

FORMACIÓN MULTI/INTERCULTURAL DEL PROFESORADO: PERSPECTIVAS EN LOS ESTADOS UNIDOS Y EN ESPAÑA

Intercultural/Multicultural Teacher Education: Perspectives from the United States and Spain

Sonia NIETO* y Miguel A. SANTOS REGO**

**University of Massachusetts at Amherst (USA). **Universidad de Santiago de Compostela.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación. Campus Universitario Sur. 15706 Santiago de Compostela*

Fecha de aceptación del original: 1997

BIBLID [(1130-3743) 9, 1997, 55-74]

RESUMEN

En este trabajo ofrecemos una perspectiva derivada de lo que está sucediendo en dos países, los Estados Unidos de Norteamérica y España, en la Unión Europea, cuyos sistemas educativos, cada uno en función de sus características y problemas específicos, intentan dar respuesta a las grandes cuestiones planteadas.

Pensamos que en las sociedades cuyas poblaciones están experimentando cambios dramáticos en sus formas de vida, la formación de profesores se ha convertido en un auténtico desafío. Este desafío se hace especialmente evidente en las sociedades occidentales teniendo en cuenta que la diversidad cultural, étnica, racial y lingüística de los alumnos se encuentra alejada tanto del origen como de las experiencias de quienes les enseñan.

Esta contribución está animada por un espíritu de confrontación dialógica y autoanálisis crítico, desde nuestras respectivas concepciones, a fin de explorar las consistencias e implicaciones comunes que deben servir para una definitiva integración de las perspectivas multi/intercultural en la formación de los profesionales de la educación, con las oportunas consecuencias en la dinámica de reforma en ambos sistemas educativos.

Tratamos de describir las condiciones que han llevado en los Estados Unidos y en España a desarrollar un foco de educación multi/intercultural como marco filosófico que suponga una transformación en los programas de formación del profe-

sorado. Sugerimos ideas que pueden favorecer una formación más eficaz de los profesores en clave multi/intercultural. Terminamos llamando la atención sobre los principales desafíos que conviene tener presentes a la hora de avanzar perspectivas multi/interculturales en el complejo ámbito de la formación docente.

ABSTRACT

The challenge of teacher preparation is a particularly urgent one in Western societies where the cultural, ethnic, racial, and linguistic diversity of the student body is growing at the same time that the diversity of teaching staff is diminishing. In addition, most teachers from the majority cultures in these societies have had few experiences with people different from themselves. In this article we present our perspectives concerning the current state of intercultural/multicultural teacher education in the United States and Spain.

Our collaboration is motivated by a sense of dialogic confrontation and critical self-analysis. Given our respective viewpoints and experiences, it is our intention in this article to explore commonalities and implications of multicultural/intercultural teacher preparation, with a view toward an integration of these perspectives in the educational reform movements currently taking place in many societies, including our own.

We attempt to describe the condition in both the United States and Spain that have led to the development of multicultural/intercultural education as a philosophical framework that demands a transformation in the preparation of teachers. We suggest some fundamental concepts that can help promote teacher education that is centered in equality and social justice, and we close by calling attention to some of the principal challenges of developing multicultural perspectives in the preparation of educators.

1. INTRODUCCIÓN

En aquellas sociedades cuyas poblaciones están experimentando cambios dramáticos en sus formas de vida, la formación de profesores se ha convertido en un auténtico desafío. Este desafío se hace especialmente evidente en las sociedades occidentales donde es bastante fácil apreciar que la diversidad cultural, étnica, racial y lingüística de los alumnos se encuentra alejada tanto del origen como de las experiencias de quienes les enseñan.

La más importante, por tanto, de las preguntas que deben hacerse las instituciones de formación superior es la de cómo preparar mejor a los educadores para enseñar a los alumnos sea cual sea su procedencia. Otros aspectos necesitados de enfoque adecuado serían los siguientes: ¿qué pueden hacer los maestros con poca experiencia personal y directa en este campo para aprender a valorar la diversidad de sus estudiantes?, ¿cómo pueden afrontar los programas de preparación docente los sesgos de los profesores (racismo, clasismo y etnocentrismo, entre otros) acerca de los alumnos que tienen a su cargo?, ¿cuál es el rol de las políticas y prácticas educativas en la creación y perpetuación de los resultados educa-

tivamente desiguales de los alumnos, y cual es el rol de esos programas de formación del profesorado a la hora de confrontar tales políticas y prácticas?

Lo que nos proponemos en este trabajo es ofrecer una perspectiva derivada de lo que sucede en dos países, los Estados Unidos de Norteamérica y España, cuyos sistemas educativos, cada uno en función de sus rasgos y problemas específicos, están intentando dar respuesta a los problemas planteados. Nuestro interés de investigación principal está situado, justamente, en el campo indistintamente llamado de «educación multicultural» (Sleeter y Grant, 1987; Banks y Banks, 1997; Nieto, 1996), «Educación anti-racista» (Donald y Rattansi, 1992; May, 1994; Figueroa, 1995), y «educación intercultural» (Santos Rego, 1994).

El hecho de que hagamos un uso tan amplio de los términos no debe entenderse como tentación de refugio en lo indeterminado y ambiguo, ni tampoco como estrategia acomodaticia que facilita la huida de una semántica diferencial y del consiguiente conflicto de significados en la tradición intelectual de ambas orillas del Atlántico. Se trata, simplemente, del sentido de la oportunidad. Y por ello, pensamos, que no era este el lugar para un trabajo de esa naturaleza, si bien la utilización que hacemos favorece, implícitamente, una comprensión de la favorable evolución que cabe esperar en la misma lógica de las palabras. Y ello no obsta para reconocer, con Camilleri (1992) que el término «multicultural», en función de su propia etimología, refiere la simple pluralidad de los elementos que se consideran, las situaciones de coexistencia factual de las diversas culturas o sub-culturas, junto al estudio de los efectos espontáneos de tal coexistencia; mientras que el término «intercultural» habría que usarlo una vez constatados los obstáculos a la comunicación entre los partícipes de aquellas culturas, esto es, desde la identidad y el análisis de los factores inhibidores a las iniciativas diseñadas para hacerlos desaparecer.

Naturalmente, nuestras respectivas responsabilidades profesionales incluyen la formación de educadores sociales, pedagogos, la preparación inicial y continua de profesores, o la misma preparación de nuevos investigadores en educación. Los dos hemos asumido una tarea cerca de quienes aspiran a ser docentes y de quienes ya lo son a fin de ayudarles a tomar conciencia, adquirir conocimientos y a poder comprometerse con una orientación tanto filosófica como pedagógica, que abarque a todos los alumnos afirmando la valiosidad intrínseca de su propio origen y condición. Somos perfectamente conscientes de las singularidades que presentan los contextos político y social a ambos escenarios, y por ello sabemos que cada situación es única. Pero, aún así, estamos convencidos de que los educadores y los investigadores también podemos aprender en/de otras situaciones si nos esforzamos un poco en comparar condiciones, enfoques, programas e iniciativas que identifican a nuestros respectivos marcos de referencia. Y en ellos precisamos elevar nuestro conocimiento acerca de cómo la acción puede ayudar a marginalizar aún más a algunos grupos en la sociedad o puede servir para ayudar a construir sociedades más humanas y justas.

Asimismo, nos ha movido un espíritu de confrontación dialógica y auto-análisis crítico, desde nuestras respectivas concepciones y limitado conocimiento del caso ajeno, para explorar las consistencias e implicaciones comunes que deben

servir para una definitiva integración de la perspectiva multi/intercultural en la formación de los profesionales de la educación, asumiendo las oportunas consecuencias en las dinámicas de reforma en ambos sistemas educativos.

En lo que sigue trataremos de describir brevemente las condiciones que han llevado en los Estados Unidos y en España a desarrollar un foco de educación multi/intercultural como marco filosófico para llevar adelante una progresiva transformación en los programas de formación del profesorado. Sugeriremos, en este sentido, algunas ideas que puedan favorecer una mejor y más eficaz formación de los profesores en clave multi/intercultural. Y terminaremos llamando la atención sobre algunos de los principales desafíos que conviene tener presentes a la hora de trazar perspectivas multi/interculturales en el complejo ámbito de la formación docente.

2. EL CASO DE LOS ESTADOS UNIDOS: DE LA ASIMILACIÓN A LA INCLUSIÓN

Los Estados Unidos cuentan con una amplia historia de educación gratuita y obligatoria para todos los niños, independientemente de cultura, clase social o lengua de origen. Sin embargo, lo que se conoce como escuela común (*common school*), si bien surgió como un noble ideal, no ha sido siempre una auténtica realidad (Spring, 1986; Glenn, 1988). Lo que se quiere decir es que, a pesar de la prometida igualdad de oportunidades educativas, las escuelas han sido sinónimo de fracaso para muchos estudiantes norteamericanos, en especial para aquéllos de origen racial y cultural minoritario, y de clase económica deprimida (Banks y Banks, 1995; Nieto, 1996j).

La explicación tradicional del fracaso, empezando por las teorías desarrolladas en los años 60, se ha basado en la supuesta inferioridad de los alumnos, en su «deprivación cultural» o en la apatía de la familia para conseguir beneficiarse de la educación (Bereiter y Englemann, 1966; Jensen, 1969). Con los años ha bajado la popularidad de esas teorías pero han llegado a incrementar de nuevo su audiencia en esta década de los noventa con la vuelta de los argumentos acerca de la presunta inferioridad genética de los negros y de otros grupos (Herrnstein y Murray, 1994).

Globalmente, la preparación de maestros ha reflejado el punto de vista convencional que acompaña a tales teorías del déficit; como tales los programas han sido impregnados por el supuesto de que los alumnos procedentes de grupos dominados culturalmente necesitan asimilar la cultura de la mayoría («*mainstream*» culture). En consecuencia; tanto los actuales como los futuros docentes han aprendido a ver la diversidad discente como una especie de enfermedad que debe ser remediada. De ahí que la «cura» propuesta para ese «mal» no haya sido otra que la asimilación al repertorio de conductas, valores y costumbres del grupo cultural dominante.

La idea según la cual los estudiantes de procedencias diversas cuentan con experiencias y perspectivas que podrían ser de gran ayuda en sus propios aprendizajes no ha recibido, en general, demasiado crédito. Con este proceso de atri-

bución del fracaso a los propios alumnos y a sus familias lo que han buscado las escuelas, y también los centros superiores de formación de profesores, es evitar una confrontación crítica de sus propias políticas y prácticas, perpetuando así el fracaso académico de muchos estudiantes, sobre todo de los que difieren de la cultura principal.

No obstante, en las últimas dos décadas, la tendencia a situar toda la culpa del fracaso académico en los alumnos y sus familias se ha vuelto algo enormemente problemático. Ante todo, la perspectiva de que la diversidad es un déficit ha sido puesta en tela de juicio de modo más firme que nunca en el pasado. En buena parte ello se debió al creciente número de investigadores procedentes ellos mismos de grupos étnicos, raciales y lingüísticos no mayoritarios (Banks, 1996). En segundo lugar, a medida que las escuelas se hacían más y más diversas, se fue haciendo evidente que sin comprensión y respeto escolar para las experiencias y orígenes de los alumnos sería inútil esperar más éxito académico por su parte. Esto es, si los mismos alumnos, o sus familias y culturas, son totalmente responsables de su fracaso escolar, entonces la única conclusión que cabe es que las escuelas no tienen ningún papel en la educación de las futuras generaciones de ciudadanos. Desde luego, en una sociedad democrática que aspira a proporcionar una educación igual y de calidad para todos, tal conclusión es, sencillamente, inaceptable.

En otro orden de cosas, los tremendos cambios demográficos que están teniendo lugar en los Estados Unidos en este fin del siglo XX implican seriamente a todos los niveles educativos. La inmigración de los 80 fue la más alta del país si exceptuamos la que se produjo durante la gran migración de las dos primeras décadas del presente siglo (O'Hare, 1992).

A mayor abundancia, también ha cambiado de manera dramática la propia naturaleza de la inmigración; antes los inmigrantes llegaban casi exclusivamente de Europa y ahora proceden en su mayoría de Latinoamérica y Asia (U.S. Bureau of Census, 1993a). Entre 1980 y 1992 el porcentaje de ciudadanos con ascendencia europea aumentó solo moderadamente (5.5%), mientras los latinos sobrepasaron el 65% y los asiáticos un 123.5% (U.S. Bureau of Census, 1993a). Además, aproximadamente el 14% de la población nacional habla otra lengua distinta del inglés, en comparación con sólo el 11% en el año 1980 (U.S. Bureau of Census, 1993; Waggoner, 1994).

El aumento de la diversidad racial y cultural en la población estudiantil, junto con la disminución de esa misma diversidad del personal docente y administrativo, supone graves efectos para las escuelas de la nación. Por ejemplo, en 1992, de los 99 distritos escolares más grandes de los Estados Unidos, nada menos que 50 superaban el 50% de su matrícula compuesta por estudiantes pertenecientes a las «minorías» (NCES, 1994).

La situación está cambiando día a día, y se espera que el porcentaje de estudiantes de color en las escuelas del país crecerá desde el 30% en el año 1990 a un 38% en el 2010 (Hodkinson, 1991). Paradójicamente, esto ha ido acompañado de un descenso en la diversidad que caracteriza al personal de enseñanza. Los datos indican que existen en la actualidad cerca de 2.3 millones de profesores en

las escuelas públicas; de ellos, menos del 10% son miembros de lo que tradicionalmente hemos llamado «grupos minoritarios», a saber, afro-americanos, latinos, asiáticos o pertenecientes a comunidades indio-americanas (U.S. Bureau of Census, 1993b). En general, la mayor parte de los profesores y de los que se están preparando para serlo son mujeres blancas, de clase media y que hablan inglés exclusivamente. En su mayoría, ni han tenido experiencia personal apreciable ni formación de tipo profesional en cuestiones interculturales y preferiría trabajar en contextos suburbanos enseñando a niños blancos y de clase media (Reiff y Gannella, 1992). Se pone de manifiesto, por tanto, una urgente necesidad de programas de formación del profesorado que sean capaces de dar cuenta en su currículum de esos cambios demográficos.

3. EL PANORAMA CAMBIANTE DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES: HACIA UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Si bien los planteamientos políticos y los standards nacionales han existido desde comienzos de los años setenta, el cambio ha llegado muy lentamente a Escuelas y Facultades de Educación. A principios de la mencionada década la *American Association of Colleges of Teacher Education* (AACTE) adoptó una perspectiva de educación multicultural poniendo en marcha una política de amplio espectro bajo el lema «No One Model American» (AACTE, 1973), basándose en los beneficios del pluralismo cultural. Entre otras cosas, se afirmaba lo siguiente:

«Adoptar el pluralismo cultural es adoptar el principio de que no existe un único modelo americano. Afirmar el pluralismo cultural es comprender y apreciar las diferencias existentes entre los ciudadanos de esta nación. Supone ver esas diferencias como una fuerza positiva en el permanente desarrollo de una sociedad que profesa un absoluto respeto por la valía intrínseca de todo individuo. El pluralismo cultural es algo más que una temporal acomodación para contentar a las minorías raciales y étnicas. Es un concepto que aspira a un sentido más elevado de ser y de globalidad en toda la sociedad y que se basa en el vigor único de cada una de sus partes».

Justo cuatro años después de haberse publicado este documento, otra agencia nacional, el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) adoptó el mismo planteamiento través de unos standards en los que se pedía a todas sus instituciones miembros que prestaran más atención a la diversidad en su currículum, instrucción, e incluso a las zonas en las que deben realizar las prácticas los futuros profesores (NCATE, 1977). Tales standards se han revisado y reforzado varias veces a lo largo de los años (NCATE, 1992). Utilizando standards multiculturales como vehículo para otorgar acreditaciones a sus universidades y escuelas superiores asociadas, esta agencia, NCATE, ha jugado un rol crucial en la promoción de la formación del profesorado bajo una perspectiva multicultural.

En 1992 la diversidad cultural y las perspectivas multiculturales fueron incorporadas en cuatro de los dieciocho standards, lo cual tuvo una enorme importancia ya que las instituciones acreditadas por la NCATE preparan anualmente a más

del 70% de los profesores. Este enfoque tuvo una potencial importancia. Gracias a la revisión de los standards que se llevó a cabo en 1994 se requiere que todos los profesores que participan en programas de formación docente demuestren competencias multiculturales (Gollnick, 1995). Sin embargo, no todas las instituciones pertenecientes a la NCATE han incorporado aún educación multicultural en sus programas. De hecho, la única área en la que se han hecho visibles las mejoras desde 1978 ha sido precisamente el contenido del curriculum (Gollnick, 1995). Gran parte de las Facultades de Educación han respondido a las exigencias en favor de la diversidad cultural incorporando un curso de educación multicultural o insertando unidades apropiadas al caso en los cursos existentes.

En su amplio estudio sobre los cambios que han tenido lugar en la formación del profesorado durante las dos pasadas décadas Gollnick (1995) dio cuenta de pocos cambios en la legislación federal en términos de requisitos consistentes con la educación multicultural.

Otro modo de comprobar la lentitud del cambio en las escuelas de educación tiene que ver con el reclutamiento y permanencia de latinos, afro-americanos, indígenas y asiáticos en las plantillas docentes. Las Escuelas y Facultades de Educación en los Estados Unidos son lo que una investigadora ha llamado «lastimosamente homogéneas» (Irvine, 1992): entre el 87 y el 96% de los profesores de estos centros superiores de formación pedagógica son blancos, y ello en una época en que la diversidad de los niños en las escuelas no ha parado de aumentar.

El lento ritmo que caracteriza el cambio en la preparación docente ha resultado en desiguales esfuerzos por transformar el curriculum, los programas y las prácticas en la educación de los actuales y futuros profesores. Un análisis comprensivo de la formación multicultural de los profesores realizado por Grant y Secada (1990) reveló muy pocos estudios empíricos en el campo, llevando a estos investigadores a sugerir la necesidad de muchos más estudios a fin de desarrollar un marco crítico para esta orientación en la formación de los profesores. En una revisión del campo varios años más tarde Ladson-Billings (1995) sugirió líneas de investigación en la formación multicultural de los profesores que incluyeran un enfoque más cualitativo de casos que sirviera para descubrir lecciones desde la práctica, así como el uso de la auto-biografía, experiencias de campo reestructuradas y una pedagogía culturalmente sensible.

Por ello, cabe preguntarse ¿cuál es el significado de la educación multicultural en la preparación docente que se lleva a cabo en los Estados Unidos?

Como se dijo antes, la formación multicultural de los profesores en los Estados Unidos ha sido enfocada con frecuencia bajo una perspectiva de déficit, que consideraba, únicamente, a los estudiantes como poseedores de déficits culturales y académicos necesitados de recomposición. Se ha dejado de lado, parece claro, un enfoque más crítico de la cuestión en Norteamérica. Lo que sí ha ocurrido es que muchos de los esfuerzos multiculturales en las escuelas se han basado en la «celebración de la diversidad», enfatizando detalles étnicos aislados, ritos exóticos y otros aspectos superficiales de la diferencia cultural. Mientras tanto, el trabajo académico riguroso, o sea, lo que se tiene por «trabajo real» en las escuelas sigue siendo eurocéntrico en su contenido y enfoque principal.

Al mismo tiempo, se evitan las más nítidas diferencias culturales y sociales, o se las trata como si fueran muros infranqueables. Por ejemplo, hablar una lengua distinta al inglés rara vez es percibido como una cualidad a valorar; antes al contrario, incluso algunos de los programas bilingües mejor intencionados se basan en un modelo de «salida temprana» (*early-exit model*), queriendo significar que el éxito sólo se consigue cuando los estudiantes dejan el programa (Nieto, 1992). Lo que ocurre a menudo es que los estudiantes van desde un monolingüismo en una lengua, la suya de origen, a un monolingüismo en otra, el inglés. En el proceso lo que pasa es que se pierde otra oportunidad clave para incorporar, como algo valioso, la propia cultura y la lengua de los estudiantes.

No ha sido ésta la única área problemática que aparece reflejada en la literatura sobre formación del profesorado. Zeichner (1992), por ejemplo, planteó el siguiente par de problemas: en primer lugar, que los profesores continúan afectados por una especie de impotencia en la influencia que tienen sobre las condiciones de su trabajo; y en segundo lugar, que el desarrollo del profesor está, por lo general, desconectado de amplias cuestiones que tienen que ver con la justicia social. Esto es particularmente cierto por cuanto los esfuerzos de desarrollo docente ignoran o evitan ocuparse del contexto social concreto en el que tiene lugar la enseñanza. Es así como los problemas asociados a la desigualdad (con sesgos claros en financiación y recursos, mediante prácticas de agrupamiento por aptitudes, a través de un racismo estructural e institucional, etc.) son fácilmente esquivados en la mayor parte de los programas de preparación docente.

4. EL CASO DE ESPAÑA: COEXISTENCIA Y CONFLICTO

España, al igual que USA no se entiende si no se está en condiciones, o no se desea estar, de comprender la marcada variedad de sus contornos humanos, geográficos, sociales y culturales, que arrojan referentes simbólicos de identidad y pertenencia con los que se identifican grandemente buena parte de los individuos. Pero es claro que en lo que se refiere a lo multicultural sus semblantes no son parejos, ni por historia ni por otros procesos sociales desarrollados a ambos lados del Atlántico.

En el caso español, el tratamiento del tema adquiere tintes de enorme complejidad debido a los singulares aspectos que han acompañado, evolutivamente hablando, la representación colectiva de lo que se denomina España. Nada mejor que la historia para recordar que esta fue tierra de conflicto sin par, pero también de encuentro entre civilizaciones (cristiana-judía-musulmana), para luego sumergirse en una uniformidad secular de creencias y valores patrios, indisociables de una perspectiva expansionista representada por la España imperial del pasado. Hasta el siglo XIX, puede decirse, no surge una verdadera toma de conciencia, al menos en considerables capas de la ciudadanía, de que no son tan idénticos ni responden con igual celeridad y satisfacción a las pretendidas pautas de identificación que se les habían venido atribuyendo.

Y es en el siglo XX, sobre todo hasta el eclipse total que empieza en el año 1936, cuando se patentiza que, independientemente del deseo de vivir juntos, en

España existen inequívocas diferencias entre las partes territoriales que la forman. Diferencias que tienen que ver, antes que con ninguna otra cosa, con la lengua y cultura de sus pobladores, lo que favorece genuinos movimientos socio-políticos en nacionalidades (Galicia, País Vasco, Cataluña) y algunas destacadas regiones del Estado. Hasta entonces se extendió la dialéctica de la confrontación sin cuartel. Naturalmente que se necesitaría aquí de la explicación socio-histórica pero el espacio disponible no lo hacen posible en estos momentos.

Tras la muerte del General Franco en 1975, el período de transición, razonablemente dirigido, culmina con la aprobación popular, en diciembre de 1978, de la actual Constitución gracias a la cual España se configura como un Estado democrático, social y de derecho. Se reconoce sin ambages el pluralismo que caracteriza a las tierras y gentes de España, se restituyen fueros y se articula de manera firme y progresiva el Estado de las Autonomías que es hoy España.

El cambio social transcurre casi a la par que el cambio político, y con ello se hace imprescindible una nueva concepción de la escuela y del sistema educativo, en sintonía con las demandas de una sociedad más abierta y con ciudadanos más críticos frente al Estado. Una de las derivaciones más insoslayables de la realidad democrática es no sólo el reconocimiento de los hechos diferenciales dentro del Estado, con tres lenguas distintas de la común, el castellano, sino la puesta en marcha de políticas y dinámicas curriculares adaptadas a esas circunstancias. Al mismo tiempo, adquieren carta de naturaleza constitucional —no exenta de conflictos puntuales— el respeto, cuidado y fomento de los patrones culturales propios de minorías étnicas (caso de la colectividad gitana) y otras comunidades de distinto signo racial, nacional, o religioso, junto al auge que van cobrando, en el intenso debate que precede a la Reforma Educativa, principios como los de participación, igualdad de oportunidades y de no discriminación por razones de sexo, raza, ideología o credo.

Poco a poco la convivencia se construye, no tanto desde un sentido de uniformización, sino desde el reto de la diversidad cultural, modificación representacional que es ayudada, creemos, por la incorporación plena del país a las estructuras políticas de la Unión Europea (ver Esteve, 1992). Estó, junto a la eclosión del discurso sobre la multiculturalidad en distintas partes del planeta —y sus efectos en distintos ámbitos sociales— han hecho de esta temática algo más familiar y no tan alejado como antaño de las preocupaciones de la gente.

Reparemos, además, que España ha pasado de ser cuna de emigrantes a ser un destino de inmigración. Y lo curioso es que mientras tiene que seguir atendiendo sus obligaciones educativas en el exterior, debido al flujo migratorio de muchas familias en el pasado, tiene que planificar ahora una intervención educativa que sea acorde con el programa cultural que traen consigo los inmigrantes.

El pluralismo de la sociedad española va coadyuvando, en suma, a una mayor sensibilización hacia el fenómeno del multiculturalismo y, por ende, se empieza a ver el objetivo de la educación intercultural como proyecto de mejora en lo cercano y no como simple mensaje de exotismo pedagógico en territorio ibérico. Eso sí, con un enorme desafío planteado a nivel de formación del profesorado, toda vez que la cuestión central, en no pocos contextos, es compatibilizar el logro de la integración

socio-cultural (que la filosofía escolar ansía para todos los alumnos) con la preservación y desarrollo de la propia identidad cultural. Y ya se sabe que ambos deseos no son fáciles de armonizar en la labor cotidiana que realizan. De ahí que el conocimiento y aplicación de técnicas pedagógicas de concreto sentido intercultural sigan siendo buena vía de avance para labor social tan deseable en la democracia.

5. LA NATURALEZA DE LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

En España había en 1994 casi 500.000 extranjeros residentes (datos de la Asociación Solidaridad, Trabajadores e Inmigrantes y Ministerio de Asuntos Sociales, Diario El País, 28 de abril de 1996) pero lo cierto es que esta cifra puede llegar a duplicarse si contamos las muchas personas que permanecen ilegales o indocumentadas, procedentes en su mayoría de países del Magreb, Latinoamérica, África (ver Calvo Buezas, 1995).

De todos modos, hemos de tener cuidado en no inducir una exclusiva asociación entre fenómeno migratorio y multiculturalidad. La diversidad en España se ha visto realizada por los mismos flujos migratorios internos de unas Regiones o Autonomías a otras dentro del Estado. La fórmula constitucional de las Autonomías ha servido para articular las reivindicaciones de las distintas regiones o nacionalidades a fin de preservar y fortalecer su singularidad cultural.

Por otra parte, hemos de resaltar en el caso español la presencia viva y dinámica de la *comunidad gitana*, grupo no territorial de tradición, lengua y costumbres, en suma, cultura, tan españoles como los demás y que piden, simplemente, que se les reconozca el derecho a la diferencia y que se les garantice una igualdad de oportunidades en la toma de decisiones sociales y políticas dentro de la sociedad. A diferencia de los movimientos regionalistas y nacionalistas, la raza/etnia gitana no solicita territorio concreto ni instituciones autónomas. Pero el eje central sigue siendo la existencia de grupos que se sienten culturalmente diferentes en una sociedad que pudiendo ser considerada como democrática no es, sin embargo, igualitaria, y menos si analizamos la existencia de diversos patrones culturales.

En términos generales y dejando al margen la introducción y cultivo escolar de las lenguas propias de algunas Comunidades (gallega, vasca y catalana), junto a las disposiciones legales y curriculares que ordenan tan significado ámbito de la convivencia, es verdad que en España la percepción de la diversidad cultural se manifiesta vía inmigración y presencia de minorías culturales y étnicas.

Incluso en algunos contextos y centros escolares con alumnos de distinto origen cultural no existe tratamiento específico de la diversidad en su proyecto educativo de centro. Y entre las escuelas que sí tienen presente el hecho multicultural, pocas lo hacen desde el proyecto educativo. Las actividades son, a menudo, del tipo que menciona Sales Ciges (1996, p. 185): clases de educación especial para alumnos de minorías, selección de lecturas, charlas, proyecciones de video sobre otras culturas, fichas adaptadas, semana cultural sobre etnias, estudio teórico en el área de ciencias sociales, etc.

Se deduce, más bien, que la intervención educativa es entendida desde enfoques asimilacionistas e integracionistas (apenas son visibles planteamientos de un enfoque pluralista o de otro más propiamente intercultural): la multiculturalidad se ejercita con el ánimo de integrar a las minorías en la dinámica normal de la escuela, resolviendo con clases extra o adaptaciones curriculares mínimas los déficits que puedan presentar. Lo verdaderamente escabroso es que la diversidad cultural apenas se considera si no hay presencia de grupos minoritarios en el centro. Se piensa que si no hay problemas de integración o no existen minorías, no es necesaria la educación intercultural ya que ésta, viene a decirse, únicamente se relaciona con los trastornos que provocan tanto gitanos como inmigrantes. Y para muchos no deja de tenérsela como algo que recae bajo la responsabilidad de agencias externas o de personas concretas (educador social, pedagogo, orientador,...) en la escuela, pero que no es motivo de implicación por parte de toda la comunidad escolar.

Si España es una realidad multicultural, y sobre ello no puede haber mucha discusión, entonces es lógico plantear que uno de sus grandes retos reside en asunción, dentro y fuera del sistema educativo, de la educación intercultural como asunto que a todos debe implicar, incluso más allá de su integración en la Unión y la búsqueda de una ciudadanía europea; y sin dejarse enredar por la argumentación de los que sostienen que no se necesita en el marco de una sociedad de la información, tecnológicamente avanzada. Es, sencillamente, desafío inaplazable de una educación para la democracia plural, como vía complementaria de igualdad y justicia, puesto que ni aún en sociedades monoculturales se da homogeneidad de valores e intereses.

El conflicto inherente a una sociedad capitalista, donde el desarrollo positivo de la pluralidad es, tantas veces, pura entelequia, exige una formación en valores y actitudes dentro de un modelo intercultural (reparemos en el hecho de que los prejuicios y estereotipos aparecen y se consolidan a través de ideas preconcebidas, sin que tenga que mediar conocimiento o interacción exhaustiva). La función de la escuela, dice Calvo Buezas (1994, p. 76), ha de ser la de crear actitudes críticas y transformadoras, generando valores de convivencia, tolerancia y solidaridad, lo cual llama a convivencia tolerante, reforma de los contenidos curriculares y formación del profesorado.

6. ESPAÑA COMO SOCIEDAD PLURAL: UNA PERSPECTIVA CENTRADA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Por razones obvias, la educación intercultural en España tiene menos tradición y fuerza que en USA. En el pasado no ha bastado la problemática derivada del bilingüismo/biculturalismo en territorios donde más candente se hace esta cuestión como para asumir en serio la planificación de una intervención educativa adecuada, proyectándola según un modelo intercultural coherente.

Tampoco se ha planteado con rigor, ni siquiera con la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) —en la que se destacan ciertos enunciados interesantes al respecto— ante el creciente fenómeno de

la inmigración en el conjunto del Estado, a pesar de la evidencia sobre el particular al evaluar las necesidades de los propios inmigrantes y, sobre todo, de sus hijos, con procedencia magrebí, latinoamericana, asiática, Europa del Este, África negra, etc. Lo cierto es que no hay en la LOGSE ningún capítulo específico acerca de la educación multi/intercultural. Es paradójico y decepcionante, pero es así. Lo cual no debe hacer olvidar las afirmaciones, como metas últimas del sistema educativo, de que éste deberá promover el respeto por los derechos y libertades básicas, ejercitando la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; y de que se orientará hacia una educación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre las personas.

Existen detalles dispersos en la legislación que tratan de enfocar el problema social y laboral de los inmigrantes (ver García-Castaño y Pulido, 1993). Ahora bien, tampoco la falta de tratamiento educativo de los hijos de inmigrantes es absoluta en la reglamentación educativa del país, aunque la educación de las minorías étnicas y/o culturales se ha incluido hace ya algún tiempo dentro de la legislación sobre programas de educación compensatoria, pretendiendo únicamente la amonización de déficits y favorecer una perspectiva de simple asimilación e integración en las coordenadas culturales de lo que los anglosajones llaman «corriente principal». Para el Profesor Vázquez Gómez (1994) es necesario tener en cuenta dos limitaciones referentes a la dinámica de las reformas educativas en este terreno: que los problemas socio-culturales implicados se hagan más patentes y que contemos con un cuerpo suficientemente organizado de experiencias innovadoras de educación intercultural en nuestros centros.

Han sido en realidad distintas corrientes en el mundo académico y en el seno de movimientos asociativos dispuestos a la innovación y renovación pedagógicas los que han puesto el tema en la mesa del debate sobre la educación y los que han influido con loable continuidad para que la ciudadanía se vaya reconociendo en ese marco y vaya reclamando su afrontamiento.

Es bastante reconocible el hecho de que a medida que España se fue abriendo hacia Europa, también la idea del multiculturalismo empezó a tener alguna influencia en la mentalidad colectiva, principalmente merced a la creciente conciencia acerca de las condiciones que circundan la misma posibilidad de la Unión como escenario para un progreso compartido. Aunque es bien cierto que se trata, podríamos decir, de un multiculturalismo no problemático, que se parece con frecuencia a una especie de cosmopolitismo que tuerce la mirada ante la realidad de las minorías, y la pervivencia del prejuicio y la discriminación.

El tratado de Maastricht, firmado en la ciudad holandesa del mismo nombre en febrero de 1992, representa el primer intento de situar en colaboración en materia educativa —aún reconociendo la imposibilidad actual de armonizar los sistemas— una parte del camino que se ha de recorrer. El proyecto europeo es un proyecto eminentemente cultural, además de social y económico, tanto en su vertebración interna como en la coherencia de sus directrices básicas a la hora de «regular» la mejor convivencia entre personas, pueblos y culturas. Entonces, puesto que la educación es crucial delante de tal desafío, conviene cuidar al máximo la figura del educador, formándole oportunamente.

El enorme flujo de intercambios entre estudiantes y profesores (programas Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Sócrates, Leonardo, etc.) a lo largo de los últimos 15/20 años ha contribuido, igualmente, a la reflexión y a la acción en favor de un mayor conocimiento y comprensión de la diversidad cultural. Hace ya una década que el Comité de Cooperación Cultural del Consejo de Europa advertía que la buena voluntad no es suficiente y que lo fundamental es la formación del profesorado (ver Fermoso, 1992; Villar Angulo, 1992; Rey, 1986). En idéntica línea se había pronunciado el Comité de Ministros de Educación de los Estados miembros del 25 de septiembre de 1984, pidiendo la inclusión de la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente. Desde entonces, distintas instituciones nacionales e internacionales no han hecho más que insistir en lo mismo, incluso apoyando la realización de estudios y la puesta en práctica de experiencias teóricamente bien fundadas, si bien con un acento, tal vez exagerado, en la formación que requiere la atención de alumnos minoritarios, como si éste fuera el único problema a resolver.

¿Cuál ha sido la asunción real de esas responsabilidades por parte de los gobiernos? En general, bastante reducida, aunque con mucha retórica y magníficas intenciones sobre el papel. Puesto que hablamos de España, aquí lo legal está plasmado en algunos párrafos de la LOGSE —aunque la ley no supone ningún tratamiento ordenado del tema— y documentos resultantes, caso del diseño curricular base. El avance realizado, que no es posible evaluar ahora, se debe a colectivos de profesores, asociaciones cívicas y organizaciones no gubernamentales de signo vario, sin olvidar la sensibilidad para con el tema en la propia Universidad, como muestra la introducción de materias y programas formativos en los planes de estudio de las titulaciones de Magisterio (profesores de educación infantil y primaria), Educación Social, Pedagogía, Psicopedagogía, etc.

Una sustanciosa porción de los intentos llevados a cabo en España para tratar de modificar tal estado de cosas hunden sus raíces en el campo de la modificación de actitudes, y no sólo de aquellos docentes que hacen gala de presupuestos etnocéntricos en su trabajo sino también de los que, aún estando más en la honda, precisan desembarazarse de creencias ancladas en sus pautas de socialización primaria (Calvo Buezas, 1990; Gillborn y Gipps, 1996; Jordán, 1994a; Ortega y Mínguez, 1991; Sales Ciges, 1996; Santos Rego, 1994).

Se requiere, pues, una resocialización del profesor en formación a fin de que llegue a percibirse a sí mismo como miembro de una sociedad culturalmente diversa. Pero esto no dará los resultados apetecibles si en los programas de formación inicial de maestros sólo se introducen materias o asignaturas encasilladas de modo aislado y no afectando a todo el currículum de los futuros docentes. Asimismo, se precisa implicación real, esto es, prácticas de enseñanza con estudiantes culturalmente diferentes, en colaboración con expertos pedagógicos en esos escenarios (aprendizaje por modelado y buenos ejercicios orientados).

Las prácticas de los estudiantes universitarios que dirigen sus pasos hacia la docencia, así como los que se preparan para ser educadores sociales y pedagogos, deben basarse en una cierta experiencia vital de los sujetos, pero sin perder de vista su inclusión coherente en un modelo teórico de formación del profesorado.

rado (cfr. Burnstein y Cabello, 1989). La deseada resocialización tiene probabilidades de éxito cuando pueden realizar unas prácticas bien planificadas en centros prototípicos en cuanto a la implantación de programas de educación multi/intercultural. Se trata, dice Jordán (1994b, p. 111), de crear situaciones de inmersión a fin de que el nuevo profesor viva los valores de otras culturas y las ventajas de una auténtica educación multicultural. Los dominios cognitivo y afectivo de esta esfera formativa se confunden más positivamente si los candidatos a la docencia o al ejercicio profesional en contextos de educación no formal llegan a vivenciar en la práctica diaria sus propios procesos de afrontamiento, ayudándoles a posteriormente en el (re)análisis de sus valores y creencias, fusionando dinámicamente competencia y reflexión.

7. LECCIONES E IMPLICACIONES PARA UNA FORMACIÓN MULTICULTURAL DEL PROFESORADO

¿Qué lecciones hemos aprendido desde los esfuerzos desarrollados en nuestras respectivas sociedades por desarrollar enfoques de preparación docente que intentan tener en cuenta la creciente diversidad de los alumnos que asisten a los centros de enseñanza? Tomando como base el análisis realizado acerca de la situación en España y los Estados Unidos de América proponemos una serie de orientaciones que pueden ayudar a la mejora de la formación del profesorado si se la vincula a una comprensión más crítica de la diversidad.

Sin embargo, antes de esas implicaciones nos permitimos reforzar una perspectiva central en nuestro pensamiento: el proceso educativo es siempre multi/intercultural, sea cual sea el contexto en que se desarrolle. Estamos de acuerdo con Tabachnick y Zeichner (1994) y su afirmación de que toda experiencia humana es intercultural y que todos los individuos son seres interculturales, debido precisamente a las múltiples identidades microculturales que poseemos.

1. *La formación multicultural del profesorado debe basarse en las diferencias culturales que acompañan a los estudiantes en las escuelas.*

En vez de sugerir un esfuerzo por evitar o reducir las diferencias culturales y/o lingüísticas de los alumnos, estamos convencidos de que tales diferencias necesitan protección y desarrollo. Una creciente evidencia en la literatura existente sobre el tema desafía claramente la afirmación de que asimilación y éxito académico son sinónimos (Nieto, 1996). Nos permitimos una alusión al estudio de Gibson (1987) sobre el éxito académico de alumnos Punjabi en los Estados Unidos. Descubrió Gibson que los padres de estos alumnos ejercían sobre ellos un sistemático influjo de mantenimiento cultural diciéndoles que la adopción de valores y conductas de sus iguales mayoritarios deshonraría a sus familias y comunidades. En otro estudio, alumnos del sudeste asiático que fueron capaces de conservar sus valores, orgullo étnico y nexos socio-culturales alcanzaron medias superiores a sus iguales con tendencia opuesta (Rumbaut e Ima, 1987). Tales investigaciones ponen de manifiesto el uso positivo que se puede hacer de las diferencias culturales si se desea estimular el éxito académico de todos los alumnos.

2. *La formación multicultural del profesorado ha de basarse en una adecuada reconceptualización de la relación entre profesores, padres y demás miembros de la comunidad.*

En esta premisa se fundamenta precisamente el importante trabajo sobre la educación bilingüe llevado a cabo por Cummings (1989). Afirma, sin ir más lejos, que para revertir el fracaso escolar de los alumnos no importan tanto el cambio que se pueda dar en la lengua de instrucción (aunque, naturalmente, pueda ayudar) sino la medida en que los profesores aprendan a aceptar, respetar y promover a las familias y comunidades de los mismos estudiantes a su cargo. Ese cambio puede conllevar una clase de relaciones con los padres de los alumnos susceptibles de favorecer la implicación escolar de estos en formas significativas. En idéntica línea Moll (1992) ha sugerido que los «fondos de conocimiento» («funds of knowledge») que poseen padres y estudiantes conforman aspectos positivos que deben usarse en el aprendizaje de los más jóvenes. Es decir, las destrezas y habilidades paternas pueden constituir importantes fuentes de datos para el curriculum. Los futuros docentes necesitan aprender en sus programas preparatorios algo que se relacione con tales «fondos de conocimiento», al tiempo que deberían desarrollar destrezas que les permitan aproximar e implicar a los padres en la educación de sus hijos.

Puede mencionarse también, en este caso situándonos en España, el estudio de Díaz-Aguado (1996) sobre distintos centros con alumnos de distinta procedencia y que tienen un proyecto educativo de tipo intercultural. Refiriéndose al aprendizaje de la lengua pudo confirmar la hipótesis según la cual el aprendizaje del español por parte de los alumnos llegados de otros países depende de la distancia psico-social existente entre ellos, sus compañeros y sus profesores de habla española. El éxito se correlaciona inequívocamente con una mayor interacción positiva y la consiguiente reducción de la distancia psico-social. De este modo, la mayoría de los alumnos lograban estimular una actitud positiva ante el aprendizaje del español como segunda lengua sin que ello supusiera actitudes negativas ni renuncia a su lengua de origen.

3. *La formación multicultural del profesorado necesita tomar en consideración el contexto socio-político en el que tiene lugar la enseñanza.*

Tradicionalmente, la preparación de los profesores se caracterizó por su escasa disposición para implicarse en un debate, difícil pero necesario, en torno a las dimensiones social y política de la enseñanza (lo que Cochran-Smith ha llamado «hard talk», 1995). Incluye hablar de problemas como la desigualdad y la discriminación estructural, considerados a menudo temas tabú en las aulas donde se forma a los futuros profesionales. Lógicamente, el resultado no es otro que el de una lamentable preparación para afrontar los desafíos con los que luego tendrán que bregar. Y por ello no es raro que se dejen tentar por las explicaciones fáciles para el fracaso de los alumnos, culpándoles a ellos mismos, a sus culturas, familias, o incluso a su carga genética. Creemos que un enfoque más realista y, a la larga, más esperanzador sería incluir en los planes de desarrollo profesional análisis sustantivos sobre las condiciones sociales y políticas de la enseñanza. Esto no significa eximir a padres y comunidades de sus responsabilidades, sino afirmar con

rotundidad que la educación y la enseñanza son empresas muy complejas que deben tener presentes todos los aspectos que afectan la vida de los estudiantes.

4. *La formación multicultural del profesorado necesita vincularse a la transformación del curriculum en los cursos de preparación docente.*

En ambos países existe un creciente número de programas para el desarrollo del profesorado influidos por la necesidad de transformar el curriculum de la formación de los profesores dentro de las propias universidades (Dilworth, 1992, Irvine, 1995; Jordán, 1994b; Santos Rego, 1994). Según estos enfoques y perspectivas el curriculum necesita enfatizar adecuadamente la diversidad inherente a las poblaciones discentes, lo mismo que una amplia variedad de estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes, sin olvidar una reconceptualización de la diversidad misma. Lo que se viene a decir es que no basta con la introducción, como así ha sido, de cursos y créditos acerca de la educación inter/multicultural, sino que se precisa la transformación de todo el programa de formación del profesorado.

5. *La formación multicultural del profesorado ha de concebirse de modo integrado a fin de transformar el curriculum en los cursos de educación general.*

Ya no es suficiente, incluso, con la transformación del curriculum de formación del profesorado. Si los futuros profesores que se forman en las universidades continúan valorando exclusivamente el conocimiento y contribuciones de raíz eurocéntrica es seguro que funcionarán con perspectivas limitadas a la hora de trabajar con muchos de sus alumnos en las aulas. Se demanda una revisión de todo el curriculum universitario. El curriculum general debe enriquecerse con la oportunidad de aprender acerca de la variedad de perspectivas en cuanto a la historia, la literatura, las lenguas, las ciencias y las artes. Pero, dada la abrumadora mayoría de profesorado perteneciente a la cultura étnica y culturalmente imperante, esa transformación del curriculum plantea un claro desafío (Bennett, 1995; Jordán, 1994b). Parece indiscutible en orden a tal transformación y previsible impacto que exista un reclutamiento significativo del profesorado en distintos grupos culturales. Y, lógicamente, debemos tratar de reclutar y retener a más estudiantes de esos otros grupos si deseamos sinceramente que la misma profesión de enseñanza adquiera mayor representatividad a juzgar por los niños que asisten a las escuelas. En última instancia los profesores no pueden enseñar lo que desconocen. Si las universidades e instituciones de formación no cambian su curriculum de forma y manera que refleje la diversidad de perspectivas y de contenido, el conocimiento de los docentes permanecerá estático. Y profesores, alumnos y sociedad en general habremos perdido.

8. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado examinar las condiciones específicas, que definen actualmente el panorama de la formación del profesorado, en los Estados Unidos y en España. Desde esas condiciones también hemos entresacado algunas lecciones que, estamos seguros, pueden ayudar a que los futuros esfuerzos en favor

de una formación multi/intercultural del profesorado sean más efectivos en ambos países. Para concluir, trataremos de ilustrar lo que nos parecen algunos desafíos comunes en la trayectoria de realización de esas metas en ambas sociedades.

Una cuestión que fuimos advirtiendo a lo largo del artículo es la escasez del trabajo real efectuado, a pesar de la creciente atención prestada a la necesidad de una preparación multi/intercultural de los docentes. En una escala global, no queda más remedio que reconocer la poquísima formación de profesores que está teniendo lugar en esta dimensión. Como tantas veces ocurre, la teoría va muy por delante de la práctica.

Tanto en los Estados Unidos como en España, las iniciativas específicas se han preocupado más bien de elevar el grado de sensibilización, pero dejando casi siempre al margen a los docentes ordinarios, como si únicamente fuera preciso dirigirse a quienes son profesores en situaciones bilingües, son profesores de apoyo o enseñan a determinados alumnos su lengua de origen. En pocas palabras, la acción del profesorado se parece demasiado a la de «voluntarios dispuestos», que son justamente los que menos preparación necesitan.

Estamos convencidos, igualmente, que la mentalidad profesional pragmática de muchos profesores, y su exígua formación en el plano histórico y antropológico están en la base de una concepción de la educación intercultural que no pasa de una buena idea humanista o de un magnífico ideal democrático. Hoy por hoy los programas de formación del profesorado no están produciendo el cambio de valores, actitudes y disposiciones necesarias (Cochran-Smith, 1991, Jordán, 1994b; Marcelo, 1992). Puede que los propios programas de formación de los docentes ayuden a crear tales problemas debido a la misma naturaleza del curriculum que ofrecen, esto es, un curriculum enraizado en lo práctico pero desprovisto de adecuadas consideraciones teóricas y filosóficas. Es cierto también que una mayoría de los formadores de docentes prestan muy poca atención a las implicaciones que para la justicia social pudiera tener su trabajo cotidiano (Zeichner, 1992). No extraña, por tanto, que tengamos que hacer frente, constantemente, al viejo debate de si la preparación docente debería enfatizar la teoría o la práctica, un tema sin sentido y que, así presentado, se convierte en ahistórico y anti-intelectual, pues debería estar claro a estas alturas que lo verdaderamente constructivo resulta de la conexión inequívoca entre ambas, o la *praxis* como la llamó Freire (1970).

Otro aspecto preocupante que hemos identificado en estas y en otras sociedades es una extendida visión «humanista» y bondadosa, pero negadora del problema (el «no problem here», que proclamaron bastantes padres, profesores y administradores de la educación británica en su momento). Esta perspectiva conduce, en último término, a un reforzamiento de las teorías de déficit, por no mencionar, entre otros muchos, el patente efecto de mecanismos psico-sociales que fluyen a través de las expectativas docentes y cuya relación con la atribución causal del éxito/fracaso educativo es poco dudosa (cfr. Santos Rego, 1989; Santos Rego, Cowan y Pérez, 1995).

Estamos, finalmente, en condiciones de afirmar que la formación del profesorado en contextos de vida multi/intercultural ocupa una posición crítica en el marco de la teoría y la práctica educativas. Como vía de traducción lógica respecto

de las nociones fundamentales acerca de la diversidad en las aulas del mundo real se convierte en determinante del destino que le espera al mismo tópico de la pedagogía intercultural (ver Ladson-Billings, 1995). Por eso mismo, o asume algún tipo de liderazgo proactivo en la reforma educativa o corre el riesgo de instalarse, sin remedio, en un espacio marginal de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION (1973): *No one model american*, Washington, D.C.
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.) (1995): *Handbook of research on multicultural education*. Macmillan, New York.
- BANKS, J. A. (1996): *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*, Teachers College Press, New York.
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.) (1997): *Multicultural education: issues and perspectives*, Allyn and Bacon, 2nd, ed., Boston.
- BENNET, C. I. (1995): «Research on racial issues in American higher education», en BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan, New York, 663-682.
- BEREITER, C. y ENGLEMAN, S. (1966): *Teaching disadvantaged children in the preschool*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- BURNSTEIN, N. C. y CABELLO, B. (1989): «Preparing teachers to work with culturally diverse students: a teacher education model», *Journal of Teacher Education*, vol. 40, 5, 9-16.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): «Actitudes y prejuicios de los españoles ante los extranjeros», en INSTITUT CATALÀ D'ESTUDIS MEDITERRÀNIS: *Simposio Internacional: Movimientos humanos en el Mediterráneo Occidental*, Barcelona, 259-170.
- CALVO BUEZAS, T. (1994): «Racismo y escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 75-78.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*, Junta de Extremadura-Editorial Tecnos, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1992): «From multicultural to intercultural: how to move from one to the other», en LYNCH, J.; MODGIL, C. y MODGIL, S.: *Cultural diversity and the schools*, Falmer Press, London, 141-151.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991): «Learning to teach against the grain», *Harvard Educational Review*, vol. 61, 3, 179-310.
- COCHRAN-SMITH, M. (1995): «Knowledge, skills, and experiences for teaching culturally diverse learners: a perspective for practicing teachers», en IRVINE, J. J. (ed.): *An invitational conference: defining the knowledge base for urban teacher education*, Actas/Proceedings, Emory University, Atlanta.
- CUMMINGS, J. (1989): *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento, CA.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y Tolerancia*, Pirámide, Madrid.
- DILWORTH, M. E. (ed. (1992): *Diversity in teacher education: new expectations*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- DONALD, J. y RATTANSI, A. (eds.) (1992): *Race, culture and difference*, Sage, London.
- ESTEVE, J. M. (1992): «Multicultural education in Spain: the Autonomous Communities face the challenge of european unity», *Educational Review*, 44, 3.
- FERMOSO, P. (1992): «Formación del profesorado para la educación multicultural», en FERMOSO, P. (ed.): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid, 129-156.

- FIGUEROA, P. (1995): «Multicultural education in the United Kingdom: historical development and current status», en BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan, New York, 778-800.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*, Seabury Press, New York.
- GARCÍA-CASTAÑO, F. J. y PULIDO MOYANO, R. A. (1993): «Multicultural education: some reflections on the spanish case», *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, núm. 2, 67-80.
- GIBSON, M. A. (1987): «The school performance of immigrant minorities: a comparative view», *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4, 262-275.
- GILLBORN, D. y GIPPS, G. (1996): *Recent research in the achievement of ethnic minority pupils*, Institute of Education, University of London.
- GLENN, C. L. Jr. (1988): *The myth of the common school*, University of the Massachusetts Press, Amherst, MA.
- GOLLNICK, D. M. (1995): «National and state initiatives for multicultural education», en BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*, Mcmillan, New York, 44-64.
- GRANT, C. A. y SECADA, W. (1990): «Preparing teachers for diversity», en HOUSTON, W. R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J. (eds.): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 403-422.
- HERNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. (1994): *The bell curve: intelligence and class structure in american life*, Free Press, New York.
- HODGKINSON, H. (1991): «Reform versus reality», *Phi Delta Kappan*, 73, 1, 9-16.
- IRVINE, J. J. (1992): «Making teacher education culturally responsive», en DILWORTH, M. E. (ed.): *Diversity in teacher education: new expectations*, Jossey-Bass Publ., San Francisco, 79-92.
- IRVINE, J. J. (ed.) (1995): *An invitational conference: defining the knowledge base for urban teacher education*, Actas/Proceeding, Emory University, Atlanta, GA.
- JENSEN, A. R. (1969): «How much can we boost I.Q. and scholastic achievement», *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- JORDÁN, J. A. (1994a): «Formación del profesorado en educación intercultural», en ETXEBERRÍA, F. (ed.): *Educación intercultural*, Universidad del País Vasco, Donostia, 207-231.
- JORDÁN, J. A. (1994b): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona.
- LADSON-BILLINGS, G. (1995): «Multicultural teacher education: research, practice, and policy», en BANKS, J. A. y BANKS, C. A. M. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan, New York, 747-759.
- MARCELO, C. (1992): «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Public. de la Diputación, Salamanca, vol. II, 501-535.
- MAY, S. (1994): *Making multicultural education work*, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- MOLL, L. C. (1992): «Bilingual classroom studies and community analysis: some recent trends», *Educational Researcher*, 21, 2, 20-24.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1994): *Characteristics of the 100 largest public elementary and secondary school districts in the United States: 1991-1992*, NCES, Washington, D.C.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (1992): *NCATE Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units*, Washington, D.C.

- NIETO, S. (1992): «We speak in many tongues: language diversity and multicultural education», en DÍAZ, D. (ed.): *Multicultural education for the 21st. century*, National Education Association, Washington, D.C., 112-136.
- NIETO, S. (1996): *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Longman, 2nd. ed., White Plains, New York.
- O'HARE, W. P. (1992): «America's minorities: the demographics of diversity», *Population Reference Bureau*, Washington, D.C., 74, 2.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1991): «Actitudes hacia el hecho multicultural», *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (Salamanca), vol. III, 47-57.
- REILL, J. y GANNELLA, G. (1992): «Preparing teachers for cultural diversity: rhetoric or reality?», trabajo presentado en el Encuentro Anual de la Association of Teacher Educators, Orlando, Florida.
- REY, M. (1986): *Training teachers in intercultural education?*, Council of Europe, Strasbourg.
- RUMBAUT, R. G. y IMA, K. (1987): *The adaptation of southeast asian refugee youth: a comparative study, final report*, Office of Refugee Resettlement, San Diego, CA.
- SALES CIGES, M. A. (1996): *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria*, Tesis Doctoral, Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia (inédita).
- SANTOS REGO, M. A. (1989): «La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica», *Conceptos y Propuestas. Papers de teoría de l'educació*, Universidad de Valencia, núm. 6, 121-155.
- SANTOS REGO, M. A. (ed.) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, USC-Promoción de Publicaciones Universitarias, Barcelona.
- SANTOS REGO, M. A.; COWAN, B. J. y PÉREZ, S. (1995): «La política educativa multicultural y su práctica en un área del Reino Unido. Posibles implicaciones para el caso español», *Bordón*, vol. 47, 3, 317-331.
- SLEETER, C. E. y GRANT, C. A. (1987): «An analysis of multicultural education in the United States», *Harvard Educational Review*, 7, 421-444.
- SPRING, J. (1986): *The american school, 1642-1985*, Longman, White Plains, New York.
- TABACHNICK, B. R. y ZAICHNER, K. M. (1994): «Preparing teachers for cultural diversity», *Journal of Education for Teaching*, vol. 19, 4-5, 113-124.
- UNITED STATES BUREAU OF CENSUS (1993a): *Foreign-born population in the United States*, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C.
- UNITED STATES BUREAU OF CENSUS (1993b) Monthly News.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?», en SANTOS REGO, M. A. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, USC-PPU, Barcelona, 25-41.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1992): «Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa», *Bordón*, vol. 44, 1, 59-74.
- WAGGONER, D. (1994): «Language-minority school-age population now totals 9.9 million», *NABE News*, 18, 1, 24-26.
- ZEICHNER, K. (1992): *Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice*, National Center for Research on Teacher Learning, East Lansing, MI.