

La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción

Teacher intercultural education: Strategies for a research-action process

AUXILIADORA SALES CIGES
Universitat Jaume I

Resumen:

El profesorado encuentra la interculturalidad como un reto desde el que abordar la diversidad cultural en la Sociedad de la Información. Este enfoque supone un proceso de transformación social y cultural; fundamentado en el aprendizaje dialógico; centrado en la búsqueda del diálogo intercultural; que considera la escuela como espacio de participación democrática y al profesorado como ciudadanos e investigadores comprometidos y críticos. Partiendo de estos principios, la propuesta formativa que se presenta está desarrollada en varias escuelas de la Comunidad Valenciana. Se trata de un proceso de investigación-acción participativa, utilizando la Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva como herramienta de reflexión y autoevaluación en tres grandes dimensiones: cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. Estas tres dimensiones se exploran y se trabajan pedagógicamente en la formación a través de una serie de estrategias de cohesión de grupo, de explicitación de valores y expectativas, de autoevaluación, de toma de decisiones democráticas y de prácticas de aula inclusivas. Las primeras experiencias llevadas a cabo nos permiten extraer conclusiones acerca de los factores clave

Abstract:

Interculturalism, for teachers, is a challenge in order to address cultural diversity in the Society of Information. This approach involves a process of social and cultural transformation, based on dialogic learning, focusing on the pursuit of intercultural dialogue which shows school as a space for democratic participation and teachers as critical citizens and committed researchers. Based on these principles, the teachers training proposal presented is developed at several schools in the Comunidad Valenciana. This is a process of participatory action research, using the "Guide for inclusive and intercultural school" as a reflection and self-assessment tool into three dimensions: how we are, how we organize ourselves and how we learn and teach. These three dimensions are explored and used in training process through a series of strategies for group cohesion, explicit values and expectations, self-assessment, democratic decision-making and inclusive classroom practices. The first experiences carried out allow us to draw conclusions about the key success factors of this training process and the need that the transformation of each school and community has made among all in an intercultural and inclusive approach.

del éxito de este proceso de formación y de la necesidad de que la transformación de cada escuela y su comunidad se haga entre todos y de manera intercultural e inclusiva.

Palabras clave:

Formación del profesorado, educación intercultural inclusiva, investigación-acción, cambio escolar.

Key words:

Teachers training, intercultural and inclusive education, action-research, school change.

Résumé:

L'interculturalisme est un défi pour l'enseignants à partir de laquelle l'adresse de la diversité culturelle dans la société de l'information. Cette approche implique un processus de transformation sociale et culturelle, basée sur l'apprentissage dialogique, en se concentrant sur la poursuite du dialogue interculturel qui voit l'école comme un espace de participation démocratique et des professeurs et des chercheurs en tant que citoyens engagés et critiques. S'appuyant sur ces principes, la proposition de formation présentée est développé dans plusieurs écoles de la Comunidad Valenciana. C'est un processus de recherche-action participative, l'aide du « Guide pour la construction de l'école interculturelle et inclusive » de réflexion et l'outil d'autoévaluation en trois dimensions: comment nous sommes, comment nous nous organisons et comment nous apprenons et enseignons. Ces trois dimensions sont explorées et le travail éducatif dans la formation à travers une série de stratégies pour la cohésion du groupe, des valeurs et des attentes explicites, l'auto-évaluation, la prise de décisions pratiques de la classe démocratique et inclusive. Les premières expériences réalisées nous permettent de tirer des conclusions sur les facteurs clés de succès de ce processus de formation et de la nécessité de la transformation de chaque école et la communauté est faite parmi toutes sortes interculturelle et inclusive.

Mots clés:

Formation des enseignants, l'éducation interculturelle inclusive, recherche-action, changer d'école.

Fecha de recepción: 07-08-2011

Fecha de aceptación: 25-10-2011

1. El profesorado ante la diversidad cultural: formación para la interculturalidad

Los dilemas a los que se enfrenta el profesorado en la sociedad multicultural y globalizada del s.XXI, implican situaciones nuevas para las que no hay respuestas preelaboradas. Situaciones controvertidas que son todo un reto y una oportunidad de aprendizaje intercultural. Implican un diálogo en el que no sólo se ponen en juego las cosmovisiones de cada persona, sino también las dimensiones políticas, económicas y sociales subyacentes a la interculturalidad (Essomba, 2008).

Ante esta compleja realidad en la que hemos de aprender a convivir juntos, los profesionales de la educación deben reflexionar y actuar. La función del profesorado es esencial en el fomento de la interculturalidad, por lo que sus actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa deben reflejar su compromiso ciudadano de transformar el contexto social y escolar. En este sentido, los y las docentes no deben ser considerados como meros agentes socializadores, sino como ciudadanía crítica comprometida políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol, redefiniéndolo continuamente. Se conciben como investigadores e investigadoras que trabajan en coordinación con toda la comunidad educativa en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela, en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (Jordán, Castellà y Pinto, 2001). Los educadores y educadoras aprovechan cualquier momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan. Deben hacer compatibles las distintas perspectivas culturales, para no sumir al alumnado en un relativismo sin salida, aprovechando el conflicto generado entre ellas, para potenciar puntos de vista conciliadores a través del diálogo y el análisis crítico.

Estamos hablando, pues, de un nuevo perfil docente, de un profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad cultural. El profesor crítico, tal y como lo define Zeichner (1993) es un profesional abierto al diálogo, a la deliberación grupal, a la escucha de opciones distintas a la suya. Por ello, la comunicación, la colaboración y la deliberación entre profesionales de la educación, en equipos docentes, son procedimientos para la formación y la transformación de las prácticas educativas.

Así pues, la escuela, cualquier institución educativa, debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza los conflictos y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la gestión y resolución de los mismos, participando en la toma de decisiones y en la mejora de la convivencia (Leiva, 2008).

Por consiguiente, como formadora de profesorado considero que el enfoque intercultural debe incorporarse en el desarrollo profesional de

los y las docentes, para situarlos ante la complejidad y los retos de la diversidad con las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias, es decir, con las competencias profesionales y vitales que requiere enfrentarse a la tarea educativa en las escuelas del presente y para el futuro.

Esta formación intercultural se fundamenta en cinco principios que orientan los objetivos, contenidos y metodologías formativas.

Forma parte de un proceso más amplio de transformación social y cultural: Debe entenderse encuadrada en la profunda transformación educativa como un proceso social de *emancipación cultural* y *reconstrucción social*. Esto supone abrir un proceso dialéctico de emancipación frente a las desigualdades sociales, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Por ello, el enfoque intercultural, debe favorecer que tanto el profesorado como la comunidad educativa puedan ser conscientes de su situación dentro del sistema social y tengan estrategias de acción social *“para participar en la construcción de su propio destino”* (Grant y Sleeter, 1989:54). Es importante reconocer la capacidad que los miembros de una cultura tienen para reinterpretar y renegociar sus valores y significados en un constante proceso de re-creación, lo que significa que la cultura no tiene vida propia al margen de los individuos que la desarrollan y la hacen dinámica, compleja, cambiante e inacabada (Dietz, 2003).

Se fundamenta en el aprendizaje dialógico: trasciende la concepción constructivista del aprendizaje significativo que toma como último responsable del aprendizaje al propio alumno o alumna, enfatizando en sus conocimientos previos y en sus estadios de desarrollo cognitivo. Esta lectura del constructivismo llevada al extremo puede servir para justificar el fracaso escolar de ciertos grupos sociales, restando peso a la responsabilidad de las instituciones y a la importancia de los contextos. Por ello, lecturas posteriores del constructivismo social enfatizan en la idea de que la realidad social es una construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo, y que el aprendizaje es un proceso de construcción o negociación (Aubert et al., 2008). Dada la influencia de las interacciones con otras personas para el aprendizaje, se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en la gestión educativa de los conflictos.

La necesidad de interacción social para aprender, la construcción compartida del conocimiento y la gestión dialógica de las relaciones

interpersonales en el contexto educativo, son factores clave en la elaboración de las teorías implícitas que orientan las decisiones y prácticas educativas del profesorado ante la diversidad cultural. Por tanto, formar al profesorado para un curriculum intercultural exige cambiar las pretensiones de aquello que queremos transmitir y además el juego de intercambios e interacciones que se dan en toda experiencia escolar. En este sentido, una didáctica intercultural estará basada en los principios de la pedagogía interactiva: enfoques cooperativos, comunicativos y socioafectivos. En la diversificación de estructuras y estrategias como la organización del aula, las modalidades de trabajo, los materiales y recursos y las formas de evaluación; y en la apertura y flexibilidad del curriculum como mediador entre la cultura experiencial y la académica (Lluch, 2005).

De esta manera, las personas y los grupos ven abierta la posibilidad de participar, mediante la acción social, en la creación de alternativas sociales.

Se centra en la búsqueda del diálogo intercultural: La formación del profesorado debe favorecer la introducción de las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada. Este enfoque permitirá tener una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los diferentes grupos culturales forman una grand red en la que todos están conectados por hilos que hacen fluir las comunicaciones (Soriano, 2009). De ahí que el diálogo, como valor y procedimiento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea elemento generador de entendimiento, puesto que nos permite explorar y descubrir las razones que hacen aceptable la perspectiva de los demás y dudar de las propias razones. De este proceso surge la crítica reflexiva, imprescindible en la convivencia intercultural.

Se considera la escuela como espacio de participación democrática: La escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que generan conflictos interculturales. El debate debe abrirse para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el currículo, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, y en definitiva, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela.

La comunidad plural debe participar en el proceso educativo, estableciendo redes intercomunicativas con la escuela, para el control democrático de la educación y garantizar la representatividad de todos los grupos en ella (Abdallah-Preteuille, 2001). Para conseguir esta formación democrática, las escuelas deben convertirse en lo que Banks (2002) llama comunidades microdemocráticas, que favorezca el cambio social, desenmascarando los estereotipos y prejuicios que dificultan la comunicación e identificando las barreras culturales que puedan impedir la plena participación como ciudadanos y ciudadanas.

Requiere, pues, formar sujetos profundamente dialógicos en contextos escolares convertidos en focos efectivos de encuentro intercultural, en los que la participación comunitaria sea una herramienta para romper el cerco del etnocentrismo cultural y como motor de cambio hacia una escuela más inclusiva.

El profesorado se considera como ciudadanos y ciudadanas, investigadores e investigadoras comprometidos y críticos (Gale y Densmore, 2007).

Desde una pedagogía intercultural, que conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, se favorecen en el profesorado las competencias para construir el conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva (Elliott, 2004). El fin que orienta su tarea educativa se encamina hacia la emancipación crítica y la autonomía personal, de manera que también el alumnado aprenda a sacar sus propias conclusiones, a partir de una amplia gama de información y perspectivas, utilizando un material complejo y elaborado que muestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Bank, 2002).

Frente a la mera transmisión de conocimientos, informaciones y técnicas, se pretende capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar (Essomba, 2008).

2. La formación intercultural desde la investigación-acción

La propuesta de formación intercultural e inclusiva que, desde el Grupo MEICRI, de la Universitat Jaume I, estamos llevando a cabo en los

últimos años, en diferentes escuelas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana, se basa en lo intercultural como enfoque educativo, en la investigación-acción como filosofía y metodología de transformación y en el concepto de ciudadanía crítica como modelo antropológico y social.

Se trata de un modelo de formación dirigido a aquellas comunidades educativas que sientan la necesidad e inquietud de cambio. Por tanto, no sólo creemos que sea pertinente para profesionales de la educación, sino para todos aquellos ciudadanos y ciudadanas críticas que quieran comprometerse e implicarse en procesos de cambio en sus contextos educativos más próximos.

La formación intercultural, como proceso de investigación-acción participativa, es un proyecto educativo colaborativo, que permite a los profesionales de la educación (profesorado, especialistas, psicopedagogos, educadores, asesores, etc.), compartir su formación y liderar este tipo de proceso, desde un modelo de reflexión crítica de la práctica, con su comunidad educativa (familias, alumnado, personal no docente, voluntarios, vecinos, entidades socioculturales locales, etc.) (Imbernón, 2002).

No se trata de reproducir soluciones aplicadas por otros, sino iniciar la reflexión en el propio centro y poder plantear una estrategia y modelo propio. Permite, de esta forma, entender que la educación intercultural e inclusiva es cosa de todos y que han de tener una visión compleja y amplia de los procesos educativos y de los contextos socioculturales en los que se desarrollan, para poderse sentir capacitados y legitimados a actuar, a transformarlos para mejorarlos.

En este contexto, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica del aula y en la cultura escolar. A partir de la reflexión de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en su alumnado, va haciendo explícito el conocimiento surgido desde su experiencia y lo comparte con la comunidad educativa. Estos procesos de investigación-acción favorecen la creación y fomento de grupos de trabajo que comunican y contrastan experiencias, lo cual permite un desarrollo profesional cooperativo (Boggino y Rosekrans, 2007).

La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobre todo en la escuela y el aula como medios social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del

proceso. Permite a esta comunidad de aprendizaje desarrollar estrategias y métodos de actuación, espacios de desarrollo social, dinámicas de trabajo, técnicas de análisis de la realidad, una visión global como investigación de la teoría en relación con la práctica y una apuesta por una formación-investigación abierta, participativa y democrática (McKernan, 1999).

Su pretensión es analizar la realidad de la que se parte, hacer propuestas de cambio, priorizarlas, consensuarlas, ponerlas en marcha y evaluar su funcionamiento entre todos los colectivos de la escuela. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa.

Este modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente a los y las profesionales de la educación para asumir el reto de construir entre todos y todas una escuela también para todos y todas. Este objetivo fundamental se concreta en propiciar procesos de cambio y mejora, desarrollando instrumentos y procesos para la autoevaluación, y facilitar la puesta en práctica de estrategias de participación y toma de decisiones democráticas. De esta forma, la experiencia pretende aunar tres pilares educativos esenciales: la interculturalidad, la inclusión y la perspectiva sociocomunitaria e inicia en nuestra comunidad un enfoque que ya está consolidándose en el contexto internacional (Levin, 1993; Ainscow, 2001; Elboj et al., 2002).

3. Estrategias para la formación intercultural del profesorado

La formación intercultural del profesorado que hemos desarrollado en los últimos años ha tenido como referentes anteriores propuestas de autoevaluación, reflexión y formación en centros (Booth y Ainscow, 2000; Arnáiz, 2003; Aguado et al., 2003; Essomba, 2006). A partir de ellas, hemos elaborado la *Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva* (Sales, Moliner y Traver, 2010). Esta guía nos acerca a las dimensiones básicas que hay que tener en cuenta a la hora de iniciar un proceso de cambio, de desarrollo profesional y de mejora de la comunidad educativa. Sus tres dimensiones, nos acercan a las estrategias básicas que desarrollamos en el proceso de formación-transformación:

1. Dimensión A: Quiénes somos y cómo nos vemos y nos ven

Se centra en la imagen que la comunidad educativa tiene de sí misma y de cómo la percibe el contexto social más inmediato.

- A.1. *Valores compartidos*: la comunidad educativa tiene claros los objetivos generales del centro, y se explicitan para compartirlos y consensuarlos. Los valores de la escuela tienen como eje central la eliminación de barreras de aprendizaje, la inclusión, y la evitación de toda clase de racismo y discriminación. La comunidad conoce su trayectoria histórica compartida y sabe hacia dónde quiere dirigirse en el futuro.
- A.2. *Valoración positiva de la diversidad*: la diversidad en sentido amplio se percibe como un recurso positivo, como un reto para la mejora y se tiene en cuenta en todos los ámbitos y prácticas escolares. La heterogeneidad familiar, la pluralidad del propio personal y la diversidad de perspectivas desde las que se enseña y se toma decisiones relevantes se convierte en la norma. Se evita el estereotipo de las diferencias y se combaten las desigualdades generadas por ellas.
- A.3. *Altas expectativas*: se muestran altas expectativas de éxito hacia todos los alumnos y alumnas, las familias se sienten valoradas por la escuela y está orgullosa de ella y se emprenden acciones para mejorar la autoimagen de los miembros de la comunidad educativa.

Un primer paso del proceso pasa por la sensibilización de la comunidad educativa sobre los retos de la Sociedad de la Información, los cambios sociales y educativos que supone y el nuevo rol docente que hay que asumir. Plantearse, por tanto, quiénes somos, cuál es nuestra función y qué necesidades de cambio tenemos, es el objetivo principal de esta primera fase. Por ello, tiene que ver con los valores compartidos, las trayectorias comunes y las expectativas explícitas. La identidad del centro como comunidad se pone sobre la mesa, es foco de atención sobre el que plantearse el inicio de un proceso de cambio.

Las estrategias fundamentales para abordar la sensibilización se centran en dinámicas de grupo para identificar necesidades de formación y cambio, detectar las actitudes hacia la diversidad y los valores que sustentan la inclusión y la interculturalidad (Marín, 2005).

Técnicas para conocer el entorno, al profesorado, al alumnado y sus familias en sus circunstancias personales. Estrategias para dar cohesión al grupo, hacer “comunidad” y encontrar puntos en común. En esta fase, a través de las historias de vida, se descubren las voces ausentes, las perspectivas interculturales, pero también los prejuicios latentes en la vida cotidiana del centro (Soriano, 2008).

La sensibilización finaliza con un proceso de negociación y compromiso en el que se plantean las condiciones mínimas que pueden garantizar el éxito del proyecto. Se presenta un documento de compromiso que se debate con el claustro. Es necesario que haya una masa crítica activa en el centro, de al menos el 70% del claustro, a favor del cambio, asegurándose, además de que nadie sienta el proyecto como una amenaza (Sales, Traver y García, 2011). El proceso es complejo y a largo plazo, por lo que es imprescindible un compromiso colectivo.

2. Dimensión B. *Cómo nos organizamos*

Esta dimensión de la Guía se centra en la forma de organizar los recursos, los tiempos y espacios, la colaboración entre sus miembros y la participación de la comunidad, facilitando la comunicación y mediación intercultural y mostrando esta política educativa en todos los documentos y programas desarrollados en el centro.

B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo: el proceso de elaboración del proyecto es democrático y colaborativo, y todos los documentos que derivan de él muestran la voluntad intercultural e inclusiva del centro, en cuanto a participación de toda la comunidad para lograr la máxima calidad de aprendizajes y desarrollar los valores compartidos.

B.2. Liderazgo inclusivo: la información es fluida y se acoge a todos los miembros de la comunidad educativa, que son tenidos en cuenta para tomar decisiones, buscando el consenso. El profesorado tiene un papel esencial como dinamizador de las innovaciones y facilitador de procesos de transformación hacia el entorno social.

B.3. Cultura colaborativa: el centro se concibe como una red de apoyos colaborativos entre profesionales, con las familias y con el entorno social para la resolución cooperativa de los problemas, tanto para la gestión organizativa, el desarrollo profesional como la mejora de las prácticas educativas.

B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación: en el centro la reflexión y la innovación tienen tiempos escolares planificados y espacios pensados y diseñados para la participación, el debate y el trabajo en grupo.

B.5. Comunicación y mediación intercultural: se promociona el multilingüismo y se tienen en cuenta los diferentes patrones comunicativos de la comunidad y se facilitan estrategias de mediación para resolver conflictos culturales y comunicativos.

B.6. Participación de la comunidad: todos los sectores de la comunidad educativa pueden contribuir en igualdad de condiciones en las actividades y decisiones del centro. Se aprovechan los recursos comunitarios como recursos didácticos y de apoyo. La escuela es un centro de dinamización social y cultural del barrio.

En esta fase del proceso de formación-transformación se enfatiza especialmente en las estrategias de participación democrática y comunitaria. El asesoramiento se centra en el desarrollo de asambleas plenarios y la creación y funcionamiento de comisiones mixtas. La democratización de la toma de decisiones requiere el aprendizaje de dinámicas de resolución de conflictos, de comunicación intercultural, y de participación comunitaria, que permitan la inclusión y la interculturalidad en el proceso de decisión (Ainscow et al., 2004).

El uso de los espacios y del tiempo escolar se cuestiona y se pone al servicio de la participación (horarios de reuniones, asambleas de aula, espacios propios para las familias y para el alumnado).

Se trata de combinar estrategias de toma de decisiones en plenario, donde se escuchan todas las voces, se debate, se negocia y consensúa, con estrategias de toma de decisiones por delegación, en comisiones mixtas en las que se trabaja de manera ágil y eficaz para desarrollar las decisiones tomadas en plenario. Son, ambas, estrategias que parten de la diversidad como recurso y de la organización horizontal igualitaria como principio de actuación.

Es en este momento del proceso de formación cuando se desarrolla un diagnóstico participativo sobre la realidad escolar, a partir de los propios ítems y dimensiones de la Guía. Todos los colectivos plantean las carencias y potencialidades que detectan en el centro, así como los “sueños” de cada uno, sobre el ideal al que les gustaría llegar y en una comisión mixta, tutorizada por el profesorado, lo resumen en un Informe de Autoevaluación.

Las estrategias de diagnóstico participativo se centran en Grupos de Discusión, Entrevistas, Murales, DAFOs, asambleas de clase. Se trata de dinámicas y técnicas en las que, con distintos formatos y niveles de profundidad, se van escuchando todas las voces, se recogen las opiniones, percepciones, expectativas y valoraciones. Se aprende a hacer crítica constructiva, a señalar los aspectos negativos, los puntos débiles, pero también a destacar las virtualidades y puntos fuertes del contexto. Además, todos los colectivos se permiten soñar con una escuela ideal, con aquellas cosas que se desean, pero parecen utópicas, en muchas ocasiones inalcanzables.

Se opina, se argumenta, se contrasta, se debate, se explica. Tanto alumnado, familias, entidades colaboradoras, como el propio profesorado y equipo directivo deben emprender esta fase con la confianza y el compromiso de poner estas valoraciones al servicio de la mejora educativa. Ha de ser una información que refleje la pluralidad de perspectivas, pero que busque los puntos en común, los objetivos compartidos, las metas soñadas. Toda la información recogida debe servir para la toma de decisiones, para avanzar en el proceso de transformación, desde un análisis de la realidad de partida, vivida y experimentada por todos y cada uno de los colectivos. Por tanto, la información debe recogerse y divulgarse después de tal manera que sea comprensible para todos y facilite la acción, que detecte los puntos clave de cambio y señale las vías para llevarlo a cabo. Las estrategias de diagnóstico participativo, junto a la dinámicas de trabajo en comisiones y desarrollo de asambleas, generan una cultura organizativa y de participación más horizontal e igualitaria, más democrática y plural, lo que comienza a empoderar al profesorado, liderando del proceso, y a la comunidad educativa, legitimándolos para llevar a cabo el cambio de su propia escuela (Leiva, 2008).

En muchos casos, los cambios comienzan por la forma de aprender y enseñar, por las prácticas en el aula.

3. Dimensión C. Cómo aprendemos y enseñamos

En esta dimensión nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los elementos básicos que se han de planificar y desarrollar en los espacios educativos y de desarrollo profesional, gestionados de manera dialógica.

C.1. Agrupamientos heterogéneos: la manera de agrupar al alumnado aprovecha la diversidad y la promueve, sin estigmatizar

ni generar prácticas excluyentes, sino diversificando los modos de organizarse para trabajar con distintas metodologías y desde diferentes estilos de aprendizaje.

- C.2. *Objetivos y contenidos curriculares por competencias*: Son accesibles a todos los alumnos, desde diferentes vías igualitarias para conseguirlos. Los contenidos reflejan la diversidad cultural y se tienen en cuenta tanto conceptos, procedimientos como actitudes en su planificación y evaluación.
- C.3. *Metodología participativa y cooperativa*: el alumnado es el protagonista y responsable de su propio aprendizaje. El diálogo y la cooperación son los principios fundamentales para el aprendizaje, respetando los diferentes estilos y ritmos para aprender. El profesorado y personal de apoyo tienen un papel facilitador y potenciador de las interacciones enriquecedoras.
- C.4. *Actividades globalizadoras*: actividades abiertas, que desafían intelectualmente al alumnado, que organizan el conocimiento en proyectos que globalizan los contenidos y son significativos culturalmente, que promueven la indagación y la toma de decisiones y la acción social.
- C.5. *Evaluación diversificada*: se facilitan distintas perspectivas de evaluación (autoevaluación, co-evaluación, hetero-evaluación) y distintos instrumentos para valorar tanto el proceso como los productos del aprendizaje. Se concibe la evaluación como un proceso de feedback sobre los progresos de cada alumno y la reflexión sobre los mismos (metaevaluación).
- C.6. *Gestión dialógica del aula*: las normas y gestión social del aula se negocian y consensuan de manera democrática, teniendo en cuenta la diversidad cultural y promoviendo la autonomía y co-responsabilidad del alumnado, junto a otros miembros de la comunidad que tienen abierto el espacio de aprendizaje.
- C.7. *Competencias de comunicación intercultural del profesorado*: es sensible ante la diversidad lingüística y de patrones comunicativos y desarrolla estrategias para facilitar la comunicación enriquecedora.
- C.8. *Desarrollo profesional y comunitario*: tanto el profesorado como el resto de la comunidad educativa tienen oportunidad de formarse conjuntamente para la reflexión y el desarrollo de estrategias de mejora de las prácticas y el entorno educativo, a partir de procesos de investigación en la acción.

Las prácticas de aula, los espacios de enseñanza-aprendizaje son los ejes centrales, en muchos casos, del inicio del cambio. La diversidad se convierte en el *leit-motiv* del proceso y, desde un enfoque intercultural e inclusivo, se aborda el reconocimiento de esta diversidad como recurso enriquecedor y no como problema. Este reconocimiento de la diversidad de cualquier ser humano, nos lleva a evitar los etiquetajes y a centrar nuestras acciones de mejora en la crítica de las prácticas que provocan barreras para el aprendizaje y la participación, que son racistas, sexistas o excluyen a las personas con discapacidad.

El profesorado, junto a la comunidad educativa, analizan sus prácticas escolares desde un prisma intercultural y reconocen los factores que pueden provocar discriminación, pero también, y sobre todo, desarrollan estrategias didácticas y organizativas con una gran potencia de transformación. Este proceso de investigación-acción, se genera tanto a nivel de centro como en el propio aula y con el alumnado. Se convierte en un proceso de indagación continua, de formular hipótesis de acción y tantear soluciones, buscando las evidencias de su efectividad. Un proceso de mejora constante, desde la formación de una ciudadanía crítica.

En este sentido, las estrategias pedagógicas han sido ya ampliamente desarrolladas y han demostrado su eficacia en distintos contextos multiculturales. Tanto el aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, como el trabajo por proyectos o la enseñanza compartida (Pujolás, 2004; Huguet, 2006), son propuestas interculturales e inclusivas que ofrecen oportunidad de éxito a todos y todas; distribuyen el poder y delegan responsabilidades de manera más igualitaria y equitativa; favorecen la autonomía en el aprendizaje y la colaboración profesional, y conciben todas ellas la diversidad como norma y valor.

En el proceso de formación, las decisiones que se van tomando en plenario y en comisiones se ponen en acción. Se va reflexionando sobre todo el proceso y se hacen nuevas propuestas de mejora. El primer bucle de la investigación-acción se cierra y da paso al siguiente ciclo. El profesorado reconoce que el proceso es infinito, que no acaba nunca, que se convierte en una manera de vivir la escuela, la docencia y la ciudadanía. Advierte que el cambio es continuo y que debe ser sostenible para que sea eficaz y perdure (Hargreaves y Fink, 2008). Lo difícil no es iniciar el cambio, sino mantenerlo y difundirlo.

La valoración de estos procesos por parte de las familias y el alumnado es siempre altamente positiva. Se sienten protagonistas y co-responsables de las decisiones que se toman, de los acuerdos a los que se llega, de las acciones a poner en marcha. Las entidades locales que colaboran habitualmente con las escuelas perciben su apertura y su necesidad de colaboración, más allá de las actividades puntuales. La escuela se convierte en una entidad dinamizadora del entorno y el entorno en un espacio de aprendizaje y participación. Por ello, uno de los compromisos fundamentales en estos procesos consiste en reflexionar y difundir el proyecto emprendido, compartirlo con otras escuelas, con otros profesionales, con otros entornos. El objetivo es doble: por un lado, compartir y explicar a otros permite profundizar en las razones y estrategias utilizadas en el propio centro y, por otro lado, facilita la creación de redes en un mundo globalizado, en el que las conexiones y relaciones personales se extienden a gran velocidad y necesitan consolidarse y cohesionarse.

Tanto desde los espacios de encuentro habituales, como jornadas, congresos, seminarios, reuniones de trabajo y formación para profesionales, como desde publicaciones científicas y de divulgación pedagógica, y también desde las redes sociales. El intercambio de experiencias y el debate son otras de las estrategias fundamentales para la formación intercultural del profesorado. Situadas en un proceso de investigación sobre la acción y ubicadas en las redes de la sociedad globalizada, permiten la mejora educativa contextualizada en el propio entorno escolar y persiguen la formación de una ciudadanía crítica que es, en el proceso y en sus metas intercultural e inclusiva.

Conclusiones

Una de las consecuencias constatadas de este proceso de investigación-acción es el empoderamiento del profesorado como agente de cambio, puesto que es más consciente de su papel en la construcción de identidades culturales, de expectativas de éxito y como facilitador del empoderamiento del alumnado y sus familias. Desafía los prejuicios de la comunidad educativa y proporciona un recurso para la reflexión crítica, el trabajo colaborativo en los centros escolares y estrategias de participación comunitaria (Gill y Chalmes, 2007).

Una segunda consecuencia del proceso formativo es la mejora del clima de trabajo entre el profesorado y de su autoestima: se sienten más seguros y valorados, más capaces de ser líderes, más conscientes de su responsabilidad ética y social, más sensibilizados con la diversidad. De igual manera se ha propiciado un cambio en el estilo directivo. El compromiso de los equipos directivos en el proceso de cambio y su progresiva delegación de autoridad y responsabilidades en el profesorado y la comunidad, afianzan la seguridad del claustro y acerca más a las familias (Muijs y Harris, 2006).

Por otro lado, la formación orientada por el proceso de investigación-acción permite cambiar la perspectiva dicotómica entre lo teórico y lo práctico como fuente de conocimiento. Este tipo de formación apunta una nueva manera de entender la relación entre la Universidad, como institución de formación del profesorado y la escuela, como contexto de formación permanente (Elliot, 2004).

En este sentido, es importante poner de relevancia los factores clave que ya hemos detectado en diversas experiencias de formación desde la investigación-acción transformadora. Son las claves que han determinado el éxito del proceso en distintas escuelas y comunidades educativas que han emprendido este proyecto formativo y de mejora escolar.

En primer lugar, se requiere percibir la necesidad de cambio. Si los distintos colectivos no sienten esta necesidad de mejora y perciben que pueden hacer algo para conseguirla, el proceso queda distante, infructuoso o ajeno a su propia realidad. Es un proceso largo y que requiere mucho compromiso, por lo que no se puede imponer desde fuera ni forzar desde dentro. Por ello, los centros que sienten que “están en crisis” son aquellos que sienten más necesarias este tipo de propuestas, puesto que movilizan a la masa crítica y repercuten visiblemente en toda la comunidad, de forma global.

En segundo lugar, apuntar la necesidad de contar con observadores y asesores externos, que hagan la función de “amigos críticos”. Esta cooperación, debe basarse en una relación de confianza y confidencialidad, puesto que se maneja información sensible y no todos los colectivos viven los momentos de crisis y resolución de conflictos de la misma forma. Los amigos críticos, o asesores externos, acompañan, dinamizan, señalan o indagan desde otro punto de vista, pero no toman decisiones por otros ni dirigen el sentido del cambio. Se trata de una relación que

debe favorecer la progresiva autonomía del centro para gestionar su formación, sus cambios y sus futuras demandas como parte de su funcionamiento habitual. La presencia de observadores o asesores externos es interesante, a menudo necesaria, aunque no imprescindible ni garantía de éxito (Hink, 2005).

En tercer lugar, señalar que las estrategias fundamentales para este proceso de investigación-acción, son los instrumentos y estrategias que facilitan la autoevaluación participativa y la toma de decisiones democrática. Sin embargo, son las menos desarrolladas en la vida cotidiana de los centros y las que menos domina el profesorado como procedimientos de organización escolar. La gestión constructiva, desde un enfoque intercultural e inclusivo, de toda la información altamente sensible, requiere de una serie de habilidades de análisis, observación, comunicación, diálogo y negociación que son básicas para que de la crisis o el conflicto se pueda construir el consenso y el proyecto compartido. Las estrategias de participación democrática comunitaria para el debate, la toma de decisiones y el liderazgo compartido son básicas para la apertura del centro a la comunidad, tanto para compartir información relevante como para tomar decisiones colectivas entre todos (Bottery, 2004). Las resistencias del profesorado o la falta de seguridad y hábito en las familias pueden generar obstáculos para una democratización de los procesos de mejora. El asesoramiento y la formación compartida permiten adquirir estrategias de participación útiles para aplicar en la gestión del aula y del centro (Ryan, 2006).

Así pues, otro elemento clave es la creación de espacios y tiempos para la reflexión colectiva: en el claustro, en las aulas, en las asambleas comunitarias. Se deben contemplar momentos y lugares de reunión, de coordinación, de reflexión en gran o pequeño grupo, a lo largo de la jornada escolar. De lo contrario, la improvisación, las horas extra, la sobrecarga de tareas hace que estos momentos para pensar y compartir se vivan con ansiedad y no se aprovechen como se merecen. Es esencial repensar y reestructurar los espacios y tiempos escolares en pro de una nueva cultura intercultural, en la que la creación de espacios abiertos al debate y a la mejora sea habitual y la creación de redes de apoyo es imprescindible (Essomba, 2006). Cuando una escuela comienza un proceso de formación de este tipo, ha de buscar rápidamente aliados en el entorno inmediato, puntos de apoyo que valoren el cambio y le den credibilidad desde fuera (Darling-Hammond, 2001).

Por tanto, podemos concluir que esta formación intercultural del profesorado, para la mejora educativa desde la ciudadanía crítica, contempla unas dimensiones clave para el cambio, desarrolla una serie de estrategias que facilitan y orientan este proceso y exige unas condiciones mínimas para su éxito. Sin embargo, cada escuela plantea este proceso formativo y transformador a su manera, siguiendo sus propios ritmos y necesidades, atendiendo a su historia previa y a su proyecto de futuro. Cada una sabe y valora cuándo es el momento y cuál es la mejor manera de emprender el camino.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. et al. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Howes, A.; Farrell, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- Arnáiz, P. (Coord.) (2003). *Guía de autoevaluación en contextos interculturales. Educación Secundaria*. En CD-Rom. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Sevilla: Homo Sapiens.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres: CSIE
- Bottery, M. (2004). *The Challenges of Educational Leadership*. Londres: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Gill, H., y Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.
- Grant, C.A. y Sleeter, Ch.E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. En J.A. Banks y Ch.A. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 46-65). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. y Fink, (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hink, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the Index for Inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 117-122.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A., Castellà, E. y Pinto, C. (2001). *La Educación Intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: UOC.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leiva, J.J. (2008). La cultura de la diversidad y la diversidad cultural en la escuela: educación para la ciudadanía intercultural en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas. En E. Soriano (Coord.) *Educación para la Ciudadanía Intercultural y democrática*. (283-308). Madrid: La Muralla.
- Levin, H. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution. En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of education change* (pp. 807-830). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Lluch Balaguer, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. En T. Fernández García y J. G. Molina (Coords.) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. (pp. 179-216) Madrid: Alianza.
- Marín, M.A. (2005). La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red. En Soriano, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. (pp. 133-174). Madrid: La Muralla.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sales, A.; Traver, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.

- Soriano, E. (2008). Formando ciudadanos para ejercer la democracia. En E. Soriano (Coord.) *Educación para la Ciudadanía Intercultural y Democrática*. (111-134). Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2009). La comunicación en sociedades multiculturales. En Javier Ballesta (Coord.) *Educación para los medios en una sociedad multicultural* (pp. 101-108). Barcelona: Davinci.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.