

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CRECE LA NECESIDAD

Miguel A. Santos Rego, Servando Pérez Domínguez
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago.

RESUMEN

Nadie parece dudar hoy por hoy de la necesidad formativa del profesorado en educación multi/intercultural, dado que la sociedad en la que vivimos es cada vez más multicultural e interdependiente. Sin embargo, a pesar de tan amplia coincidencia, ni los países de mayor tradición multicultural (léase Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania, Canadá o Australia), y menos aún aquellos que, como España o Italia, han tenido, hasta hace poco, fuertes tendencias migratorias, han resuelto el tema de la formación en educación multi/intercultural de los profesores. El propósito de este trabajo es mostrar la situación actual de la preparación docente en temas de diversidad cultural, poniendo énfasis en lo que consideramos una pieza clave para una formación de calidad: escuchar la voz de los profesores/maestros

Los profesores y maestros han debido, desde siempre, adaptarse a las demandas de la sociedad en la que estaban inmersos. Una demanda creciente en nuestras sociedades es la de atender a un alumnado cada vez más diverso y heterogéneo. El hablar de clases homogéneas y monoculturales va resultando, cada vez más, un anacronismo.

El profesorado en general tiene ante sí, pues, el desafío (lo que implica problemas y satisfacciones) de enseñar en clases cada vez más multiculturales, donde, a las diferencias individuales de estilos y ritmos de aprendizaje, se unen también las referidas al color de la piel, la etnia, la cultura, la religión, la lengua, etc.

Si esto es así, parece lógico que nos preguntemos si está el profesorado preparado para afrontar este reto y, en su caso, quién ha de prepararlo para tal reto. Interesa, asimismo, hacernos eco de sus opiniones sobre el hecho de enseñar en contextos multiculturales y, por tanto, indagar en torno a los problemas, dilemas, satisfacciones... que les surgen en sus quehaceres diarios; en definitiva, observar con espíritu crítico-constructivo sus actitudes. En torno a estas disquisiciones discurrirá nuestro discurso en las páginas que siguen.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En general, podría decirse que, ante la falta de legislación específica, los esfuerzos por formar al profesorado español en el campo de la educación multicultural o intercultural (a partir de ahora multi/intercultural) son todavía esporádicos, escasos, fragmentarios y carecen además de una mínima coordinación.

Existen Directivas y Recomendaciones a nivel europeo de la antigua CEE:

1. La Directiva 77 (486), que presupone el compromiso de las sociedades receptoras de asegurar el mantenimiento de la lengua y la cultura de los hijos de inmigrantes, así como la formación del profesorado en la dimensión intercultural.
2. La Recomendación R (84) 18 del Consejo de Ministros de los países miembros sobre la “preparación de los docentes en una educación para una comprensión intercultural, principalmente en contextos de migración”. En este documento se recomienda “la dimensión intercultural y la comprensión entre comunidades diversas en la formación inicial y permanente del profesorado”. En principio, España tiene la responsabilidad de secundar tales recomendaciones básicas.

Más concretamente, hay declaraciones de principios en la LODE (Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación), la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) —y documentos derivados, como el Diseño Curricular Base— alguna propuesta de 1990 del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) sobre “Proyectos de compensación educativa en centros de EGB”, y alguna que otra disposición en ciertas autonomías, fundamentalmente Galicia, Cataluña y el País Vasco, para proporcionar a los maestros una competencia bilingüe (Jordán, 1994: 99-101).

Este vacío en la formación del profesorado en educación multi/intercultural lo están cubriendo, en mayor o menor medida, instancias privadas y públicas de muy diversa naturaleza, tales como Facultades de Educación, ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de las distintas Universidades, Movimientos de Renovación Pedagógica, Fundaciones, Organizaciones No

Gubernamentales (ONGs) (tales como *Cruz Roja Española* o *ACNUR*), Asociaciones de todo tipo (*Colectivo IOÉ*, *Colectivo Amani* o *Jóvenes Contra la Intolerancia*), etc. Asimismo, las distintas universidades deciden autónomamente (a partir de unos mínimos que vienen dados por el Ministerio de Educación y/o Consejo de Universidades) sobre estos menesteres, por lo que hay universidades donde la formación multi/intercultural es nula o prácticamente nula y las hay que, además de impartir materias específicas e incluso cursos de postgrado, desarrollan proyectos y abren líneas de investigación. Así, podríamos señalar:

1. La inmigración y su abordaje educativo y político-social (*cf.* García Castaño & Pulido Moyano, 1994, 1995), en la Universidad de Granada.
2. El profesorado y la necesidad de formación en educación multicultural o intercultural (*cf.* Cueva *et al.*, 1990, 1998; Jordán, 1994, 1997), en la Universidad Autónoma de Barcelona.
3. La educación intercultural en el marco europeo (*cf.* Esteve, 1992; Etxeberría, 1992, 1994; Fermoso, 1992), en las Universidades de Málaga, Autónoma de Barcelona y del País Vasco, respectivamente.
4. Programas y modelos de educación multicultural (*cf.* Díaz-Aguado & Baraja, 1993; Muñoz Sedano, 1993) en la Universidad Complutense de Madrid.
5. La presencia de alumnado de diferentes minorías étnicas en las aulas y la percepción/actitudes del profesorado hacia esta diversidad (grupo de investigación de educación intercultural — GREDI— encabezado por Bartolomé Pina), en la Universidad de Barcelona (*cf.* Bartolomé Pina, 1995, 1997).
6. La formación de aptitudes y las actitudes del profesorado hacia la diversidad étnico-cultural de sus alumnos, así como los programas de formación para profesores en educación intercultural (*cf.* García López & Sales Ciges, 1997; Sales Ciges, 1996; Sales Ciges & García López, 1997) en la Universidad de Valencia.
7. Emigración/Inmigración y Educación Intercultural. El caso gallego en América y Europa, junto al estudio comparado de modelos de educación multi/intercultural (*cf.* Oliveira Oliveira, 1998; Peña Saavedra & Rodríguez Martínez, 1996; Pérez Domínguez, 1995, 1998; Santos Rego, 1994, 1997), en la Universidad de Santiago de Compostela.
8. La diversidad étnico-cultural y programas en favor de la tolerancia (*cf.* Abad, Cucó & Izquierdo, 1993; Ortega *et al.*, 1996; Pérez Serrano, 1997, etc.) en las Universidades de Murcia y Sevilla, entre otras.

Por supuesto, las diferencias entre universidades en cuanto al trabajo desarrollado en la línea multi/intercultural pueden ser debidas a muchos factores, entre ellos planes de estudios sensibles al campo, financiación de proyectos etc. Pero de esto preferimos no ocuparnos en este breve trabajo. Lo que sí queremos señalar es que falta todavía un compromiso claro de la Administración, tanto estatal como autonómica, y hasta local, con respecto a esta anhelada formación multi/intercultural.

Jordán (1994), señala varios aspectos de la situación actual. Éstos van agrupados como sigue:

1. La “teoría” sobre la educación multicultural va, en el mejor de los casos, más adelantada que la “práctica” docente debido a la falta de una formación sistemática y rigurosa del profesorado en este ámbito.
2. Cuando se dan “iniciativas” de preparación de profesores en este campo estas suelen ser muy puntuales, superficiales (de sensibilización principalmente), optativas, etc.
3. Cuando existen, estas experiencias de formación se dirigen a un profesorado muy específico, como profesores/maestros bilingües, profesores/maestros en contacto con un alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o culturales, enseñantes de la lengua de origen (autóctona o de los inmigrantes), especialistas en programas de apoyo o compensación. Se hace caso omiso de todos los demás maestros/profesores por lo que también se igualmente se ignora que los alumnos “mayoritarios” también necesitan que se les muestren claves de convivencia en sociedades cada vez más multiculturales e interdependientes. Precisan cierta ayuda para encontrar su norte respetando, y al mismo tiempo aprendiendo, de la diversidad, de lo que el “otro” trae de diferente y enriquecedor.
4. Al faltar un marco legal propiamente dicho (y también otros incentivos adicionales) lo profesores/maestros que se presentan a las ofertas de formación son, normalmente voluntarios, cuando los que necesitan mayor formación son en realidad (parece lógico) los que tienen una menor sensibilidad.

No obstante, no podemos modificar de repente las mentalidades y diferentes perspectivas que nos han venido acompañando desde hace miles de años. El cambio es un proceso muy dinámico para el que hay que ir creando las condiciones pertinentes. Por otra parte, en ocasiones se produce un círculo vicioso del que sólo es posible escapar con innovación y coraje.

Es necesario un cambio de actitud, de planteamiento de lo que es y supone el hecho multicultural. Las distintas experiencias acaecidas en países con más (léase por ejemplo el Reino Unido, Alemania, Francia, EE.UU., Canadá, Australia) y menos (tales como Italia, Portugal o España) diversidad étnica/cultural coinciden en señalar la carencia de preparación necesaria por parte del profesorado en general para un mejor abordaje de la enseñanza en aulas multiculturales. Retrotrayéndonos al caso español, quisiéramos llamar la atención del lector sobre un trabajo de Cueva, Kodron y Tarrow (1990), en el que se da cuenta de las actitudes del profesorado en Cataluña y el País Vasco ante la educación intercultural. Al respecto, los profesores manifiestan sus deseos de mayor formación en el ámbito de la interculturalidad que, consiguientemente, influirá en actitudes más favorables a diseños curriculares coherentes con el propósito intercultural. Sin embargo, como advierten estos investigadores, más allá de esos buenos deseos lo que subyacía era una demanda de programas de educación compensatoria.

A partir de los datos extraídos tras la aplicación de un cuestionario, intentamos mostrar cómo la formación del profesorado en educación multicultural o intercultural es una necesidad en alza. Necesidad que se ve corroborada por los propios profesores cuando señalan que esa necesidad percibida no obsta para que consideren, igualmente, que trabajar con alumnos perteneciente a diferentes grupos étnicos/culturales es “un problema escolar”.

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO. AVANZANDO RESULTADOS DE UN PROYECTO

En este apartado nos gustaría señalar algunos de los resultados obtenidos a partir de una investigación realizada simultáneamente en el Reino Unido y en España, entre mayo de 1996 y junio de 1997, con un objetivo común: conocer las percepciones del profesorado de educación primaria de escuelas estatales con 25% o más de minorías étnicas/culturales con respecto a la enseñanza en una sociedad multicultural y multiétnica.

Se distribuyeron cuestionarios en escuelas de ambos países (10 en cada escuela). Se recibieron 431 cuestionarios válidos en España (incluidas las ciudades de Ceuta y Melilla), y 123 en el Reino Unido (Inglaterra, Escocia y Gales —no se incluyó Irlanda del Norte en la muestra).

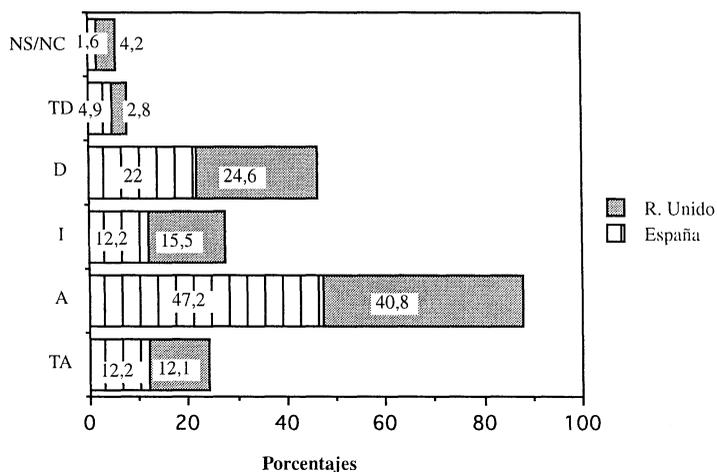
El cuestionario se dividía en cinco grandes secciones, en las que el profesor podía responder a 38 ítems. Las secciones eran las siguientes: (1) Información general sobre el profesor; (2) El papel de la escuela; (3) Educación multicultural y rendimiento académico; (4) Formación del profesorado; (5) Información adicional. Al final de cada una de las secciones había una pregunta abierta y opcional para que los profesores expresaran libremente, y casi sin límites de espacio, sus opiniones.

Con el propósito de arrojar un poco de luz sobre el sentir del profesorado ante la diversidad étnico-cultural como algo positivo, negativo, indiferente, como un problema, una satisfacción, una necesidad, un reto, etc. optamos por seleccionar una serie de ítems del cuestionario y proceder a su análisis. Las gráficas que siguen proporcionan información suficiente acerca de lo que nos interesa transmitir aquí por lo que se refiere a España y el Reino Unido.

Las secciones “formación del profesorado” e “información adicional”, nos aportaron esa información necesaria para el propósito de esta contribución.

En cuanto a la sección “formación del profesorado”, tratamos de explicitar el sentir del profesorado respecto de su preparación para el cometido que aquí interesa. Ante la afirmación: “considero que mi formación como educador es suficiente para abordar los retos multi/interculturales”, una buena parte del profesorado español (40,8%) estima que la formación que posee es suficiente para abordar dichos retos. Dicha estimación es superada por la percepción del profesorado británico, ya que casi la mitad (el 47,2%) entiende que están preparados para asumir la realidad multicultural. Puede que esta afirmación resulte más lógica que en España, si tenemos en cuenta que en el Reino Unido existen programas específicos de formación en educación multicultural desde los años 60, frente a España, donde éstos no comienzan a atisbarse hasta, prácticamente, mediados de los años 80.

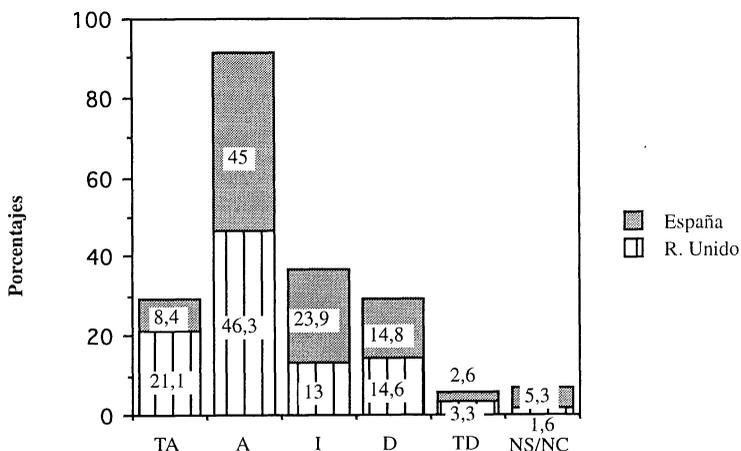
GRÁFICA I: FORMACIÓN SUFICIENTE COMO EDUCADOR



TA= Totalmente de acuerdo
 A= Acuerdo
 I= Indeciso/Indiferente
 D= En desacuerdo
 TD= Totalmente en desacuerdo
 NS/NC=No sabe/No contesta.

El siguiente ítem sustancialmente señala que los profesores que no tienen minorías en sus aulas deberían recibir también una formación específica. Esta afirmación es corroborada en sus términos por el 45% de los profesores españoles y el 46,3% de los británicos. En nuestra opinión, tal percepción es particularmente importante en las sociedades que habían sido emigrantes y pasan ahora a convertirse en acogedoras de inmigrantes, pues entienden en el fondo que la realidad multicultural está creciendo y llegará a todos los lugares.

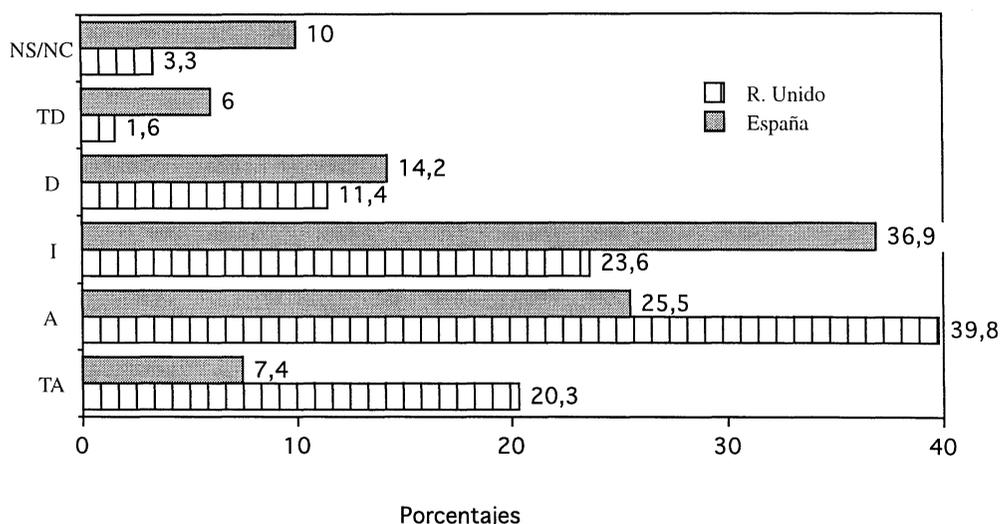
GRÁFICA II: NECESIDAD DE FORMACIÓN ESPECÍFICA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Estábamos interesados en averiguar también en qué medida “entre el profesorado debería haber siempre un cierto porcentaje de minorías étnicas/culturales”. Aquí existe una mayor dispersión de opiniones en ambos países, por lo que proporcionalmente decrece la contundencia de las respuestas. En el caso español son más los que están indecisos/indiferentes (36,9), frente al 23,6 % de los británicos. Por su parte, el 25,5% de los españoles, frente al 39,8% de los británicos/as, sí están de acuerdo con la afirmación.

La explicación de esta discrepancia de opiniones entre el profesorado español y el británico bien pudiera deberse al hecho de que en España, salvo en el caso de algunos profesores gitanos, casi todos los profesores son españoles y blancos. En el Reino Unido la mezcla de etnias y culturas ha hecho que el profesorado sea también diverso, por lo que reclaman su cuota de participación (“acción afirmativa”) también en las instituciones escolares. Algunos profesores españoles llegaron incluso a extrañarse que se les preguntara el grupo étnico/cultural al que pertenecían, a lo que llegaron a responder con frases tales como: “español y blanco, por supuesto”.

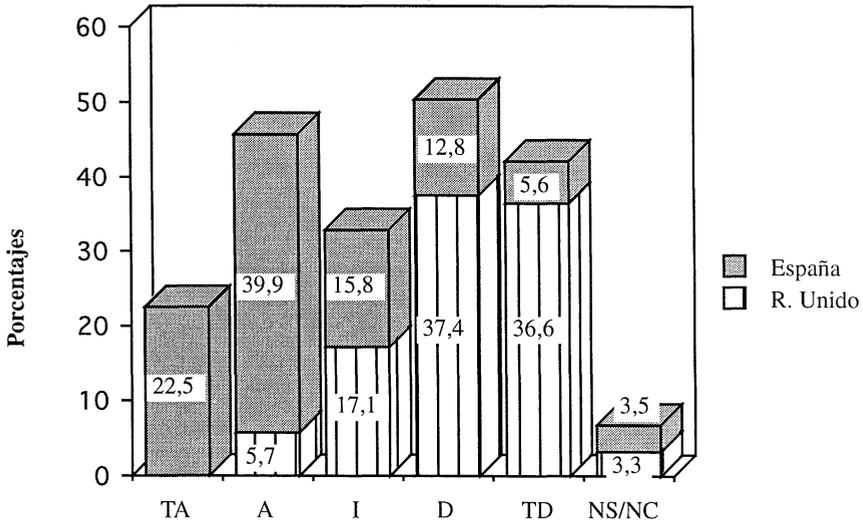
GRÁFICA III: NECESIDAD DE UN PORCENTAJE DEL PROFESORADO PERTENECIENTE A MINORIAS



En la sección de “información adicional” tratamos de completar datos con cuestiones que no podrían encuadrarse claramente en las secciones anteriores, pero que podían aportarnos información complementaria.

La primera cuestión se centra en si “la presencia de minorías étnicas en una clase ralentiza el proceso de aprendizaje”. Aquí se vuelve a notar la diferencia entre un camino muy transitado (el caso británico) y al que se unen cada vez más personas (caso español). En España, en efecto, prácticamente el 40% de los profesores españoles (39,9%) coinciden con el sentido de la frase, mostrando, a saber, que la presencia de niños procedentes de minorías afectaría de modo negativo al ritmo de aprendizaje, mientras que una proporción similar de profesores británicos (37,4%) rechazan tal asunción, con lo que vienen a decir exactamente lo contrario. Más aún, casi un 36,6% de los profesores británicos la rechazan totalmente, frente al casi simbólico 5,6% de los españoles.

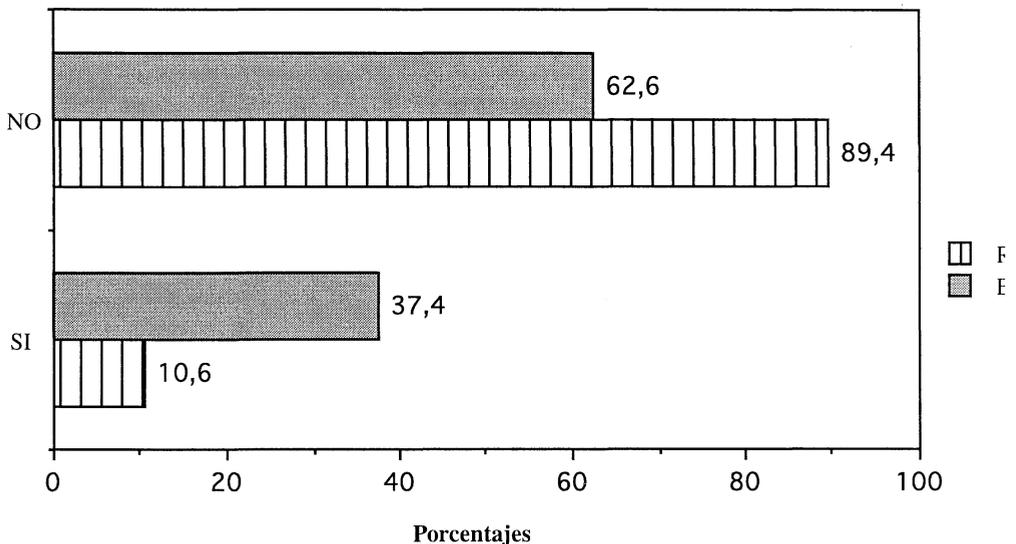
GRÁFICA IV: MINORÍAS Y RALENTIZACION DEL PROCESO DE APRENDIZAJE



Como colofón a lo que se pretende señalar en este trabajo pasamos a dar a conocer las reacciones a la pregunta relativa a lo que supone tener en clase alumnos de diferentes grupos étnicos/culturales. Dichas reacciones aparecen reflejadas en las gráficas V, VI, VII, VIII y IX.

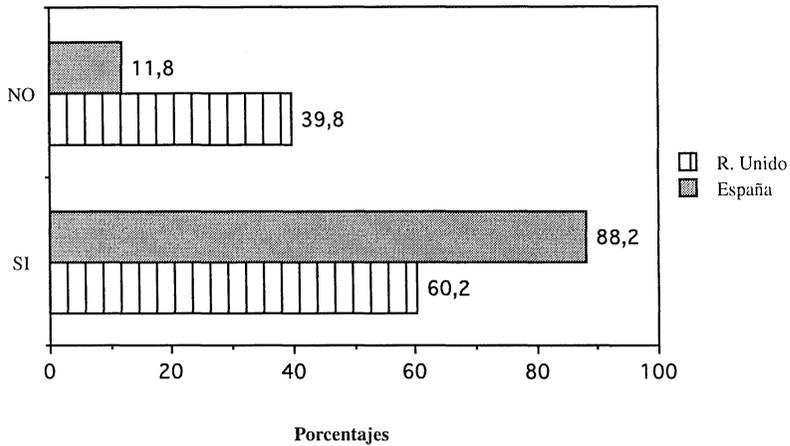
Como podemos ver en la gráfica V, la mayoría de los profesores españoles (62,6%) y la gran mayoría de los británicos (89,4%) coinciden en la consideración de que la presencia de estos alumnos no constituye verdaderamente una fuente de enriquecimiento profesional.

GRÁFICA V: DIVERSIDAD ÉTNICA /CULTURAL Y ENRIQUECIMIENTO PROFESIONAL



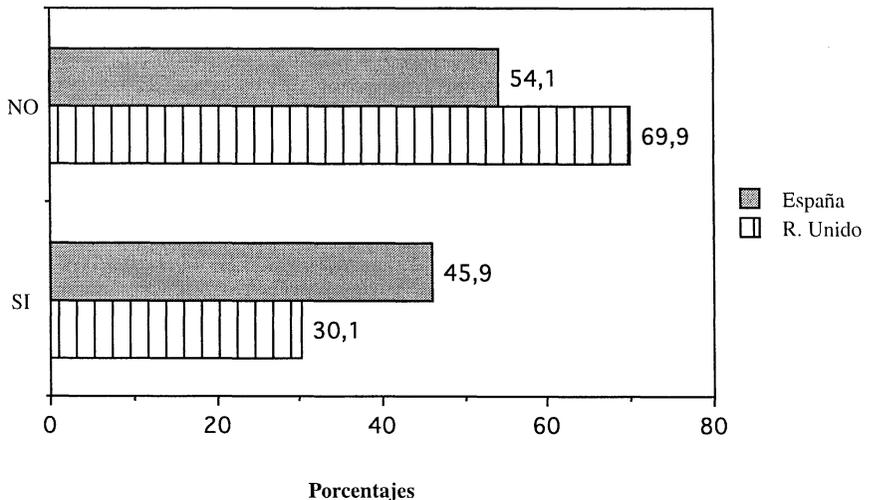
Los profesores españoles y británicos coinciden asimismo en que dicha presencia demanda una mayor formación por su parte. Ocurre, no obstante, que en este caso se invierten las tornas, pues son los profesores españoles quienes mayoritariamente (88,2%) son conscientes de esa necesidad de formación extra. Por su parte, los profesores británicos consideran este hecho como algo más normal y habitual, por lo que entienden que necesitan bastante formación (60,2%), pero no tanta como los españoles, para quienes el hecho multicultural (especialmente en el norte de país) es relativamente reciente.

GRÁFICA VI: DIVERSIDAD ÉTNICA /CULTURAL Y NECESIDAD DE FORMACIÓN



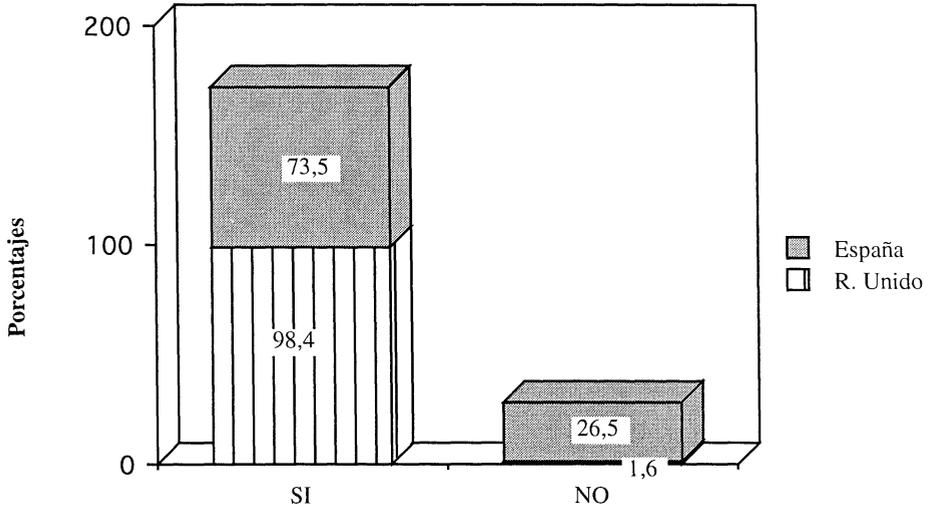
Cuando se les pregunta si el trabajo con alumnos procedentes de minorías étnicas supone un reto profesional, lo cierto es que la mayoría de los profesores no parecen muy convencidos de que ello sea ningún desafío especial. Así lo expresan el 54,1% de los profesores españoles, y el 69,9% de los británicos.

GRÁFICA VII: DIVERSIDAD ÉTNICA/CULTURAL COMO RETO PROFESIONAL



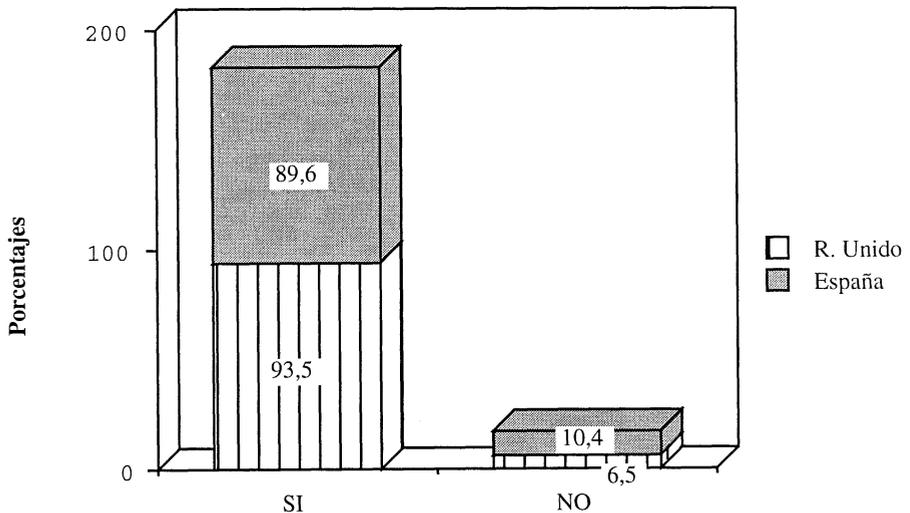
La casi totalidad del profesorado británico (98,4%), apunta el hecho de que tener en clase alumnos pertenecientes a diferentes grupos étnicos/culturales es “un problema escolar”. Tampoco se queda muy lejos de esta apreciación negativa el profesorado español, con un 76,5%.

GRÁFICA VIII: DIVERSIDAD ÉTNICA/CULTURAL COMO PROBLEMA ESCOLAR



Otra posibilidad de respuesta que se le daba a los profesores era “recibir más sueldo u otros beneficios”. Esta alternativa es percibida y entendida como medida compensatoria de la “negatividad”, por ellos apuntada, que supone el dar clase a alumnos de diferentes grupos étnicos/culturales. Así, la vería con buenos ojos el 89,6% del profesorado español, y casi el 95% (el 93,5% concretamente) del británico.

GRÁFICA IX: DEMANDA DE BENEFICIOS POR PRESENCIA DE GRUPOS MINORITARIOS



ALGUNAS PROPUESTAS DE ACCIÓN

La necesidad creciente de formación del profesorado en educación multi/intercultural no significa que se tengan que ofrecer muchos cursos de formación. Por lo que hemos aprendido estudiando numerosas iniciativas y proyectos, dentro y fuera de nuestras fronteras, no es tanto una cuestión de número de cursos o programas ofrecidos por universidades o centros de investigación, cuanto que de calidad de los mismos.

Nuestras propuestas se centran, obviamente, en la calidad de la formación de los profesores, la cual, a su vez, ha de tener presente, en buena medida, el análisis de sus diversas experiencias y percepciones.

Es por ello que, desde nuestro punto de vista, toda experiencia de formación del profesorado en educación multi/intercultural que quiera ser efectiva y duradera (que no eterna) en el tiempo, ha de partir de la base de que es imprescindible el intercambio de ideas, opiniones, dudas, sugerencias... entre ellos y los formadores, sus compañeros, otros miembros de la comunidad educativa y local, etc. De este modo, se espera que el profesorado llegue a comprender mejor la complejidad del hecho multicultural y su influencia en la realidad social y educativa. Esto, a su vez, daría lugar a una mayor sensibilización a la hora de percibir la diversidad, pasando de verla únicamente como un problema y un déficit, a descubrir su enriquecedora dimensión sociocultural y educativa. Para ello proponemos ocho ideas sobre las que construir esta manera de hacer, que serían:

- 1) Promover en el profesorado, en primer lugar, el autoconocimiento (*cf.* Tomlinson, 1981). No es posible conocer a los demás si uno no se conoce a uno mismo, y más aún si los demás pertenecen a distintas etnias, culturas, etc. Este autoconocimiento facilitará el entendimiento con los alumnos y, por tanto, una mejor interacción y clima escolares.
- 2) Fomentar el aprendizaje significativo, combinando los datos y experiencias que el formador pueda aportar, con el ejercicio de “escucha activa” de las experiencias, curiosidades, dudas... que el profesor/maestro quiera plantear. No ha de ser un mero: “¿alguna pregunta?, ¿alguien quiere contar su experiencia?”, sino que hay que motivar al profesor/maestro para que participe. De este modo, será posible establecer una relación de interdependencia entre teoría y práctica.
- 3) Cubrir el hueco que suele existir entre la retórica del formador de profesores/maestros, o del formador de formadores, y la práctica diaria de los maestros/profesores. Para ello, los objetivos han de ser plausibles y lo más cercanos y familiares posible. Esto evitará en buena medida, la decepción, el desánimo y, por qué no, también el aburrimiento, tan típico de aquellos cursos y programas anclados en un mero propósito de “credencialitis”.
- 4) Concienciar al maestro/profesor de que es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un agente de cambio muy importante con el que cuenta la sociedad y, por descontado, el sistema educativo.
- 5) Mostrar y demostrar al profesor/maestro que sus opiniones son y serán escuchadas. Es válido lo que diga el formador, pero también puede ser perfectamente válido lo que diga el maestro/profesor.

- 6) Fomentar y evaluar el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo, sabiendo que no son una panacea, pero sí una herramienta útil en clases culturalmente heterogéneas, susceptibles de combinarlas con otras técnicas de aprendizaje.
- 7) Averiguar desde un principio las razones y motivaciones de cada maestro/profesor para implicarse en actividades de (auto) formación.
- 8) Hacer notar que todo el proceso de formación ha de ser un proceso dialógico, donde es preciso discutir los pasos a seguir en tal o cual ámbito de formación. No puede haber imposición de criterios -desde arriba- sin más.

Naturalmente, estas sencillas propuestas, planteadas con vistas al logro de una formación del profesorado de calidad en educación intercultural, han de apoyarse en el conocimiento de las necesidades formativas de los docentes y otros profesionales de la educación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Muchas investigadores subrayan la necesidad de escuchar cómo percibe el profesorado su propia práctica. Más aún, debido a la complejidad añadida que dicha práctica supone, se reconoce la importancia particular de escuchar con mayor atención, si cabe, cuando se trata de profesores/maestros que enseñan en contextos multiculturales (*cf.* Bartolomé Pina, 1995, 1997; Cowan & Pérez Domínguez, 1996; García López & Sales Ciges, 1997; Gonzalo & Villanueva, 1996; Jordán, 1997; Jové y Monclús, 1996; Larkin & Sleeter, 1995; Liston & Zeichner, 1996; Nieto & Santos Rego, en prensa; Pérez Domínguez, 1997, 1998; Santos Rego & Pérez Domínguez, 1997, 1998).

Pero todos sabemos, fundamentalmente merced a estudios realizados en una órbita de análisis cualitativo, que sigue habiendo muchos maestros/profesores que no se sienten escuchados. Las distintas investigaciones ponen de manifiesto que los profesores/maestros repiten una y otra vez que no se sienten preparados para enseñar en contextos multiculturales, que necesitan más y mejor formación en educación multicultural y/o intercultural (Grant & Sleeter, 1989; Pérez Domínguez, 1998); incluso, a veces, esa “formación” se reduce a simples medidas de educación compensatoria (Zigler & Muenchow, 1992).

Sucede igualmente que se les pide que pongan en práctica estas y otras medidas en sus aulas sin que se cuestionen nada, o casi nada, de lo que sucede en ellas. En otras ocasiones, se encuentran con que los programas que se les ofrecen no sólo son demasiado teóricos, sino que además no son realistas. Son programas, viene a decirse, guiados por simples motivos políticos, en los que “el remedio puede ser peor que la enfermedad” (Bliss, 1990).

Otros investigadores apuntan, en esta misma línea, que la planificación artificiosa de programas de educación multi/intercultural, sin esfuerzos previos por conocer y, en su caso, modificar actitudes negativas o indiferentes, en nada ayuda a resolver la necesidad de formación seria, que los mismos profesores tantas veces demandan y tan pocas veces encuentran (*cf.* Haberman, 1991; Marcelo, 1992; Vicente, 1992).

Al tiempo que crece esta necesidad, surge la importante tarea de gestionar el cambio posible desde políticas públicas respetuosas con el hecho de la diversidad cultural y beligerantes en el cui-

dato y estímulo de prácticas sociales tolerantes, estimulando el aprendizaje interactivo y una adecuada/justa distribución del éxito dentro y fuera de las escuelas. En cualquier caso, tampoco debemos olvidar que los cambios actitudinales no se producen de la noche para la mañana. Para aquellos profesores y maestros que se han criado en atmósferas poco tolerantes, los programas de formación inicial y/o en-servicio de educación multi/intercultural constituyen un reto todavía mayor.

Ya hemos dicho que es un hecho palpable que crece la diversidad y con ella la necesidad de formación del profesorado. Parece lógico que no sólo se escuche a los profesores/maestros como quien oye llover. Han de escucharse con atención demandas como las manifestadas (a un nivel micro, por supuesto) en estudios como el que, modestamente, presentamos en este evento.

Terminamos en la línea manifestada por Zeichner (1995). Las investigaciones del futuro deben considerar en mayor medida la perspectiva de los profesores y formadores en general, “incorporando las voces y las teorías prácticas de los profesores/maestros” (p. 19). Ésta seguramente tampoco será la panacea de la formación de profesores/maestros, pero sí estamos seguros de que la “escucha activa”, bien perfilada y desarrollada, resulta gratificante y eficaz en un proceso de construcción de conocimiento educativo, ligado como pocos a un compromiso ético y de aprendizaje cívico en los albores del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Abad, L.V., Cucó, A. & Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- Bartolomé Pina, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Bliss, I. (1990). Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teacher Education*, 13(3), 141-151.
- Cowan, B.J. & Pérez Domínguez, S. (1996). Cultural myopia: A challenge to Spanish education. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(2), 35-52.
- Cueva, M.J., Kodron, Chr. & Tarrow, N. (1990). Intercultural education and teacher attitudes: Catalonia and the Basque Autonomous Communities. *Conferencia Europea: Recerca y Educació Intercultural*, San Feliu de Guixols, 4-10 mayo.
- Cueva, M.J. (1998). Educación multicultural y formación de actitudes. Diagnóstico de necesidades y aproximaciones pedagógicas. Tesis doctoral en desarrollo. Universidad de Barcelona.
- Díaz-Aguado, M.J. & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Esteve, J.M. (1992). Multicultural education in Spain: the Autonomous Communities face the challenge of European Unity. *Educational Review*, 44(3), 255-272.

- Etxeberría, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Vol. I. Salamanca: Imprenta Provincial.
- Etxeberría, F. (Ed.) (1994). *Educación intercultural*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Fermoso, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- García López, R. & Sales Ciges, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- García Castaño & Pulido Moyano, R. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: EUEMA.
- García Castaño & Pulido Moyano, R. (1995). *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología social*. CIDE (Proyecto de investigación no publicado).
- Gonzalo, C. & Villanueva, M. (1996). Training teachers for a multicultural future in Spain. In M. Craft (Ed.), *Teacher Education in Plural Societies. An International Review*. Londres & Washington, DC: Falmer Press.
- Grant, C.A. (1992). *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. Londres: The Falmer Press.
- Grant, C.A. & Sleeter, Ch.E. (1989). *After the School Bell Rings*. Londres & Filadelfia: The Falmer Press.
- Haberman, M. (1991). Can cultural awareness be taught in teacher education programs? *Teaching Education*, 4(1), 25-31.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jové i Monclús, G. (1996). *La diversitat cultural a l'escola. La investigació-acció per a la millora professional*. Universitat de Lleida: Servei de Publicacions/ Manel Garriga i Bosch.
- Larkin, J.M. & Sleeter, Ch.E. (Eds.) (1995). *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. Albany, Nueva York: State University of New Press.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (Eds.) (1996). *Culture and Teaching*. Mahwah, Nueva Jersey: LEA.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de Formación Inicial del profesorado; en *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. 2.
- Muñoz Sedano, A. (1993). Programas y modelos de educación multicultural. Madrid: *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, 43-54.

- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Nieto, S. & Santos Rego, M.A. (1998). Intercultural/multicultural teacher education: Perspectives from the United States and Spain. *Teachers College Record* (en prensa).
- Olveira Olveira, M.E. (1998). *O interculturalismo na nova Europa: cara un programa de acción educativa nas colectividades españolas no exterior. O caso francés*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ortega, P. et al. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Peña Saavedra, V. & Rodríguez Martínez, A. (Dirs.) (1996). *Os galegos da Terceira Idade en América*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Pérez Domínguez, S. (1995). *La educación multicultural en el Reino Unido: el caso de las "white schools"*. Tesina. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Domínguez, S. (1997). The opinions of state primary (public elementary) school teachers regarding teaching in a multicultural and multiethnic society. Comunicación presentada en el congreso internacional (Second Annual Research Conference and Fourteenth Annual Internatioanl Forum): '*Perspectives on Education: Research and Practice in Diverse Contexts*'. Organizado por la *Harvard Graduate School of Education*, Harvard University, Massachusetts (27 febrero a 1 marzo).
- Pérez Domínguez, S. (1998). *Educación multi/intercultural: un análisis comparado entre España y el Reino Unido*. Tesis doctoral en desarrollo. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Popular.
- Russell, T. & Korthagen, F. (Eds.) (1995). *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. Londres & Washington, DC: Falmer Press.
- Sales Ciges, A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en educación primaria y secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Sales Ciges, A. & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos Rego, M.A. (Ed.) (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: P.P.U.
- Santos Rego, M.A. (1997). *Análise pedagóxica da emigración galega en Europa. Perspectivas no marco da Unión*. Santiago de Compostela: Teófilo Edicións.
- Santos Rego, M.A. & Pérez Domínguez, S. (1997). Cooperation and diversity: A new role for teachers. Comunicación presentada en el congreso internacional '*Cooperation and Diversity. Cooperative Learning in Intercultural Education - Learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together*'. Organizado por la *International Association for Intercultural Education (IAIE)*; Södertälje, Suecia (10-13 agosto 1997).

- Santos Rego, M.A. & Pérez Domínguez, S. (1998). Intercultural education in Spain: The need for development. Comunicación presentada en el congreso internacional de la *American Educational Research Association*. San Diego, California, EE.UU. (13-17 abril 1998).
- Tomlinson, T. (1981). Multicultural teaching and the secondary school. En M. Craft (Ed.), *Teaching in a Multicultural Society: The Task for Teacher Education*. Lewes: Falmer Press.
- Vicente, P.S. de (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional; en *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. 2.
- Zeichner, K.M. (1995). Reflection of a teacher educator working for social change. En T. Russell & F. Korthagen (Eds.), *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. Londres & Washington, DC: Falmer Press.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, Nueva Jersey: LEA.
- Zigler, E. & Muenchow, S. (1992). *Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment*. Nueva York: BasicBooks.