

Los institutos universitarios de formación de profesores de Francia y la educación intercultural¹

Teacher Training University Institutes (IUFMs) in France and Intercultural Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-062

Leoncio Vega Gil

Juan Carlos Hernández Beltrán

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Salamanca, España.

Resumen

El trabajo de investigación que ofrecemos analiza la formación que ofrecen los institutos universitarios de formación de profesores (IUFM) respecto a la educación intercultural. Nos ha interesado estudiar la cuestión desde diferentes ópticas. Por un lado, los IUFM están inmersos en un proceso de cambio desde 2005, como consecuencia de su integración en el tejido universitario; por otro lado, hay que mencionar la normativa que establece el dominio de una serie de competencias fundamentales, que deben aparecer recogidas en la articulación de todos los planes docentes, y que es una expresión de la reforma neoliberal del sistema escolar francés. Se trata de una investigación enmarcada en la educación internacional.

En términos curriculares, una primera observación nos indica que no hay un modelo de formación de profesores en el ámbito de la educación intercultural. No obstante, existen elementos a partir de los cuales los alumnos de los IUFM pueden obtener una formación en clave intercultural. Destacamos, en este sentido, la confección de las memorias profesionales -algunas de las cuales versan sobre temas interculturales-, la realización de prácticas en centros

⁽¹⁾ Este trabajo fue presentado parcialmente en el XI Congreso Nacional de Educación Comparada (Sevilla, 7-9 de mayo de 2008). Forma parte del proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León (con ref. SA027A08) que lleva por título: «La formación pedagógica de los profesores de Enseñanza secundaria y la gobernanza. Estudio regional comparado desde Castilla y León».

escolares, los módulos de actividades, los coloquios, jornadas o seminarios que algunos IUFM desarrollan sobre cuestiones interculturales o el apoyo de algunas organizaciones, que se constituyen como centros de recursos y de apoyo al tratamiento escolar de la interculturalidad y de la diversidad cultural.

La interculturalidad debe conjugarse con los valores republicanos del laicismo. Los IUFM están en proceso de integrarse en las universidades y los debates se centran en su carácter (académico o profesional), en el estatus de los profesores en esa integración, en el atractivo social de la profesión docente y en la aplicación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), que lleva esta formación hacia el máster.

Palabras clave: educación intercultural, institutos universitarios de formación de profesores, integración universitaria, competencias, tronco curricular común, diversidad.

Abstract

The research focuses on an analysis of the training offered by Teacher Training University Institutes (IUFMS) from the point of view of intercultural education. This issue is studied from different perspectives. First of all, a reference has to be made to the important process of change in the IUFM since 2005, as a result of their integration in the university framework, as well as to the regulations which establish the dominion of a series of core skills that must be included in all teacher training programmes and that is the result of the neo-liberal reform of the school system in France.

In terms of curriculum, a first observation is the absence of a teacher training model in the field of intercultural education. Nevertheless, there are elements from which IUFM students can obtain some training in intercultural matters. In this regard, emphasis has to be given to the preparation of professional Reports, some of which relate to intercultural matters, the carrying out of teaching practices in schools, activity modules, talks, workshops and seminars that some IUFMS develop on intercultural issues, and the important support of some organizations that act as resource centers linked with the school treatment of interculturality and/or cultural diversity.

Republican values of secularism influence interculturality in France. The IUFMS are in the process of being integrated in universities and discussions will focus on their nature (academic or professional), the status of teachers in that integration, the social appeal of the teaching profession and, last but not least, the implementation of the EHEA leading this training toward a Master.

Keywords: intercultural education, Teacher Training University Institutes, university integration, skills, common core curricula, diversity.

Antecedentes y fundamentación teórica. La interculturalidad en perspectiva europea

En los últimos años, las cuestiones relativas a la «interculturalidad», la «multiculturalidad» o la «diversidad cultural» han conseguido alcanzar un protagonismo creciente en el debate social, político, cultural, económico y, claro está, en el terreno de las ideas y debates pedagógicos.

La presidencia de la Comisión Europea y el comisario para el multilingüismo encargaron a un grupo de expertos –dirigidos por el escritor de origen franco-libanés Amin Maalouf– un informe (Maalouf, 2008) sobre el papel que puede desempeñar el multilingüismo en la mejora del diálogo intercultural y en la comprensión mutua de los ciudadanos europeos.

Este documento pone sobre aviso a las autoridades comunitarias sobre la paradoja que se está produciendo y que no ayuda a diseñar un escenario positivo para la construcción intercultural europea. Los autores del informe señalan que, a pesar de que existen muchas lenguas oficiales europeas, se sigue potenciando el lugar hegemónico del inglés respecto al resto de lenguas. Esta influencia, además, se ha acelerado de manera especial a raíz de la quinta ampliación de la UE. La tesis fundamental del estudio plantea que esta situación de dominio lingüístico no ayuda a que muchos ciudadanos construyan un sentido de pertenencia e identidad común y que, por consiguiente, hay que emprender otras vías lingüísticas para conseguir este objetivo.

Desde el punto de vista de la educación, este informe indica que es necesario que los sistemas nacionales de educación permitan a todos los ciudadanos de la Unión Europea hablar una tercera lengua –«lengua personal adoptiva»–, distinta de la lengua materna y de la lengua usual para la comunicación internacional, y posibiliten, además, que el hablante se adentre en los aspectos sociales y culturales de dicha lengua. En la dimensión lingüística, pues, la interculturalidad pasaría por dominar con solvencia tres lenguas: la vernácula, una de las tres grandes lenguas comunitarias (inglés, francés y alemán –esta última es la que cuenta con mayor número de hablantes en la Unión Europea–) y una lengua hablada en uno de los restantes veintisiete países miembros de la UE.

La diversidad cultural, por lo tanto, está presente en la agenda de las instituciones europeas. El secretario general del Consejo de Europa afirmaba, en la conferencia de ministros de Educación de 2007, que «una Europa más integradora debe estar basada en los valores de los derechos humanos y democráticos; el acceso a una educación de calidad para todos y la igualdad de oportunidades es el reto de la diversidad cultural

europea. Los niños que provienen de minorías culturales o aquellos que son objeto de exclusión social por razón de su condición cultural deben tener iguales derechos y, por tanto, idénticas oportunidades de futuro».

El año 2008 fue declarado oficialmente por decisión conjunta del Parlamento y el Consejo Europeo como el «Año Europeo del Diálogo Intercultural». El documento normativo al respecto interpreta la interculturalidad en términos de diversidad y ciudadanía.

Un reciente estudio demoscópico (Flash Eurobarometer, 217), llevado a cabo en diciembre de 2007, ha arrojado datos ciertamente positivos. Según este estudio, una gran mayoría (las tres cuartas partes) de los encuestados valora favorablemente el contacto con personas de otras culturas y entiende que ello supone un enriquecimiento para su país. Entre los países con mejor porcentaje de respuestas positivas hacia la comunicación intercultural se sitúan Luxemburgo, Irlanda, Reino Unido, Suecia, Holanda y Francia (curiosamente, quienes muestran mayor recelo al contacto intercultural son los países del este europeo, de reciente incorporación, como Rumanía o Bulgaria). Esto supone un paso, no solo desde un punto de vista formal y normativo sino también desde una perspectiva social y cultural, de la educación intercultural para inmigrantes a la educación intercultural para todos (Informe de la Comisión Europea, 1994).

Pese a todo lo anterior, conviene indicar que el desarrollo de la interculturalidad lleva aparejada cierta complejidad, es decir, su contenido es problemático. Sobre la interculturalidad caben dos concepciones de signo contrario. Por una parte, existen quienes defienden que es posible y deseable apostar por el fomento de la interculturalidad en todas las instancias sociales y, desde luego, en el ámbito escolar. Por otra parte –también hay que registrarlo– hay una corriente de opinión que percibe la interculturalidad como un conflicto y que considera inviable la integración cultural de determinados segmentos de población que se hallan enraizados en una cultura distinta y distante de la predicada por las señas de identidad tradicionales europeas.

En palabras de uno de los defensores de esta última tesis, la cuestión central es que no es posible caminar hacia el encuentro e integración de algunos registros culturales porque la realidad indica que «la cultura occidental está cuestionada por grupos situados dentro de las sociedades occidentales. Uno de los cuestionamientos procede de los inmigrantes de otras civilizaciones que rechazan la integración y siguen adhiriéndose y propagando los valores, costumbres y culturas de las sociedades de origen» (Huntington, 2005, p. 414).

También la política vive esa situación paradójica. Por un lado, las instituciones de la Unión (como la Comisión, el Consejo, etc.) se comprometen a luchar contra el racis-

mo y la xenofobia, pero, por otro, presentan la inmigración y a los inmigrantes como un problema, lo cual podría contribuir a los procesos de exclusión.

El planteamiento general y contextual que se ha expuesto hasta ahora sobre la interculturalidad, el multilingüismo y el choque de civilizaciones requiere de un análisis más detallado de una de las piezas centrales del sistema cultural: la educación intercultural desde una perspectiva europea. Y es que, como escribe el profesor L. Porcher, «lo intercultural constituye uno de los elementos clave de la internacionalización y la globalización» (2002, p. 370). Un concepto clave en los estudios interculturales es la alteridad y este concepto es, a juicio del profesor F. Ferrer (2002, p. 199), el punto de encuentro entre la educación comparada y la educación intercultural. Pero la alteridad pasa por el «intercambio de representaciones acerca de los acontecimientos que son de actualidad, por la comprensión de los puntos de vista respectivos y por la evolución recíproca de estos en un marco claramente explicativo» (Hedibel, 2005, p. 75).

Definir qué es la educación intercultural no es una tarea fácil, pues supone acotar el concepto, ponerle límites, fijarlo y optar por un modo de interpretación. Podemos convenir en que la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa, una filosofía, un cambio sistemático, un movimiento pedagógico, un proceso y no un producto. Es decir, se trata de un enfoque pedagógico que conduce a un programa curricular interdisciplinar que ofrece entornos de aprendizaje variados, los cuales deben responder a necesidades académicas, sociales y lingüísticas de los estudiantes. Aparece, por lo tanto, como un reto de la escuela y como un modo de plantear la educación en contextos multiculturales que se apoya en principios de comprensión, pluralidad, crítica, solidaridad e integración.

Por todo ello, uno de los objetivos de la educación intercultural es reformar la escuela para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Exige no solo una reforma del contenido, sino también de los métodos didácticos, de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de la actitud pedagógica.

Los documentos de organizaciones sindicales o sociales, los informes institucionales, los discursos políticos o los documentos bibliográficos de carácter académico parten de que los destinatarios de los discursos y de las prácticas de educación intercultural son dos: los inmigrantes y las minorías étnicas. A este respecto, podemos comprobar las aportaciones restrictivas y neoliberales de la política europea, como quedan reflejadas tanto en el Libro Verde sobre inmigración y movilidad como en la directiva aprobada recientemente por el Parlamento Europeo. Para el caso de América Latina, también son destinatarios de la educación bilingüe intercultural los pueblos indígenas.

No obstante, al final, queda únicamente un colectivo, el de las minorías, porque, a juicio del profesor M. Fernández Enguita, «los grupos inmigrantes procedentes del exterior, a partir de cierta entidad y al cabo de una o dos generaciones, devienen en minorías étnicas» (2003). Este determinismo no es el que debe primar en los procesos escolares, puesto que la educación intercultural debe ser un programa para la igualdad, el respeto, la tolerancia y la comprensión y, por lo tanto, para todos los alumnos implicados en las prácticas escolares, educativas, sociales y culturales.

Desde el enfoque de la educación intercultural, el papel del profesor es el de mediar, asesorar, ayudar, facilitar información y apoyar las interacciones y el trabajo cooperativo. Por lo tanto, sus tareas están relacionadas con la información que facilita (que debe ser rica y variada), con la relación entre el profesor y el alumno, con la distribución del éxito (la igualdad educativa), con la confianza en que todos los alumnos pueden alcanzar un nivel aceptable de conocimientos y con la orientación y ayuda (incluso en la resolución de conflictos).

Cuando se considera que la educación intercultural está unida exclusivamente a la integración del contenido (o mejor dicho, cuando se la ve tan solo como una cuestión de contenido, lo cual no es sino una desvirtuación del discurso) los profesores de Matemáticas o Ciencias tienden a creer erróneamente que solo afecta a unos contenidos (el medio natural y humano, la lengua y la literatura y las asignaturas sociales y culturales) y a unos profesores (los de Humanidades). Pero la educación intercultural no es una disciplina sino una concepción educativa que busca la armonía y los puntos de encuentro y comunicación de la diversidad en el contexto escolar. Una concepción como esta debe comenzar por profundizar más en la noción de identidad que en la de cultura (Hedibel, 2005, p. 75).

También en Francia, que tradicionalmente es un país de acogida (refugiados, reagrupamientos familiares, inmigración, etc.), se producen las contradicciones antes señaladas. Esto podría ayudarnos a comprender tanto el rechazo al texto constitucional europeo de 2004 como el ascenso del populista Sarkozy a la presidencia de la república francesa. En su «carta a los educadores», que está plagada de moralinas y que defiende de manera decidida la diferenciación escolar, apenas se hace referencia a la diversidad cultural y, cuando se incluye, se hace para orientarla desde el respeto y la potenciación de la cultura francesa (el universalismo del pensamiento y los valores). De hecho, Francia se negó en su momento a firmar la declaración a favor de las minorías lingüísticas y culturales propuesta por el Consejo de Europa. Así, la pretensión de los grupos inmigrantes de mantener una identidad cultural propia queda descalificada (Siguán, 1998). Es más, muchos inmigrantes no tienen

ninguna esperanza de incorporarse en igualdad de derechos a la sociedad francesa, tal y como han puesto de manifiesto los acontecimientos violentos de los barrios periféricos de varias ciudades, que han sido, entre otras cosas, una llamada de atención hacia la integración social, cultural y política. No obstante, la educación intercultural ha evolucionado en Francia desde una interpretación como educación para las minorías, propia de los años setenta del siglo pasado, a la concepción de una educación cívica para todos propia del siglo XXI (Martínez Muñoz, 2007). El historiador G. Noiriel (2001) ha publicado documentos de gran interés académico sobre el papel histórico que ha desempeñado la persona extranjera en la construcción social, económica, cultural y política de la sociedad francesa y sobre el papel que desempeña actualmente tanto en la lógica del Estado-nación, como en los procesos de industrialización y de la exclusión de derechos a los que se ve sometida.

Los IUFM son una institución que tiene la responsabilidad de formar a los futuros maestros de la escuela primaria y secundaria. En el país vecino, deben tener en consideración el nuevo perfil del alumnado, pues cada vez en mayor grado, los profesores formados en estos centros docentes tendrán que desarrollar su profesión en contextos multiculturales. Téngase en cuenta que en algunas zonas del país, especialmente en los barrios periféricos de las grandes ciudades, la población argelina, del Magreb o tunecina alcanza porcentajes elevados en las aulas escolares.

Diseño y metodología

La regulación política y académica de la formación

Este segundo bloque del trabajo presenta dos acotaciones organizativas. Por una parte, trata de las relaciones entre educación intercultural y formación de docentes, que deben partir, sobre todo, de los retos que plantea la práctica escolar. Por otro lado, debemos acercarnos a los nuevos desafíos (especialmente curriculares) que el nuevo ordenamiento normativo liberal francés está comenzando a poner en funcionamiento en las instituciones de formación de profesores. Abordar estos aspectos requiere de un tratamiento metodológico de carácter cualitativo (análisis de contenido) que se concentra en la documen-

tación bibliográfica, los informes, las declaraciones y otros elementos legislativos (leyes, decretos, órdenes, etc.), todo ello interpretado en términos de regulación (Duterq, 2005).

Sobre la primera categoría de análisis hay que poner de manifiesto que, así como ya disponemos de una abundante bibliografía sobre enfoques, modelos, conceptos, prácticas y otros discursos en torno a la educación intercultural (García Martínez y Sáez Carreras, 1998; Besalú, Campani y Paludàrias, 1998; Muñoz Sedano, 2001; García y Escarbajal, 2007; Besalú, 2002; Bernabé, García y Escarbajal, 2008), no se puede decir lo mismo sobre la formación de profesores en educación intercultural. No obstante, ya van apareciendo algunos trabajos que nos sirven de referencia. La profesora francesa M. E. Hedibel nos indica que «en el norte de Francia, la mayoría de los profesores son jóvenes blancos que conocen poco o nada las condiciones de vida en los barrios pobres donde residen muchos de sus alumnos y tienen tendencia, sin una formación previa, a ser nombrados en un centro escolar de una zona de educación prioritaria. En efecto, tienen miedo a la violencia, a la indisciplina de los alumnos y a las particularidades culturales y lingüísticas, que perciben más como un obstáculo que como un enriquecimiento» (2005, p. 72). Para esta profesora, el trabajo de formación debe comenzar por la propia identidad. En esta misma línea, de acuerdo con la cual la formación se percibe desde el ejercicio práctico, los profesores B. Zufiarre y A. Peñalva plantean una serie de «medidas tutoriales y de orientación escolar» como la comprensión intercultural, la interacción intercultural, la perspectiva situacional y las comparativas culturales (2005, pp. 207-208), que invitan a un trabajo pedagógico conjunto del profesor y el alumno.

Respecto al segundo aspecto que se debe abordar, hay que comenzar explicando que la última modificación importante en la estructura de formación de maestros llegó al país vecino en 2005, con la aprobación de la Ley de Orientación de la Educación. En su quinto apartado, dedicado a la formación de maestros, se indica que esta será desarrollada -como venía ocurriendo hasta la fecha- en los IUFM.² Pero, eso sí, con la salvedad de que de ahora en adelante los IUFM quedarán integrados en las distintas universidades. La puesta en marcha de la integración de los IUFM, en calidad de institutos universitarios, ha abierto un período marcado por no pocas incertidumbres sobre cómo se va a desarrollar el proceso y, especialmente, sobre cómo va a afectar al estatus de su plantel docente (de momento se mantiene el anterior), a sus recursos y a los aspectos relacionados

² Sobre la organización y funcionamiento de los IUFM pueden consultarse algunos de los siguientes trabajos: Vega Gil, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*, nº 5, 209-230. Vega Gil, L. y Hernández Beltrán, J. C. (2006). Formación y carácter universitario de los institutos universitarios de formación de profesores (IUFM) en Francia. *Revista de Educación*, nº 341, 881-897. GIR de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

con la financiación, la organización, la administración y los planes de formación de una institución que venía desarrollando sus funciones con un alto grado de autonomía en todas sus dimensiones. La Conférence de Directeurs de IUFM ya ha manifestado que la integración de los centros de formación de maestros en las universidades debería llevar aparejado el reconocimiento de su formación como un máster universitario.

Tal y como afirmaba la ley de 2005, la «escolaridad obligatoria francesa debe garantizar, al menos, a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de un eje común constituido por un conjunto de conocimientos y competencias cuyo dominio es requisito indispensable para acometer con éxito el desafío escolar, poder continuar la formación, construir un futuro personal y profesional así como desenvolverse con solvencia en la vida en sociedad».

En cumplimiento de esta norma, Gilles de Robien (titular de la cartera educativa durante la presidencia de Dominique de Villepin) aprobó, un año después, un decreto que está llamado a ser una «referencia común» para toda la comunidad escolar. Se trata de una normativa curricular que recoge las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión en materia de «competencias claves para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida».

Este decreto, que establece el tronco curricular común desde la escuela maternal a la enseñanza obligatoria, exige una nueva redacción de los programas escolares. En él se incluyen las siete competencias genéricas que los alumnos deben poseer al finalizar la escolarización obligatoria:

- Dominar la lengua francesa.
- Practicar una lengua extranjera.
- Fundamentos de matemáticas, de cultura científica y tecnológica.
- Dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La cultura humanista.
- Las competencias sociales y cívicas.³
- Autonomía y espíritu emprendedor.

Las cinco primeras competencias descritas en el documento responden a los tradicionales programas de enseñanza. Sin embargo, las dos últimas no han sido (como, de hecho, se reconoce en el decreto) objeto de una atención suficiente en el seno de

³⁾ Todas las competencias se concretan en tres componentes: conocimientos, capacidades y, finalmente, actitudes. Para cada uno de ellos, se definen los objetivos curriculares que deben guiar la actuación escolar.

las instituciones escolares y, por consiguiente, deben empezar a formar parte de la columna vertebral del sistema educativo francés.

Desde luego, la cuestión de la interculturalidad se puede abordar desde cualquiera de las competencias, pero la «competencia social y cívica» (vivir en sociedad y prepararse para la ciudadanía) se nos antoja fundamental en la aprehensión de la interculturalidad en el ámbito escolar. Desde una perspectiva intercultural, esta competencia tiene por objeto que todos los alumnos se conduzcan por un patrón de ética y civismo que esté sustentado en valores, saberes, prácticas y comportamientos que favorezcan el reconocimiento de la diversidad cultural, la toma de conciencia de los derechos del «otro», así como el rechazo a toda forma de violencia y de discriminación hacia lo distinto y lo diferente, en suma, lo ajeno.

Queremos indicar que esta competencia asume el valor de la interculturalidad como un hecho propio del tiempo que nos ha tocado vivir pero, eso sí, dentro del respeto escrupuloso a los principios que cimentan la cultura francesa como, por ejemplo, una laicidad irrenunciable.

A partir de estas competencias curriculares básicas, el ministerio aprobó en 2007 un marco de especificaciones (también en clave de competencias) para la formación de maestros en los IUFM. Se trata de un documento que regula la formación de los futuros profesores. La formación profesional inicial implica el desarrollo de distintas actividades encaminadas, en primer lugar, a la superación de la prueba que da acceso a una segunda etapa. En esta otra etapa, se adquiere el estatus de funcionario en prácticas hasta que definitivamente el ministerio competente procede a ratificar el cargo.

Además de las actividades presenciales, los alumnos deben cursar un período de «prácticas con responsabilidad» en uno de los ciclos de la escuela primaria que dura treinta días, a razón de un día por semana, así como dos períodos de prácticas de tres semanas en cada uno de los otros ciclos de la Enseñanza Primaria.

La formación profesional inicial que ofrecen los IUFM se articula en diez grandes competencias que deben acreditarse al finalizar el proceso de formación:

- Actuar como funcionario del Estado de manera ética y responsable.
- Dominar la lengua francesa para enseñar y comunicarse.
- Dominar las distintas disciplinas y poseer una buena cultura general.
- Diseñar y poner en práctica su metodología docente.
- Organizar el trabajo de la clase.
- Tener en cuenta la diversidad de alumnos.
- Evaluar a los alumnos.
- Dominar las tecnologías de la comunicación y la información.

- Trabajar en equipo y cooperar con los padres y las instituciones colaboradoras.
- Asumir el compromiso de la formación y la innovación docente.

Una de ellas se refiere directamente a la diversidad de alumnos que es, antes que nada, diversidad cultural. La idea fuerza del «libro de instrucciones» (decreto de 19 de diciembre de 2006) es que los IUFM se constituyan como centros internos de la universidad y que la formación que ofrecen se inserte plenamente en la carrera universitaria. Con esta vinculación, se pretende potenciar la formación disciplinar (es decir, que se dominen no solo de las disciplinas que se van a enseñar sino también que se preste atención a otros campos del saber fundamentales para una formación integral y sólida de los futuros maestros).

La competencia profesional sobre la diversidad pretende que el profesor apoye el progreso individual de cada alumno, que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, que acompañe a cada uno, que tenga en cuenta las necesidades particulares y que impulse a que cada alumno tenga una mirada positiva sobre el otro con el respeto debido a los valores y reglas de la sociedad republicana. Estos objetivos exigen conocimientos sociológicos y psicológicos para encuadrar las diferencias de los alumnos y de sus culturas; también exige el conocimiento de las herramientas pedagógicas necesarias para enfrentarse a las dificultades de aprendizaje, en especial, a las de los alumnos con necesidades educativas especiales. En cuanto a las capacidades, el profesor ha de tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las etapas de la adquisición progresiva de saberes, ha de saber poner en marcha actuaciones de pedagogía diferencial o programas personalizados y participar en proyectos individualizados para alumnos con necesidades educativas especiales. Por último, las actitudes requeridas se fundamentan en preservar la igualdad y la equidad entre los alumnos y en favorecer que cada alumno asuma una mirada positiva sobre sí mismo y sobre el otro.

Los resultados

La formación de profesores desde la perspectiva curricular

La formación curricular es muy similar en todos los IUFM, aunque se advierten algunas variaciones en función del colectivo al que va dirigida la formación. Estos centros

pueden ofrecer durante el primer año de formación distintos planes académicos en función de la tipología del estudiante, lo cual abre una triple vía formativa:

- Plan formativo de primer año «tradicional» (indicado para aquellos que comienzan su andadura en el IUFM).
- Plan formativo para alumnos repetidores que no superaron la prueba que da acceso al segundo año.⁴
- Plan formativo para aquellos docentes que no cuentan con la titulación suficiente exigida entendida en términos de formación continua.⁵

El diseño curricular está estructurado en dos grandes bloques que, ya de entrada, indican una fuerte presencia de los campos disciplinares frente a la dimensión pedagógica. Además, hay que reseñar la adopción de una triple modalidad de enseñanza en la formación curricular, que pasa por las clases magistrales, los trabajos dirigidos⁶ y, finalmente, los trabajos prácticos.

Presentamos a continuación una síntesis del modelo curricular de primer año de IUFM (véase Tabla I):

TABLA I. Modelo curricular del primer año de IUFM

Actividades formativas	Horario global	Clase magistral	Trabajo dirigido	Trabajo práctico
Francés	90	16	74	
Matemáticas	90	16	71	3
Historia/Geografía	56/38	12	44	
Ciencias/Tecnología	56/38	12	50	

⁽⁴⁾ Los alumnos repetidores que se vuelven a matricular en un IUFM con el ánimo de superar con éxito el *concours* tienen que cursar el mismo currículo que sus compañeros de primer año. Eso sí, la carga horaria se reduce prácticamente a la mitad (consta de 320 horas aproximadamente, frente a las casi 670 horas de sus compañeros). También se ven reducidas notablemente las horas dedicadas a las prácticas acompañadas en los centros escolares, puesto que ese período apenas computa 54 horas frente a las 150 de media que han de cursar quienes se matriculan por vez primera en el IUFM.

⁽⁵⁾ En el caso de esta modalidad, denominada de una manera muy gráfica «Aide à la reconversion au professorat des écoles», estos alumnos también presentan singularidades en relación con los otros dos itinerarios posibles de formación. Para ellos, está contemplada la posibilidad de completar su formación curricular a través de soportes electrónicos (tutoría online, plataformas educativas a través de las que acceder a documentos, etc.). Además, su carga horaria también se ve sensiblemente reducida (apenas tienen que cursar 192 horas y los períodos de prácticas acompañadas –que en este caso oscilan entre 27 y 81 horas– tienen carácter facultativo).

⁽⁶⁾ Uno de los elementos que se percibe con claridad en el análisis del diseño curricular de los IUFM es, precisamente, el gran peso que tiene la modalidad de «trabajo dirigido» en la carga horaria total. Como muestra basta indicar que de las 90 horas dedicadas a la enseñanza de Francés y Matemáticas, 16 corresponden a clases magistrales y más de 70 a la realización de trabajos dirigidos.

Prueba oral Primera parte	81	18	54	9
Prueba oral Segunda parte	50	6	38	6
Lenguas extranjeras	42		36	6
Educación física y deportiva	42	6	30	6
Preparación de stagiaires	15		15	
Período de prácticas acompañadas	152			
Total horas	662			

En relación con el elemento intercultural, hay que indicar que su incorporación en el programa académico de las disciplinas anteriormente señaladas se deja al arbitrio del profesor de cada una de ellas. No hay, por tanto, una referencia curricular explícita que recomiende trabajar este aspecto.

No obstante, se puede encontrar el elemento intercultural abordado de forma tangencial en alguna de las materias. Tal es el caso de los módulos comunes que todos los alumnos deben realizar con independencia de que hayan elegido como campo disciplinar prioritario la rama de Historia/Geografía o la de Ciencias/Tecnología. Como decimos, en ambos casos deben cursar un pequeño módulo de apenas dos horas de duración -testimonial, por tanto, en términos curriculares- con la denominación de «Definición y papel de la educación cívica».

En este bloque, los estudiantes trabajan conceptos tales como la responsabilidad, el valor de la tolerancia, la laicidad, así como los derechos fundamentales del hombre; todos ellos son herramientas importantes para una formación de corte intercultural. No obstante, el propio plan de formación consultado indica a renglón seguido que «para evitar la congestión de un programa ya de por sí sobrecargado como Historia y Geografía, el estudio del bloque de la educación cívica -que no forma parte en todo caso del programa de *preparación de las pruebas*- puede ser limitado o incorporado, si procede, de manera tangencial, en la entrevista oral».

En la prueba oral⁷, o al menos en su primera parte, los alumnos deben demostrar una formación en algunos conocimientos útiles para el desempeño de una educación en clave intercultural. Así, el listado de competencias que deben mostrar frente a un

⁷⁾ Esta primera parte se organiza temáticamente en tres apartados: i. Aprendizaje (ligado con claridad al ámbito de la psicología educativa). ii. La institución escolar (con referencias claras a los principios de la escuela republicana, la historia de las instituciones escolares, la autoridad y la disciplina, la violencia y el incivismo, la igualdad de oportunidades, la ayuda a los niños con dificultades, etc.). iii. Los fines de la escuela (formación de la ciudadanía, educar e instruir, etc.).

jurado pasa por el conocimiento de los contextos escolares –que resulta fundamental para conocer el nuevo paisaje intercultural de la escuela francesa–, el papel de la escuela en la sociedad del momento, la responsabilidad, las obligaciones y los derechos de los profesores o el estudio de las zonas de educación preferente en las que la cuestión de la interculturalidad es un denominador común. Para superar esta prueba oral, los estudiantes deben demostrar conocimiento sobre cómo funciona el sistema educativo de algún país europeo. La inclusión de este aspecto en el programa formativo resulta destacable por su filiación con la interculturalidad.

Las memorias profesionales⁸ suelen dedicar su atención a problemas relacionados con las didácticas de los distintos campos disciplinares (Lengua, Matemáticas, Historia, Música, etc.). No obstante, algunas de ellas abordan cuestiones sobre la diversidad cultural, los problemas de aprendizaje surgidos al calor de la inmigración o los desafíos metodológicos que conlleva la docencia en contextos desfavorecidos.

En todo caso, entendemos que la presencia de la interculturalidad en el currículo formativo de los futuros maestros y profesores de Educación Secundaria descansa en buena parte en el carácter transversal que el profesorado encargado de desarrollar el plan formativo quiera ofrecer en sus disciplinas particulares.

Finalmente, es preciso considerar un aspecto que entronca directamente con la interculturalidad. Nos referimos a las «prácticas acompañadas»⁹ y a «las prácticas con responsabilidad» que los estudiantes realizan durante algunas semanas en distintos centros escolares del país. En este caso, los alumnos de segundo año se encontrarán a buen seguro –en algunos centros escolares del país– con aulas en las que la diversidad cultural de sus alumnos es una realidad sobre la que deben actuar en términos pedagógicos.

Iniciativas específicas de formación en educación intercultural

Los alumnos de los IUFM tienen la posibilidad de aprovechar curricularmente una formación paralela –cursos, ciclos de conferencias– ofrecida por las distintas sedes del IUFM y la universidad de referencia en la que estos quedan integrados.

⁸⁾ En los últimos años, algunos IUFM (por ejemplo, los de Aquitania, Borgoña, Lemosín, Lion, etc.) han puesto a disposición de quien quiera acceder a ellos enlaces en un portal web para que toda la comunidad académica pueda consultar el contenido de estos trabajos de investigación pedagógica.

⁹⁾ Los alumnos reciben algunas horas de formación teórica como explicación para la realización de las prácticas. Entra dentro de lo razonable el análisis de los contextos interculturales que estos futuros maestros se van a encontrar en sus prácticas.

En este sentido, algunos IUFM desarrollan diversas actividades ligadas al análisis de la interculturalidad. Como muestra, basta con señalar los coloquios que organiza el IUFM de Limoges en torno a las culturas plurales en el ámbito escolar¹⁰ o las actividades desarrolladas por un IUFM especialmente interesado en el estudio de la interculturalidad como es el IUFM de Montpellier.¹¹

Es interesante recordar que una de las funciones encomendadas a los IUFM es –además de la formación curricular de los maestros– la investigación e innovación educativa. Estas se benefician con la integración de los IUFM en el contexto universitario de investigación y, como consecuencia, se pueden –como en el caso del IUFM de Montpellier– abrir líneas de investigación en torno a la multiculturalidad.

Desde luego, existen otras experiencias relativas a la interculturalidad. Ejemplo de ello es el módulo desarrollado en el IUFM de Aquitania. Aquí, todos los años una veintena de alumnos de segundo año participa en lo que han denominado Solidaridad Internacional e Intercultural. Este proyecto se desarrolla con la colaboración de la ONG Ayuda en Acción. Gracias a este programa y mediante una estancia de dos semanas en una escuela de África, los alumnos conocen de primera mano la realidad intercultural. Para ello, deben estudiar de manera exhaustiva elementos relativos al marco institucional y cultural del país de destino antes de preparar el viaje.

Las actuaciones interculturales desarrolladas en los IUFM de ultramar merecen una mención especial. Como exponente de estas actividades se pueden citar las investigaciones que el IUFM de la Academia de la Guayana¹² francesa desarrolla bajo el título de «Interculturalidad y las necesidades educativas especiales en el contexto de la Guayana».¹³

En Francia, otro elemento importante en el tratamiento de la interculturalidad ligado a la formación de maestros es una organización sin cuyo concurso resulta difícil entender los apoyos pedagógicos a la diversidad cultural en los contextos escolares.

Se trata de los CASNAV (*Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage*). Los CASNAV son centros de recursos puestos a

⁽¹⁰⁾ Cfr. coloquio «Cultures plurielles à la école», IUFM de Limoges.

⁽¹¹⁾ Cfr. programa «L' école en débats». En el caso del IUFM de Montpellier, existe un grupo de investigación que tiene como línea de trabajo la diversidad cultural y el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje. Esto es posible en muchos casos gracias a la formación científica del profesorado de los IUFM.

⁽¹²⁾ El IUFM de la Guayana presenta singularidades interculturales muy marcadas, ya que, en muchos casos, los alumnos no son francófonos y, además, están enraizados en una comunidad cultural con patrones distintos a los occidentales. Lo mismo podría indicarse del IUFM du Pacifique.

⁽¹³⁾ Se trata de un excelente «laboratorio intercultural» en el que se tratan aspectos como el análisis y gestión pedagógica de las situaciones de dificultad de diversas comunidades culturales, el papel de los educadores ante el «repliegue cultural» de las minorías o el análisis para establecer condiciones interculturales que permitan el aprendizaje de lenguas distintas a la materna.

disposición de las instituciones escolares. Su personal contribuye a la elaboración de una respuesta pedagógica a las diversas situaciones que se dan entre los recién llegados. En la mayor parte de los casos, estos manifiestan problemas de integración cultural y escolar, dificultades para el dominio de la lengua francesa -herramienta indispensable para el aprovechamiento curricular- o problemas de orden social.

Una de las actividades de los CASNAV es el acompañamiento y escolarización de los jóvenes -en su mayoría inmigrantes- recién llegados al país. Desde el CASNAV se insiste en que la integración de estos jóvenes debe ser responsabilidad de todos y no debe, por consiguiente, circunscribirse a las actuaciones de las zonas o de las redes de educación prioritaria.

Desde luego, los CASNAV están vinculados a los IUFM, ya que -como recoge la normativa francesa- estos centros se constituyen como «socios privilegiados» para los IUFM en el marco de la formación inicial de maestros. En este sentido, aportan a la formación inicial una construcción original, fundamentada en prácticas expertas capaces de dar respuesta sobre el terreno a diversas situaciones relacionadas con los procesos de integración cultural y escolar de los recién llegados al país.

Discusión de los resultados y propuestas de mejora

Una vez realizados los análisis políticos, curriculares y pedagógicos de la regulación de la formación de profesores en Francia, se puede comprobar, en primer lugar, que la preparación hacia la educación intercultural no aparece recogida directamente; es decir, no se forma un docente específico en educación intercultural. Esto es coherente con la tradición francesa de formación de docentes generalistas para las enseñanzas infantil y primaria y especialistas ya para la secundaria. Tal vez no sea necesaria ni pertinente una formación docente específica en el campo de la interculturalidad; de lo que se trata es de cambiar los enfoques curriculares de la formación. Es decir, de apostar por una formación transversal en diversidad cultural, en los contextos escolares diferenciales o en las identidades (personales y culturales) tanto del profesor como del alumno.

No obstante, estos mismos documentos nos permiten poner de manifiesto la estructuración de una línea curricular y pedagógica hacia la educación intercultural. Esto se puede comprobar tanto en el diseño curricular básico para la escuela obliga-

toria como en el bloque de competencias que debe dominar todo docente formado en los IUFM.

Por otra parte, también debemos subrayar que la concepción transversal de la educación intercultural permite abordar la noción de diversidad desde muchos bloques curriculares de contenido. Además, algunos IUFM sí que están desarrollando un programa específico de formación docente en educación intercultural. En general, se trata de formación extracurricular a base de seminarios, cursos, congresos, etc. En este sentido, hay que dejar constancia, de manera especial, de las memorias profesionales, que se orientan, en algunos casos, hacia la educación intercultural. En este campo, hay que recoger y valorar de manera positiva la aportación de los CASNAV como centros de recursos. Los alumnos de segundo año realizan unas prácticas en los centros escolares que les permiten tener un contacto directo y metodológico con la diversidad escolar.

Cabría poner de relieve también la vinculación entre la interculturalidad y los valores republicanos. Es decir, la educación intercultural debe tener como núcleo central de actuación la cultura de la laicidad y de la identidad nacional republicana. Esto nos lleva a pensar que desde la formación docente se pretende desarrollar el modelo de asimilación respecto a la inmigración y no el de la integración, aunque formalmente pueda parecer lo contrario. La aparente paradoja entre la identidad republicana francesa (que parte de la igualdad) y la educación intercultural (que parte de la diversidad) no es fácil de resolver en el contexto escolar, ni tampoco en el social, como han puesto de manifiesto no hace mucho los conflictos violentos que se produjeron en ciertos barrios periféricos de algunas ciudades francesas. La política educativa neoliberal de los gobiernos de Sarkozy no ayuda a armonizar, integrar y dar cohesión a la sociedad, sino todo lo contrario. Resulta llamativo comprobar que el discurso de la asimilación está ganando adeptos en el tejido social francés, lo cual contraviene la historia, la democracia y el equilibrio social. Es, además, una política que en la gestión de los IUFM nos lleva a la «privatización» o «gobernanza» (Barrère, y Larre, 2004). No obstante, la escuela no puede o no debe asumir ella sola estas funciones de liberación, integración, cohesión y normalización. Además, también es preocupante que los profesores formados en los IUFM vayan a ejercer a una escuela que desconocen, como indicaba la profesora M. E. Hedibel y que se esté caminando, precisamente, hacia lo que debemos y queremos evitar, las «culturas silenciadas» (González, 2006).

En todo caso, la preocupación de los profesores de los IUFM está centrada en tres temas de interés. En primer lugar, les preocupa su estatus en el encaje universitario. En segundo lugar, la adaptación curricular al EEES a través de la conversión en máster de los procesos de formación. Y, en tercer lugar, si la formación ofrecida dejará de tener

la orientación práctica y profesional que tiene para dirigirse más hacia la perspectiva teórica y académica.

Por lo que respecta a la perspectiva global de interpretación de la interculturalidad, estamos de acuerdo con la propuesta planteada por la profesora Remedios de Haro Rodríguez (2003) sobre las dimensiones de la educación intercultural, que se explican a continuación. En primer lugar, la «integración del contenido» consiste en que los datos, la información, los ejemplos, etc. proporcionados por los profesores en la práctica educativa deben abarcar todos los contenidos (científicos, humanistas, sociales, etc.). La educación intercultural no es solo un quehacer del grupo de profesores que desarrollan los contenidos sociohumanistas. En segundo lugar, debe buscarse la «reducción del prejuicio», que se dirige a contemplar los estereotipos, los prejuicios y las actitudes de discriminación presentes en el alumnado y en la vida de los centros para combatirlos desde los valores democráticos. En tercer lugar, se debe promover la «igualdad pedagógica»; esta se produce cuando los profesores usan técnicas y métodos que facilitan el logro académico de todos los estudiantes (aprendizaje cooperativo, atención a los estilos de aprendizaje, etc.). En cuarto lugar, se debe tener en cuenta el «proceso de construcción del conocimiento»; es decir, los procedimientos usados por los profesores para ayudar a los estudiantes a comprender el conocimiento deben tener en cuenta la influencia que este conocimiento recibe de la cultura de referencia. El acto educativo no es neutro, sino que es un acto político. Finalmente, la quinta dimensión vendría delimitada por la «cultura escolar de autoridad», que hace referencia a que la organización de la escuela debe conseguir que todos los estudiantes, al margen de sus características, experimenten la igualdad educativa mediante prácticas de trabajo en grupo, un clima social positivo o expectativas de los profesores hacia el logro. A estas propuestas para la práctica docente habría que añadir el trabajo sobre la identidad (tanto del profesor como del alumno) en los procesos escolares prácticos.

Referencias bibliográficas

- ARRÊTÉ du 19 décembre 2006. Portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. *Le Journal Officiel de la République Française*, 28 décembre 2006. Edition numéro 0300.
- BARRÉRE, G. & LARRE, F. (2004). La gouvernance dans les Institutes Universitaires de Formation des Maitres en France. *Politiques d' Education et de Formation*, 2, 1-10.

- BERNABÉ, M^a. DEL M., GARCÍA, A. Y ESCARBAJAL, A. (2008). Aproximación a los conceptos presentes en la diversidad cultural. En F. LÓPEZ NOGUERO (Dir.), *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide. CD-ROM.
- BESALÚ, X., CAMPANI, G. Y PALAUDARIAS, J. M. (Comps.). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona: Pomares.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BOURDONCLE, R. (2000). Primary and Secondary School Teachers in France: Changes in Identities and Professionalization. *Journal of Education Policy*, 15, 71-81.
- CONSEJO DE EUROPA. (2007). *¿Cómo puede la educación ayudar a la integración en la sociedad?* Conferencia de Ministros de Educación. Estambul, Turquía.
- DECISIÓN n.º 1983/2006/EC of the European Parliament and the Council of 18 of december 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue.
- DÉCRET n.º 2006-830 du 11 juillet 2006 relative au socle común de connaissances et de compétences et modifian le code de l'éducation. *Le Journal Officiel de la République Française* 12 juillet 2006. Edition numéro 0160.
- DÉCRET n.º 2007-1832 du 24 décembre 2007 portant création des institus universitaires de formation des maîtres dans les universités et fixan des dispositions electorales particuliers à ces institus. *Le Journal Officiel de la République Française*, 28 décembre 2007. Edition numéro 0301.
- DÉCRETE n° 2007-1833 du 24 décembre 2007 portant dissolution des institus de formation des maîtres des académies d'Amiens, Besançon, Caen, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Rennes, la Reunión et Rouen. *Le Journal Officiel de la République Française*, 28 décembre 2007. Edition numéro 0301.
- DÉCLARATION conjointe CPU/CDIUFM, 3 octobre 2008.
- DIRECTIVA 2008/115/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, relativa a normas y procedimientos comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países en situación irregular. DOCE, 24 de diciembre de 2008.
- DUTERCO, Y. (Dir.). (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes.
- ESTERLE HEDIBEL, M. (2005). La formación intercultural del personal docente en Francia, el ejemplo del Norte y Pas de Calais. En M. A. PEREYRA ET AL. (Eds.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano* (pp. 69-78). Granada: Grupo Editorial Universitario. CD-ROM.

- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FLASH Eurobarometer, 217. Intercultural dialogue in Europe. The Gallup Organization Hungary, december 2007.
- GARCÍA, A. Y ESCARBAJAL, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SÁEZ CARRERAS, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GIR DE EDUCACIÓN COMPARADA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I., GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. Y GUZMÁN ROSQUETE, R. (2006). Las culturas silenciadas y su derecho a la educación. En L. M. NAYA Y P. DÁVILA (Coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 166-178). San Sebastián: Erein.
- GROUX, D., PÉREZ, S., PORCHER, L. ET AL. (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. París: L'Harmattan.
- HUNTINGTON, S. P. (2005). *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós.
- INFORME de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre la educación de los hijos de los inmigrantes en la Unión Europea, 1994.
- LIBRO VERDE. *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. SEC (2008)2173. COM (2008) 423 final.
- LOI n.º 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Le Journal Officiel de la République Française*, 24 avril 2005. Edition numéro 0096.
- MAALOUF, A. (2008). *A rewarder challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*. [Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa]. *Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue Set up at the Initiative of the European Commission*. Bruselas, Bélgica.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285-317.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE ET MINISTÈRE D'ÉDUCATION NATIONALE: *Charte relative aux principes directeurs de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants*.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense.

- NOIRIEL, G. (2001). *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*. París: Le Mouvement Social.
- ROBERT, A. & TERRAL, H. (1993). La formation commune en IUFM: entre mythe fondateur et mise en oeuvre effective. *Recherche et Formation*, 23, 25-45.
- (2000): *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. París: PUF.
- STEINBERG, S. R. & KINCHELEE, J. L. (1999). *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona: Octaedro.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- VEGA GIL, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 209-230.
- (2005): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- VEGA GIL, L. Y HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. C. (2006). Formación y carácter universitario de los institutos universitarios de formación de profesores (IUFM) en Francia. *Revista de Educación*, 341, 881-897.
- VEGA GIL, L. (2005). *Claves de educación comparada en perspectiva social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ZUFUARRE, B. Y PEÑALVA, A. (2005). Educación multicultural e integración escolar de la inmigración: un desafío en la formación del profesorado y en la articulación de las prácticas. En M. A. PEREYRA ET AL. (Eds.), *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano* (pp. 201-208). Granada: Grupo Editorial Universitario. CD-ROM.

Fuentes electrónicas

- HARO RODRÍGUEZ, R. DE (2003). *Educación intercultural. Nuevos retos y propuestas para la práctica educativa*. Recuperado de Internet.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). *Interculturalidad y educación: un nuevo reto para la sociedad*. Biblioteca digital. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org>.

<http://www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/departaments/default.htm>.

<http://www.orleans-tours.iufm.fr/>.

<http://www.iufm.fr/applis/actualites/article.php3>.

<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>.

<http://www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html>.

http://www.iufm.fr/applis/actualites/article.php?id_article=508.

Dirección de contacto: Leoncio Vega Gil. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008, Salamanca, España. E-mail: lv@usal.es