

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA MULTICULTURALIDAD

M^a Lourdes **Montero Mesa**
Universidad de Santiago de Compostela
Email: dolmm@usc.es

“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”. (Freire, 1996: 93).

Resumen

Este trabajo plantea algunos interrogantes acerca de los significados que atender la creciente presencia de la multiculturalidad tiene para la formación del profesorado. La autora defiende la idea de que aprender a enseñar en una dirección culturalmente sensible y responsable es una meta importante para todos los profesores y profesoras, independientemente del contexto social específico en el que desarrollen su docencia. La formación del profesorado ¿está ya enfrentándose a los desafíos provenientes de preparar profesores y profesoras capaces de trabajar con éxito con la diversidad de bagajes culturales aportados por los alumnos?

Abstract

This paper poses a few questions about the meanings that our attention to the growing presence of multicultural matters demands for teacher education. The author defends the idea that learning to teach from a sensible and responsible cultural point of view becomes a relevant goal for all teachers regardless the specific social context where they teach. Finally she comes to terms with the question: Is Teacher Education meeting the challenge of educating teachers who are capable to work successfully with the kind of cultural diversity which is part of students' backgrounds?

Introducción

La Revista Profesorado me brinda la ocasión de unir mi voz a la polifonía de otras voces para reflexionar sobre el tema de los retos que la multiculturalidad está planteando al mundo educativo y, específicamente, a la formación del profesorado. Agradezco la invitación y trataré de aprovechar esta oportunidad para realizar un modesto esfuerzo reflexivo de enfrentamiento con un tema complejo, de creciente actualidad y ambigüedad. Un tema nuevo y viejo en simultáneo porque las cuestiones incluidas bajo su paraguas abrazan problemáticas estrechamente ligadas a la defensa de los valores humanos de inclusión, justicia, tolerancia, igualdad... Por ello comparto la tesis de Paolo Flores d'Arcais acerca de que el multiculturalismo “constituye de hecho el sucedáneo consolador de una

revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos”, comentada un día por uno de mis colegas.

Habitamos un mundo complejo y plural. De forma cada vez más evidente somos apremiados a aprender a vivir en una sociedad que se torna más y más diversa, cultural, lingüística, socialmente... En un mundo caracterizado por la creciente profundización de las diferencias sociales, económicas, culturales... entre las personas que viven en él, más allá de los rótulos utilizados para categorizarlo de primero, segundo o tercero, o los de sociedades desarrolladas y menos desarrolladas, caracterizado en simultáneo por el rápido conocimiento de esas diferencias a través de los medios de comunicación y las redes de información disponibles en nuestra sociedad mediática, en plena era de la globalización, la interdependencia económica, la postmodernidad... afrontar los retos procedentes del significado educativo de estar juntos, de reconocer al otro en su diversidad, tratar de hacerlo desde una perspectiva dialógica, integradora, constituye, sin lugar a dudas, un magnífico empeño.

En su estudio sobre las percepciones que el profesorado portugués y ginebrino tiene acerca de las implicaciones de la interculturalidad para su actividad docente, apunta Nunes (1999: 27) que nos encontramos en presencia no sólo de diversidades individuales, sino de diversidades sistémicas, emergentes de las sociedades pluralistas en las que nos toca vivir. Para Nunes, la asignatura pendiente es la de aprender a apreciar al otro no como objeto de educación sino como un interlocutor en el proceso de comunicación y un colaborador en los procesos de negociación y convivencia. Un largo camino a recorrer por profesores y profesoras con talante intercultural, pero también por las administraciones educativas y la sociedad civil, como ponen de manifiesto así mismo otros estudios (Del Arco, 2000)

En el contexto de estas reflexiones introductorias, tengo que confesar que no me ha resultado fácil decidir qué contenido darle al trabajo, qué aspectos considerar y desde dónde. ¿Qué significa formar profesores para contextos multiculturales? ¿Qué puede y debe hacer la formación del profesorado para propiciar un diálogo intercultural? Mi compromiso con la investigación y la mejora del campo de la formación del profesorado me plantea además la obligación de examinar las diferentes maneras de acercarse al tema; diferentes, porque diferentes son sus contextos de emergencia y las interpretaciones y respuestas en ellos elaboradas.

Comparto la idea de que aprender a enseñar en una dirección culturalmente sensible y responsable es una meta importante para todos los profesores y profesoras, independientemente del contexto social específico en el que ejerzan la enseñanza. No es, por tanto, un asunto a considerar solamente por los responsables de la formación del profesorado directamente concernidos con la preparación de aquellos profesores y profesoras que van a trabajar con grupos de alumnos con riesgo de marginación. Quizás no sea necesario recordar que la transmisión de cultura es la misión educativa de la escuela y cada profesor y profesora portadores de valores culturales determinados. En este sentido,

“La interculturalidad es la ocasión histórica que nos obliga a plantearnos abiertamente el qué y el porqué de la selección cultural que ha de constituir la educación básica para todos. Es el prisma que pone al descubierto la sesgada representatividad cultural del currículo común, al hacernos conscientes del multiculturalismo interno de todas las culturas y de la existencia de una larga lista de culturas olvidadas o silenciadas” (Besalú, 2000: 98).

En mi opinión, todos debemos estar continuamente formándonos como profesores y profesoras capaces de enfrentarnos con la diversidad cultural — en realidad con las múltiples caras presentes en el concepto de diversidad, eje transversal por excelencia. La diversidad debe ser un tema primordial que impregne los programas de formación del profesorado (inicial y continúa), de manera tal que contemos con profesorado preparado para hacer frente a las diferencias y desigualdades de los alumnos, con capacidades y condiciones para poder enfrentarlas positivamente junto a, lo que quizás resulta todavía más difícil, evitar profundizar, en sus contextos de influencia, en las diferencias que separan a unos seres humanos de otros por motivos tales como la lengua, la procedencia social, el lugar de origen, la etnia... Profesores y profesoras capaces de combinar el respeto por las diferentes identidades de sus alumnos con el compromiso ético del derecho de todos a aprender y el talante abierto para colaborar en la construcción de valores compartidos.

Tengo además la impresión de que, incluso en el contexto español, hay muchas diferencias en la manera de entender la problemática aparejada a la multiculturalidad debido, entre otros factores, a las experiencias vividas por las distintas comunidades y colectivos. Es posible que la sensibilidad hacia el tema sea mayor en aquellas Comunidades que como Andalucía y Cataluña tienen una presencia mayor de ciudadanos de países y etnias diferentes y, probablemente, una mayor experiencia formativa adquirida ante la necesidad de atender a alumnos inmigrantes, que en Galicia, tradicionalmente una Comunidad de emigración. Sin embargo, sé también que el problema es común aunque adquiera matices singulares en cada contexto.

Por otro lado, nuestro bagaje investigador sobre el mismo es más pobre que el disponible en contextos como el anglosajón, dónde la problemática asociada a los desafíos provenientes de preparar profesores para trabajar con éxito con la diversidad de bagajes culturales aportados por los alumnos, viene siendo ampliamente atendida desde hace más de treinta años (veáse Smith, 1969). Como muestra de lo que acabo de decir puede servir acercarse al handbook sobre la investigación en la formación del profesorado editado por John Sikula en 1996. En él, además de las referencias indirectas existentes en sus diferentes capítulos, nos encontramos con un trabajo de Zeichner y Hoeft sobre la socialización del profesorado para la diversidad cultural (en realidad un trabajo sobre las estrategias empleadas en la formación inicial y continua) y una sección entera, la VI, (ocho capítulos), titulada “diversity and equity issues”, enteramente dedicada al tema. Los aspectos que en la misma se abordan están referidos a cuestiones tales como: la selección y preparación de profesores culturalmente competentes para escuelas urbanas; las exigencias de la educación multicultural en el siglo XXI; el reclutamiento y retención de profesores culturalmente diferentes en el marco de la crisis actual de la formación del profesorado; la preparación de profesionales para atender a estudiantes lingüística y culturalmente diferentes; la colaboración familia, comunidad y escuela; educación especial e inclusión; los desafíos de la equidad... Y si bien tomados aisladamente alguno de ellos pudiera resultarnos un tanto alejado de nuestras preocupaciones actuales, representan en conjunto un elenco de los enfoques, estrategias, problemas y desafíos que la multiculturalidad plantea a la formación del profesorado y de otros agentes socializadores.

Claro que constatar esta dedicación al tema no representa en simultáneo satisfacción con lo conseguido. Un poco antes en el tiempo, Tabacknick y Zeichner (1993), se lamentaban del escaso interés de las instituciones de formación y del predominio del silencio respecto a la diversidad cultural y la igualdad educativa en los informes y las revisiones de la literatura de investigación en la formación del profesorado. La situación, añadían, es similar en otros países (entre los que citaban a Inglaterra y Alemania) en los que, a pesar de reconocer la intensidad de las tensiones étnicas, no se menciona el papel

que la formación del profesorado puede desempeñar para ayudar a solucionar este problema; trabajos de revisión en lengua inglesa como los de Tisher y Wideen (1990) o Leavitt (1992), han ignorado también esta perspectiva.

En la misma línea de discurso continúan Zeichner y Hoefft (1996) para quienes los cambios son todavía insuficientes. A pesar del progreso que representa la presencia de estándares de acreditación relacionados con la educación multicultural en las instituciones de formación; de la constatación del bagaje de estrategias disponibles para la acción tanto en la formación inicial cuanto en la continua, y de la ayuda que las estrategias desarrolladas por profesionales de otros campos pueden representar para los profesores, ambos concluyen demandando, entre otras cosas, la prioridad de investigar cómo se interrelacionan los esfuerzos de la formación con la mejora real de la práctica cotidiana en las escuelas multiculturales (todas).

Revisando algunos de los trabajos realizados sobre el tema de la preparación de profesores para contextos multiculturales en nuestro entorno (por ejemplo, Del Arco, 2000; Jordán, 1994; López López, 1999; Nunes, 1999), he constatado asimismo tanto la diversidad de aspectos incluidos bajo ese paraguas conceptual cuanto las distintas maneras de abordarlo, seguramente complementarias para una comprensión del problema sin tentaciones reduccionistas. He constatado también la existencia de una amplia bibliografía dirigida a proporcionar recursos para trabajar con la diversidad cultural, tanto en ámbitos formales, cuanto informales (véase por ejemplo Besalú, 2000; Lluch y Salinas, 1997). Esta constatación de las diversas maneras de examinar el problema me ha animado a enfocarlo desde mi peculiar comprensión de la multiculturalidad como una de las múltiples caras del prisma de la diversidad, en el marco de relaciones entre diversidad e integración, con la equidad como meta.

Por otro lado, no deja de resultar sorprendente que en momentos de evidente crisis de la formación del profesorado ante la incertidumbre de sus derroteros en el futuro inmediato, continúen planteándose problemas al campo como si éste se encontrara en condiciones de atenderlos. Sin duda el interés por las cuestiones ligadas a la multiculturalidad es mayor en momentos como los que vivimos en los que es más claramente perceptible la dimensión social del problema, al menos en el contexto español. Examinar qué retos plantea a la formación del profesorado, si estos son o no de nuevo cuño es, por tanto, una exigencia ineludible. Claro que esta disposición no significa en simultáneo pensar en la formación del profesorado como la solución del problema sino también como parte del mismo.

1. Un breve apunte acerca de la diversidad del profesorado

Es patente la importancia que el tema de las diferencias entre los alumnos, acuñado bajo el rótulo ambicioso y polisémico de atención a la diversidad, ha despertado en estos tiempos de cambios, innovaciones y reformas. Sin embargo, la idea de la atención a la diversidad existente entre el profesorado no parece gozar del mismo fervor. Quizás esto suceda porque no somos del todo conscientes de las diferencias existentes entre profesores; o efectivamente lo somos, incluso las experimentamos en el día a día de la actividad profesional en los lugares de trabajo en los que cada uno nos movemos, pero es probable que no les demos importancia, que las liquidemos con una rápida etiqueta excluyente... La explicación de esta carencia de interés puede ser tan sencilla como la evidencia de que la responsabilidad de atender a la diversidad entre los alumnos es del profesorado. Pero ¿de quien es la responsabilidad de atender a la diversidad del profesorado? Calma, que nadie se altere, no voy a introducir un problema más en nuestro ya sobrecargado mundo educativo o desviar la atención con alguna propuesta imposible de atender. Mi propósito es tan solo poner sobre el tapete la hipótesis de trabajo de que

quienes son —somos— preparados desde presupuestos de homogeneidad difícilmente dispondrán de las actitudes y recursos pertinentes para atender la diversidad de sus alumnos apuntando, al respecto, algunas reflexiones.

Hace ya mucho tiempo, en otro contexto diferente, Trump se hacía eco de esta preocupación por la diversidad del profesorado afirmando:

“Poco más se ha dicho acerca de estas diferencias entre los maestros en las ordenaciones anteriores. De hecho, las escuelas tienden a ignorar las diferencias que existen entre los maestros. La política escolar se centra sobre la ordenación de salarios, cometidos didácticos, certificados, regulaciones y retiro uniformes. Las organizaciones de maestros luchan por la uniformidad. Las diferencias individuales entre ellos son comprendidas por cada uno, pero, asimismo, unánimemente ignoradas.” (1969: 15).

Ciertamente, a poco que miremos alrededor y nos miremos cada uno, descubriremos que bajo la palabra profesor/a y la palabra formación del profesorado —como todos sabemos— se ocultan significados muy diversos. Quienes hacemos de la enseñanza nuestra actividad profesional nos identificamos con referentes muy distintos (infantil, primaria, secundaria, universidad, matemáticas, inglés, ciencias sociales, didáctica, ciclo formativo, profesora de apoyo...). Por lo demás, hace ya algún tiempo que la investigación sobre la vida personal y profesional de profesores y profesoras viene evidenciando factores generadores de heterogeneidad entre el profesorado.

Claro está que los profesionales incluidos bajo la etiqueta “profesorado” tenemos también muchas cosas en común —la primera y fundamental, nuestra dedicación profesional a la enseñanza— pero tenemos asimismo entre nosotros muchas diferencias debidas, entre otros factores, a los orígenes sociales; la trayectoria personal; el seguimiento de uno u otro tipo de formación; una socialización profesional determinada; las características específicas de las instituciones donde nos movemos; las expectativas profesionales; el trato que a unos y a otras nos da la sociedad, la administración educativa, el propio colectivo docente; la propia historia de la profesión docente mostrándola tan poco homogénea, tan fragmentada...

Aseguran Fullan y Hargreaves (1991:36) que

“muchos factores son importantes en el desarrollo de un docente. Entre ellos están la época en la que inicialmente se forma y entra en la profesión, el sistema de valores y las creencias educativas dominantes... También es importante el estadio de su vida y su carrera, la confianza que tienen en su enseñanza, el sentido de realismo, las actitudes hacia el cambio... El género de los docentes es otro factor, en particular el modo en que a menudo, la enseñanza —y el trabajo en general— para hombres y mujeres, están estrechamente relacionados con diferentes clases de vida e intereses”.

Todos estos factores contribuyen a configurar unas determinadas culturas profesionales y unos modos específicos de relación con la práctica cotidiana (con el centro, los alumnos, los colegas, otros profesionales, la administración, los padres, con nosotros

mismos...) —en otras palabras, una determinada identidad profesional— que difiere de unos a otros colectivos docentes, de uno a otro profesor o profesora.

Hablar de identidad profesional de profesores y profesoras significa referirse a ese conjunto de formas de ser y actuar socialmente configuradas durante nuestra vida profesional. La identidad personal es a la vez una construcción subjetiva y una inscripción social (la construye cada uno en interacción con los demás a lo largo del tiempo en cada contexto institucional). Como constatamos experiencialmente, el colectivo profesorado no tiene una identidad profesional única si bien comparte elementos comunes. Su identidad se encuentra configurada por el nivel o etapa, la disciplina o área o por el departamento o seminario al que pertenece, la situación profesional específica —funcionario, provisional, interino, en prácticas, contratado— los años de servicio, la edad, los centros de trabajo, las culturas profesionales, el género (desde posiciones feministas la “identidad de género” sobredetermina —privilegia— un factor sobre otros). De manera tal que quizás fuera más preciso hablar de identidades profesionales en lugar de hacerlo de identidad profesional en general.

La identidad profesional reposa así sobre un sistema de representaciones forjadas a través del aprendizaje de la cultura elaborada en las condiciones concretas de las relaciones de trabajo. Las normas, valores y relaciones son la base de la experiencia identificadora, no sólo como socialización secundaria, sino también en el propio juego micropolítico que tiene lugar en el interior de las organizaciones escolares (Gewerc, 1998). De este modo se ha destacado como cada subcultura organizativa da lugar a una identificación como grupo distinto dentro de ella (la de los profesores de BUP como diferente a la de Primaria o de FP en un IES o la de los de matemáticas frente a otras áreas) (Bolívar, 1998).

En este contexto de reconocimiento de la necesidad, por un lado, de prestar atención a la capacitación del profesorado para atender las diferencias entre los alumnos y, por otro, hacerlo tomando en consideración las existentes entre profesores ¿cuáles son los significados que atender a la diversidad tiene en el campo de la formación del profesorado? Si bien soy consciente de las dificultades para responder adecuadamente a este interrogante, tengo la modesta pretensión de aprovechar la oportunidad para poner sobre la mesa algunas cuestiones para animar la reflexión y el debate abierto sobre el tema en estos últimos años.

En mi opinión, la respuesta a este interrogante puede construirse en un doble nivel de análisis:

- Examinar la atención prestada por las actuaciones de la formación para proporcionar a los profesores oportunidades para enfrentarse adecuadamente a la diversidad de los alumnos, y

- Examinar la atención prestada por las actuaciones de la formación a la diversidad de profesores y profesoras.

2. ¿Está preparado el profesorado para atender a la diversidad?

En este primer nivel de análisis, la búsqueda de respuestas iría en la dirección de examinar qué se está haciendo actualmente en la formación —inicial y continua— para ayudar a profesores y profesoras a adquirir aquellos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que necesitan para trabajar con la diversidad de sus alumnos—existente siempre— y presente hoy de manera creciente en las aulas y los centros. ¿Qué

encontramos en este nivel? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de atender a la diversidad de los alumnos? ¿Qué significados se esconden bajo ese paraguas conceptual?

2.1 Diversidad ¿cajón de sastre?

Hablar de diversidad, como sabemos sobradamente, supone reconocer las diferencias existentes entre nuestros alumnos y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje. En realidad, atender la diversidad significa, didácticamente, respetar el viejo principio de individualización, de manera tal que cada alumno singular encuentre oportunidades educativas suficientes para el mejor desarrollo posible de sus capacidades, en un marco de condiciones en el que el principal reto es que todos alcancen la igualdad siendo diferentes.

Claro que la práctica del sano principio de atender a la diversidad de nuestros alumnos no puede hacernos olvidar el principio complementario de la integración. Si bien el término integración ha venido a engrosar nuestro abultado vocabulario profesional —como el de diversidad y tantos otros— no es una palabra que pertenezca estrictamente a un determinado colectivo profesional como, por ejemplo, el de los profesionales de la educación especial. Más bien, la palabra integración desborda los límites de un área de conocimiento específica o un determinado colectivo profesional y pretende tener sentido y aplicación tanto para el conjunto de los profesionales de la educación, cuanto para el conjunto de otros profesionales tales como economistas, matemáticos, sociólogos...

Tal vez el propio término de integración arrastra, al pronunciarlo, algo así como una meta deseable, algo valioso y positivo, en los muchos campos en los que encuentra aplicación. Así hablamos de integración

“de personas y comunidades con una lengua y una cultura en otra lengua y en otra cultura; de integración de culturas que utilizan una lengua común; de integración de minorías marginadas en mayorías o minorías asentadas... y lo hacemos también para referirnos a ese alumno o a ese grupo con problemas específicos que no puede seguir un ritmo de aprendizaje supuestamente normal... Quizás también soñamos con integrar un poco mejor las actividades que planificamos y desarrollamos y ser cada día profesionales más competentes... (Vez et al. 1995: 22).

Hablar pues de integración es hablar de incorporación de algo o alguien, de inclusión, de igualdad de derechos entre las personas, los sexos, las razas, las culturas, las lenguas... de supresión de formas de discriminación... de capacidad para encontrar fórmulas que permitan componer lo separado en una realidad más dinámica a la que se incluya... Es decir, de ese conjunto de aspectos arrastrados por el lenguaje sobre diversidad, ya que el mismo

“acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos...” (Gimeno, 1999a: 72).

Me parece importante subrayar esta “diversidad” de significados porque tengo la impresión de que las dificultades reales para la complementariedad de estos dos principios —diversidad e integración— están colocando cada vez más en primer plano las demandas procedentes de la diversidad y dejando a un lado las procedentes de la integración, la otra cara de la moneda. Si esto fuera así, al reclamar la atención a la diversidad —cultural o de otro tipo— podemos estar corriendo el riesgo de vuelta a nuevas segregaciones, haciendo coincidir así, explícita o implícitamente, diversidad con desigualdad. En mi opinión, este posible riesgo es el que principalmente trata de neutralizar el mensaje de la multiculturalidad y, más específicamente, la demanda de planteamientos educativos interculturales presente en algunos autores (por ej. del Arco, 2000; López López, 1999; Nunes, 1999).

Ciertamente, toda acción pedagógica tiene tras de sí unas razones determinadas que, frecuentemente, no son evidentes, y tiene también detrás sujetos —individuales y colectivos— que las llevan a cabo y que actúan movidos por unos u otros valores e intereses, muchas veces más bien implícitos que explícitos. Vistas así las cosas

“desentrañar el mundo de los significados de la *diversidad* o de la *diferencia* y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo.” (Gimeno, 1999a: 67)

Y continúa Gimeno señalando la urgencia e importancia de realizar en este terreno un ejercicio “crítico” y “desvelador” por cuanto nos enfrentamos a un campo “especialmente contradictorio y ambigüo”. La contradicción y la ambigüedad provienen de la borrosidad de las fronteras entre diversidad y desigualdad. Y en este sentido, llama la atención hacia el hecho de pararse a considerar que la diferencia

“no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de *poder* o de llegar a ser, de *tener* posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales... Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad... Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizá consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades.”

Como dos caras de una misma moneda, las prácticas educativas de profesores y profesoras se enfrentan al mandato moral de buscar un equilibrio entre “salvaguardar lo común” —lo que sin duda supone renuncias individuales y aceptación de patrones compartidos— y defender toda aquella singularidad éticamente defendible. En este ámbito, como en tantos otros, mantener el equilibrio no resulta una tarea fácil. Los tiempos que corren exigen un cierto sentido de alerta hacia la tendencia a la simplificación de una realidad tan compleja y desestabilizadora.

2.2 Formación del profesorado para la diversidad ¿qué respuestas?

Con las breves advertencias anteriores respecto a la variedad de significados que arrastra el lenguaje sobre la diversidad (un mayor desarrollo de estos aspectos puede

encontrarse en Gimeno, 1995, 1999a, 1999b), ¿cómo aborda la formación del profesorado las demandas de atención a la diversidad de los alumnos?

Contestar esta pregunta no resulta una tarea fácil. Para hacerlo necesitaríamos disponer de estudios de seguimiento y evaluación de la formación —inicial y continua— que nos proveyeran de datos acerca de qué contenidos integran los currícula, tanto aquellos que figuran en la fase de diseño curricular (en el programa de una asignatura de un plan de estudios, de un curso de formación, de un proyecto de formación en centros, de un programa específico para atender la diversidad cultural...), cuanto de aquellos que se trabajan realmente en el desarrollo curricular en la práctica de cada modalidad formativa. Y no son precisamente abundantes los estudios de seguimiento y evaluación de la formación en nuestro contexto, al contrario, más bien la formación del profesorado parece estar convirtiéndose progresivamente en una práctica hermética, diseñada en gabinetes opacos, con escasa o nula incorporación del propio profesorado, aparentemente ajeno y desinteresado por la política de su desarrollo profesional. ¿Que atención a la diversidad va a construirse desde esa perspectiva?

Tabacknick y Zeichner (1993) dan cuenta de la existencia de tres alternativas de respuesta a la diversidad cultural por parte de las instituciones de formación del profesorado. La primera supone ignorar esta diversidad y continuar preparando al profesorado como si de atender a alumnos homogéneos se tratara donde cada uno comparte las características del grupo cultural dominante, persiguiendo, bien la asimilación de grupos culturalmente subordinados a la cultura dominante bien su aislamiento. Obviamente, este enfoque no pretende preparar profesores para comprometerse con una pedagogía relevante que de respuesta a la demanda de diversidad cultural, sensible a las variaciones lingüísticas y culturales, que tenga en cuenta —y valore— los recursos culturales que los alumnos traen a la escuela.

La segunda alternativa consistiría en prestar una atención mínima a la diversidad cultural, mediante añadidos complementarios al currículum de la formación (un curso específico o la presencia de algunos temas en otros cursos o componentes del programa de formación.). *Segregado* es el término que Zeichner y Hoefft (1996) utilizan para denominar este enfoque. La visión de la sociedad se corresponde con la metáfora de la *sopera*, una síntesis del conjunto de los grupos en una cultura híbrida compuesta por todas las culturas, o un mosaico cultural en el que las diferentes culturas mantienen aspectos de su identidad y conviven juntas.

Si bien en grados distintos, la atención a la diversidad cultural en ambas alternativas no es una parte importante del currículum de la formación del profesorado, sino una parte marginal del mismo.

En la tercera opción, el énfasis se coloca en desarrollar en profesores y profesoras una sensibilidad cultural y prepararlos para enfrentarse a la enseñanza con una actitud transcultural. La meta es favorecer la presencia de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el currículum de la formación y preparar al profesorado de manera tal que sea capaz de incorporar en su enseñanza los recursos culturales que sus alumnos aportan. La visión de la sociedad en este enfoque es la de un mosaico cultural en la que los diferentes grupos mantienen aspectos significativos de su identidad cultural al tiempo que construyen una cultura compartida (una identidad común).

Para Tabacknick y Zeichner (1993), la tercera alternativa es la deseable por parte de las instituciones de formación del profesorado. Para ambos, las otras dos alternativas representan el mantenimiento de un "imperialismo cultural". Ignorando el contexto cultural

del aprendizaje, ambas alternativas contribuyen al fracaso de los sistemas escolares públicos para educar a las “minorías étnicas” y, consecuentemente, a la marginación de esos grupos en la sociedad.

Como sabemos, aquello que los futuros profesores —y los experimentados— aprenden en sus instituciones de formación está influido por su bagaje previo. En esta dirección, algunas investigaciones (Nunes, 1999; Tabacknick y Zeichner, 1993; Zeichner y Hoeft, 1996) han mostrado que la concepción que los futuros profesores traen acerca de la diversidad es la de ésta como un problema antes que como un recurso; sus concepciones de la diversidad son altamente individualistas (las explicaciones se buscan en factores de personalidad como la motivación ignorándose factores contextuales), y su habilidad para hablar acerca de las diferencias entre alumnos en una dirección intelectual y comprensiva es muy limitada. ¿Cuál es el conocimiento que profesores futuros y experimentados tienen de los diferentes grupos existentes, sus culturas, sus historias, su participación y contribución a la vida en un determinado país? En el contexto estadounidense, Goodlad (1990) puso de manifiesto que muchos futuros profesores no están convencidos de que todos los estudiantes sean capaces de aprender y a menudo tienen bajas expectativas para alumnos procedentes de hogares desfavorecidos o de otros grupos étnicos. La situación es igual en otros países.

Para Tabacknick y Zeichner, el fracaso de las instituciones de formación para enfrentarse adecuadamente a la reconstrucción de éstas y otras actitudes y disposiciones favoreciendo en los futuros profesores capacidades para utilizar los recursos que los alumnos traen es, en parte, responsable del fracaso del sistema público escolar estadounidense para educar, incluso en un nivel mínimo, a estudiantes procedentes de minorías étnicas pobres. Dicen en parte, porque una mayor sincronización entre la cultura del hogar y la de la escuela no necesariamente hace frente a las desigualdades sociales, económicas, y políticas en la sociedad que subyacen a los problemas de la escuela. Incluso en las mejores condiciones, señala Weiner (1989), mientras los programas de formación del profesorado pueden ser capaces de educar a los futuros profesores con respeto, creatividad y habilidad dentro de sus márgenes, no pueden preparar a los profesores individuales para sustituir a los movimientos sociales y políticos necesarios para enfrentarse a los problemas sociales. Hay no obstante alguna evidencia de que, bajo determinadas condiciones, las escuelas pueden marcar una diferencia en las vidas de estudiantes procedentes de minorías étnicas desfavorecidas en situaciones similares a aquellas donde otras escuelas han fracasado.

En nuestro contexto, un examen de los contenidos de aquellas materias más directamente relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales, como por ejemplo “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” —materia troncal común presente en los planes de estudio de las diferentes especialidades de maestro— nos permitiría afirmar que existen, efectivamente, en el currículum de todos los futuros maestros contenidos dirigidos a capacitar a estos como “profesionales de la diferencia”, sobre todo en lo referente a las denominadas necesidades educativas especiales pero, ¿es suficiente esta atención ante la “polifonía semántica” del concepto de diversidad puesta de relieve en párrafos anteriores?.

Si bien la atención a las necesidades educativas especiales ha sido —y sigue siendo— el aspecto más visible, hablar de atención a la diversidad es también, como señalaba más arriba, hablar de culturas diferentes, de procedencias sociales distintas, de lenguas distintas, de géneros... lo que supondría, en coherencia, la necesidad de examinar la atención prestada al tema por otras materias. Una tarea más compleja tanto por la escasa presencia de materias que explícitamente se definan con esos contenidos en el ámbito de la

formación inicial del profesorado de infantil y primaria (resulta más fácil encontrarlas en las titulaciones de Educación Social, Pedagogía o Psicopedagogía), cuanto por la dificultad de examinar la atención prestada al tema en el currículum globalmente considerado ya que, como defendía antes, la preparación de profesores para contextos multiculturales no se resuelve exclusivamente, en mi opinión, a través de la curricularización del tema sino, más bien, a través de un enfoque del currículum global.

Ahora bien, si efectivamente existen en los planes de estudio de los futuros profesionales de la enseñanza infantil y primaria contenidos que, hipotéticamente, están dirigidos a proporcionar a los futuros profesores herramientas para enfrentarse con alguna de las múltiples caras que adopta la diversidad, al menos en relación con uno de los significados que parecen ser más compartidos ¿cuál es la atención a la diversidad, incluso en ese sentido más restringido, que tiene lugar en la formación inicial del profesorado de Secundaria?

Y si, además, nos paramos a pensar que lo anterior está referido al territorio de la formación inicial del profesorado ¿qué decir en el territorio de la formación permanente?. A modo de ejemplo, el examen de los Planes Provinciales de Formación del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 1998-99 permite observar lo siguiente:

a) La atención a la diversidad se realiza a través de propuestas de algunos Cursos, Jornadas y Encuentros, bien con ese título o bien con el de adaptaciones curriculares, dirigidos principalmente al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y, en número menor, al profesorado de Infantil y Primaria. El documento examinado no contiene datos relativos a las temáticas que abordan otras modalidades de formación tales como "Seminarios de trabajo", "Proyectos de formación en centros" y "Grupos de trabajo". Conozco, a través de mi experiencia profesional de trabajo con profesores de primaria y secundaria, que existen grupos de ambos dedicados a trabajar el tema de las adaptaciones curriculares mediante propuestas de actuación y elaboración de materiales específicos pero, una vez más, no resulta fácil conocer cuáles son las aportaciones de las mismas.

b) La formación del profesorado para la diversidad está ausente del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional Específica de la Comunidad Autónoma de Galicia (actividades para el curso 1998-99). ¿Puede interpretarse esta ausencia como manifestación implícita de la adopción de un significado restringido del concepto de diversidad como atención a las necesidades educativas especiales?. Y, si así fuera, ¿significa que los profesores que desempeñan su actividad docente en el ámbito de la Formación Profesional Específica no van a enfrentarse a esa circunstancia?. ¿No lo harán tampoco con otros significados de la atención a la diversidad?.

Por supuesto, resulta insuficiente identificar la atención a la diversidad en exclusiva con la presencia de contenidos sobre este tema en un determinado plan de formación del profesorado. Por otro lado, limitar el análisis de un programa de formación únicamente al nivel del documento explícito es siempre una actividad insuficiente que exige de la complementariedad del análisis en la práctica de las propuestas realizadas, como aseguraba hace ya un tiempo Zeichner (1980) y continúan insistiendo actualmente (Zeichner y Hoefft, 1996). Si no lo hacemos así, desconoceremos cuáles son sus aportaciones para el desarrollo profesional del profesorado que realiza esa actividad, cuáles para la mejora de su práctica docente y, por supuesto, cuáles los efectos de las actuaciones de la formación en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este conjunto de potenciales efectos de las actividades de formación con frecuencia permanecen ocultos ante la ausencia de algún tipo de artificio que permita transparentar alguno de ellos.

A todas luces, los datos de que disponemos son insuficientes. Más aún si pensamos en los retos que la atención a la diversidad está planteando a profesores y profesoras en la actualidad, desde esa concepción ampliada de la diversidad que estoy postulando en este trabajo.

En otros trabajos (Montero, 1999a; Montero, y Molina, 1996), hemos puesto de manifiesto la manera como profesores y profesoras están enfrentándose actualmente a presiones sociales de mayores demandas y expectativas respecto a la escuela; demandas y expectativas que parecen socialmente más visibles en algunas etapas del sistema educativo como la Educación Secundaria Obligatoria, por las especiales circunstancias de la etapa y el profesorado que la atiende, pero que se producen también en otros niveles aparentemente más “sosegados”. Sea como sea, es evidente que los problemas sociales están dentro de la escuela, que atenderlos supone, entre otras medidas, cuestionar críticamente la concepción tradicional del papel desempeñado otrora por el profesorado —y de la propia escuela en conjunto— sin cargar exclusivamente sobre sus espaldas la responsabilidad de resolverlos. Hace tiempo que lleva produciéndose un fenómeno de ampliación, intensificación e indefinición tanto de las tareas de los profesores cuanto de la escuela, vivido por el profesorado de manera diferente en función del contraste entre su antes y su ahora profesional. Por otro lado, y en apariencia paradójicamente, los centros educativos son considerados cada vez más como espacios apropiados para el aprendizaje de los alumnos —su carácter más visible— cuanto como lugares idóneos para la elaboración del conocimiento profesional docente y la construcción de una profesionalidad compartida, expectativas quizás desmesuradas en las condiciones en las que los centros públicos se mueven.

La importancia de los profesores, principalmente de los de primaria y secundaria, radica en la expectativa de que, a través de su acción, los alumnos adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada, tecnologizada, con el encargo de favorecer la cohesión social.

Claro que también es necesario salir al paso del riesgo que se corre al enfatizar la importancia del profesorado para los sistemas educativos; como tantos otros profesionales, los profesores son, personal y colectivamente limitados amén de ser mal conocidas por la sociedad las características específicas de su tarea y las condiciones laborales en las que la misma se realiza. Demasiado a menudo se responsabiliza exclusivamente al profesorado de sacar adelante el conjunto de estos retos desconsiderando los significados para el profesorado de atender a la ampliación de tareas profesionales producida por las demandas sociales, ignorando el tiempo, las condiciones laborales, y la necesidad de colaboración con otras instancias exigidos para hacerlo (véase Zay, 1998).

El informe a la UNESCO realizado por una comisión internacional presidida por Jacques Delors titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), constituye un referente interesante para analizar algunos de los retos planteados al profesorado y la formación provenientes de la atención a la dialéctica diversidad-integración. Entre otros:

a) La insistencia en la responsabilidad de profesores y profesoras en el desarrollo de actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo, especialmente decisivas en el siglo XXI. Como metas de este desarrollo: el viraje de los nacionalismos al universalismo; el desarrollo de actitudes favorables al pluralismo en oposición a alimentar prejuicios étnicos y culturales; la apuesta por sociedades democráticas; del privilegio de la alta tecnología para unos pocos a un mundo tecnológicamente unido. Un conjunto de retos que colocan en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y la juventud y subrayan la responsabilidad que profesores y profesoras tienen en la tarea de su adquisición.

b) La constatación de que los alumnos están cada vez más marcados por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, una influencia claramente visible en aspectos tales como el bagaje con el que acceden a la escuela y sus actitudes y comportamientos respecto a las diferencias de esfuerzo planteadas por unos y otros medios de enseñanza-aprendizaje debidas, particularmente, a la organización y el atractivo de los mensajes, tan diferentes en uno y otro ámbito.

c) Problemas sociales tales como, pobreza, droga, marginación, violencia, en otro tiempo fuera de las paredes de la escuela, entran de lleno en ella con la consiguiente presión a los profesores para que ayuden a los alumnos a desarrollar la capacidad de afrontarlos, y no fracasen allí dónde otras instituciones sociales han fracasado.

Las singulares características de una *escuela abierta al mundo* suponen para los docentes la ampliación e intensificación de su papel profesional y la demanda social de redefinirlo. Probablemente, el concepto de intensificación tenga que ver con el empeño imposible de sumar a un papel que no se cuestiona otros procedentes de los cambios sociales y de sus repercusiones sobre la actividad profesional docente. El esfuerzo de redefinición se plantea por tanto como una responsabilidad profesional ineludible.

El informe Delors define el papel de profesores y profesoras en la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten en los alumnos el desarrollo de su autonomía, junto a esa metacapacidad tan apreciada de aprender durante toda la vida (en justo isomorfismo debiera plantearse la formación de los docentes). La autoridad de los docentes tiene desde esta perspectiva un carácter paradójico ya que no se basa en el poder sino en *el libre reconocimiento de la legitimidad del saber*, un concepto cuya importancia reside en el papel a desempeñar por el profesorado en la construcción de la responsabilidad y el juicio crítico de sus alumnos. Claro que para ello los profesores deben estar dispuestos a reflexionar críticamente y aprender de su enseñanza. En coherencia, la formación debería responder a estos mismos principios.

“Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado. En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. *Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno —pobreza, medio social difícil, incapacidades físicas— más se le exige al maestro.* Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad.” (Delors, 1996: 168; énfasis añadido).

Entre las medidas a adoptar el informe Delors plantea las siguientes: mejorar la selección del profesorado; aumentar la relación entre los centros de formación y los centros educativos de primaria y secundaria; formación continua, favoreciendo la formación a distancia y la utilización de nuevas tecnologías; coherencia metodológica de la formación; evaluación del profesorado; mejora de la dirección de los centros escolares y simplificación de las tareas administrativas; participación de personal exterior; condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos comparables a los de profesiones con similar nivel de formación, como medios para mantener la motivación; la utilización de medios de enseñanza adecuados, tanto impresos como los asociados a las nuevas tecnologías.

El análisis realizado por Hargreaves (1996) de las paradojas presentes en la postmodernidad y sus desafíos para escuela y profesorado, subraya la complejidad actual del trabajo docente y pone sobre el tapete las contradicciones y dificultades presentes en el mandato de combinar la atención a la diversidad con la atención a la igualdad. Destaca siete dimensiones fundamentales:

- La flexibilidad de la economía y la complejidad tecnológica crean la necesidad de diversidad pero también la tendencia a la segregación. Con ser importante que los profesores estimulen en sus alumnos el desarrollo de capacidades relativas a la flexibilidad, no lo es menos la discusión sobre la utilización de la tecnología en las situaciones de desempleo y subempleo que tendrán que afrontar los jóvenes del futuro.

- La paradoja de la globalización provoca la duda y la inseguridad nacionales y lleva al peligro de, por un lado, sobrecargar los currícula tradicionales con una gran diversidad de temas actuales y, por otro, resucitar los currículos nacionales de carácter etnocéntrico, xenófobo y academicista.

- La incertidumbre moral y científica reduce la confianza en las certezas concretas sobre lo que se enseña en la escuela, disminuye la dependencia de los *mejores métodos* científicamente *comprobados* respecto a cómo enseñar, y se hace difícil garantizar un acuerdo moral sobre porqué se enseña lo que se enseña, surgiendo así las nostalgias de las certezas míticas de un pasado no bien recordado y, en ocasiones, interesadamente evaluado. El desafío que se plantea a los profesores consiste en desenvolver, en colaboración, certezas situadas en sus escuelas, sin perder de vista los cuadros morales de referencia más generales presentes en el debate político y social.

- La fluidez, flexibilidad, colaboración y capacidad de autoaprendizaje y adaptación de las organizaciones postmodernas del tipo *mosaico móvil*, desafían las estructuras burocráticas y balcanizadas de las escuelas (especialmente de las escuelas secundarias). El intento de conseguir este modelo de organización flexible y de aprendizaje para las escuelas supone un reto para los profesores, al aumentar su poder de decisión junto con su responsabilidad sobre el currículum y la evaluación, pero corriendo el riesgo de posibles manipulaciones y controles desvirtuadores.

- La ansiedad personal y la búsqueda de autenticidad provocados por el fenómeno del *yo ilimitado* se traduce en una búsqueda psicológica continua, en un mundo carente de anclajes seguros. La atención que últimamente está adquiriendo el desarrollo personal de los profesores (una de las vías más claras de atención a la diversidad del profesorado) es un reflejo de este proceso, que debería vincularse estrechamente al cambio de los contextos en los que este desarrollo tiene lugar, evitando los riesgos de autoindulgencia, egocentrismo y narcisismo en que puede derivar.

- La sofisticación tecnológica y la complejidad crean un mundo de imágenes instantáneas y de apariencias artificiales en donde la simulación de la realidad puede resultar más perfecta que la realidad misma, si bien corre el riesgo de volverse incontrolable. La *colaboración artificial* en el aula o en la sala de profesores pueden ser ejemplos de simulaciones seguras expresivas de la vitalidad y espontaneidad del proceso colaborativo.

- La comprensión y gestión flexibles del tiempo y del espacio pueden conducir a una mayor adaptabilidad, mayor capacidad de comunicación y de respuesta en las escuelas, pero puede convertirse también en intensificación y sobrecarga intolerables, en superficialidad y ausencia de objetivos y de orientación. Si un reto en la reconstrucción del

trabajo de los profesores consiste en desenvolver estructuras y procesos más flexibles y adaptables, no podemos perder de vista las presiones derivadas de las sobrecargas de las innovaciones y de los cambios acelerados.

Hasta aquí algunos de los aspectos que, desde mi punto de vista, deberían ser tenidos en cuenta a la hora de examinar los retos que para la formación del profesorado supone atender a la diversidad de los alumnos, primer nivel de análisis. ¿Qué nos encontramos en el segundo nivel de análisis?

3. La atención a la diversidad de profesores y profesoras ¿desde dónde?

En algunos de mis últimos trabajos he utilizado la metáfora de las miradas para referirme a la existencia de enfoques disciplinares distintos en el estudio actual del profesorado, su formación y desarrollo profesional (Montero, 1999a, 1999b). Cada una de esas miradas privilegia una respuesta diferente a interrogantes tales como: quiénes son, qué piensan y sienten; qué formación tienen y qué piensan de ella; qué tareas realizan; cómo se relacionan entre ellos y con otros; cuáles son sus condiciones de trabajo; cómo afecta a su trabajo la condición de funcionario de una gran mayoría; si se puede hablar de un colectivo profesional homogéneo (similar formación, regulación de su tarea, procedencia social...) o hay que reconocer, más bien, la existencia de un colectivo profesional fragmentado y diverso; cuáles son las características de las instituciones en las que trabajan, cómo contribuyen éstas a su desarrollo y cuál es la contribución del profesorado al desarrollo de las mismas. Cada una de estas miradas proporciona, en mi opinión, información valiosa para el reconocimiento de la diversidad del profesorado y orienta las decisiones sobre su formación y desarrollo profesional.

En los trabajos a que acabo de referirme, he tenido ocasión de plantear la riqueza de datos que cada una de estas miradas en particular, y el conjunto de las mismas, proporcionan para atender la diversidad presente entre el profesorado. Por otro lado, el grupo *Stellae* al que pertenezco, ha realizado alguna modesta aportación al tema desde la perspectiva del estudio de las influencias de las distintas instituciones (centros de formación, centros escolares, administración y sindicatos) a la profesionalización del profesorado (Montero, Fernández Tilve y Gewerc, 1999). Me limitaré en éste a insistir brevemente en las potenciales contribuciones de este conjunto de trabajos a la comprensión de la diversidad del profesorado.

La *mirada sociológica*, especialmente dirigida al profesorado de primaria y secundaria, ha contribuido a iluminar el lado social de la profesión docente: orígenes, género, autonomía, relaciones con la comunidad, relaciones entre profesores, actitudes hacia la diversidad... Quizás una de sus aportaciones más destacadas hasta el momento haya sido poner de relieve el limitado papel que la formación desempeña en la tarea de contribuir a hacer de profesores y profesoras mejores profesionales, al identificar otros factores más poderosos que la formación en la profesionalización del profesorado, entendida como "una reconstrucción de la identidad de los docentes y de la imagen que se hacen de su trabajo" (Perrenoud, 1996: 563).

La *mirada* desde el paradigma mediacional centrado en el profesor conocido como *pensamiento del profesor*, reformulado posteriormente como *pensamiento y conocimiento del profesorado*, ha contribuido decisivamente a conocer y valorar el mundo *interno* de profesores y profesoras, empleando para hacerlo estrategias de indagación preferentemente cualitativas y enfoques hermeneúticos. Entre otros aspectos, sus aportaciones han supuesto:

a) un fuerte impulso a la comprensión de los significados que profesores y formadores dan a los procesos formativos;

b) poner de manifiesto la potencialidad formativa de las estrategias cualitativas utilizadas para la indagación;

c) posibilidades de una mayor utilización de los hallazgos en la práctica docente al reducir las distancias entre investigadores y profesores, aproximándose al mundo real de los acontecimientos —hacer “visible lo cotidiano”—, negociar con sus protagonistas los significados en juego, construir conocimiento de manera colaborativa, compartir ideas y prácticas... todos ellos, sin duda, beneficios formativos.

A las aportaciones señaladas cabría añadir la de colocar en primer plano la borrosidad de fronteras entre el desarrollo profesional y el desarrollo personal, una prometedora línea de investigación tanto para el reconocimiento de la diversidad entre profesores de distinto nivel, género, disciplina, formación... cuanto para la identificación de lo común (por ej. Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1998; Esteve, 1999; Hargreaves, 1993, 1996; Nóvoa, 1992).

Profesores y profesoras son personas que poseen una historia personal, un origen cultural determinado, que construyen su identidad profesional confrontando la dinámica escolar con los conflictos, exigencias y dilemas presentes en su vida fuera de la institución escolar, una compleja realidad difícil de atender por las actuaciones burocráticas de la formación. Hargreaves afirma:

“Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras —sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas— son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas, ya sean las propias de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esta situación.” (1996: 20).

La mirada procedente de la *organización escolar* —un campo de conocimiento que ha experimentado un crecimiento extraordinario en los últimos años— está posibilitando comprender la importancia de mirar al profesorado en el complejo marco institucional en el que se desenvuelve su práctica profesional. A través de las investigaciones realizadas en este terreno vamos descubriendo la importancia de aspectos tales como las relaciones entre los colegas y con otros profesionales, internos y externos al centro; las actuaciones de los equipos directivos; las relaciones con los padres... como factores influyentes en la socialización del profesorado.

La progresiva visibilidad de profesores y profesoras como miembros de una organización y las demandas de formación para asumir los retos derivados de la misma, ha hecho saltar al terreno de juego de la formación la reconsideración de los ámbitos de actuación del profesorado y la formación pertinente para atenderlo de manera que bien puede hablarse de la necesidad de una “doble” preparación. Tradicionalmente ha primado la preparación del profesorado —futuro y en ejercicio— para el desempeño de la actividad

docente en el aula. En la actualidad, es cada vez más evidente la necesidad de complementar esta óptica con la consideración de los profesores como miembros de una organización.

De esta consideración emergen demandas de ampliación de la formación del profesorado a la inclusión de contenidos tales como: el papel del profesorado en la construcción social de la escolarización; la participación en proyectos comunes y el trabajo en equipo; las relaciones con otros profesionales más “nuevos” en los centros; el significado de los cambios para el profesorado (su talante, su compromiso, su disponibilidad...), los diversos sentidos del concepto de calidad de enseñanza y la comprensión de su responsabilidad respecto a la misma...

Parece estarse produciendo un cambio de enfoque de la escuela como un lugar en el que suceden cosas —sin demasiada visibilidad acerca de la manera cómo esas cosas están determinadas por los entramados institucionales, histórica, social y singularmente construidos— a otro, en el que la escuela es el núcleo aglutinador, el texto y el contexto adecuado para experimentar, analizar, comprender, el desarrollo del currículum, la formación y el desarrollo profesional de los profesores, los procesos de desarrollo institucional, los cambios, las innovaciones, los procesos de colaboración...

Y aún quedarían por seleccionar otras miradas que, desde perspectivas disciplinares variadas —didácticas, sociológicas, psicológicas—están contribuyendo a componer un retrato cada vez más matizado de la diversidad del profesorado. Entre las pendientes, la *mirada* a los profesores *desde los estudios sobre el currículum* iluminando, entre otros aspectos, la responsabilidad cotidiana de profesores y profesoras en la selección del conocimiento socialmente construido (tanto por lo que seleccionan cuanto por lo que dejan de seleccionar); el papel de ejecutores y/o configuradores, dibujando perfiles profesionales de profesores y profesoras con mayor o menor autonomía en el ejercicio cotidiano de su profesionalidad junto a las posibilidades que el desarrollo del currículum tiene de convertirse en ocasión para el desarrollo profesional. Junto a las miradas enumeradas pueden agregarse otras menos visibles —pero no por eso menos relevantes— como la proveniente de la educación informal —cada vez más formal— que ha contribuido a hacer emerger los rostros de un profesorado situado en los márgenes del sistema educativo —formación ocupacional, formación de formadores...; la mirada feminista, la de los alumnos, la de las nuevas tecnologías...

El conjunto de las miradas seleccionadas representan, en mi interpretación, una oportunidad de penetrar más profundamente en el reconocimiento de la diversidad de profesorado; al tiempo plantean la necesidad de reinventar otra manera de pensar su formación y desarrollo profesional, más acorde con los desafíos emergentes procedentes de un conocimiento cada vez más amplio, que cuestiona una pretendida homogeneidad o una tendencia solapada a dejar las cosas como están.

El resultado final del retrato pintado por las diferentes miradas va más allá de cada una de ellas de manera tal que resulta imposible trazar las fronteras entre las mismas. Este resultado proyecta una imagen compleja del profesorado que se contrapone a la aparente sencillez de la respuesta extraída de la experiencia escolar común y pone de manifiesto los aspectos más visibles y menos visibles de la diversidad existente entre el profesorado.

Como respuesta a la diversidad, se sugiere también un mayor protagonismo de los profesores en su propio desarrollo profesional. Como ponen de manifiesto los hallazgos de algunas investigaciones (por ej. Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Gimeno et al., 1995; González Fernández, 1999), profesores y directores consideran que deberían estar

involucrados más activamente iniciando, planificando e implementando sus propios programas de perfeccionamiento (un supuesto básico de enfoques orientados hacia la formación centrada en la escuela).

La comprensión del saber profesional como saber práctico apunta a las dimensiones grupales y sociales donde se genera la práctica pedagógica, en que el desarrollo profesional no puede ser visto como un factor exógeno. Por eso la formación debe ser articulada como acción pedagógica y organizativa permitiendo, así, compartir experiencias y transformar los saberes prácticos en “saberes comunicacionales”. Como actividad práctica, la enseñanza es concebida como una acción dilemática entre pensamiento y acción, en la que es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión a través de las cuales los profesores someten a análisis crítico las propias prácticas, los contextos sociales en las que éstas se desenvuelven y las teorías que las informan. Esto supone concebir la enseñanza como una actividad eminentemente exploratoria e investigadora —racionalidad práctica o reflexiva— superando la linealidad aplicativa de los modelos de racionalidad técnica.

El gran desafío de la formación del profesorado en general y, en particular, para atender a la diversidad en todas sus manifestaciones, quizás resida, como señala la cita de Freire elegida para abrir este trabajo, en ayudar a corporeizar en profesores y profesoras la complejidad de las “tramas” en las que se desenvolverá su docencia, “en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos”. Claro que

“Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”. (Freire, 1996: 93).

Bibliografía

- Besalú, X. (2000). Interculturalidad. En Cascón, P. (Coord.). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: Praxis, 99-117.
- Bolívar, A. (Dir.) (1998). “Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Desarrollo de itinerarios de formación” en Cerdán, J. y Grañeras, M. *La investigación sobre el profesorado (II)* Madrid, CIDE.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, FORCE/Grupo Editorial Universitario
- Del Arco, I. (2000). Entre el estigma y la utopía. Hacia un desuso de la interculturalidad. *Aula de Innovación Educativa*. 97, 49-52.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid.
- Esteve, J. M. (1999). “El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador” en Imbernón, F. y Ferreres, V. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*, Barcelona, Síntesis.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- García Alonso, L. (1997). *Formação o longo da vida e desenvolvimento profissional*, Universidade do Minho, Braga (inédito).
- Gewerc, A. (1998): *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*,

- Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno, J. (1995). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación", *Kiriki*, 38, 19-25.
- Gimeno, J. (1999a). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)", *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gimeno, J. (1999b). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)", *Aula de Innovación Educativa*, 82,
- Gimeno, J.; Beltrán, F.; Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE/MEC.
- González Fernández, R. (1998). *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de los centros educativos de enseñanza obligatoria*, Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 50-54
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Leavitt, H. (Ed.) (1992). *Issues and Problems in Teacher Education: an International handbook*. New York: Greenwood Press.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1997). Interculturalismo. En *Temas transversales*. Barcelona: Praxis, 115-131.
- López López, M^a. C. (1999). *El conocimiento del profesor en contextos multiculturales. Un estudio narrativo*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada
- Montero, L. (1999a). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En F. Imbernón, y V. Ferreres, (Coords.). *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona: Síntesis.
- Montero, L. (1999b). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*. 1, 15-31.
- Montero, L.; Gewerc, A. y Fernández Tilve, D. (1999). *Contribución de las instituciones de formación a la profesionalización del profesorado: el caso de Galicia*. En IV Congreso Internacional de Educación y Sociedad, Torremolinos (Málaga).
- Montero, L y Molina, E. (1996). Desarrollo profesional y Organización. En *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 299-351.
- Novoa, A. (1992). *Vidas de profesores*, Porto, Porto Editora.
- Nunes, A. (1999). *Educação intercultural. Utopia ou realidade?. Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- Perrenoud, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas*, 26 (3), 549-569.
- Sikula, J. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Smith, B. O. (1969). *Teachers for the real world*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Tisher, R. y Wideen, M. (1990). *Research in Teacher Education: international perspectives*. London: Falmer Press.

- Trump, L. J. (1969). Introducción: Nuevos conceptos en Organización Escolar. En Ph. D. Guggenheim, y M. A. Guggenheim, M. A. *Nuevas fronteras en Educación. II. Organización Escolar y medios didácticos*. Madrid: Morata.
- Vez, J.M. et al. (1996). *English Language Modular Packs, vols. 1-7*. Zaragoza: MEC-Edelvives.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* , 31 (6), 45-55.
- Zeichner, K. y Hoeft, K. (1996). Teacher Socialization for Cultural Diversity. En J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 525-547.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1993). Preparing Teachers for Cultural Diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19. 4-5, 113-124.
- Zay, D. (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.