

Una mirada intercultural y ciudadana en la formación inicial del profesorado

Judith Quintano Nieto

e-mail: judithqn@fffc.uva.es

María Tejedor Mardomingo

e-mail: mtejedor@pdg.uva.es

Elena Ruiz Ruiz

e-mail: eruiz@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid, España

Introducción

La formación del profesorado necesita un cambio. Quienes nos dedicamos a esta tarea nos encontramos frecuentemente situaciones inesperadas, paradójicas, a veces mágicas, que demandan respuestas diferentes a las habituales. Esta necesidad de buscar nuevos caminos representa una oportunidad para cambiar, para aprender. Y una de ellas nos la ofrece la necesidad de formar docentes para una sociedad intercultural.

La multiculturalidad constituye una experiencia habitual en cualquier sociedad humana, moderna y democrática, y más si tenemos en cuenta que el fundamento democrático está en la capacidad para construir espacios comunes a partir del debate y del consenso, algo que presupone la diversidad.

Ahora bien, en nuestro contexto, siempre hemos tenido dificultades para la construcción de la interculturalidad. En sectores destacados de nuestra sociedad se nota cierta actitud persistente de alejamiento y rechazo a la diferencia cultural; actitud que, además, se traslada con relativa frecuencia a nuestros niños y jóvenes, a través de familias, educadores, medios, etc. Por tanto, ante esta situación y la realidad de nuestra sociedad cada vez más diversa y plural, debemos ser capaces de crear un escenario donde anide la interculturalidad; y ello pasa, ineludiblemente, por asumir el compromiso de formar profesionales de la educación capaces de desenvolverse con un estilo pedagógico ajustado a esta realidad, más allá de la improvisación o el voluntarismo.

La formación inicial de los docentes hoy: una mirada crítica

El modelo de formación docente que tradicionalmente ha presidido los procesos formativos ha sido el modelo teoría-práctica articulado en torno a un diseño en el cuál los centros de formación superior aportaban la teoría y las escuelas proporcionaban la oportunidad de poner en práctica dicha teoría.

Son varios los estudios (Esteve, 2006; Imbernón, 2004; Korthagen et al., 2001; Schön, 1992) que ya desde hace tiempo han constatado la ausencia de conexión teoría-práctica en buena parte de los programas de formación del profesorado.

El reciente proyecto de investigación IDENTIDOC (2014) evidencia la distancia entre la formación y la práctica; parece que la formación inicial del profesorado, en numerosas ocasiones se centra en lo que *debería ser* o *debería hacerse* alejándose del sentido que todo ello tiene en la práctica, es decir, el *saber cómo*.

Es necesaria la reconceptualización de la formación inicial del profesorado en la sociedad actual centrándose en la imprescindible relación entre teoría-práctica desde distintas concepciones epistemológicas. La formación de docentes requiere de un currículum basado en la práctica, implicado en contextos reales, que permitan la posterior reflexión de la práctica favoreciendo así una constante reformulación de las propuestas (Pérez, 2010).

Siguiendo la misma línea, Nóvoa (2009) apuesta por una formación de profesorado construida dentro de la profesión, combinando contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, teniendo como base a los propios profesores y profesoras. Además, plantea la conexión ineludible entre escuela y espacio público, en la que las entidades sociales también tienen responsabilidades en los asuntos educativos, de la misma forma que hemos de rescatar el papel social del profesorado en la construcción de una sociedad más justa.

En el ámbito que nos ocupa, el de la educación intercultural, que considera la educación como una construcción eminentemente social y comunitaria; se percibe al docente, desde este enfoque transformador, como participante en el plano escolar y también en el plano de la participación y la vida política local (Leiva, 2010).

Korthagen (2011) ha llevado a cabo un interesante estudio comparativo en tres continentes distintos (Europa, América y Oceanía) sobre la manera más eficaz de organizar la formación del profesorado en todo el mundo. A partir de los intercambios de puntos de vista y experiencias de un buen número de profesores, formula un conjunto de principios a tener en cuenta en esa formación que puede resultar interesante para esa propuesta de formación docente en clave intercultural y ciudadana a la que nos referiremos más adelante.

Zeichner (2010) también plantea la persistente desconexión entre los programas ofrecidos en las instituciones universitarias y la escuela como uno de los problemas centrales en la

formación inicial del profesorado apostando por la creación de *espacios híbridos* donde se conecte el conocimiento práctico y académico. Estos espacios permiten cultivar una relación más igualitaria y dialéctica entre lo académico y la práctica profesional docente que mejora el aprendizaje de futuros maestros/as.

La formación de educadores actualmente requiere superar esa omnipresente fragmentación disciplinar, el academicismo y la subordinación de la práctica respecto de la teoría. La última reforma, aún reciente, de los planes de formación docente para su adaptación al llamado plan Bolonia, ha sido una oportunidad perdida para promover, como señala Pérez Gómez (2010), la implicación decidida y guiada de los futuros educadores en los complejos contextos escolares o sociales en los que se establecen las interacciones educativas.

¿Qué ocurre actualmente en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior?

Una somera revisión de la configuración de los Planes de Estudio de formación de docentes nos permite aportar algunas evidencias para determinar hasta qué punto las propuestas formativas responden a las demandas que la educación plantea. Nos referiremos únicamente a la titulación de Maestro/a en Educación Primaria por considerar esta una etapa representativa y significativa de la educación obligatoria y porque hacer extensivo el análisis a todos los planes de formación de profesionales de la educación (Maestro/a en Educación Infantil; Profesorado de Educación Secundaria, Educadores Sociales, Pedagogos, Psicopedagogos,...) escapa al objeto y límite de estas páginas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 93, considera la profesión de Maestro en Educación Primaria como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado.

Las disposiciones ministeriales⁹ que establecen los requisitos a los que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de esta profesión recogen en su articulado algunas referencias muy sutiles al tema que nos ocupa, y produce, tras la lectura atenta del mismo, la impresión dominante de que sigue siendo una cuestión pendiente.

Así, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de

9 RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 305 de 21 de diciembre de 2007).

la profesión de Maestro en Educación Primaria¹⁰, en su apartado 3, referido a los *objetivos* que los estudiantes deben adquirir, recoge los dos siguientes de un total de doce: 3) *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües (...)*; 4) *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atienda a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana*. Asimismo, en el apartado 5, referido a la *Planificación de las enseñanzas*, donde se explicitan los módulos que como mínimo deberá incluir el plan de estudios, encontramos las siguientes referencias en cuatro de las diez materias que integran los tres módulos (De formación básica, Didáctico y disciplinar y Practicum): en la materia *Procesos y contextos educativos*, se incluyen las competencias: “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática” y “Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”. En la materia *Sociedad, familia y escuela* se incluye: “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...entre otras...), multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social”. La materia *Ciencias Sociales* incluye, entre otras, las competencias de: “Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”; “Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos”. Y, por último, la materia de *Lenguas* incluye la competencia de “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”.

No encontramos más referencias explícitas al tema que nos ocupa, aún cuando se trata de un período formativo, el de la educación primaria, extraordinariamente importante y fructífero para educar en la aceptación de las diferencias y para instaurar los pilares básicos de la convivencia intercultural.

La concreción posterior de estas directrices básicas por parte de las universidades también está lejos de adoptar un enfoque intercultural en clave de ciudadanía que de forma transversal esté presente en el currículum general de la formación inicial del profesorado de educación primaria. Podemos identificar la presencia de algunas asignaturas (Cambios sociales, Cambios educativos e Interculturalidad; Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; Educación para la Paz y la Igualdad) que incluyen temas relacionados con estas cuestiones para justificar ese enfoque intercultural. No se plantea, en ningún caso, el tema de la diversidad en general y el de la interculturalidad en particular, desde una perspectiva amplia sino asociada a situaciones que se presuponen problemáticas o bien dirigida a determinados grupos.

La Comisión Europea, en sus programas de formación del profesorado, señala también la urgencia de que la formación inicial atienda este aspecto; de la misma forma que

10 ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007).

la competencia social y ciudadana se contempla como una de las competencias clave necesarias para que las personas puedan adaptarse de modo flexible a un mundo en constante cambio, posibilitando la plena realización personal, ciudadanía activa, cohesión social y empleabilidad en la sociedad del conocimiento y a lo largo de sus vidas (Comisión Europea, 2007).

Aprender a ser docente en clave intercultural y ciudadana. Algunas propuestas y/o sugerencias

Si como señalan las últimas radiografías demográficas de nuestro país, España se ha transformado en una sociedad plural, siendo uno de los países europeos con mayor porcentaje de inmigrantes¹¹, ello exige políticas y prácticas inclusivas y cohesivas en diferentes ámbitos, especialmente en el de la educación. Y, en ese marco educativo, merece una consideración aparte la formación de los educadores en cualquiera de sus acepciones: maestros/as, pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos, profesorado de secundaria, etc., porque la convivencia intercultural en las aulas y en los centros es la base para la convivencia pacífica en la sociedad compleja que nos toca vivir.

Vamos a tratar de responder a la pregunta sobre cuál es la realidad formativa de los futuros profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural.

Algunas investigaciones que analizaban la presencia de la Educación Intercultural en los planes de formación inicial de docentes anteriores al Plan Bolonia (García y Sales, 1997; García López, 2002; Jordán, 1999) mostraban un panorama bastante desalentador. Así, la investigación de García López (2002), que incluía una muestra de 155 planes de estudio de Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía de 42 universidades españolas, detectó que únicamente un 37% de los planes de estudio analizados tenía materias relacionadas con la diversidad cultural; mientras que el 63% restante carecía de ellas. Este porcentaje es más llamativo en el caso particular de los planes de estudio de Magisterio, donde se eleva al 71%, lo cual no deja de ser preocupante ya que se trata de los profesionales que trabajan en una franja de edad en la cuál pueden y deben asentarse los pilares para la convivencia entre culturas.

No es que la inclusión de asignaturas específicas en el currículum constituya la respuesta óptima a ese importante reto formativo, pero si algo que resulta relativamente fácil de hacer se obvia, difícilmente podrán articularse otras propuestas.

La incorporación de la dimensión interculturalidad y ciudadana en la formación inicial de los maestros y maestras de educación primaria puede ir desde el desarrollo puntual y

11 La proporción de ciudadanos extranjeros sobre el total de la población residente en España se sitúa en el 10,7%, España es uno de los países de la Unión Europea que tiene más población extranjera y donde ésta representa una de las proporciones más altas respecto de la población total (INE 2013).

esporádico, el desarrollo en alguna asignatura específica, la especialización (vía máster o mención) hasta la impregnación de todas las materias del Grado.

En el primer caso se trataría de introducir contenidos relacionados con la ciudadanía e interculturalidad de manera puntual en las aulas universitarias de los futuros docentes con noticias de prensa sobre la materia, publicaciones recientes, legislación, actividades, juegos... Se trata, en definitiva, de relacionar la interculturalidad con el contenido de cada asignatura de manera puntual por razones de actualidad y sin planificación previa. Este sistema, sin duda, es motivador y permite al alumnado comprobar la actualidad de estos conocimientos pero puede resultar anecdótico por puntual y superficial, además puede quedarse diluido en el contexto global de la materia al no formar parte de la planificación de las asignaturas ni de su evaluación.

En el segundo caso, se introduciría la variable intercultural y ciudadana en una materia específicamente diseñada en el plan de estudios para este fin. De esta forma, en principio, queda asegurada la impartición y asimilación de unos contenidos básicos sobre esta cuestión, siempre y cuando el profesorado que la impartiera fuese especialista en ella no únicamente desde una formación científica en estos conocimientos, sino también desde una vertiente vivenciada y aplicada a contextos educativos. Esta materia no debería articularse únicamente términos de actualización científica o técnica sino que debería incluir conocimientos relacionados con la diversidad cultural de los centros educativos superando la perspectiva de las urgencias o de las modas culturales. Por ejemplo, en España, en los años ochenta la atención a la diversidad cultural se interpretó como estrategias educativas para la integración del pueblo gitano y en los inicios de siglo se equiparó diversidad cultural con inmigración y aprendizaje de la lengua.

Desde una perspectiva de escuela inclusiva, se entiende que la educación intercultural es un pilar obligatorio en la formación de ciudadanos y ciudadanas garantizando la igualdad de derechos, abogando por la interacción y comunicación y apostando por el reconocimiento entre personas diferentes. Este modelo rechaza aquellas acciones que segregan al alumnado en programas especiales puesto que cualquier tipo de clasificación no responde a la idea de una educación igualitaria para todos y todas. Una escuela inclusiva, que persigue la construcción de una sociedad justa y democrática, tiene que adaptarse a las peculiaridades individuales de su alumnado sin perder de vista el contexto grupal, social y cultural en el que se desarrollan, pues sólo de esta forma se posibilitará la convivencia en una sociedad dinámica y, en ocasiones, confusa. Desde esta perspectiva, el profesorado es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva, para ello, los futuros profesionales de la educación necesitan estar formados y tener una actitud de apertura ante la diversidad cultural, pues hacer realidad un currículum inclusivo e intercultural está en sus manos.

Hemos de ser conscientes de que introducir temática relacionada con la diversidad cultural desde un enfoque reflexivo es necesario en la formación inicial de profesorado, pero no podemos anclarnos en lo estrictamente reflexivo, hemos de buscar respuestas prácticas y

acordes a la realidad escolar y social. El fundamento de la competencia intercultural del profesorado está en tener la habilidad de interactuar con los demás reconociendo otros puntos de vista y percepciones y siendo, a la vez un agente mediador, entre la multitud de visiones del mundo presentes en el contexto micro y macro en el que se circunscribe su acción educativa.

En el tercer caso, se optaría por formar a los docentes en materia intercultural y ciudadana desde la especialización en este ámbito, esta especialización podría conseguirse a través de una mención en los últimos cursos del Grado o en un Máster diseñado para tal fin.

Sin descartar ninguna de estas tres propuestas, nuestra apuesta se centra en dotar de significado intercultural toda la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria. Se propone, por ello, abordar todas las materias del Grado desde una mirada planetaria que permita: contextualizar y dotar de significado los contenidos, relativizar el carácter absoluto e irrefutable de los conocimientos y la ciencia, comprender los problemas sociales y culturales y desarrollar pensamiento crítico.

Se trata, en definitiva, de inundar los contenidos del Grado de una mirada más mundializadora. No es posible explicar pedagogía, didáctica, historia, sociología, matemáticas, psicología, didácticas específicas, educación física, etc. refiriéndose a una sociedad única, sino que cada vez más, debe hacerse referencia al carácter multicultural de nuestra sociedad.

Las misiones de docencia, investigación e innovación para el desarrollo y progreso de la ciencia y de la sociedad que la universidad tiene como cometido, hay que enmarcarlas en las diferentes propuestas y en la convergencia hacia la llamada “sociedad del conocimiento”. El reto de la Educación Superior es aumentar experiencias, aprendizajes y conocimientos; ser el espacio en el que, desde diferentes situaciones y contextos, los estudiantes puedan encontrar la respuesta adecuada al ejercicio del conocimiento (UNESCO, 2006). La formación de docentes deberá ser cada vez más el permanente contacto entre el saber y los problemas sociales.

La inclusión de una asignatura específica garantizaría el aprendizaje de unos conocimientos mínimos sobre interculturalidad/ciudadanía pero es preciso no reducir estos contenidos a una única materia del plan de estudios. La cultura occidental, se concibe cada vez más como una decantación de múltiples influencias culturales y menos como un absoluto en el tiempo y en el espacio. Esta perspectiva nos obliga a concebir la formación de docentes como un conjunto de experiencias, aprendizajes y conocimientos siempre inacabado, lo que nos obliga a organizar todas las materias del plan de estudios en clave planetaria (intercultural y ciudadana).

El profesorado no debe entender en ningún caso que estas cuestiones sólo pertenecen a una asignatura, sino que, cada vez más, debemos concebir la formación inicial de los

docentes como un conjunto de conocimientos interdisciplinarios. La característica más importante de la convivencia es que revela la interconexión de distintas dimensiones de lo real y que a su vez, se revelan en toda su complejidad. Complejidad entendida como la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos y con componentes de indeterminación. Un fenómeno complejo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento, a la vez reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante. Esto nos obliga a revisar la orientación de los contenidos de las diferentes materias.

No es posible contemplar la formación inicial del profesorado desde una óptica exclusivamente local, legal o procedimental sino que necesitamos dotar a los estudiantes de una mirada que permita desarrollar su profesión en diferentes lugares del planeta. Esta perspectiva planetaria debe ser compatible con la dimensión local implícita de cualquier acción educativa. La vieja premisa “piensa globalmente y actúa localmente” cobra mayor vigencia, si cabe, en estos adversos tiempos de crisis y de tránsito ocasionados por la interdependencia de los problemas económicos y sociales (Ortega y Tejedor, 2013).

Vivimos en una realidad permanentemente cambiante, dinámica, donde aparecen y desaparecen expresiones culturales y en la que los conocimientos y representaciones de la realidad evolucionan de forma constante (Imbernón, 1998). Es necesario analizar y reflexionar sobre diversos aspectos educativos: los conceptos de educación, formación y profesión; los cambios sociales y las necesidades futuras; la situación actual de las instituciones de formación; la situación actual de la enseñanza en los centros educativos; la creación de nuevos espacios sociales o las nuevas situaciones de pobreza. Ante esta situación cambiante, debemos formar a futuros docentes competentes en la puesta en marcha de las estrategias adecuadas para la adaptación a las exigencias socioculturales de cada momento, orientadas hacia la participación en una mejora constante de la realidad de las instituciones socioeducativas.

En nuestro tiempo, se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo (UNESCO, 2006). Por este motivo, desde las universidades debemos promover las experiencias educativas en contextos reales de los futuros educadores, que les permitan adquirir las competencias necesarias para satisfacer las exigencias de la nueva sociedad cambiante. Las asignaturas no son una secuencia de contenidos, sino que debe existir una interrelación entre ellas planteando prácticas que puedan ser evaluadas conjuntamente tras la aplicación y evaluación de las mismas en contextos reales. Esta formación integral de carácter académico deberá completarse también con experiencias personales y grupales que permitan “vivenciar la ciudadanía” a través de multitud de experiencias: becas, voluntariado, colaboraciones, actividades puntuales, sensibilización, historias de vida, autobiografías, etc. Todas estas propuestas podrían hacerse realidad a través de proyectos de innovación docente y convenios de colaboración con centros educativos, entidades sociales, otras universidades, empresas y ONGD a nivel local, nacional e internacional.

Además, es conveniente fomentar la asistencia a cursos, congresos, viajes, visitas, seminarios que se desarrollen en sobre esta temática en esta y en otras latitudes.

Quizá, como señalábamos anteriormente, llame la atención, y siendo una de las propuestas más demandadas por el alumnado que pasa por las facultades de educación, la creación de los citados *espacios híbridos* en los que dialoguen el quehacer profesional y académico; de esta forma, el saber cómo se está dando respuesta al fenómeno de la diversidad cultural desde un modelo intercultural e inclusivo, favorecerá la reflexión conjunta por parte de docentes universitarios, maestros y futuros docentes, y será posible así continuar los pasos ya iniciados que anhelan la construcción de un currículum inclusivo real, que no quede en papel mojado.

Un aspecto que no podemos obviar en este trabajo, aunque requeriría un desarrollo pormenorizado, es hacer referencia a uno de los principales obstáculos que tiene que superar la educación intercultural: el currículum oculto. Todo docente transmite en aula mucho más de lo previsto, una cuestión es lo que se detalla en las programaciones de una asignatura y otra cuestión es lo que el alumnado percibe. Nada más desolador que comprobar que un discurso docente no se corresponde con la actitud diaria del profesor en el aula. Es preciso desenmascarar las expectativas que se tienen sobre el alumnado y la diversidad cultural, expectativas procedentes de creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos previos construidos unas veces desde vivencias previas y otras desde el imaginario colectivo que perpetúa determinados estereotipos hacia la diversidad cultural.

A modo de conclusión

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de exponer algunos matices caracterizadores de la formación inicial del profesorado en clave intercultural y ciudadana. Aunque es un tema lo suficientemente amplio y controvertido como para ser analizado desde múltiples perspectivas, podemos concluir, a modo de síntesis, con las reflexiones que recogemos a continuación.

El multiculturalismo es un rasgo identitario de las sociedades actuales, la diversidad cultural cobra su máximo exponente con la llegada masiva de la inmigración, sin obviar otro tipo de atenuantes de la diversidad, como la minoría etnia gitana. Actualmente, no podemos hablar exclusivamente de diversidad por motivos de origen, la diversidad es una cuestión presente en casi todos los ámbitos de la vida, religión, sexualidad, ideología, género, clase, etc.

Para ello, los pilares de la escuela inclusiva, promueven la cohesión social erradicando cualquier tipo de discriminación, en última instancia, busca la transformación social en clave de justicia y equidad, haciendo de la sociedad un espacio más humano, en el que la convivencia entre personas diferentes sea, no sólo posible, sino un modelo social por excelencia, en el que la diversidad sea concebida como enriquecimiento, no como problema.

La función del profesorado supera los límites académicos y se adentra en los sociales y personales; es una cuestión innegable la influencia del profesorado en los educandos, por lo que la formación del profesorado debe estar impregnada de valores y formas de hacer basadas en aspectos democráticos y ciudadanos, que cuestionen y reflexionen en torno a la realidad actual; educar es una cuestión pedagógica, pero también política, y su finalidad no es educar personas técnica y académicamente competentes, sino también , buenos ciudadanos.

Tanto en las asignaturas de vinculación directa con la educación intercultural y escuela inclusiva, así como aquellas que contemplen competencias relacionadas con estas materias deberían convertirse en espacios de diálogo crítico, donde el alumnado pueda cuestionar y repensar el conocimiento científico e ir construyendo una cultura de diversidad en la universidad.

Las formas de vida y la composición social ha cambiado, la diversidad está de moda, sin embargo se encuentra alejada de nuestras aulas, la formación docente ha de enfrentarse a este desafío, y para ello ha de hacer más permeable la institución académica, preparando a los futuros docentes para los retos sociales.

A las concepciones teóricas se suman las prácticas, excluyendo la propia biografía escolar y el prácticum, desde la universidad podemos favorecer la apertura del aula a la sociedad a través de la participación de agentes de la comunidad escolar como visitantes en el aula, y al propio alumnado como participante de la comunidad escolar; una buena formación requiere, un continuo diálogo entre la teoría y la práctica.

La formación del profesorado para dar respuesta a la diversidad cultural en clave de ciudadanía pasa por reconocer nuestra propia diversidad y analizar de qué forma se hace presente en nuestro quehacer docente. Es importante aprender metodologías y técnicas en estos procesos formativos pero eso sería insuficiente si no preparamos a los futuros docentes para que sean capaces de revisar sus ideas acerca de la diversidad que pueden encontrar en sus aulas.

Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- García López, R. y Sales Ciges, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 55, 207, 317-336.
- García López, R. (2002). Globalización, Inmigración y Educación. Actas de XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada: Universidad de Granada. Extraído de: <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>.
- García López, R. (2003) "Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales . *ESE. Estudios sobre educación*, 4, 47-66
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana, en J. LÓPEZ SÁNCHEZ; M. SÁNCHEZ MORENO; P. MURILLO ESTEPA (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural, en M. A. ESSOMBA (Coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó, pp. 65-75.
- Korthagen, F. J. et al. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. J. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-60.
- Leiva, J.J. (2010). La Educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

- Novoa, A. (2009). “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. *Revista de Educación*, 350. 203-218.
- Ortega, S. y Tejedor, M. (2013) *Formación inicial de educadores sociales tiempos adversos: una propuesta integradora desde la cooperación internacional* en PRIETO, E. MARTÍNEZ, A, y MUÑOZ, C. La educación social ¿Realidad o mito? Madrid: Ajithe, 159-167.
- Pérez, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-67.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2006). *Estudio de casos de Modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- Zeichner, K. (2010) “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.