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Pérez Tapias, J. A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata.
- Piussi, A. M. (2011). Un pensamiento político del educar. En Lelario, A., Cosentino, V. & Armellini, G. (Coords.). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (42-52). Madrid: Sabina Editorial.
- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia una transformación social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 65-82. Recuperado el 24 de julio de 2015, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Santos, M. A.; Cernadas, F. X. & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. Recuperado el 10 de mayo de 2015, de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/123>
- Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Sierra, J. E. & Caparrós, E. (s/f). Apuntes acerca de la formación de educadoras y educadores y el desarrollo de la interioridad. Inédito.
- Sierra, J. E.; Caparrós, E. & Martín, M^a A. (2016). “Cultivar la convivencia cuidando las relaciones. Reflexiones desde la práctica educativa con menores en protección”. En Castilla, M^a T.; Leiva, J.; Martín, V. y Vila, E. (Coords.). Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos (pp. 47-56). España: Wolters Kluwer.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En Escarbajal, A. (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- Valderrama, P. & Martín V. M. (2011). Educación y ciudadanía. La exigencia de un compromiso ético en tiempos de globalización. Acta del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Vila, E. S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15 (2), 119-135. Recuperado el 17 de junio de 2015, de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.129>
- Vila, E. S. (2013). Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. *Teoría de la educación*, 25 (2), 69-87. Recuperado el 22 de julio de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4517011>
- Vilá, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77-93. Recuperado el 13 de julio de 2015, de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-80-capitulo-5.pdf>