EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO METÁFORA DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

01.

TERESA AGUADO ODINA

1. LA METÁFORA INTERCULTURAL

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hace hacer y decir unas cosas y no otras.

Al mismo tiempo esas metáforas o formas de pensar sobre algo nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2003).

Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a desligitimar otros órdenes posibles. Esto sucede en el ámbito educativo, ya sea en las escuelas o fuera de ellas.

"...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía , lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto." (Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas)

La reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos; la forma en que clasificamos y ordenamos; la manera en que imaginamos cómo los acontecimientos y las personas se vinculan (o no). Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación.

Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y lo cultural de la cultura. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico al mismo tiempo. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar sobre y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. Desde esta perspectiva no es posible hacer y decir determinadas cosas en relación con lo que hay que hacer o no en determinadas situaciones sociales y educativas.

1.1. DIVERSIDAD VERSUS DIFERENCIA

"La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aisla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo"

(Abdallah-Pretceille, 2006:20)

Es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad humana y analizarla en el ámbito educativo. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y educativo se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen

a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines , más o menos intencionalmente, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la estigmatización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, logopedia, clases de refuerzo, alumnos de necesidades especiales, clases compensatorias, etc. ¿Qué estudiantes son adscritos a esas clases?, ¿cómo se seleccionan?, ¿quién lo decide?, ¿qué resultados se alcanzan? (Aguado, 2007). Desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de "atención a la diversidad" sino simple y llanamente de reconocer la diversidad como característica humana.

Habitualmente se establecen diferencias y se "reconocen" grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas.

Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral (Abdallah-Pretceille, 2006). Inmediatamente surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia educativa es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. Al reificar la diferencia, marcamos barreras a veces insalvables, definimos un problema sin solución posible ya que la única solución posible sería "dejar de ser la persona que uno es". Es el caso de un profesor de compensatoria que decía "*el programa de compensatoria no sirve, no le va a hacer dejar de ser gitano*".

La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como proceso más que como categoría. La diversidad cultural es un hecho, la heterogeneidad es la norma. Lo que debería preocuparnos, lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad. Ésta siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente). La mirada que nos permite clasificar, organizar, nombrar las cosas, las experiencias y a las personas no es única ni la misma para todos. La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo; lo relativo de cualquier clasificación y las consecuencias de la misma. Al imponer una clasificación, un nombre, una designación a algo lo poseemos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro.

1.2. DIVERSIDAD CULTURAL VERSUS CULTURAS DIFERENTES

"Las culturas son transmitidas por los individuos y no pueden manifestarse más que a través de su intermediación"

(Linton, 1936:42)

El concepto de cultura, al igual que otros en Ciencias Sociales, genera polémica y es siempre polisémico. Su utilización nunca es neutral, se emplea en un sentido u otro con determinada finalidad, ya sea para justificar o explicar visiones de la realidad social y del papel del individuo en dicha sociedad (Abdallah-Pretceille, 2006). En el ámbito educativo, tanto en los discursos oficiales como en las manifestaciones diarias de profesores, se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes. ¿Cuál es la distinción? ¿Para qué hacerla? ¿Cuáles son las consecuencias de establecerla?

No es útil delimitar la realidad cultural de las personas y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etc.). Es preciso reconocer que ningún individuo está familiarizado con toda la "cultura" de la que forma parte, que sirve de un determinado modo, algunas condiciones y características culturales, las cuales le influyen, modulando su conducta y su interpretación de la realidad (personas, acontecimientos). Así, no tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de trajes y "costumbres", bailes, etc. El riesgo de hacerlo es ofrecer una visión superficial y turística de lo cultural.

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las "características culturales" no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos.

La idea de lo cultural como proceso dinámico , como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la "puesta en escena" de la vida cotidiana. No deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Es la única vía para aprehender la complejidad cultural de las sociedades y escenarios escolares actuales. Como señala Martine Abdallah-Pretceille (2006), se llega a una paradoja: en el mundo en el que estamos, en nuestra sociedad se pone de nuevo de manifiesto la importancia de la variable cultural y, del concepto mismo, es necesario superar ese concepto. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

1.3. LO INTERCULTURAL ES HERMENÉUTICA Y PRÁCTICA, ES COMUNICACIÓN Y RELACIÓN.

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la cultura, y más sobre el sujeto que actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica. No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Los signos culturales son polisémicos y sólo se les puede dar sentido evitando recurrir a un repertorio semiótico. Es lo mismo que traducir

con un diccionario, de forma literal, palabra a palabra, o hacerlo interpretando, contextualizando e interactuando.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. El formador no se dedica al « todo » de la cultura del otro, se apoya sobre un conocimiento parcial y puntual el mismo, dependiente del contexto y de "la actuación" de los actores. La acción de formación reposa así menos sobre un conocimiento de una supuesta realidad cultural que sobre el conocimiento gradual de elementos significativos.

Aprender a distinguir, en una situación dada, los elementos que muestran esto que algunos llaman una especificidad cultural de aquellos que son expresión de una individualidad propia, ese es el objeto de la aproximación intercultural. Para retomar las palabras de A. Schutz, diremos que " *el modelo cultural del grupo no es un lugar de refugio sino un campo de aventura, no una evidencia, sino un punto de interrogación para investigar, no un instrumento útil para clarificar las situaciones enredadas sino una situación problemática e incluso difícil de dominar*".

¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados sociales?

Es preciso deconstruir/reconstruir los conceptos "tradicionales" desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que los miembros de la comunidad internalizan.

> "...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de regularidades euclidianas..." (Appadurai, 1992)

Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

2. DIVERSIDAD E IGUALDAD EN EDUCACIÓN

"La exclusión en la cúspide no es sólo tan peligrosa para el espacio público y la solidaridad común como la exclusión en las bases; está intrínsecamente vinculada a ella. De modo que limitar la exclusión voluntaria de las élites es esencial para crear una sociedad más inclusiva en la base"

(Giddens, 1999:125)

Es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Sería preciso dejar de utilizar la "diversidad" como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral. Hoy por hoy este reconocimiento y convicción no están presentes en las actuaciones y distribuciones económicas de los que tienen poder político en la esfera pública. Lo cual acentúa el carácter retórico de estos planteamientos cuando se circunscriben a las iniciativas educativas y se atribuye la responsabilidad casi exclusivamente a los educadores. La prioridad debería ser garantizar una distribución de recursos materiales y humanos que hiciera posible experiencias educativas enriquecedoras para todos. En este sentido quién accede a ser profesor y cómo se llega a serlo se convierte en una cuestión de especial relevancia.

Una estrategia muy efectiva a la hora de "legitimar" los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la "acción social" en lo que podemos llamar espacios más o menos asépticos: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de "racionalidad"; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba.

La educación debe ser buena para todos. La obligatoriedad de asistir a la escuela en algunos niveles de enseñanza implica que lo que cada estudiante reciba durante su escolarización será bueno para él o ella. En este caso bueno significa que logrará los objetivos que la escuela y la sociedad estiman valiosos y que se hacen visibles a través de las calificaciones académicas y las acreditaciones para acceder a otras opciones educativas. Las cifras, indicadores, datos de los informes oficiales en el ámbito español y europeo hacen un diag-

nóstico implacable: no todos los alumnos se benefician del sistema escolar. ¿Qué alumnos son los menos favorecidos? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles son los procesos, decisiones, relaciones por los que algunos alumnos quedan fuera del sistema y del éxito académico? ¿De qué forma las variables culturales se relacionan con los logros académicos?

Somos conscientes de que no es posible lograr una completa igualdad de oportunidades; pero sí luchar por incrementarla, favorecerla, extenderla. Entendemos que igualdad de oportunidades educativas significa garantizar oportunidades educativas que permitan obtener los mejores resultados, los cuales no están tan determinados por la igualdad de recursos (inputs) sino por el poder de estos recursos para lograr resultados (Coleman, 1990). Lo que hace posible la mejora de resultados es querer lograrlos, poner todos los recursos disponibles al servicio de ese logro para todos. Y hacer de ello una prioridad. ¿Es esto lo que sucede hoy en día en nuestras escuelas?

Como señala Coleman (1990: 29):

> "El concepto de igualdad de oportunidades se refiere a la influencia relativa de dos conjuntos de influencias: las que son similares para todos (lo que pasa en la escuela) y las que son diferentes (las del hogar, el barrio, los amigos)... alcanzar mayor igualdad de oportunidades está determinado por la intensidad de las influencias de la escuela en relación a las influencias externas divergentes".

Se distingue, así, entre influencias convergentes (las de la escuela) y divergentes (las del barrio, familia, amigos, comunidad). Sin embargo, esa distinción no está tan clara cuando contemplamos cómo las escuelas funcionan y los procesos que en ellas se generan para atender a la diversidad de los estudiantes. Con frecuencia dicha diversidad sirve de justificación para ofrecer recursos, procedimientos, diferentes a alumnos que a priori se clasifican como diferentes. ¿Cuáles son los efectos de esta forma de hacer las cosas? ¿Quiénes se benefician y quiénes no? La responsabilidad de la escuela se desplaza de "incrementar y distribuir su calidad" hacia "incrementar la calidad de los resultados de sus estudiantes" (Coleman, 1990: 29). Asumir esta responsabilidad implica adoptar cambios notables en las prácticas escolares.

Si el sistema educativo decide colocar a determinados estudiantes en clases, programas o modelos diferentes por su pertenencia a determinados grupos de referencia (nacionalidad, lengua, religión, clase social, etc.) o porque no

tiene "base suficiente" o porque no tiene "competencias instrumentales" o no "cubre niveles mínimos" se corre el riesgo de penalizar, de estigmatizar al estudiante antes incluso de ofrecerle la oportunidad de aprender (Grup La Font, 2006). Es urgente asumir un compromiso claro y persistente. No es el estudiante quien debe demostrar que "merece" una oportunidad a base de conseguir buenos resultados. La responsabilidad de lograr buenos resultados es de las instituciones educativas y de los que trabajamos en ellas.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios etnoculturales. Si todos somos iguales todos debemos tener acceso directo a los servicios públicos sin intermediarios. También la de evitar juicios temerarios sobre las familias, las comunidades y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente se convierten en condición ineludible en la acción educativa.

3. RECOMENDACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

> *El trabajo del profesor con sus estudiantes es la vía por la que todas las estructuras y políticas educativas tienen o no efecto*
>
> (Tharp, 2002)

Las recomendaciones para la formación de los educadores se sintetizan en los siguientes enunciados: a) un enfoque intercultural en educación vs formación en educación intercultural; b) formación en centros y redes vs formación individual y en grupo; c) revisión de creencias y prácticas vs entrenamiento en técnicas y metodologías (Aguado, Gil y Mata, 2007).

a) La práctica habitual respecto a la introducción de lo intercultural en la formación de los educadores, ya sean profesores o educadores sociales, es la inclusión puntual y optativa en el currículo de materias, cursos o créditos relacionados con la educación intercultural. Esta práctica indica el estatus que se le otorga a este enfoque, refleja la no presencia de lo intercultural en los centros y promueve el mantenimiento de formas de atención a la diversidad

alejadas de este enfoque: educación específica para grupos específicos, compensación educativa, etc.

Se pone en evidencia que la formación del profesorado en torno a la educación intercultural no implica la asunción de un enfoque intercultural que de manera transversal dé sentido al programa de formación; la formación existente es más bien, en todo caso, formación del profesorado en educación intercultural (Aguado y otros, 2006a). Es necesario dejar de hablar de educación intercultural a los educadores y comenzar a desarrollar formación que resista un análisis intercultural en sus contenidos y metodologías.

b) Muchas de las propuestas de formación tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. Son cursos de formación impartidos tanto en los Centros de Profesores y Recursos como en las Universidades u otros organismos. La diversidad de cursos sobre temática intercultural que se imparten de este modo es muy grande, y en el contexto español son la principal opción de formación permanente a la que pueden acceder los profesores interesados en el tema. Sin desmerecer de las posibilidades de actualización de conocimientos que suponen estos cursos, es preciso señalar que la principal desventaja que se achaca a la formación realizada fuera de los centros y programas donde los educadores ejercen su trabajo es la descontextualización, la ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos y métodos con los que se trabaja en los cursos de formación.

El carácter básicamente individual con el que los profesionales realizan dichos cursos no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar. Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. Los cambios a este nivel precisan de un trabajo colaborativo.

Una de las demandas recurrentes en relación con la formación de los educadores desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales que afecten a lo que sucede en los centros y programas. Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo

de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de educadores, investigadores y agentes implicados.

La formación en centros tiene un potencial transformador considerable, al realizarse en el contexto en cuestión y contar con la implicación de la comunidad escolar. Desde el enfoque intercultural, esta circunstancia se considera favorecedora. Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes (de carácter institucional como las señaladas anteriormente en el caso de Almería, promovidas a través de proyectos de cooperación como Comenius, o de otro tipo menos formal) resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares, pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redunda en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal.

c) El entrenamiento en técnicas y metodologías diversas es importante; pero sólo tiene sentido asociado a una revisión de las creencias que el profesor tiene acerca de sus estudiantes, sus capacidades, su forma de aprender y comportarse; y de la manera en que como profesor se relaciona con los estudiantes y sus familias.

Hoy por hoy, conseguir esto es un reto, por muchas razones. Una de ellas es que las instituciones de formación de profesores son tan conservadoras y lentas para cambiar en este sentido como lo son los centros de enseñanza primaria y secundaria. Las creencias y modelos de prácticas en las que los profesores son (somos) formados son tan homogéneas (o más) como lo eran hace treinta años. Cuando se plantean cambios en la formación de profesores suelen centrarse en entrenamiento en estrategias consideradas “mejores” para atender a todos los estudiantes (p.e., aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, utilizar recursos variados, etc.), pero se ofrecen como recetas que ni siquiera son utilizadas en la formación misma del profesor. Para nosotras, no existen estrategias o técnicas mejores que otras. Lo relevante es recurrir a variedad de técnicas y estrategias en reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y enseñar que profesores y estudiantes tenemos.

Si insistimos en la necesidad de revisar creencias y prácticas es porque hemos constatado (Aguado y otros, 2007) que los profesores/as en ejercicio, de for-

ma mayoritaria, actúan en sus clases como si creyeran que la capacidad de sus estudiantes para aprender y la su propia capacidad para enseñar estuvieran determinadas biológicamente. Como dice Apple (1993: 64-65),

> "...las prácticas de sentido común de muchos educadores se basan en las mejores intenciones liberales de "ayudar a la gente"... los supuestos y las prácticas de sentido común acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, han generado de modo "natural" unas condiciones y formas de interacción que tienen funciones latentes".

Una de esas funciones es mantener a la gente en su lugar, es decir, hacer difícil que la escuela nos trate por lo que podemos llegar a ser y no sólo por lo que somos o por lo que nuestra familia representa. La toma de conciencia, la revisión de creencias tiene que ver con esto y con cuestionar las rutinas que se aceptan sin más, simplemente por ser lo que siempre se ha hecho (Gorski, 2000).

Pensamos que la revisión de creencias como punto inicial y también como elemento recurrente en la práctica docente puede complementarse con la formación técnica, con la innovación metodológica, pero sustentada ésta en un esquema espiral de acción-reflexión-acción. Sin embargo, la sola formación en metodologías, en pautas cerradas, en técnicas, no nos parece suficiente ni para responder de manera contextualizada a las necesidades educativas planteadas en los escenarios educativos concretos, ni para considerar que con ello ya estamos formando en el enfoque intercultural.

El entrenamiento en metodologías (aprendizaje cooperativo, etc.) implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente, y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad/desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes; es decir, preguntándonos si nuestra labor educativa favorece o no el aprendizaje en todos los estudiantes.

La formación centrada o focalizada en la introducción de técnicas de enseñanza, de trabajo en el aula, o de atención a colectivos específicos (enseñanza de español, educación compensatoria), conciben al profesorado como un técnico, un aplicador de métodos, y no como un pensador, intelectual, diseñador y desarrollador de estrategias contextualizadas y fundamentadas a partir de sus conocimientos, adquiridos y repensados a partir de su formación inicial,

de la propia práctica, del intercambio con otros profesores, etc. En este sentido, los profesores mismos insisten en el valor formativo de los intercambios, de la discusion de ideas. También, el valor de los repertorios de buenas prácticas, entendidos como narraciones complejas de experiencias eficaces o exitosas en las que se atienda a la contextualización de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural

AGUADO, Teresa; GIL JAURENA, Inés, y MATA BENITO, Patricia (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación INTERCULTURAL.

AGUADO ODINA, Teresa (coord.) y otros. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.

AGUADO ODINA, Teresa (dir.) y otros. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigacion inédito, disponible en www.uned.es/grupointer

APPADURAI, A. (1992): "Putting Hierarchy in its Place," *Rereading Cultural Anthropology*. G. E. Marcus (Ed.). Durham and London: Duke University Press, 47-62.

APPLE, Michel (1993): *Official knowledge in a conservative age*. Nueva York: Routledge.

COLEMAN, JAMES S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO: Westview Press.

COLEMAN, James (1966): *Equality of educational Opportunity*. Washington: National Center for educational Statistic.

FOUCAULT, Michel (2005) (3ª ed.). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI Eds.

GIDDENS, Anthony (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GORSKI, Paul (2000). A working definition of multicultural education, en *Multicultural Pavilion*, disponible en www.edchange.org/multicultural/initial.html. (Consultado el 29 de enero 2009).

LINTON, Ralph (1936). *The Study of Man*. New York: Appleton Century Croft.

LIZCANO, Emmanuel (2003). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ed. Traficantes de sueños.

SCHUTZ, Alfred (1987). *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Ed. Méridiens Klinksieck.

THARP, Richard; ESTRADA, Peggy; DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

REFERENCIAS DIGITALES:

CENTRO INTER de investigación en Educación Intercultural. (2007). [formato html]. http://www.uned.es/centrointer (Consultado el 25 de septiembre de 2007).

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: Formación del Profesorado y Práctica Escolar. (2006). Comunicaciones y conclusiones del Congreso. [formato html]. http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural (Consultado el 25 de septiembre de 2007).

GRUP LA FONT (2007), www.gruplafont.org

PROYECTO INTER (2005). INTER Project: a practical guide to implement intercultural education at schools. [formato html]. http://inter.up.pt

(Consultado el 29 de septiembre de 2007).