

**Formación inicial de los profesionales
de la educación en pedagogía intercultural:
una asignatura pendiente.**

El caso de Aragón

José Emilio PALOMERO PESCADOR

*“Es muy bueno mirar tu propia cultura
a la luz de las otras” (GOYTISOLO).*

RESUMEN

Este artículo describe brevemente el mundo en que vivimos, así como el papel que el sistema educativo debe jugar en su transformación. Analiza, seguidamente, los nuevos retos y escenarios de la educación ante una sociedad sometida a cambios bruscos y acelerados. Se centra, posteriormente, en la formación inicial del profesorado ante el fenómeno de la inmigración, que aumenta en España a ritmo creciente. Defiende que ante este nuevo horizonte social, cada vez más diverso y complejo, resulta imprescindible que las administraciones públicas, y la universidad en particular, asuman el compromiso de formar a los profesionales de la educación en educación intercultural. Ofrece, después, una visión panorámica de la formación inicial de maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, en Pedagogía Intercultural, tomando como referencia el análisis de una muestra de 155 planes de estudio (sobre un total de 207, correspondientes a las citadas titulaciones), impartidos por las diferentes Facultades de Educación y Centros Superiores de Formación del Profesorado españoles. Constata que la Universidad española está dando un trato muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesionales de la educación, de todos los niveles del sistema, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad. Ofrece, por otra parte, un estudio detallado del caso de Aragón. Enmarca,

Correspondencia:

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación,
c/San Juan Bosco, 7

E-50071, Zaragoza

E-mail:

emipal@unizar.es

Recibido: 15-09-2005

Aceptado: 10-02-2006

finalmente, el problema de la formación intercultural del profesorado en el contexto del nuevo Espacio Europeo de la Educación Superior, un escenario lleno de posibilidades pero, también, de peligros. Y reivindica, por último, la inclusión de la Pedagogía Intercultural entre los contenidos de los nuevos planes de estudio que emerjan del EEES, apostando por convertir las dificultades en posibilidades.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, Multiculturalidad, Diversidad cultural, Inmigración, Formación inicial del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior.

Initial training of education professionals in intercultural pedagogy: a pending issue The case of Aragon

*“It is very good to look at your own culture
in the light of the other cultures” (Goytisolo)*

ABSTRACT

This article briefly describes the world in which we live, as well as the role the educational system should play in its transformation. Next, it analyses the new educational challenges and scenarios in a society which continuously undergoes sudden changes. It then focuses on initial teacher training in the face of immigration, which is steadily increasing in Spain. It holds that, in view of the new, increasingly diverse and complex social context, it is essential that public administration and universities in particular take the responsibility to train education professionals in intercultural education. Further, it offers an overview of the initial training of primary teachers, social educators, pedagogues, and psychopedagogues in Intercultural Pedagogy and analyses a sample of 155 curricula (out of a total of 207, corresponding to the mentioned degrees), taught at Spanish Faculties of Education and Teacher Training High Schools. It is found that Spanish universities are insufficiently dealing with educational problems derived from the phenomenon of immigration, diversity, multiculturalism and interculturality in the initial teacher training of future education professionals. It also offers a detailed study of the case in Aragon. Finally, it situates the problem of intercultural teacher training in the context of the new European Higher Education Area, a scenario full of possibilities but also full of dangers. It demands the inclusion of Intercultural Pedagogy in the new curricula which will stem from the EHEA, aiming at turning difficulties into possibilities.

KEYWORDS: Interculturality, Multiculturality, Cultural diversity, Immigration, Initial Teacher Training, European Higher Education Area.

1. Educación y transformación social

1.1. El mundo en que vivimos

Ya en pleno siglo XXI, categorías como democracia, igualdad, libertad, integración..., nos ofrecen una imagen amable, tranquilizante y equilibrada de nuestro mundo. La imagen de una sociedad libre, justa, inclusiva, plural, intercultural y solidaria. Imagen que, sin embargo, no concuerda con el caos real en que vive inmersa nuestra aldea global, que sigue siendo víctima de los viejos procesos duales de dominación y subordinación, generadores de todo tipo de desigualdades, que son un producto social, el fruto final de unas relaciones de poder que hacen posible que determinados países o grupos se conviertan en superiores, construyendo a otros como inferiores. Y es así cómo los países o grupos dominantes, han terminado por marginar o desintegrar socialmente a más de la mitad de la población mundial, víctima de la exclusión, privada de educación y salud, marginada de la esfera productiva, excluida de los beneficios de una ciudadanía efectiva, o eliminada de los círculos de poder y toma de decisiones...

1.2. Educación y (des)orden social

Tal como ha señalado Paulo Freire, la educación es un acto político al servicio de la transformación de la sociedad. Situados en esta perspectiva, profesores y educadores tienen la misión de contribuir a la construcción de un mundo más justo y solidario, que se mueva en una dirección ética, que permita el desarrollo pleno e integral de todos los seres humanos. Desarrollo que exige políticas que rompan con la dialéctica de la dominación-subordinación y que acaben con las lacras de la desigualdad, la marginación y la exclusión social. Políticas que permitan, en particular, afrontar el enorme desafío de diseñar una escuela realmente comprensiva e integradora, sensible a las demandas de la creciente diversidad cultural, y respetuosa con la intrínseca heterogeneidad del alumnado ante el aprendizaje; una escuela para todos, atenta a la diversidad y capaz de valorar la riqueza que ésta encierra; una escuela inclusiva, en la que todos los alumnos y alumnas encuentren la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades y responder a la innegable realidad de las diferencias. De las diferencias físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales o de personalidad; y, también, de las diferencias por cuestiones de etnia, género, religión, cultura o condición social.

Políticas que, en definitiva, permitan acabar con la violencia que envuelve a las estructuras e instituciones de nuestra sociedad, incluida la institución escolar, cuyo currículum oculto está contaminado por la violencia estructural y cultural, una

violencia indirecta que dimana de todo tipo de injusticias: sociales, económicas, de género, jurídicas, raciales..., y que causa mucho daño a nuestros niños, adolescentes y jóvenes; y que actúa, en palabras de Galtung, como un obstáculo invisible que explica el diferencial existente entre el nivel de autorrealización real de las personas y de los grupos humanos y su nivel de autorrealización potencial. Justamente por ello, necesitamos una escuela que facilite, en las mejores condiciones posibles, el aprendizaje instrumental; que haga posible la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social; y que se comprometa de forma especial con los sectores de población más desfavorecidos y más susceptibles de sufrir cualquier tipo de exclusión.

Por ello, la educación no puede quedar limitada a los procesos formales de enseñanza-aprendizaje, que no son sino una pequeña parte del aprendizaje vital que debe realizar el alumnado. Así, tal como nos señala el Informe Delors, la educación actual debe plantearse cuatro grandes retos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer; y por ello resulta imprescindible una escuela que sea capaz de desarrollar el pensamiento complejo: que haga posible una reformulación de saberes, costumbres, conductas, pensamientos, postulados, principios y creencias; que facilite un abordaje transversal de los problemas de nuestro tiempo: derechos humanos, educación para la paz, educación intercultural, atención a la diversidad...; y que esté abierta a la reflexión sobre los contextos y a la intervención sobre todos ellos.

2. La educación ante un mundo sometido a cambios bruscos y acelerados: nuevos retos y escenarios

En nuestra cultura del aprendizaje, la distancia entre lo que deberíamos aprender y lo que finalmente conseguimos aprender es cada vez mayor (POZO, 1996). Asimismo, vivimos en un mundo sometido a cambios bruscos y acelerados, que están provocando una profunda transformación, cualitativa y cuantitativa, de nuestro entramado social: movimientos migratorios, convivencia de etnias y culturas diferentes, envejecimiento progresivo de la población, incremento del tiempo de ocio, aumento de la vulnerabilidad y de las situaciones de riesgo para niños y jóvenes... Estos nuevos escenarios vienen centrando el debate educativo, desde hace ya tres lustros, en el concepto de integración, que hoy se identifica con un nuevo modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad; y están exigiendo profundas modificaciones en el ámbito de la educación formal y no formal, así como en la formación inicial y permanente de profesores y educadores.

Estas reflexiones sobre la nueva cultura del aprendizaje deben trasladarse a la formación de los futuros profesores y educadores (PALOMARES RUIZ, 2004). Como ya hemos expuesto, dicha formación es muy compleja, puesto que los roles y responsabilidades que se han de asumir exigen, además de una rigurosa formación académica y profesional, una gran madurez racional, afectiva y relacional. Se necesitan, por ello, políticas educativas orientadas a formar profesores y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras; y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias; y de convertir el aula en un espacio para la reflexión y el debate; preparados para el trabajo en equipo; dispuestos a construir conocimientos y saberes, teóricos y prácticos, desde la atalaya de la solidaridad; comprometidos con la construcción de un mundo nuevo, más justo y solidario; abiertos al conocimiento científico y técnico, pero también al experiencial; decididos a integrar conocimientos y mundo de la vida, lo cognitivo y lo emocional, lo académico y lo vital; capaces de poner el acento sobre el aprendizaje autónomo; con formación práctica, y con conocimiento de experiencias, investigación y reflexiones sobre la práctica; abiertos a la aldea global.

3. La formación del profesorado ante el fenómeno de la inmigración

3.1. Los inmigrantes, una población que aumenta a ritmo creciente

A 1 de enero de 2004 el número de extranjeros empadronados en España era de tres millones de personas (el 7% de la población total). Por otra parte, según los últimos datos del padrón municipal (INE), referidos a 1 de enero de 2005 (Real Decreto 1358/2005, de 18 de Noviembre), el número de residentes en España, ascendía a 44.180.530 (www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft20%2Fe260&O=inebase&N=&L=), de los que 3.691.500 eran extranjeros (el 8,4 % de la población total). Finalmente, según datos más recientes del Instituto Nacional de Estadística (en este caso provisionales), la población extranjera en España superó, en julio de 2005, los cuatro millones de personas, lo que representa un 9% de la población empadronada.

En el caso concreto de Aragón, la población creció, durante 2004, en 17.416 habitantes, pasando de 1.249.584, a 1.269.027, un 1,53 % más que en el año anterior. Tal aumento se debe a los extranjeros, que representaban en esa fecha el 7,6% de la población aragonesa, y que pasaron de los 77.545 inscritos a 1 de enero de 2004, a los 96.202 correspondientes a 1 de enero de 2005. Según datos

provisionales, estas cifras siguen creciendo y así, por ejemplo, a 1 de enero de 2006, según la información proporcionada por el Ayuntamiento de Zaragoza, el 9,8 % de los residentes censados en esta ciudad son inmigrantes, un 22 % más que a 1 de enero de 2005.

A tenor de los datos anteriores, la llegada de inmigrantes a España sigue aumentando a un ritmo creciente. Algo que se hace mucho más evidente si tenemos en consideración que en el conjunto de cifras señaladas no está contabilizado un importante número de inmigrantes (entre 300.000 y 1.000.000, según diferentes estimaciones), que no han podido acogerse al proceso de normalización que abrió el Gobierno español entre el 7 de febrero y el 7 de mayo de 2005.

El citado proceso ha permitido, en todo caso, la regularización de más de 700.000 inmigrantes y ha sido, sin lugar a dudas, el más importante de la historia de España, como destacaba la prensa del día 8 de mayo de 2005 (El País; El Mundo; Heraldo de Aragón...). En este sentido, el "Informe anual 2005", de SOS Racismo, reconoce un cambio de discurso sobre la cuestión migratoria por parte del actual Gobierno de España, pero hace un balance muy crítico del proceso de normalización, y considera que las actuales políticas de inmigración siguen estando más centradas en la expulsión de los "sin papeles" que en su integración.

En todo caso, tal como destacaba el periódico "El País", en su editorial de 1 de mayo de 2005, uno de los aspectos más sobresalientes de esta última radiografía demográfica de nuestro país (la del padrón municipal de 1 de enero de 2005), es que España se ha transformado en una sociedad plural. El fenómeno de la inmigración ha revolucionado el crecimiento demográfico de España, que se ha convertido en el cuarto país europeo con mayor porcentaje de inmigrantes, por detrás de Alemania, Austria y Bélgica, y por delante de otros países que, como Francia, han sido, tradicionalmente, focos de atracción. La entrada de población extranjera nos sitúa, así, ante un nuevo escenario, globalmente positivo, pero que exige políticas de integración y cohesión en diferentes ámbitos, entre los que destacan la sanidad, la vivienda y, especialmente, la educación.

3.2. Formar al profesorado en educación intercultural, una responsabilidad institucional

En España partimos de algunas dificultades a la hora de encontrar un modelo multicultural integrado y satisfactorio (CARRASCO, 2004). Este hecho se fundamenta en que, desde una perspectiva histórica, hemos tenido serios problemas con la diferencia cultural, que se ha interpretado frecuentemente como disidencia política (inquisición, absolutismos, dictaduras...). Por ello, siempre

han existido dificultades para la construcción de la interculturalidad, actitud que persiste en un núcleo importante de nuestra sociedad, y que se traslada con gran frecuencia a nuestros niños, adolescentes y jóvenes, a través de padres, educadores, profesores y otras figuras de autoridad. Sin embargo, la multiculturalidad es una experiencia normal y propia de cualquier sociedad humana compleja, moderna y democrática, sobre todo si tenemos en cuenta que la democracia se fundamenta en la capacidad para tender puentes, para construir espacios comunes a partir del debate y del consenso, algo que presupone la diversidad.

Así las cosas, estamos, en todo caso, ante el escenario real de una sociedad cada vez más diversa y plural, cuyo multiculturalismo creciente puede y debe ser aprovechado para que anide en ella la interculturalidad y, finalmente, la transculturalidad, que tan bien define el profesor Rodríguez Rojo dentro de esta misma monografía: *“La creación de valores mayoritariamente aceptados, que irán originando una cultura común, donde, paulatinamente, las generaciones futuras se constituirán como individuos mestizos, híbridos que habrán sabido absorber lo mejor de cada identidad y habrán construido el mundo de todos para todos”*.

Estamos, en consecuencia, ante un escenario con problemas nuevos, que no se pueden resolver desde la improvisación o el voluntarismo, o con una simple actitud positiva hacia la diversidad, sino que exigen un compromiso serio por parte de las instituciones políticas y sociales. En este sentido, resulta imprescindible que las Administraciones Públicas, y en particular la Universidad, asuman el compromiso de formar a los profesionales de la educación en Pedagogía Intercultural, que debe quedar incluida en los planes de estudio correspondientes a la formación inicial de los maestros, los pedagogos, los psicopedagogos, los educadores sociales y los profesores de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. También es imprescindible que las administraciones educativas promuevan la formación permanente de todos los profesionales de la educación en Pedagogía Intercultural, potenciando programas de formación en sus propios centros, incentivando la participación en la elaboración de proyectos innovadores y ajustados a la realidad, en los que se implique, por otra parte, toda la comunidad educativa, o activando cursos desde los centros de formación del profesorado...

Es evidente que, ante este horizonte social, cada vez más diverso y complejo, resulta imprescindible formar a los profesionales de la educación en un estilo pedagógico ajustado a la nueva realidad, que les capacite para afrontar la problemática que deriva de la desaparición de la homogeneidad; para dar una respuesta satisfactoria, desde la comprensión y el respeto a las diferencias, a la problemática específica que está generando la incorporación a las aulas del alumnado inmigrante, cada vez más numeroso (ver tablas 1, 2, 3 y 4); y para

poner, así, las bases necesarias para la convivencia pacífica dentro de esta sociedad compleja.

En definitiva, es necesario promover, a nivel institucional, una cultura pedagógica que favorezca el pluralismo cultural, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, y que facilite la adquisición de un mínimo de competencias pedagógicas que, hoy por hoy, tienen muy poca presencia en los planes de formación inicial de los profesionales de la educación. En este sentido, cabe resaltar que la formación intercultural debe estar dirigida a prevenir la xenofobia y el racismo; a tomar conciencia de las dificultades que tienen los inmigrantes en nuestra sociedad; a fomentar la convivencia, el respeto y la tolerancia ante distintas formas de entender la vida y el mundo; a conocer las ventajas de una sociedad intercultural; y a resaltar la riqueza que encierra la diversidad de lenguas y culturas.

TABLA 1. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general y especial no universitarias por área geográfica de procedencia (1993-2004) (CIDE. Boletín de temas educativos, 2005 a & b, 13 y 14)

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05 (Datos avance)
Unión Europea	17.266	17.964	18.255	19.176	20.673	22.046	27.299	30.775	34.416	43.525	49.896	61.692
Resto Europa	4.288	5.001	4.414	4.811	5.218	6.045	8.954	12.427	19.992	35.982	50.091	58.669
África	10.568	11.559	14.628	17.076	21.458	24.280	31.899	38.873	48.887	60.613	75.803	87.196
América Norte	1.885	1.961	1.989	2.008	2.135	1.939	2.401	2.824	3.664	3.972	4.707	5.034
América Central	1.984	2.686	2.623	3.161	4.184	4.910	6.761	8.791	10.729	13.171	15.252	17.195
América Sur	9.505	9.310	10.290	10.961	12.283	14.484	21.037	37.667	76.545	136.205	186.514	204.872
Asia	4.430	4.615	4.873	5.417	6.291	6.806	8.663	10.233	12.209	14.887	18.218	21.217
Oceanía	150	117	122	97	107	103	143	134	169	188	231	226
No consta			212		14	74	144	144	641	515	669	1.144
Total	50.076	53.213	57.406	62.707	72.363	80.687	107.301	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245

TABLA 2. Distribución total y porcentual del alumnado Español y extranjero según nivel educativo. Curso 2004-2005. Elaborado a partir de Datos Avance (CIDE, Boletín de Temas Educativos, 2005b, 14).

	Total alumnado	Alumnos extranjeros	% Alumnos Extranjeros	Alumnos Españoles	% Alumnos Españoles
E. Infantil	1.425.593	83.353	5,85	1342.240	94,15
E. Primaria	2.469.616	199.418	8,07	2.270.198	91,93
E. Especial	28.898	1.788	6,19	27.110	93,81
Eso	1.855.726	124.320	6,7	1.731.406	93,3
Bachillerato	648.428 (1)	19.222	2,96	629.206	97,04
Fp	453.796 (2)	15.455	3,33	448.341	96,67
G. Social	45.120	3,609	8	41.511	92
Total	6.937.177	447.165	6,45	6.490.012	93,55

(1) Incluye alumnado de bachillerato a distancia

(2) Incluye ciclo medio y superior de formación profesional a distancia

TABLA 3. Distribución del alumnado español y extranjero en enseñanzas obligatorias, por comunidad autónoma. Curso 2003-2004 (CIDE, Boletín de Temas Educativos, 2005a, 13).

	Alumnado extranjero		Alumnado español		TOTAL	
	EP	ESO	EP	ESO	EP	ESO
Andalucía	19.819	13.960	514.349	393.114	534.168	407.074
Aragón	4.937	2.838	59.069	43.996	64.006	46.834
Asturias	1.335	873	41.802	35.814	43.137	36.687
Baleares	6.771	3.996	50.395	36.302	57.166	40.300
Canarias	8.827	6.090	111.554	86.060	120.381	92.150
Cantabria	1.059	721	25.063	20.940	26.122	21.661
Castilla y León	5.076	2.715	114.936	97.892	120.012	100.607
Castilla-La Mancha	5.924	3.558	114.008	88.190	119.932	91.748
Cataluña	32.790	20.267	330.051	236.004	362.811	256.271

C. Valenciana	23.340	15.348	238.741	180.615	262.081	195.963
Extremadura	1.467	801	69.818	56.078	71.285	56.879
Galicia	2.703	2.159	125.833	105.979	128.536	108.138
Madrid	41.736	25.633	283.739	214.999	325.475	240.632
Murcia	8.675	4.468	81.495	60.484	90.170	64.962
Navarra	3.136	1.668	28.574	19.974	31.710	21.642
País Vasco	3.250	2.110	94.758	70.550	97.908	72.660
La Rioja	1.585	881	13.542	10.676	15.127	11.557
Ceuta	69	24	5.919	3.852	5.988	3.876
Melilla	519	186	5.491	6.469	6.019	6.655
Total	172.888	108.298	2.309.137	1.764.988	2.482.025	1.873.286

TABLA 4. Distribución del alumnado español y extranjero en enseñanzas obligatorias, por comunidad autónoma curso 2004-2005 (CIDE, Boletín de Temas Educativos, 2005b, 14).

	Alumnado extranjero		Alumnado español		TOTAL	
	EP	ESO	EP	ESO	EP	ESO
Andalucía	23.674	14.524	501.316	389.834	524.990	404.358
Aragón	5.775	3.431	58.512	43.209	64.287	46.640
Asturias	1.532	1.171	40.550	34.429	42.082	35.600
Baleares	7.556	4.508	49.432	35.509	56.988	40.017
Canarias	10.031	7.026	109.513	82.648	119.544	89.674
Cantabria	1.284	900	24.470	20.520	25.754	21.420
Castilla y León	6.303	4.159	112.411	94.397	118.714	98.556
Castilla-La Mancha	7.396	4.705	111.889	87.449	119.285	92.154
Cataluña	40.254	23.544	328.013	235.202	368.267	258.746
C. Valenciana	27.909	18.344	234.831	176.226	262.740	194.570
Extremadura	1.608	900	67.544	55.494	69.152	56.394
Galicia	3.016	2.219	122.457	102.192	125.473	104.411
Madrid	43.109	27.948	280.479	210.016	323.588	237.964

Murcia	10.068	5.324	80.419	59.049	90.487	64.373
Navarra	3.587	1.779	28.792	19.736	32.379	21.515
País Vasco	3.997	2.590	94.465	67.913	98.462	70.503
La Rioja	1.881	1.016	13.558	10.239	15.439	11.255
Ceuta	82	36	5.843	3.772	5.925	3.808
Melilla	356	196	5.704	3.572	6.060	3.768
Total	199.418	124.320	2.270.198	1.731.406	2.469.616	1.855.726

3.3. Formación inicial del profesorado en Pedagogía Intercultural: una visión panorámica

¿Cómo se forman hoy, en el ámbito de la diversidad cultural, los futuros profesionales de la educación? ¿Qué presencia tiene en la Universidad española la Pedagogía Intercultural?, ¿no estará siendo tratada como si fuera hija de un dios menor? Para responder a estas preguntas, vamos a tomar como referencia una investigación de García López (2002), en el que se analiza la presencia y ausencia de módulos relacionados con “Educación Intercultural”, “Educación Multicultural” y “Diversidad Sociocultural”, en la formación inicial de maestros, educadores sociales, psicopedagogos y pedagogos, a partir de una amplia muestra que incluye un total de 155 planes de estudio, correspondientes a 72 facultades y escuelas universitarias de 42 universidades españolas (ver tabla 5). La citada investigación detecta que tan sólo hay 62 asignaturas relacionados con la materia, 8 de ellas obligatorias y los 54 restantes optativas, no teniendo ninguna de las mismas carácter troncal; y que en términos porcentuales, únicamente el 39% de los planes de estudio analizados tiene materias relacionadas con la diversidad cultural, estando ausentes en el 61% restante.

TABLA 5. Planes de estudio analizados (Tomado de García López, 2002).

		Planes de Estudio			
		Totales	Analizadas	%	
Universidades 42	Facultades y Escuelas 72	Magisterio	112	72	64%
		Educación Social	32	25	78%
		Pedagogía	20	19	95%
		Psicopedagogía	43	39	90%
		Total	207	155	74,88 %

A través de un estudio más detallado de cada una de las citadas carreras (ver tabla 6), el caso más llamativo es el de Magisterio, toda vez que en los 72 planes de estudio analizados, únicamente hay 22 asignaturas relacionadas con la diversidad cultural, una cifra realmente insignificante, sobre todo si tenemos en cuenta que tan sólo un 29% de los planes investigados contempla asignaturas relacionadas con esta problemática, que brilla por su ausencia en el 71% restante.

A la luz de estos datos, la situación es bastante preocupante, dado que es en los primeros años de la escolarización cuando resulta más fácil aceptar las diferencias con espontaneidad; y cuando pueden y deben asentarse unas bases sólidas para la convivencia entre las culturas.

En la diplomatura en Educación Social, el citado estudio detecta 18 asignaturas relacionadas con la materia, sobre un total de 25 planes de estudio. En este caso, el porcentaje de planes que incluyen asignaturas relacionadas con la diversidad cultural asciende al 51%, que están ausentes en el 49% restante.

En lo que se refiere a la licenciatura en Psicopedagogía, la citada investigación analiza 39 planes de estudio, en los que únicamente se detectan 9 asignaturas relacionadas con la temática que nos ocupa, que tan sólo está presente en el 21% de los planes analizados, y que permanece ausente en el 79% restante.

En la licenciatura en Pedagogía se analizan 19 planes de estudio, que tienen un total de 13 asignaturas relacionadas con la diversidad cultural. En este caso, el 63% de los planes estudiados contempla asignaturas relacionadas con la diversidad, frente al 37% restante, que no las incluye.

Finalmente, dicha investigación detecta que sobre los 155 planes estudio analizados, hay un total de 97 que no ofrecen ninguna asignatura específica relacionada con la diversidad cultural; y que 54 de ellos ofrecen tan sólo una asignatura referida al tema; los cuatro restantes son algo más generosos: cada uno de ellos ofrece un par de asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad.

TABLA 6. Presencia de asignaturas relacionadas con la interculturalidad en la formación inicial de los profesionales de la educación (Adaptado de García López, 2002).

Titulación	Número de asignaturas relacionadas con la interculturalidad	Porcentaje de planes de estudio que contemplan asignaturas relacionadas con interculturalidad	Porcentaje de planes de estudio que no contemplan asignaturas relacionadas con interculturalidad	Número total de planes de estudio	Número de planes de estudio analizados
Magisterio	22	29%	71%	112	72
Educación Social	18	51%	49%	32	25
Psicopedagogía	9	21%	79%	43	39
Pedagogía	13	63%	37%	20	19
Profesores de Secundaria	-	-	-	-	-

En el análisis por comunidades autónomas (ver tabla 7), la misma investigación detecta que son las universidades de Cataluña y Andalucía las que tienen mayor presencia de módulos relacionadas con la diversidad cultural. En el caso de Cataluña, hay un total de 20 asignaturas; y en el caso de Andalucía, 11. El resto de los módulos están distribuidos de la siguiente forma: en Castilla-León, 7; en Madrid, 5 (a pesar de que en el curso 2003/2004 tenía ya 41.736 alumnos inmigrantes en Educación Primaria y 25.633 en Secundaria Obligatoria, como se resalta en la tabla 3); en Galicia, 5; en la Comunidad Valenciana, 3 (en el curso 2003/2004 tenía ya 23.340 alumnos inmigrantes en Educación Primaria, y 15.348 en Secundaria Obligatoria); en Canarias, 2; en Aragón, 2; en el País Vasco, 2; y los 5 restantes en las demás Comunidades Autónomas.

TABLA 7. Número de asignaturas sobre diversidad cultural que se imparten en las Facultades y Escuelas Universitarias de educación, por Comunidades Autónomas (adaptado de García López, 2002)

Cataluña	20
Andalucía	11
Castilla y león	7
Madrid	5
Galicia	5

Comunidad valenciana	3
Canarias	2
Aragón	2
País vasco	2
Otros	5

Tras esta visión panorámica de la formación en Pedagogía Intercultural que se imparte en las Facultades de Educación y en otros Centros Superiores de Formación del Profesorado, podemos afirmar que la Universidad española está dando un tratamiento muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesores de todos los niveles del sistema, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad. En efecto, observamos una enorme laguna en este campo, puesto que tan sólo recibe formación intercultural una mínima parte de los profesionales de la educación en proceso de formación inicial; y esto, a pesar de las necesidades formativas tan evidentes que hay en este ámbito, a juzgar por las características demográficas de una población escolar que es cada vez más diversa (Invitamos al lector, a este respecto, a comparar las tablas 3 y 4). En particular, reviste una especial gravedad la escasísima formación intercultural que se proporciona a los maestros españoles durante sus estudios universitarios y la ausencia de la misma en la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

3.4. Formación inicial del profesorado en Pedagogía Intercultural. El caso de Aragón

Según los datos estadísticos del CIDE (ver tablas 3 y 4), la población de alumnos inmigrantes matriculados en Aragón ascendía, en el curso 2004-2005 a 9.206, distribuidos de la siguiente manera: 5.775 en educación primaria (4.937 en el curso anterior); y 3.431 en educación secundaria obligatoria (2.838 en el curso anterior).

Frente a esta realidad, la Pedagogía Intercultural tiene una escasa presencia en la formación inicial del profesorado aragonés. Así se deduce del análisis que hemos realizado de los planes de estudio de formación inicial del profesorado, actualmente en vigor en la Universidad de Zaragoza. Así lo ha denunciado también, recientemente, SOS RACISMO ARAGÓN (2005), en el contexto de una investigación que esta ONG acaba de realizar sobre “*Inmigración y Educación en la ciudad de Zaragoza*”. Entre las propuestas que SOS RACISMO hace a la

Administración educativa, se incluye la siguiente: “Garantizar que todos los futuros docentes que actualmente se están formando en la Universidad de Zaragoza, con independencia de que su objetivo sea trabajar en educación infantil, primaria o secundaria, hayan cursado una asignatura de educación intercultural de forma obligatoria como mínimo” (SOS RACISMO ARAGÓN, 2005, 183).

Reseñamos seguidamente los principales datos relativos a la formación inicial del profesorado aragonés en el ámbito de la interculturalidad:

- En los planes de estudio correspondientes al título de Maestro, que se imparten en los Campus de Huesca, Zaragoza y Teruel, no hay ninguna asignatura específica sobre “Educación Intercultural”, “Educación Multicultural” o “Diversidad Sociocultural”. Aunque en los programas de un reducido grupo de asignaturas se hace alguna mención explícita o implícita a la pedagogía intercultural, se detecta una enorme laguna al respecto. Así, en el caso concreto de la Facultad de Educación de Zaragoza, cuyos planes de estudio para la formación inicial de los maestros están integrados por un total de 319 módulos, hay tan sólo seis asignaturas cuyos programas hacen alguna mención, en general escasa, a esta problemática. Alguna otra disciplina la introduce de forma transversal. Cabe resaltar que en la citada Facultad se activó hace unos años un programa de voluntariado, en colaboración con un CEIP de Zaragoza. Y, también, un programa de formación docente en prácticas para estudiantes de Magisterio en América Latina, en convenio con la Universidad José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador. Este último programa permite que un pequeño grupo de estudiantes del último año de carrera pueda realizar una parte del Practicum de la Diplomatura de Maestro en centros escolares del citado país.
- En la licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Educación de Zaragoza), hay una mayor presencia de contenidos relacionados con la diversidad cultural. En esta licenciatura, integrada por un total de 32 módulos, hay dos asignaturas (un 6,25% del total), que están directamente conectadas con la citada temática: “Pedagogía Intercultural” (6 créditos) y “Tratamiento Didáctico y Organizativo de la Diversidad” (6 créditos). Se observan, además, algunas menciones explícitas a la interculturalidad en los programas en al menos dos asignaturas más. En relación con esta titulación, resulta significativo que en la investigación realizada por García López (2002), tan sólo se detecten 9 asignaturas relacionadas con la interculturalidad en el conjunto de los 39 planes de estudio de la licenciatura en Psicopedagogía que en tal investigación se analizan, y que dos de tales asignaturas (el 22,22%

del total) sean las que forman parte del plan de estudios de Psicopedagogía correspondiente a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

- En el caso del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que se imparte en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), y que habilita para la docencia en Educación Secundaria obligatoria y postobligatoria, sus programas oficiales no incluyen ningún módulo sobre diversidad, multiculturalidad o interculturalidad; ni tan siquiera hay menciones puntuales a estas temáticas.
- Otro tanto debe decirse del Diploma de Formación Pedagógica destinado a la formación del profesorado universitario. En él tampoco se contempla módulo o mención alguna al respecto.
- En lo que se refiere a los programas de doctorado conectados con la educación, la Universidad de Zaragoza ofrece en la actualidad 41 módulos, de los que tan sólo uno (“Un enfoque axiológico de la educación intercultural”), se ocupa monográficamente de la problemática en cuestión. Y otro tanto debe decirse de las líneas de investigación que derivan de tales programas, que hacen tan sólo dos menciones explícitas a la interculturalidad.
- Al margen de lo anterior, diferentes profesores de la Universidad de Zaragoza, vinculados con la formación inicial del profesorado, han realizado o están realizando diferentes trabajos e investigaciones sobre interculturalidad. Entre otras, reseñamos las de Viven Ferrando & Larrumbe Gorraitz (2002), Gómez Bahillo & Alt. (2004), Abad & Benito (2006). O la de Abad (coord.) & Alt. (2006). Esta última, en vías de desarrollo, está centrada en el plan de actuación de los centros: Programa de atención a alumnos extranjeros, plan de acogida y otras cuestiones relacionadas con la educación intercultural.
- También cabe reseñar que la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza ha organizado dos “Congresos Virtuales de Educación en Valores”, disponibles en las siguientes webs: (<http://www.unizar.es/cviev/>) & (http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=787). Y que, de igual forma, el Departamento de Ciencias de la Educación de la citada Universidad viene organizado, desde hace unos años, los denominados “Congresos de Educación Social de Aragón”, dos hasta la fecha. Congresos, todos ellos, que tienen amplias conexiones con la educación intercultural.
- En la misma línea hay que destacar, que en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza se imparte, desde hace seis años, el Título Propio de Postgrado denominado “Profesor de español para alumnos inmigrantes”. (<http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/85.html>). Coordinado por el

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, este Postgrado, con un programa de 41,5 créditos, está orientado, como su propio nombre indica, a la formación de especialistas en la enseñanza del español para inmigrantes, en los ámbitos de la educación primaria, la educación secundaria y la educación de adultos; y sus objetivos están directamente vinculados con la interculturalidad y con la formación e integración de la población inmigrante.

- A partir del curso 2006/07, la Facultad de Educación impartirá, también, un “Postgrado en Pedagogía Social: Intervención educativo-social en infancia y adolescencia en situaciones de maltrato, desprotección y riesgo” (<http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/200.html>).
- Finalmente, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, que tiene su Sede Social en la Facultad de Educación de Zaragoza, se ha ocupado con frecuencia del tema de la atención a la diversidad, y va a dedicar las secciones monográficas del presente número y del siguiente a la Pedagogía Intercultural.

3.5. Convergencia europea e interculturalidad

3.5.1. El nuevo escenario europeo de la educación superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un escenario de luces y de esperanza, pero también de silencios y sombras, cuyos pilares básicos son la instauración de una estructura convergente de titulaciones universitarias, basada en dos niveles, grado y postgrado, un nuevo sistema de créditos convalidables y la movilidad de estudiantes y profesores. Un escenario de grandes dimensiones, en el que participan mil universidades de más de cuarenta países europeos, cuyas titulaciones quedarán totalmente sincronizadas en el horizonte de 2010. En este sentido, el EEES representa una oportunidad única para Europa y una ocasión para el cambio y la mejora de la Universidad. Sin embargo, la simple convergencia de titulaciones no implica una reforma de la Universidad, ni un incremento de su calidad educativa.

Es más, nos siguen surgiendo muchas dudas al respecto: ¿qué es lo que pretende Europa, inmersa como está en la cultura de la globalización neoliberal?, ¿maquillaje o cambio?, ¿una reforma educativa en profundidad, o tan sólo gestionar las bases de una convergencia de titulaciones divididas en grados y postgrados? Bajo la máscara de la Universidad del cambio y de la calidad total, ¿no se ocultarán verdades inconfesables?, ¿que tan sólo vale lo que se puede

medir y pesar, que tan sólo cuentan los resultados, que todo está supeditado a los intereses de la economía y del mercado? ¿No estaremos ante un simple proceso de mercantilización de la Universidad europea, en orden a competir mejor en el negocio universitario mundial?, ¿no se estarán estableciendo demasiados vínculos entre economicismo y Universidad? ¿A qué proyecto debe responder la nueva Universidad europea?, ¿al proyecto de una Europa sin valores, insolidaria y sometida a la lógica del mercado?, ¿o al proyecto de una Europa aún por hacer, la Europa de las comunidades, inclusiva, tolerante, justa, comprometida con la causa de la paz, solidaria, intercultural y cimentada en lo mejor de su pasado? (PALOMERO, 2004; PALOMERO Y TORREGO, 2004; PALOMERO, 2005).

Sin lugar a dudas, una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, que está incrementando las brechas sociales. Por ello, frente a la Universidad de los mercaderes, que acabamos de denunciar, el EEES podría suponer una auténtica oportunidad para asumir un reto lleno de esperanza: el reto de la creación de una gran red solidaria de universidades, capaz de poner investigación y docencia al servicio de la sociedad, contribuyendo, de esta forma, al afrontamiento y solución de los problemas locales y globales que acechan a la humanidad.

3.5.2. *El Espacio Europeo de Educación Superior y la formación del profesorado en Pedagogía Intercultural*

Parafraseando a Fridtjof Nansen, ¿de qué sirve galopar, si es en dirección equivocada? No hay una única forma de elaborar planes de estudio, puesto que existen diferentes tradiciones al respecto. Sin embargo, el Estado español y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) han optado por el modelo de las competencias a través del Informe Tuning, como si fuera el único que pudiera dar respuesta a la reforma de la Universidad, sin abrir debate alguno sobre el resto de las tradiciones, todas ellas legítimas. La realidad es que se trata de un modelo que, vinculado al discurso técnico, huele a chamusquina tecnológica, a jerga de expertos, a transformación de procesos complejos en magnitudes cuantitativas, mensurables, operativas; y que responde, además, a un discurso institucional que concibe al hombre nuevo como un individuo esencialmente económico y privado.

Se trata, por otra parte, de un modelo que tan sólo habla de las competencias genéricas que el futuro docente europeo debe poseer (capacidad de análisis y síntesis, curiosidad, habilidad para comunicarse, capacidad para el trabajo en equipo, etc.), pero que no contempla la adquisición de estrategias específicas sobre

interculturalidad. Se trata, en consecuencia, de un modelo que no se ajusta bien al escenario de nuestra sociedad, cada vez más multicultural, ni a las demandas de la escuela de hoy, compleja, diversa y plural.

Justamente por ello, es necesario reivindicar la inclusión de contenidos de Pedagogía Intercultural (GARCÍA LÓPEZ, 2002; CARRASCO 2004; SOS RACISMO ARAGÓN, 2005), en la formación inicial de los maestros, de los profesores de educación secundaria, de los pedagogos, de los psicopedagogos y de los educadores sociales. Como señalan Jiménez, Fernández, Campos & Pineda (2005), *“la educación intercultural no es una moda de nuestro tiempo”*, sino que es uno de los retos más importantes a los que los profesores y educadores del siglo XXI deben dar respuesta. Precisamente por ello, todos deben tener la oportunidad, en su proceso formativo inicial, de conocer y analizar la problemática educativa, formal y no formal, de la multiculturalidad y de la interculturalidad. La realidad, sin embargo (como queda patente a lo largo de este artículo), es que estamos ante una asignatura pendiente, que corre el riesgo de seguir en el tintero del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Al menos esa es la impresión dominante tras una lectura atenta de las correspondientes “Fichas técnicas de propuesta de título universitario de Grado según el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero”, referidas a las enseñanzas de Grado en Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria, las dos únicas especialidades previstas en el nuevo contexto de la Convergencia.

La ficha de Primaria hace únicamente cuatro referencias directas al tema que nos ocupa: 1) En los “Objetivos del título”, se habla de: 1.1) *“Aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües”*; y 1.2) *“Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad”*. 2) En Conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse, se propone: 2.1) *“Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”* (en Procesos y contextos educativos); y 2.2) *“Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar [... entre ellas, las de...] multiculturalidad e interculturalidad”* (en Familia y escuela) (www.uned.es/decanoseduacion/titulaciones/pdf/Maestro_de_Educacion_Primary.pdf).

En lo que se refiere a la ficha de Infantil figuran las siguientes referencias: 1) En los “Objetivos del título”, se habla de: 1.1) *“Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad”*; 1.2) *“Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia”*; y 1.3) *“Aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües”*. 2) En Conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse, se dice: 2.1) *“Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para facilitar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia”*.

No hay más menciones al tema que nos ocupa, a pesar del papel que juega la infancia en el desarrollo integral de la personalidad humana. A pesar, también, de que es en los primeros años de la escolarización cuando resulta más fácil aceptar, como ya hemos señalado, las diferencias con espontaneidad, y asentar unas bases sólidas para la convivencia entre las culturas (http://www.uned.es/decanoseducacion/titulaciones/pdf/Maestro_de_Educacion_Infantil.pdf).

En consonancia con todo lo anterior, queremos subrayar que estamos ante un nuevo escenario (el del Espacio Europeo de Educación Superior) novedoso y crítico, lleno de oportunidades, pero también de peligros. Por ello finalizaré este capítulo haciendo una breve referencia a dos viejas narrativas: A un célebre aforismo chino y a una bella leyenda egipcia. Los chinos representan la palabra crisis con un ideograma que une los símbolos de oportunidad y peligro. De ahí que uno de sus proverbios más célebres señale que “en el corazón de cada crisis se esconde una gran oportunidad”. Cuando las personas o las instituciones logran descubrir el secreto de encontrar las oportunidades en las crisis, salen transformadas positivamente. Y terminan renaciendo como el ave fénix de la bella leyenda egipcia: Aquel hermoso pájaro que, después de ser consumido por las llamas, resurgió de sus propias cenizas y volvió a volar victorioso hacia Heliópolis, la ciudad del Sol.

¡Ojalá que el nuevo escenario de la Convergencia Europea, lleno de oportunidades, pero al que acechan todos los peligros señalados, se convierta en una buena ocasión para superar la asignatura pendiente de la “Formación inicial del profesorado en educación intercultural”!

4. A modo de conclusión

A lo largo de este artículo hemos ido poniendo de manifiesto el panorama y la situación actual de la formación inicial de los profesionales de la educación, dentro del ámbito de la Pedagogía Intercultural.

Para ello, se han aportado una serie de datos muy significativos, que ponen de manifiesto que, por una parte, los profesionales de la educación formal y no formal deben trabajar hoy con grupos cada vez más heterogéneos, dado que la población de inmigrantes aumenta a un ritmo creciente en nuestro país, lo que está provocando profundos cambios en nuestro entramado social. Y que, por otra parte, la Universidad española sigue formando a los futuros profesores y educadores en la cultura de la homogeneidad, a pesar de que nuestra sociedad es cada vez más heterogénea, compleja y plural, siendo uno de sus rasgos más distintivos la multiculturalidad.

Por todo ello, consideramos imprescindible que la Universidad española dé un giro sustancial a la formación inicial de los profesionales de la educación, cuyos planes de estudio deben incluir asignaturas directamente relacionadas con la interculturalidad, que por otra parte debe ser contemplada de forma transversal e interdisciplinar a lo largo de todo el curriculum formativo.

En este último sentido, se hace una referencia al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, proponiendo que se aproveche esta oportunidad para propiciar un replanteamiento de los planes de estudio de los nuevos títulos de Grado y Postgrado en Educación, que deberían quedar impregnados todos ellos por la Pedagogía Intercultural.

Referencias bibliográficas

- ABAD, M. & BENITO, M.^o L. (Coord.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- CARRASCO PONS, S. (2004). "Inmigración, interculturalidad y educación". *I Jornadas sobre Interculturalidad*. Universidad de Santiago de Compostela [Disponible en: http://cpdp.uab.es/documents/docencia/casanovas_pompeu/inmigracion_interculturalidad_educacion.pdf].
- CIDE (2005a). "El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)". *Boletín de Temas Educativos*, 13 [<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bol013ene05.pdf>].
- CIDE (2005b). "El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)". *Boletín de Temas educativos*, 14 [<http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol014jul05.pdf>].
- EL MUNDO, 8 de mayo de 2005, pp. 1, 5, 10, 11 y 12.
- EL PAÍS, Editorial, 1 de mayo de 2005, p. 12.
- EL PAÍS, 8 de mayo de 2005, pp. 1, 14, 24, 25 y 26.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2002). "Addenda al XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación". *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Globalización, Inmigración y Educación*. Universidad de Granada [Disponible en: <http://www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf>].

- GÓMEZ BAHILLO, C., ELBOJ SASO, C., FRONTERA SANCHO, M., PUYAL ESPAÑOL, E., SANAGUSTÍN FONS, M. V., SANZ HERNÁNDEZ, A. & VALERO SALAS, A. (2004). *La inmigración en Aragón: hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- HERALDO DE ARAGÓN, 8 de mayo de 2005, pp. 1, 2, 3, 32 y 36.
- INE (2005). *Notas de prensa. Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2005* [Disponible el 30-4-2005, en: <http://www.ine.es/prensa/np370.pdf>].
- JIMÉNEZ GARCÍA, E., FERNÁNDEZ VALLEJO, G., CAMPOS PINEDA, A. & PINEDA CLAVAGUERA, C. (2005). "Modelo de docente universitario ante el reto social de la interculturalidad en las aulas". *Comunicación Presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?* [Disponible en: <http://www.aufop.org/xi-congreso/indice.htm>].
- PALOMARES RUIZ, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (Coord.) (2004). "La Universidad de la convergencia, una mirada crítica (Monografía)". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18,3, 300 pp. Disponible en: ([http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_b](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=106363) usqueda=EJEMPLAR&revista_ busqueda=1244&clave_ busqueda=106363)([http://](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=274) redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=274).
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (2005). "El qué de la convergencia ¿Maquillaje o cambio?" *Escuela Hoy*, 67, 14-16. [Texto completo disponible en: [http://www.stecyl.es/EH/](http://www.stecyl.es/EH/EH67.htm) EH67.htm].
- PALOMERO PESCADOR, J. E. & TORREGO EGIDO, L. (2004). "Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18,3, 23-40. [Texto completo disponible en: [http://dialnet.unirioja.](http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=217108) es/servlet/autor?codigo=217108].
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SOS RACISMO ARAGÓN (PALOMERO FERNÁNDEZ, P., Coord.) (2005). *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza: SOS Racismo Aragón, 235 pp. (Texto completo disponible en: ([http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/](http://www.educa.aragob.es/ryc/Convi.es/Descargas/INTERIOR%20.pdf) Descargas/INTERIOR%20.pdf).
- SOS RACISMO (2005). *Informe anual 2005. Sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

VICEN FERRANDO, M.ª J. & LARUMBE GORRAITZ, M.ª A. (Coords.) (2002). *Interculturalismo y mujer*. Zaragoza: Instituto de Estudios Altoaragoneses. Universidad de Zaragoza.