

La formació del professorat en educació intercultural

Marta Sabariego Puig*

*«La formació del professorat és la clau real d'una educació intercultural»
(Rey, 1986)*

Introducció

Si fem extensiva aquesta afirmació a la professionalització del docent actual, és indiscutible la necessitat d'adoptar una perspectiva intercultural en el procés educatiu, evidenciada per la diversitat cultural del nostre context i la presència cada vegada més gran d'alumnat immigrant a les aules. Però la realitat és que en aquesta dimensió, com passa tantes vegades, la teoria va molt per davant de la pràctica, i fins ara el professorat no rep en la seva formació inicial una preparació específica en educació intercultural ni l'orientació suficient en aquesta línia quant a la formació permanent (Marcelo, 1992; Nieto i Santos Rego, 1997). Malgrat tot, sembla que comença a haver-hi experiències plausibles i esforços cada vegada més clars que s'interpel·len d'una manera més forta per respondre adequadament aquesta necessitat en sectors sencers de professionals.

Tot seguit ens plantejarem algunes qüestions vinculades a aquest desafiament: descriurem l'organització del pla formatiu intercultural en el nostre context més immediat i la realitat de la formació inicial i permanent del professorat per portar a la pràctica un model d'educació intercultural. Seguidament, entrarem en les grans orientacions conceptuals que donen sentit a la formació del professorat en aquest àmbit educatiu i conclourem aquest article presentant-ne la concreció en els diversos models formatius.

(*) Marta Sabariego és pedagoga, professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona i la seva tasca investigadora està directament relacionada amb el GREDI. Ha participat en diversos projectes d'investigació-acció i experiències formatives amb el professorat, orientats a detectar les necessitats formatives i elaborar recursos per avançar en l'àmbit de l'educació intercultural. A/e: msabariego@ub.edu

Una aproximació a l'acció formativa del professorat en el camp de la interculturalitat: la formació inicial i la formació permanent

En el context europeu, la formació de professorat per atendre la diversitat cultural ha estat motiu d'importantes experiències, recerques i programes desenvolupats per les organitzacions internacionals i europees com ara la UNESCO, l'OCDE i el Consell de Cooperació Cultural en el si del Consell d'Europa (Fermoso, 1992). En la seva dimensió legal, la formació del professorat en aquest àmbit també ha estat objecte de directives i recomanacions per part de la Comunitat Europea, com és el cas de la 77(486) i la (84)18.

No obstant això, l'estat actual de la formació del professorat ens descriu una realitat en què l'educació intercultural encara és una activitat marginal, tant en la modalitat de formació inicial com en la de formació permanent, i en rares ocasions constitueix una part integral d'un pla de la política educativa orientada a la innovació i basada en una anàlisi de les necessitats de l'escola (Batelaan, 1998). Potser als EUA la preparació formal del professorat en aquesta dimensió té una perspectiva una mica més optimista, ja que, recentment, la diversitat i l'educació intercultural han esdevingut tòpics de conversa prioritaris en els diàlegs entre els mateixos formadors de professorat (Marshall, 1999). I, de fet, els programes de formació del professorat acreditats pel National Association of Colleges for Teachers Education (NCATE) estan obligats pels seus estàndards a tractar els temes de la diversitat en la preparació del professorat.

Ara bé, la manera com aquests programes assumeixen aquesta responsabilitat és bastant semblant: la majoria ofereixen una experiència senzilla en la modalitat d'un curs que focalitza principalment els elements menys complexos de l'educació intercultural com a àmbit d'estudi. I tal com es confirma en el projecte de Boyle-Baise et al. (1997), *Rethinking Multicultural Teacher Education Project* (RMTEP, 1995), subvencionat pel Research Institute for Teacher Education (RITE) de la Universitat d'Indiana, l'enfocament simple, en forma de curs únic per al tractament de l'educació multicultural dins del programa de formació del professorat, resulta insuficient per tractar les necessitats de la major part del professorat.

Nieto i Santos Rego (1997), en la seva descripció sobre l'estat actual d'aquesta qüestió al nostre país i als EUA, adverteixen de la manca de treball real efectuat, tot i la creixent atenció cap a la necessitat d'una preparació intercultural. Declaren, també, que les iniciatives s'han preocupat bàsicament d'eleva el nivell de sensibilització del professorat, deixant-ne quasi sempre al marge els docents ordinaris, com si només fos necessari dirigir-se a un professorat específic en situacions bilingües, de reforç o a ensenyants de la llengua d'origen d'uns col·lectius de l'alumnat determinats.

A més a més, l'assumpció real d'aquestes responsabilitats per part dels governs en general és bastant reduïda: l'avenç realitzat en el desenvolupament de programes de formació en l'àmbit de l'educació intercultural es deu, fonamentalment, a col·lectius del professorat, associacions cíviques i organitzacions no governamentals de tipus diferent.

Tampoc no podem oblidar la sensibilitat creixent a la universitat mateixa, tal com ho demostra el fet d'introduir matèries i programes formatius en els plans d'estudi de les titulacions a Magisteri, Educació Social, Pedagogia i Psicopedagogia. Per exemple, a la Universitat de Granada la inclusió del Currículum intercultural està prevista com una assignatura obligatòria dins del Pla de formació del professorat, la qual cosa representa una aportació pionera en el nostre país (López, 1996). Així mateix, en la formació inicial del professorat també s'ofereixen possibilitats de formació multicultural a través de les assignatures optatives que integren el pla d'estudis dels ensenyaments de mestres —com és el cas de l'assignatura Multiculturalisme i socialització, reconeguda a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona—, i en els seminaris i itineraris de diversos programes de doctorat: per exemple, el del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la mateixa Universitat, Qualitat educativa en un món plural, que engloba un itinerari exclusiu, l'itinerari de l'educació intercultural, amb tres assignatures obligatòries relatives a aquest tema: Nous avenços en educació intercultural; Educació i orientació no sexista, i La interculturalitat a l'escola i en contextos no formals.

Sense desmerèixer el valor de la formació inicial del professorat en l'àmbit de la interculturalitat, la realitat és que des d'aquest vessant formatiu només s'assegura que l'alumnat vertaderament motivat pel tema cursi aquestes assignatures. D'altra banda, la importància que actualment té la qualitat de l'ensenyament i, per tant, del professorat, és un assumpte que a l'informe per a la UNESCO (Delors, 1996) i a l'Informe Mundial sobre Educació 1998 (Organització de les Nacions Unides per l'Educació, 1998) també se'n fan ressò i la vinculen especialment amb la formació permanent del professorat perquè «es generalitza l'opinió que la docència, de la mateixa manera que altres professions, és una activitat d'aprenentatge i que les persones que l'exerceixen han de tenir oportunitats d'actualitzar i renovar els seus coneixements, aptituds i capacitats periòdicament al llarg de la seva carrera» (Organització de les Nacions Unides per l'Educació, 1998, p. 69).

Si tenim en compte la urgència d'introduir la dimensió intercultural en el desenvolupament professional dels docents, la formació permanent adquireix una gran rellevància, particularment a curt i a mitjà termini, en la mesura que permet l'accés a nous continguts científics, pedagògics, didàctics i actitudinals per desenvolupar amb èxit la tasca docent en el marc de la nova societat multicultural. Vegem algunes de les modalitats formatives preferents per a la formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació intercultural i en el marc administratiu vigent a Catalunya.

Les modalitats de formació permanent del professorat en l'àmbit de l'educació intercultural: l'estat de la qüestió a Catalunya

Podem afirmar que la xarxa de formació del professorat incorpora progressivament el debat sobre la presència de fills i filles d'immigrants en el nostre sistema educatiu. A Catalunya, l'acció formativa en el camp de la interculturalitat ja va trobar una poderosa invitació en el text del Pla interdepartamental d'immigració (Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1994), aprovat pel Govern l'any 1993.

Posteriorment, el Departament d'Ensenyament ha encarregat i finançat, a través dels plans d'activitats de formació permanent de zona, l'organització d'activitats de formació permanent del professorat en el camp de la interculturalitat amb els objectius de sensibilitzar el professorat sobre la diversitat socio-cultural, aproximar-lo a les diferents cultures i aportar-li elements de reflexió per al tractament de la interculturalitat a l'escola. També ha donat suport a les múltiples iniciatives d'instàncies privades i públiques de tota mena (ICE, moviments de renovació pedagògica, fundacions, associacions de mestres, entre d'altres) que han assumit gairebé voluntàriament la formació del professorat sobre aquest tema.

D'entre les diverses modalitats de formació permanent que presenta la Subdirecció General de Formació Permanent/Generalitat de Catalunya (1997) destaquem els cursos, els seminaris, els grups de treball, els assessoraments, les jornades, les taules rodones i les conferències com les més rellevants en aquest àmbit educatiu. I Sales Ciges (1998), en el seu estudi sobre els diferents programes i experiències de formació que van tenir lloc a Espanya entre el 1994 i el 1995, també assenyala diverses de les modalitats formatives que acabem d'apuntar: cursos de sensibilització o monogràfics sobre una cultura en particular, per tal de descobrir les seves característiques i els estils cognitius i de socialització; grups de treball dirigits a desenvolupar materials de classe; seminaris i conferències teòriques per permetre una comprensió de les bases i els objectius de l'educació intercultural; projectes de formació en centres, i l'intercanvi d'idees i d'experiències entre el professorat per tal de conèixer i discutir quines accions es prenen.

Quan en els cursos de formació es treballa amb una metodologia que fa prevaler les exposicions per part dels ponents es corre el risc que els participants no interioritzin el discurs ni el facin seu. L'educació intercultural representa no només l'adquisició de coneixements, sinó, sobretot, un canvi d'actituds, creences, idees i preconcepcions que influeixen i determinen la manera com ens comportem, a partir d'experiències i vivències que ningú no pot tenir per nosaltres. En aquest sentit, els seminaris, els grups de treball i els assessoraments als centres responen a unes modalitats formatives més vivencials i respectuoses amb els coneixements, les necessitats i les motivacions prèvies del professorat com a punt de partida: conseqüentment són molt més

efectives, ja que combinen la doble dimensió teòrica-pràctica, afavoreixen processos de mediació, l'intercanvi d'experiències i la reflexió conjunta entre iguals, sense oblidar el seu potencial per vincular el professorat en processos d'innovació educativa. Des de l'experiència pròpia, així mateix ho reconeixen Martínez (1997), Bartolomé et al. (1997, 2000) i Sabariego (2001).

D'altra banda, crida l'atenció que entre les finalitats dels cursos adreçats al professorat es repeteixi principalment la idea de *sensibilització* (Jordán, 1995). Sense desmerèixer el seu valor per preparar el professorat amb vista al tractament de la diversitat cultural, a vegades es tracta d'iniciatives que es limiten a fer conscients els docents de l'existència d'una realitat multicultural en el seu entorn més pròxim, juntament amb els valors de justícia, cooperació, solidaritat, no violència, esperit crític i respecte per la diversitat dels altres. Però deixen de banda altres objectius que van més enllà de la sensibilització. Apuntem-ne alguns que seran motiu d'una discussió més atenta en els pròxims apartats d'aquest article.

Necessitats bàsiques que es desprenen: objectius complexos i cursos estructurats d'una manera simple

L'estudi crític i substancial de l'educació intercultural exigeix que el professorat s'impliqui en l'anàlisi de diversos temes de vegades percebuts com a controvertits —per exemple, les realitats del racisme, la discriminació i d'altres tipus d'opressió a les escoles i a la societat en general— i que, per tant, poden ser motius de resistències amb vista al seu tractament educatiu. A més a més, la mirada atenta i compromesa amb l'educació intercultural suposa no sobresimplificar el concepte que recordem que Banks (1993) va definir com a complex i multidimensional ni limitar-lo a la integració de continguts sobre grups culturals diferents en el currículum o a un esforç per reduir el prejudici envers ells, tal com, freqüentment, succeeix a la pràctica educativa i a l'acció formativa en el camp de la interculturalitat.

Les dimensions més complexes de l'educació intercultural (l'anàlisi crítica del procés de construcció del coneixement o del desenvolupament de destreses per participar efectivament en l'acció social i eradicar les injustícies i les desigualtats) ofereixen al professorat un marc de referència per analitzar críticament la funció social de l'escola davant la diversitat cultural, i en l'àmbit de la formació generen diferents orientacions conceptuals que, posteriorment, es concreten en diversos models de desenvolupament professional.

Les orientacions conceptuals en la formació del professorat des de la perspectiva intercultural

La formació del professorat està íntimament lligada als diversos enfocaments de l'educació intercultural.¹ Aquestes variacions dins de l'àmbit del mul-

ticulturalisme són prou subtils i importants per identificar discursos multiculturals alternatius sobre les desigualtats culturals (McCarthy, 1994) i paradigmes diferents a l'hora de concebre i ordenar la formació del professorat (Marcelo, 1992; Shade, 1995; Zeichner et al, 1998), els quals, després, deriven en altres concepcions sobre les metes i les funcions de l'ensenyament, el currículum i els models de formació que conformen els programes de desenvolupament del professorat.

En aquest sentit, és interessant la proposta de Derman-Sparks (1998) quan afirma que la majoria de les assumpcions i valors d'acord amb els quals s'elaboren aquests programes poden reduir-se i categoritzar-se en dues escoles de pensament clarament diferenciades: el *Paradigma de la Tolerància* i el *Paradigma de la Transformació*, dels quals resumim les característiques conceptuals, els temes, els continguts curriculars i els mètodes específics a la taula següent (vegeu taula 1):

	PARADIGMA DE LA TOLERÀNCIA	PARADIGMA DE LA TRANSFORMACIÓ
CONTINGUT DE LA FORMACIÓ	El contingut de la formació, típicament, consisteix en informació sobre les diverses cultures i una complicació d'activitats multiculturals per utilitzar amb l'alumnat.	El contingut de la formació, engloba temes obre la diversitat i la justícia, vinculats amb el gènere, la classe i la cultura . La formació del professorat desafia els docents a descobrir, encarar i canviar els seus propis biaixos personals, les contradiccions i les falses informacions , i també identificar i modificar les pràctiques educatives que no desafien el racisme ni altres discriminacions institucionals.
CONCRECIÓ CURRICULAR DE LA FORMACIÓ	La formació té lloc en un mòdul a un curs separat, i no sol estar integrada dins de la formació reglada sobre el currículum . El seu contingut, organitzat en parcel·les discretes per a l'aprenentatge de les cultures, se selecciona d'acord amb els interessos del professorat.	Els temes de diversitat, equitat i justícia estan integrats en tots els aspectes del currículum de la formació del professorat . "Es tracta d'un punt de vista que travessa totes les àrees de contingut i tracta les històries i les experiències de les persones que han estat exclòses del currículum tradicional. També respon a una perspectiva que ens permet obtenir una explicació de per què les coses són com són en termes de relacions de poder i en termes d'igualtat" (Lee et al., 1998)
MÈTODES DE LA FORMACIÓ	El mètodes tendeixen a enfatitzar la informació oferta a través de les lectures i representants de diferents grups ètnics.	Els mètodes de formació es basen en l' aprenentatge experiencial i cooperatiu amb els iguals, de la mateixa manera que en la informació donada i obtinguda.

Taula 1. El Paradigma de la Tolerància versus el Paradigma de la Transformació (Derman-Sparks, 1998, p. 6)

- (1) Cadascun respon a un punt de vista sobre la manera com s'han de tractar la diversitat cultural, la igualtat d'oportunitats i els problemes sociopolítics.

El *paradigma de la transformació* dona la paraula al professorat per situar el seu treball en el context més ampli del canvi social, la qual cosa implica entendre les funcions de l'escola en la nostra societat, de vegades en termes contradictoris: d'una banda, formar l'alumnat per encaixar en les relacions socials preestablertes i, de l'altra, ensenyar-li, com a ciutadans i ciutadanes d'una democràcia, la manera de desafiar i canviar els aspectes injustos d'aquesta societat.

De les cinc orientacions plantejades per Sharon i Feiman (1990) a l'hora de concebre i ordenar la formació del professorat, el paradigma de la transformació equival a l'*orientació crítica*, que destaca el compromís de l'ensenyament amb la societat, i a la *tradició reconstructivista social* de Zeichner i Liston (1990)², que posa l'èmfasi en les habilitats dels docents per veure la implicació social i política de les seves accions, en pro de més igualtat, justícia i condicions humanes en l'escolarització i la societat. La tradició reconstructivista social intenta promoure en el professorat una disposició contrària a la desigualtat i no merament favorable a la celebració de la diversitat. Això significa que les experiències en la seva formació han de desenvolupar habilitats crítiques per desafiar les pràctiques establertes, les institucions i les maneres de pensar i concebre possibilitats alternatives: han de promoure «aprendre a ensenyar a contracorrent», en paraules de Cochran-Smith (1995), per confrontar formes d'opressió àmpliament construïdes, com és el cas del sexisme, el racisme i el classisme.

Gollnick (1995) en el *Handbook of Research on Multicultural Education* descriu que els esforços per integrar l'educació multicultural en la formació del professorat tendeixen a adoptar les formes més superficials o l'enfocament de compensació i millora de les relacions humanes: la majoria d'aquests programes ofereixen un curs separat sobre diversitat cultural que sovint es dirigeix a aprofundir temes com ara els estils d'aprenentatge i les relacions interculturals. Semblantment, Ladson-Billings (1995) descriu les recerques sobre la manera com es tracta l'educació intercultural en la formació del professorat i, coincidint amb Gollnick (1995), conclou que pocs programes de formació (sigui directament o indirectament) poden reivindicar el seu suport als objectius reconstructivistes socials més complexos de l'educació multicultural.

Entre les raons aportades per explicar aquest estat de la qüestió, Ladson Billings (1995) destaca el nivell de comprensió que alguns formadors del professorat ofereixen sobre aquest tòpic: «massa formadors del professorat en aquest àmbit creuen que poden implementar un programa d'educació multicultural efectiu sense efectuar cap canvi fonamental a les aules i a les escoles a les quals ensenyen. Aquesta creença comporta el tractament superficial i trivial dels temes de raça, classe i gènere...» (p. 755).

(2) Citat per McCall (1995).

Així mateix, Sales Ciges (1998) manté que el desenvolupament d'un currículum intercultural requereix un compromís ètic i professional per part del professorat en el seu rol «d'agents socials» per a la transformació col·lectiva. Per aquest motiu la formació del professorat esdevé una tasca fonamental associada a la reformulació estructural del sistema educatiu i al desenvolupament de polítiques educatives interculturals, la qual cosa afegeix una nova dificultat a la introducció de models educatius que trenquen l'hegemonia del paradigma dominant.

Models de formació del professorat en l'àmbit de l'educació intercultural

Latorre (1994) defineix *model de formació* com un patró o pla utilitzable per conduir el disseny d'un programa de desenvolupament professional (per exemple, dels docents). La selecció d'un model o altre de formació depèn de l'orientació conceptual per la qual s'opta a l'hora de definir els aspectes de fons que permetran justificar els valors i les perspectives que es prenguin. Centrant-nos en l'àmbit de la interculturalitat, De Vicente (1992) fa referència als cinc models de desenvolupament professional següents:

- a) **El desenvolupament guiat individualment**, referit a un procés de planificació i realització d'activitats encaminades a promoure el propi aprenentatge (llegir bibliografia especialitzada sobre les característiques d'una minoria en particular, portar a terme innovacions a la classe vinculades amb l'educació intercultural, dialogar amb d'altres col·legues les possibles modalitats d'adaptació curricular per integrar continguts ètnics...); la característica clau és que l'aprenentatge és dissenyat pel mateix professorat, sense un programa de formació de suport.
- b) **El model d'observació/avaluació**, que pretén proporcionar al professorat la informació necessària —a través d'un *feedback* més o menys immediat— sobre les seves accions i els resultats de la seva pràctica docent, la qual cosa pot servir-los de base per al seu desenvolupament.
- c) **El procés de desenvolupament i millora**, centrat en el creixement professional que resulta de la implicació del professorat en un procés d'adquisició d'habilitats per a la millora sistemàtica de l'escola, originat, generalment, en la necessitat de resoldre algun problema que el centre educatiu planteja.
- d) **El model basat en l'entrenament**, també anomenat *model tecnològic o conductista*, i consistent en l'adquisició de coneixements i habilitats per a l'aprenentatge individual o en grup. És una manera molt comuna de perfeccionament del professorat, realitzada mitjançant tallers o seminaris, en els quals un expert dirigeix les activitats dissenyades expressament.

- e) **Model d'investigació**, que requereix del professorat la detecció d'una àrea instructiva d'interès, la recollida de dades, la seva interpretació i la introducció dels canvis necessaris d'acord amb els resultats de l'anàlisi. Sol efectuar-se mitjançant algun mètode d'investigació, com ara els processos i les dinàmiques de treball característiques de la investigació-acció.

El canvi d'actituds en l'àmbit intercultural és l'aspecte més important i delicat de la formació del professorat (Jordán, 1995; Rudney et al, 1999). En un estudi sobre el desenvolupament professional del professorat, realitzat per Sleeter (1992),³ va revelar que el professorat estava bastant entusiasmada a introduir canvis en la seva pedagogia, però molt menys predisposat a modificar la seva filosofia d'ensenyament o el seu punt de vista amb relació a la naturalesa de la desigualtat social, els privilegis o el poder en línia amb una perspectiva multicultural crítica.

Per aquesta raó, de tots els models de formació que hem assenyalat anteriorment, nosaltres optem per un model de formació que vincula *la participació del professorat en processos d'innovació educativa i la reflexió en l'acció* sobre quins són els objectius més convenients a promoure, quins són els mètodes d'ensenyament més apropiats i quins són els contextos que afavoreixen millor la consecució d'aquests objectius, a través d'estratègies de recerca.⁴

I des d'aquesta perspectiva assumim la concepció del *professorat com a professional reflexiu* (Bartolomé et al., 1997; Latorre, 1994; Santiago, 1992; Shön, 1987), que articula la pròpia formació amb l'activitat reflexiva i investigadora, així com la innovació en educació intercultural, per tal d'avançar en un doble camí: *la introducció de noves pràctiques a l'interior de l'organització escolar i el canvi actitudinal del professorat enfront de l'educació intercultural*.

A més a més, aquesta concepció de la formació docent posa l'èmfasi en la *reflexió crítica* per preparar professionals que siguin capaços de crear ambients i promoure aprenentatges més humans i alliberadors, en línia amb l'orientació reconstructivista social o crítica. També amplia el ventall de possibilitats acadèmiques en la formació en l'àmbit de l'educació intercultural: per exemple, *l'acció social i la consciència crítica* com dos aspectes que han estat típicament negats en els programes de formació del professorat en aquest àmbit (Marshall, 1999).

(3) Citat per Marshall (1999).

(4) Amb aquest model de referència, des del curs acadèmic 1999-2000 diferents membres del Gredi (Grup de Recerca en Educació Intercultural) realitzen un projecte per introduir la dimensió europea en el currículum de l'ESO de cinc I.E.S., a través d'un grup de treball organitzat per l'ICE amb el professorat que hi està directament implicat. El resultat no solament és la formació del professorat, sinó la introducció d'innovacions que permeten l'avanç progressiu en aquest àmbit.

El currículum multicultural per a la formació del professorat

D'acord amb Marcelo (1992, p. 514–515), els continguts que cal considerar en un programa de formació del professorat en educació intercultural fan referència als *coneixements, les destreses i les actituds o disposicions*, tal com ho corroborem en la pròxima taula (vegeu taula 2), que resumeix algunes de les dimensions més representatives de la formació bàsica del professorat en aquest àmbit.

CONTINGUTS DE PROGRAMES GENÈRICS DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DES D'UN ENFOCAMENT INTERCULTURAL						
(Gay, 1986)	Competència cognitiva		Coneixement i compromís respecte a una filosofia de l'educació intercultural		Coneixement de les cultures en contacte	Competència pedagògica
(Lynch, 1986)	Dimensió cultural/contextual, de sensibilització envers la diversitat	Dimensió moral/afectiva Relativa al compromís amb l'ètica de l'EM	Dimensió cognitiva	Dimensió pedagògica sobre l'ensenyament específic, el comportament i les actituds professionals	Dimensió sobre les conseqüències que té la posada en pràctica de les competències anteriors a l'aula	Dimensió experiencial, o el treball en centres multiculturals i la participació en experiències interculturals
(Burstein i Cabello, 1989)	Consciència de la importància de les creences i les actituds en l'educació de l'alumnat de minories		Coneixement sobre l'alumnat culturalment diferent		Adquisició i manteniment de destreses de valoració, desenvolupament del currículum, instrucció i avaluació de l'alumnat per adaptar l'ensenyament	Reflexió sobre com i quan utilitzar les habilitats i el coneixement adquirit en els tres nivells anteriors
(Baker, 1994)	Adquisició de coneixements sobre les diferències culturals, ètniques, racials, religioses i sexuals		Desenvolupament d'una filosofia personal del multiculturalisme		La implementació del currículum multicultural	
(Gagliardi, 1995)	Anàlisi de les pròpies concepcions i actituds etnocèntriques o negatives en relació amb les comunitats de l'alumnat	Anàlisi de les principals dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, objecte d'atenció i adaptació dels mètodes d'ensenyament per ajudar a superar aquests obstacles	Informació sobre les comunitats de l'alumnat i disseny d'estratègies per a la incorporació d'aquest coneixement en l'ensenyament i el currículum	Sensibilització dels principals problemes de qualitat de vida en les comunitats de l'alumnat i adquisició de mètodes educatius dirigits al desenvolupament sostenible d'aquestes comunitats	Síntesi d'experiències positives en la formació del professorat per a l'educació multi/intercultural	
(Jordán, 1998)	L'aclariment conceptual i el compromís amb una teoria de l'educació intercultural		El coneixement de les cultures diferents		Competències pedagògica per ensenyar alumnes minoritaris i multiculturals	Canvi d'actituds en l'àmbit intercultural

Taula 2. Quadre comparatiu amb els continguts de la formació del professorat des d'un enfocament intercultural

Pràcticament tots els autors (Baker, 1994; Cabrera et al., 1999; Gay, 1986; Jordán, 1998; Lynch, 1986) consideren necessari que el professorat es familiaritzi amb el **marc teòric de l'educació intercultural** i, al mateix temps, prengui consciència de les diferents «ideologies» subjacents a les polítiques, els models i els programes existents.

Paral·lelament, el professorat també hauria de tenir uns **coneixements mínims dels grups** amb procedències culturals diferents més representatius del seu entorn, i evitar qualsevol posició estereotipada de l'alumnat a partir d'aquest coneixement. Jordán (1995) puntualitza que l'ideal seria superar el sim-

ple coneixement asèptic de cadascuna de les cultures fins arribar a sentir empatia amb el seus elements essencials, per tal d'educar tot l'alumnat en el respecte i l'obertura cap a d'altres perspectives culturals, distintes de la pròpia.

Un altre pas lògic en la seqüència formativa és la **competència pedagògica**, en tant que una dimensió bàsica dins d'un programa de formació en educació intercultural. Fa referència a la necessitat de dotar el professorat de: mètodes eficaços per assegurar l'èxit acadèmic de tot l'alumnat; idees per introduir l'interculturalisme en el currículum escolar; i criteris d'acció concrets per mitjançar i fer front als conflictes i dilemes interculturals.

Tal com afirmen Ortega i Mínguez (1997), no n'hi ha prou de «pensar» l'escola d'una altra manera, sinó que és necessari «fer les coses millor». Encara estem massa ancorats a vells models educatius centrats en els aprenentatges del coneixement, i la formació del professorat deixa sense prou cobertura el desenvolupament de les competències afectives i èticomorals tan necessàries per a l'educació intercultural, basada en els ideals de la justícia i la igualtat. Per això és necessari que en un programa de formació en aquest àmbit es plantegin qüestions com ara què fem amb l'ensenyament d'actituds i valors, l'aprenentatge d'habilitats o destreses socials, el desenvolupament de l'autoestima, la capacitat de comprensió o l'acceptació de les diferències.

Són assignatures pendents que no acaben de trobar un tractament adequat en la formació del professorat (Ortega i Mínguez, 1997), ja que «arribar a aprendre i desenvolupar pràcticament estratègies pedagògiques que afavoreixin processos educatius interculturals per aconseguir un canvi en el model educatiu normalment utilitzat és el punt en què s'ha acumulat un nombre superior d'evidències sobre les necessitats del professorat» (Bartolomé, 1997, p. 300).

Finalment, també trobem la necessitat de formar el professorat perquè assumeixi i es comprometi amb **actituds de respecte i desenvolupament positiu** enfront de la diversitat cultural, de gènere, religiosa i socioeconòmica (Marcelo, 1992). Bona part dels intents portats a terme a Espanya en el camp de la modificació d'actituds fan referència no només a aquells docents que fan gala de pressupostos etnocèntrics en el seu treball, sinó també als que, tot i que estiguin més a l'altura, necessiten desprendre's de les creences ancorades en les seves pautes de socialització primària, una socialització monocultural o culturalment aïllada que els ha portat a adquirir actituds estereotipades i prejudicials cap als altres. En aquest sentit, es reivindica una *resocialització* del professorat en formació (Jordán, 1995; Sales Ciges, 1998) a fi que arribi a percebre's a si mateix com un membre d'una societat culturalment diversa, i fins i tot com una persona multicultural. Tots som el resultat d'una suma d'identificacions (tenim una identitat formada per pertinences múltiples —a una tradició religiosa, a una nacionalitat, de vegades a dues, a un grup cultural, a una família, a una professió, a un medi social, a un equip esportiu—) la combinació de les quals, sempre diferent, ens fa únics i irrepetibles. Aleshores, tal com afirma Maalouf (1999), qui pugui assumir plenament aquesta diversitat

servirà d'enllaç entre les diferents cultures i comunitats i farà de ciment en les societats on visqui.

La presa de consciència sobre totes aquestes qüestions és un tema clau en la formació del professorat, ja que la font més important del desenvolupament del professorat és la seva pròpia ideologia més o menys recoberta de prejudicis, biaixos, preferències, creences, valors i percepcions; és a dir, el que pensen sobre la naturalesa de l'ensenyament i l'aprenentatge, així com la naturalesa del context del treball, dels mateixos rols i de les responsabilitats cap als altres, fruit de la seva socialització com a professionals.

En aquest sentit, les estratègies formatives més rellevants són les que s'ajusten a un enfocament experiencial del professorat —per exemple, les auto-comprovacions vivencials en la pràctica educativa diària en forma d'autobiografies personals/culturals (Ladson-Billings, 1995)— els mètodes socioafectius o la vivència dels subjectes en formació en situacions reals d'immersió. Aproximem-nos-hi una mica més.

Les estratègies de formació per al professorat des de la perspectiva intercultural

Per al canvi d'actituds —l'aspecte més important i delicat de la formació del professorat en l'àmbit de la interculturalitat— és important considerar l'autoanàlisi dels propis valors educatius. En aquest sentit, resulta interessant l'obra de Schön (1987) sobre la formació de professionals reflexius, en la qual la presa de consciència del bagatge de coneixements, de les creences, de les actituds i de les percepcions que tàcitament s'amaguen en la ment del professorat, esdevé un procés del tot necessari per promoure el canvi d'actituds esbiaixades i errònies.

Amb l'objectiu de sistematitzar millor en el nostre discurs sobre les estratègies formatives en aquest sentit, considerarem la proposta de Jordán (1998) sobre tres tesis importants arran de les experiències formatives amb el professorat d'altres països: la modificació d'actituds a partir de l'autocomprovació vivencial; la immersió eficaç que proporcionen les pràctiques fetes en escoles considerades clau, i l'adopció d'una lògica formativa de tipus inductiu i circular.

a) La modificació d'actituds a partir de l'autocomprovació vivencial

Tal com afirma Ladson-Billings (1995), la nova conceptualització sobre la formació del professorat ha començat a equilibrar la recerca experimental i quasi experimental, fins ara predominants en la major part de la literatura sobre la investigació en aquest àmbit, amb un tipus de literatura més qualitativa que descobreix la «saviesa de la pràctica» (*the wisdom of practice*).

Shulman (1987)⁵ defineix aquest concepte com una font per obtenir el «coneixement bàsic» i les màximes que orienten la pràctica diària del professorat. Aleshores, com a resultat de la importància d'aquest coneixement pràctic últimament assistim a l'incrementat ús de *l'autobiografia* —com una via d'aconseguir que el professorat reflexioni sobre les seves experiències pràctiques en les diverses aules i els doni un significat conscient per explicar accions futures— de *les experiències de camp* i de *l'examen o l'anàlisi de pedagogies* «culturalment específiques» en el seu escenari real.

b) L'aprenentatge per immersió en centres multiculturals

La via d'aprenentatge preferida pel professorat en l'aplicació d'un currículum intercultural és observar col·legues (per tant, a través de l'aprenentatge per imitació) que mereixen la suficient credibilitat (Haberman i Post, 1998). És a dir, aprenent al costat de professors que posen en pràctica allò que aconsellen i, des d'una perspectiva molt pragmàtica, avaluen el coneixement d'acord amb la comprovació pràctica de la seva eficàcia en situacions reals.

A partir d'aquí, s'ha considerat la necessitat d'introduir pràctiques d'ensenyament en contextos educatius multiculturals dins dels programes de formació inicial del professorat, per tal de col·laborar amb *experts pedagògics* en aquests escenaris (Ladson-Billings, 1995). I diversos investigadors en l'àmbit de l'educació multicultural han confirmat el valor d'aquestes experiències de camp en la formació del professorat (Flannery i Vanterpool, 1990; Garibaldi, 1992; Shaw, 1993).⁶

Així mateix ho expressava Nieto (1999) quan fent referència a la desitjada resocialització d'aquest professorat afirmava que «té probabilitats d'èxit quan els estudiants universitaris en fase de formació inicial poden realitzar unes pràctiques ben planificades en centres prototípics per a la implementació de programes d'educació multi/intercultural» (p. 68).

Els programes per a la formació inicial del professorat als EUA discuteixen cada vegada més l'ús de les experiències d'aprenentatge basades en la comunitat (*community-based learning experiences*), com una part de la seva preparació per atendre la diversitat cultural. Aquest és el cas dels programes de formació del professorat de la Universitat d'Oakland, en la qual no hi ha cap curs específic d'educació intercultural, però l'alumnat estudia el coneixement i les destreses necessàries per ensenyar en diversos llocs i en una varietat de cursos, realitzant almenys dues experiències de camp en espais multiculturals (Wiggins i Follo, 1999).

Dins d'una línia de treball més coherent amb l'educació per a la ciutadania, l'aprenentatge de servei (o el *service learning*) —una modalitat de l'apre-

(5) Citat per De Vicente (1992).

(6) Citat per Rice Jordan (1995).

mentatge basada en la comunitat— també s'utilitza progressivament en aquests processos de formació. Consisteix en una experiència educativa en què els estudiants participen en activitats de servei organitzades que donen resposta a les necessitats reals de la comunitat. D'aquesta manera, poden reflexionar sobre el servei de l'activitat, obtenir una millor comprensió del contingut del curs i, sobretot, desenvolupar un remarcad sentit de responsabilitat social.

D'altra banda, aquesta modalitat formativa d'immersió a la comunitat també obre la possibilitat d'aprendre les pràctiques pedagògiques que utilitzen els educadors experts en àmbits que van més enllà del sistema escolar formal. Per tant, proporciona una marc de referència alternatiu que es pot utilitzar per ajudar els futurs professors a criticar i millorar el que aprenen en els seus cursos de formació.

c) El canvi de la seqüència deductiva tradicional (teoria–metodologia–aplicació real) per un procés formatiu alternatiu (pràctica–teoria–investigació–acció–reflexió)

Nieto i Santos Rego (1997) mantenen que una de les coses a què constantment hem de fer front és el vell debat sobre si la preparació docent hauria d'emfatitzar la teoria o la pràctica, un tema sense sentit i que, presentat d'aquesta manera, es converteix en ahistòric o antiintel·lectual, ja que a aquestes alçades hauria de ser clar que allò vertaderament constructiu resulta de la connexió inequívoca entre ambdues: la *praxi* com la va anomenar Freire (1970).

D'acord amb els diversos autors (Díaz Aguado, 1999; Haberman i Post, 1998; Jordán, 1998; Nieto i Santos Rego, 1997) la formació del professorat en contextos multiculturals ocupa una posició crítica en el marc de la teoria i la pràctica educatives i, tot i admetre la importància del cos teòric en aquest àmbit, és més eficaç buscar-lo a partir de les necessitats originades en l'activitat educativa quotidiana que no pas en cursets aïllats i abstractes, a través de la seqüència formativa, inductiva i circular, que combina els moments clau següents: la *pràctica–la teoria–la investigació–l'acció–la reflexió/la pràctica–la teoria–la investigació–l'acció–reflexió/...*

De nou ens situem davant el perfil del professorat com a professional reflexiu i crític, caracteritzat per la seva capacitat d'autodesenvolupament professional autònom, per la qual cosa estem d'acord amb Bartolomé (1997) quan afirma que «un programa de formació del professorat ha de preveure el desenvolupament d'estratègies docents pròpies del professional reflexiu, en la línia de les proposades per Calderhead (1991), Grimm et al. (1990) i Feiman-Nemser (1990)» (p. 301).

D'acord amb Calderhead (1991, p. 1), les estratègies específiques que es poden utilitzar per fomentar la reflexió del professorat es basen, en general, en algun dels aspectes següents:

1. La capacitat d'analitzar, discutir i avaluar els canvis de la seva pràctica.
2. La capacitat d'avaluar els contextos socials i polítics en què treballen.
3. La capacitat per apreciar els aspectes morals i ètics implícits en la pràctica educativa.
4. La capacitat d'assumir més responsabilitat en el propi desenvolupament professional.
5. La capacitat d'explicitar la «teoria» implícita en la pràctica educativa.
6. La capacitat de més implicació en la direcció de l'educació.

Aquestes tres modalitats formatives tenen més possibilitats que les merament cognitives en el canvi d'actituds interculturals (Grant i Secada, 1990; Jordán, 1995), ja que brinden l'oportunitat al professorat de comprovar les pròpies actituds i observar de manera crítica les dels altres. En aquest sentit, serien una bona resposta a la tesi de Haberman i Post (1998), segons els quals la formació en el camp de la interculturalitat, encara que molt important, només té valor per aquell professorat amb una ideologia i predisposició adequades, les quals no es poden ensenyar ni aprendre típicament en un curs, sinó que requereixen un replantejament i una transformació personal molt seriosa.

A la pràctica, els estudis sobre les concepcions i les creences interioritzades del professorat en formació inicial no ofereixen un panorama massa optimista respecte a aquesta desitjable resocialització. Un dels possibles motius és el currículum ocult que els formadors del mateix professorat vehiculen i que, més aviat, confirma i reforça les creences, les actituds i les concepcions que l'alumnat ja porta i té assumides d'entrada. En aquest mateix sentit, Rodríguez (1984)⁷ també apunta les dues explicacions següents:

- a) Considerar la formació en educació intercultural com una «assignatura» entre d'altres i no com una perspectiva transversal que ha d'impregnar tot el currículum.
- b) La imparició tangencial de la nova disciplina (la formació en educació intercultural) respecte al currículum global dels futurs professors.

El resultat final és que normalment la formació del professorat en aquest àmbit adopta la forma de programes desintegrats respecte a les altres matèries, quan allò ideal seria que els temes i les habilitats en educació intercultural es desenvolupessin i s'apreguessin de manera interdisciplinària, treballant tot el professorat en equip a l'hora d'ensenyar, investigar, elaborar materials didàctics i avaluar les experiències de pràctiques del professorat en procés de formació inicial.

Per la seva banda, Sales Ciges (1998) considera que en la mesura que la formació del professorat esdevé una tasca associada a la reformulació del sistema educatiu i al desenvolupament de polítiques educatives interculturals, l'absència de qualsevol debat al voltant d'aquests temes i la manca de suport

(7) Citat per Jordán (1995).

des de l'Administració per efectuar una transformació real en l'estructura i la cultura dels centres, també inhibeix el potencial pel canvi i afavoreix el retorn a les velles actituds i rutines educatives fixes i dogmàtiques.

Bibliografia

- BAKER, G.: *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. Menlo Park (California): Addison-Wesley, 1994.
- BANKS, J. A. «Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges», *Phi Delta Kappan*, vol. 75, núm. 1, 1993, p. 22–28.
- BARTOLOMÉ, M. et al. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Ed. CEDECS, 1997 (1a edició).
- BARTOLOMÉ, M. et al.: *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE/Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2000.
- BURSTEIN, N. D. i CABELLO, B.: «Preparing teachers to Work with Culturally Diverse Students: A Teacher Education Model». *Journal of Teacher Education*, 1989, vol. 5, núm. 40, p. 9-16.
- CABRERA, F. et al.: «La formación del profesorado en educación multicultural». Dins ESSOMBA, M. A. (ed.): *Construir la escuela multicultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 1999, p. 75-80.
- DE VICENTE, P.: «El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional». Dins X CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (ed.): *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Tom II. Salamanca: Imprenta Provincial, 1992, p. 537-574.
- DELORS, J.: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: UNESCO de Catalunya, 1996.
- DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA: *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1994.
- DERMAN-SPARKS, L.: «Educating for Equality: Forging a Shared Vision». Dins LEE, E., MENKART, D. i OKAZAWA-REY, M. (eds.): *Beyond Heroes and Holidays: Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington: Networks of Educators on the Americas, 1998.
- DÍAZ AGUADO, M. T.: «Igualdad y diversidad: de la educación compensatoria a la educación intercultural». *Psicología Educativa*, vol 2, núm. 5, p. 115-140.
- FREIRE, P.: *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press, 1970.
- GAGLIARDI, R.: «An integrated model for teacher training in a multicultural context». Dins GAGLIARDI, R. (ed.): *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. París: UNESCO/International Bureau of Education, 1995, p. 1-13.
- GAY, G.: «Multicultural Teacher Education». Dins BANKS, J. A. i LINCH, J. (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1986, p. 2-28.

- GOLLNICK, D. M.: «National and state initiatives for multicultural education». Dins BANKS, J. i MCGEE BANKS, A. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. Nova York: MacMillan, 1995, p. 44-64.
- GRANT, C. i SECADA, W.: «Preparing Teachers for Diversity». Dins HOUSTON, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nova York: Macmillan, 1990, p. 403-422.
- HABERMAN, M. i POST, L.: «Teachers for Multicultural Schools: The Power of Selection». *Theory into Practice*, vol. 37, núm. 2, 1998, p. 96-104.
- JORDÁN, J. A.: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós, 1995.
- JORDÁN, J. A.: «El professorat davant l'educació intercultural». Dins JORDÁN, J. A. (ed.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya/Proa, 1998, p. 93-122.
- LADSON-BILLINGS, G.: «Multicultural teacher education: research, practice, and policy». Dins BANKS, J. i MCGEE BANKS, A. (eds.): *Handbook of research on multicultural education*. Nova York: MacMillan, 1995, p. 747-759.
- LATORRE, A.: «Models de desenvolupament professional del professor». *Temps d'Educació*, núm. 11, 1994, p. 59-87.
- LEE, E., MENKART, D. i OKAZAWA-REY, M. (eds.): *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington: Networks of Educators on the Americas, 1998.
- LÓPEZ, M.: «La formación del profesorado en una sociedad multicultural. Una experiencia práctica». Dins ORTEGA, J. A. (ed.): *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (COM.ED.ES.), 1996, p. 189-196.
- LYNCH, J.: «An Initial Typology of Perspectives on Staff Development for Multicultural Teacher Education». Dins MODGIL, S., VERMA, G. K., MALLICK, K. i MODGIL, C. (eds.). *Multicultural education. The interminable debate*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986, p. 149-165.
- MARCELO, C.: «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado». Dins X CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA (ed.): *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Tom II. Salamanca: Imprenta Provincial, 1992, p. 501-535.
- MARSHALL, P. L.: «Teacher's Racial Identity and the Single Course in Multicultural Education». *Action in Teacher Education*, 1999, vol. 1, núm. 20, p. 56-69.
- MARTÍNEZ, M.: «La educación moral en el currículum». Dins ORTEGA RUIZ, P. (ed.): *Educación Moral*. Murcia: CajaMurcia, 1997, p. 37-68.
- MCCALL, A. L.: «Constructing Conceptions of Multicultural Teaching: Preservice Teachers» Life Experiences and Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 1995, vol. 5, núm. 46, 340-350.
- MCCARTHY, C.: «Multicultural discourses and curriculum reform: a critical perspective». *Educational Theory*, 1994, vol. 1, núm. 44, p. 81-98.
- NIETO, S. i SANTOS REGO, M. A.: «Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1997, núm. 9, p. 55-74.

- NIETO, S.: *The Light in Their Eyes*. Nova York: Teachers College Press, 1999.
- ORGANITZACIÓ DE LES NACIONS UNIDES PER L'EDUCACIÓ: *Informe mundial sobre la educació. Los docentes i la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: UNESCO, 1998.
- ORTEGA, P. i MINGUEZ, R.: «El reto de la educación intercultural». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1997, núm. 9, p. 41-53.
- REY, M.: *Training teachers in intercultural education?* Estrasburg: Council of Europe, 1986.
- RICE JORDAN, M. L.: «Reflections on the Challenges, Possibilities, and Perplexities of Preparing Preservice Teachers for Culturally Diverse Classrooms». *Journal of Teacher Education*, 1995, vol. 5, núm. 46, p. 369-374.
- RUDNEY, G. et al.: «Preservice Teacher's Growth in multicultural Understanding». *Action in Teacher Education*, 1999, vol. 1, núm. 20, p. 32-46.
- SABARIEGO, M.: *L'educació intercultural a la secundària obligatòria: investigació avaluativa*. Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, 2001. Exempler fotocopiats de tesi doctoral.
- SABARIEGO, M.: *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2002.
- SALES GIGES, A. i GARCÍA LÓPEZ, R.: «Teacher Training with a View Towards Developing Favourable Attitudes Regarding Intercultural Education and Cultural Diversity». *European Journal of Intercultural Studies*, 1998, vol. 1, núm. 9, p. 63-77.
- SANTIAGO, P.: «Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo» *Revista de Investigación Educativa*, 1992, vol. 2, núm. 20, p. 131-149.
- SHADE, B.: «Developing a Multicultural Focus in Teacher education: One Department's Story». *Journal of Teacher Education*, 1995, vol. 5, núm. 46, p. 375-380.
- SHÓN, D.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. Nova York: Jossey-Bass, 1987.
- SHULMAN, J.: «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review*, 1987, vol. 1, núm. 57.
- SUBDIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PERMANENT (DEPT. D'ENSENYAMENT / GENERALITAT DE CATALUNYA): *Pla de Formació Permanent 1996/1997/2000-2001*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, 1997.
- ZEICHNER, K. M. et al.: «A Research Informed Vision of Good Practice in Multicultural Teacher education: Design Principles». *Theory into Practice*, 1998, vol. 2, núm. 37, p. 163-171.

Paraules clau

Educació intercultural

Formació del professorat

Abstracts

Este artículo señala la importancia que la formación del profesorado adquiere para introducir y mejorar la práctica de la educación intercultural. Desde una visión realista, se empieza por la dimensión legal que vehicula la organización del plan de formación intercultural en Cataluña tanto en las modalidades de formación inicial como permanente. A continuación, entra en las grandes orientaciones conceptuales que dominan este ámbito y describe cómo se concretan en los diversos modelos de desarrollo profesional, las áreas de conocimiento y posibles estrategias formativas planteadas dentro de los programas de formación vinculados a los distintos enfoques de la educación multicultural.

L'article insiste sur l'importance de la formation des professeurs pour introduire et améliorer les pratiques d'éducation interculturelle. Adoptant un point de vue résolument réaliste, l'auteur commence par présenter les dispositions légales qu'entraîne le plan de formation culturelle mis en place en Catalogne tant pour ce qui est de la formation initiale que de la formation permanente. Elle présente ensuite les grandes orientations théoriques qui prédominent aujourd'hui puis explique comment se concrétisent dans les divers modèles de développement professionnel et selon l'orientation appliquée aux activités d'éducation multiculturelle, les spécialités et les différentes stratégies proposées dans les programmes de formation.

This article highlights the importance in teacher training of introducing and improving training in intercultural education. The study begins by examining the legal dimension that today dictates the organisation of the intercultural training plan in Catalonia - both in initial and life-long training programmes. Next, the study examines the main conceptual approaches that dominate this field and it describes how they are made manifest in the various models of professional development, specific areas of knowledge and possible training strategies devised within the training programmes linked to the different focuses within multicultural education.