



Biblioteca Digital

Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación

Número 17

Mayo - Agosto 1998

Monográfico: **Educación, Lenguas, Culturas**

Datos Artículo

Título: Ejes de debate y propuestas de acción
para una pedagogía intercultural

Autor: José Merino Fernández y Antonio Muñoz
Sedano

Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural¹

José Merino Fernández (*)
Antonio Muñoz Sedano (*)

***E**l punto de partida de nuestro estudio es la existencia de dos realidades suficientemente contrastadas durante los últimos años:*

Primera: La existencia e incremento progresivo de una sociedad cultural y étnicamente pluralista que está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada.

Segunda: Los numerosos temas de debate que la sociedad multicultural y el fenómeno migratorio han generado es fruto e indicador, al mismo tiempo, de la complejidad y amplitud del problema promovido por el reto educativo que dicha sociedad plural origina. La inusual proliferación en la última década de todo tipo de investigaciones, publicaciones y encuentros sobre la educación multicultural, el fenómeno migratorio, el racismo y la xenofobia, así como sobre las dificultades inherentes a la educación de los inmigrantes, no puede responder a un invento de intelectuales, ideólogos o políticos, sino a una realidad social que está exigiendo respuestas urgentes.

207

1. Introducción

No pretendemos en este trabajo revisar dicha profusión creativa, ni tampoco estructurar en modelos y programas teórico-prácticos la amplia producción existente bajo el rótulo de educación intercultural o multicultural, tarea ya realizada en investigaciones anteriores (Muñoz, 1983; Merino, Muñoz y Sánchez, 1994). Intentamos ofrecer principios y propuestas de

(*) José Merino y Antonio Muñoz son Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España.

acción de una pedagogía intercultural a partir de los ejes antropológico y pedagógico, como ejes claves sobre los que pivotan y se articulan las múltiples discusiones de la atención educativa a inmigrantes.

2. El eje antropológico

La prolífica y valiosa producción investigadora y de publicaciones sociológicas y psicopedagógicas que antes hemos mencionado destacan principalmente tres fenómenos configuradores del eje antropológico sobre los que gira la pedagogía intercultural.

2.1. *El debate universalismo-particularismo y homogeneización diferenciación*

Este fenómeno está constituido principalmente por dos tendencias antagónicas que se debaten dialécticamente en esta sociedad multicultural y multiétnica. La tendencia a la internacionalización o universalización de la cultura, de los valores y de la producción, que en ciertos aspectos puede derivar en la globalización, homogeneización o uniformización de la vida cotidiana, frente a la tendencia al particularismo y a la reivindicación de las particularidades de grupo, etnia o nación. A la «aldea global» de McLuhan se responde con la «nostalgia de la tribu». Fernando Savater (1994) refleja magistralmente esta dinámica.

208

Este antagonismo dialéctico no siempre concluye en una síntesis integradora. Por el contrario, en ocasiones provoca y potencia conflictos constantes en las relaciones interindividuales, interpoblacionales e interétnicas, incrementando progresivamente actitudes intolerantes, insolidarias, fanáticas e incomprensivas, y generando un fuerte impulso de la «guetización», la marginación, el racismo y cualquier otro tipo de manifestación intolerante.

2.2. *El fenómeno migratorio cuestiona el modelo de sociedad tradicional*

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las sociedades industrializadas del cono norte y la conversión del mismo en un problema duradero ante el hecho de que la mayoría de los inmigrantes se queden permanentemente en los países de acogida, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la

uniformidad, el gran problema de la diversidad. Aislarse y defenderse de esta contaminación y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad, o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma, implicándose en el proceso y tarea de construir una sociedad en el respeto e integración de la diversidad como proyecto de sociedad futura, es la polémica en la que se debaten estas sociedades.

Las migraciones como fenómeno permanente, tanto por su fuerza cuantitativa como por su complejidad cualitativa, cuestionan el modelo tradicional de sociedad y fuerzan la consideración, a nivel de reflexión, gestión y acción, de los grupos culturales y étnicos o de otra procedencia, como tales grupos, en la organización de estas sociedades y en el concepto, construcción y constitución de la sociedad futura.

2.3. *Nuevas dimensiones en la sociogénesis*

La situación actual de los estudios sobre la sociogénesis y sobre el proceso de socialización (Pinillos, 1980; Merino, 1985; Francás, 1992) nos permite indicar que el proceso de hominización no consiste solamente en el crecimiento o evolución del cortex, de lo biológico o de especiación de comportamientos instintivos, sino también en comportamientos, conductas y actitudes menos instintivas y más intelectuales y sociales, donde lo cultural adquiere mayor relevancia que lo físico. Hominización biológica y hominización cultural son los dos procesos constitutivos de la hominización humana. En consecuencia, la educación adquiere forzosamente una relevancia imprescindible en el subproceso de hominización cultural.

En este contexto, J. M^a Francás (1992) resalta que, históricamente, a nivel de filogenia y en relación con la edad a nivel de ontogenia, parece darse una progresión inversa entre la hominización biológica y viceversa. Corresponde asimismo mayor hominización biológica al niño y se da un avance y una necesidad de hominización cultural a medida que se camina hacia la adultez y se posee más educación.

En el curso de este logro de la investigación biológica no es arriesgado afirmar que el interculturalismo de la obligada convivencia multicultural y multiétnica en la que el hombre actual se encuentra implicado, parece constituir una situación neoétnica con capacidad suficiente a nivel filogenético y ontogenético para generar una progresión en el avance de la hominización similar al que significó la adquisición de la postura erguida o la liberación de las manos.

3. El eje pedagógico

Respecto al eje pedagógico, éste se ha ido configurando en y a partir de una serie de situaciones y fenómenos. Los sistematizamos en los siguientes:

3.1. *El fenómeno migratorio como problema pedagógico-social*

Este problema se genera y desarrolla como tal problema pedagógico-social sobre dos hechos claves:

Primero: las migraciones en los países occidentales industrializados, entre ellos España, no constituyen ya simplemente un fenómeno cuantitativo y transitorio que se incrementa progresivamente de manera alarmante, sino que adquieren dimensiones cualitativas permanentes debido a los problemas socioeducativos, inherentes no sólo a la primera generación, sino extensibles a las siguientes generaciones de inmigrantes en las que el problema adquiere aspectos diferenciales. En estas últimas supera el hecho concreto y adquiere dimensiones de problema científico. En ACNUR (1989) Muñoz y Murillo (1992), Abad (1993) y Merino, Muñoz y Sánchez (1994), puede el lector encontrar suficientes datos para contrastar y profundizar en lo afirmado.

Segundo: la abundancia de iniciativas experienciales en la práctica educativa dentro y fuera del sistema educativo formal, unido al incremento cuantitativo y cualitativo de las investigaciones pedagógico-sociales al respecto, han ido generando la suficiente tradición teórica como para hablar ya de un corpus teórico pedagógico-social con la suficiente entidad para formar parte, por derecho propio, del «corpus teórico-científico-tecnológico» de la pedagogía.

Como ejemplo de este caudal investigador, experiencial y productivo referido al párrafo anterior, y circunscritos en España a los tres últimos años, basta observar la riqueza de aportaciones al X Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1992, las numerosas y cualificadas investigaciones financiadas por el CIDE durante estos años (Granada, 1995), o revisar las amplias relaciones bibliográficas como las de P. Feroso (1992), A. Jordán (1994), y la del CIDE (1995).

3.2. *Hacia una pedagogía intercultural*

La existencia de todo un movimiento pedagógico dirigido a responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sino también a implicarse en el proyecto de sociedad futura, ya emergente, que significa esta realidad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica, está en la base, desarrollo y meta de la pedagogía intercultural.

El estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema multicultural y multiétnico ¿nos permite hablar de pedagogía intercultural al igual que de pedagogía cognitiva, social etc., o simplemente de una práctica educativa constituida por actividades y programas específicos surgidos para resolver problemas puntuales y transitorios, pero sin constituir en sí mismos un nuevo modelo teórico científico? Un reciente libro editado por Santos Rego (1994) aborda el problema de si la pedagogía intercultural tiene ya categoría científica. Varios autores coinciden en afirmar la posibilidad de construirla como tal, si bien consideran que no hay todavía un *corpus* científico consistente en el campo de la educación intercultural (Medina Rubio, 1994; Vázquez Gómez, 1994; Jordán, 1992).

Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía intercultural. Decimos pedagogía intercultural y no solamente educación intercultural porque la amplitud y complejidad del problema supera los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico. Un reto que tiene más de creación, búsqueda, desarrollo, difusión y encuentro que de legado a conservar y transmitir.

En el rastreo que J.A. Jordán (1994) hace de investigaciones y programas sobre el tema, así como sobre percepciones de los profesores y de otros agentes participantes en la dinámica escolar, se observa un cambio en la percepción y concepción de la escuela, en la que el punto de vista tradicional de tipo monocultural de la misma está cediendo paso, aunque con dificultades y resistencias, a otra versión multicultural donde la diversidad no es ya un problema sino una riqueza. Este mismo fenómeno de cambio en la concepción y función de la escuela, y en la misma dirección de lo monocultural hacia lo multicultural, lo detectamos en la investigación «La educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid» (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994).

Si todavía no hay suficiente *corpus* teórico para considerar la pedagogía intercultural como nuevo paradigma pedagógico, existe, al menos, una situación socioeducativa que lo está exigiendo y un camino ampliamente andado.

3.3. *La armonización entre la teoría y la práctica*

Superado un primer momento en el que predominaban las investigaciones cuantitativas orientadas a demostrar con estadísticas el incremento del número de inmigrantes extranjeros en las ciudades, o el de alumnos inmigrantes en las aulas, etc., donde la inmigración era un problema educativo al que había que dar rápida respuesta, se pasó a otro bloque de investigaciones centrado en ir resolviendo los problemas diarios que la educación de los niños inmigrantes planteaban al maestro y al profesor. La urgencia del problema impulsó la realización de investigaciones aplicadas sectoriales, en detrimento de la investigación básica. Este proceso, lógico en el desarrollo de las ciencias sociales, suele fomentar una primera etapa de predominio inductivo y, cuando ya existe un amplio bagaje de estas investigaciones, se desarrollan paralelamente estudios y publicaciones con planteamientos más deductivos y normativos.

Esta etapa inductiva suele ir acompañada de riesgos reduccionistas, en el sentido de circunscribir el problema pedagógico al ámbito sociológico, psicológico, asistencial o político, extrapolando conclusiones pedagógicas. No es momento de entrar a estudiar el problema epistemológico de la metodología de la ciencia inherente a la extrapolación de las conclusiones de un ámbito sectorial a otro más global. Simplemente, para resaltar el riesgo de error, tergiversación o reduccionismo implícito en este proceso, conviene recordar el principio todavía vigente de la lógica clásica: «la conclusión siempre lleva la peor parte».

El estado actual de la respuesta educativa al problema presenta una doble vertiente. La primera se caracteriza por actividades y programas concretos de tipo funcional que los maestros y profesores, en contacto directo con el problema en sus aulas, se han visto obligados, en unos casos, a improvisar, y en otros a construir y desarrollar con una más amplia planificación, ante el hecho perturbador de la presencia, de la noche a la mañana, de alumnos inmigrantes o de otras etnias minoritarias en sus aulas. La segunda vertiente recoge el cauce teórico-práctico que, fundamentado en análisis y estudios sobre la sociedad multicultural y multiétnica, y, en concreto, sobre el fenómeno de las migraciones en esta realidad social, considera el tema como un problema global y complejo, que supera la simple respuesta funcional y puntual a una necesidad local. Investiga-

ción básica y aplicada en orden a ofrecer modelos de análisis y actuación, con sus consecuentes ayudas instrumentales, configuran esta segunda vertiente que se ha concretado, y sigue haciéndolo, en numerosos encuentros y publicaciones.

La dificultad de armonizar estas dos vertientes es siempre tarea complicada. En el encuentro, organizado por el CIDE en Granada en 1995 para favorecer la comunicación y el intercambio de investigadores sobre el problema de la inmigración, surgió con ímpetu el debate entre el «maestro-profesor», urgido por la necesidad perentoria de recetas o al menos de instrumentos y pautas concretas que le ayudaran a resolver sus problemas del día a día, y el investigador, que aunque no inmerso en el tajo cotidiano de la práctica, es consciente y condicionado por la misma necesidad perentoria, estudia el problema desde una visión más amplia y global. Es el eterno problema de la unión entre teoría y práctica.

La teoría de la educación desarrolla un sutil hilo que nos ayuda a avanzar en la solución de este problema antinómico. Nos dice que las antinomias pedagógicas son diferentes a las lógicas. En las lógicas, un polo supone la negación o exclusión del otro. En las pedagógicas, por el contrario, un polo implica, necesita y se complementa con el otro.

En este sentido, el tanteo, las actividades, los programas o cualquier otro tipo de soluciones de la vertiente experimental producidos por los profesionales implicados en la práctica son muy valiosos, pero también lo son las aportaciones teórico-prácticas del otro cauce descrito.

213

Sin duda, el esfuerzo por recuperar la práctica en la investigación básica y aplicada es, desde hace años, muy notable en la metodología de la ciencia. Baste, y sólo como ejemplo, recordar la investigación-acción y otros planteamientos y estrategias metodológicos potenciadores de la misma dinámica.

En definitiva, la necesidad de mayor conexión entre teóricos y prácticos -por resumir de alguna manera estas dos tendencias- y el esfuerzo en potenciar encuentros e investigaciones conjuntas, es una exigencia ineludible y un esfuerzo plausible.

3.4. *La educación intercultural no es solamente una acción escolar*

Que toda educación supera el ámbito escolar es en principio indiscutible en pedagogía. El aislamiento o, al menos, la desconexión del sistema formal educativo con la realidad social circundante ha sido y sigue siendo

una de las críticas más inveteradas contra el mismo, al tiempo que ha provocado las pasiones más encontradas y furibundas.

Si en la sociedad tradicional la acción educativa escolar podía caminar un tanto desconectada de la evolución social, en cambio la acción educativa intercultural conseguiría muy poco si no estuviera unida a la sociedad. La pedagogía intercultural es tanto escolar como social. De aquí que sociedad y escuela hayan de unir sus acciones en el proceso de educación intercultural. En consecuencia, no sería arriesgado afirmar que la pedagogía intercultural tiene un 50% de pedagogía escolar y otro 50% de pedagogía social.

Lo argumentado hasta aquí, tanto en el eje antropológico como en el pedagógico, al evidenciar las fuertes interconexiones curriculares, sociales, económicas, interrelacionales y de adaptación social, constituye suficiente apoyo para defender que la pedagogía intercultural ha de configurarse y desarrollarse tanto dentro de los límites del centro escolar como fuera de los mismos. Es difícil encontrar, asimismo, algún autor que de una u otra manera no ratifique esta realidad; nosotros no hemos encontrado ninguno. Por tanto, consideramos que la interacción e interinfluencia entre lo intraescolar y lo social es característica definitoria de la pedagogía intercultural.

En la investigación sobre la educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994), aun estando limitada al ámbito escolar, siempre se encontraba como una de las constantes de la acción pedagógica la necesidad de interacción y colaboración entre la acción escolar y la acción social. Reproducimos en extracto algunas de ellas.

En las orientaciones para la acción que ofrecemos sobre la investigación que comentamos proponemos como prioritaria la alta exigencia de relacionar el centro educativo con su entorno. Esto no sólo a nivel de sensibilización social respecto al tema, sino también a nivel de acciones comunes de la comunidad escolar y de otras instituciones locales, comarcales, nacionales e internacionales.

Refiriéndonos concretamente al desarrollo curricular, resumimos los principales ejes sobre los que ha de girar la flexibilidad curricular en la educación de los inmigrantes madrileños en los cinco siguientes:

1º Flexibilidad técnico-didáctica-tecnológica,

2º Flexibilidad de personas,

- 3º Flexibilidad interinstitucional,
- 4º Flexibilidad temporal,
- 5º Flexibilidad en la búsqueda y gestión de recursos.

Asimismo, se ve como imprescindible en la acción social el apoyo y colaboración de asociaciones e instituciones no estrictamente educativas, como ayuntamientos, ONGs, etc. Sin embargo, este apoyo lleva consigo el riesgo de perpetuarse a nivel organizativo; hay que destacar que ha de ser puntual o continuado mientras dure la necesidad, pero sin institucionalizarse. «Por lo tanto, perpetuar a nivel organizativo apoyos, programas u organizaciones, gubernamentales o no, que surgen como algo transitorio para hacer frente a problemas que el sistema formal tiene mayor dificultad para abordarlo, es prorrogar una discriminación positiva».

La interimplicación de lo escolar y lo social en la pedagogía intercultural nos permite formular las siguientes conclusiones sobre esta última:

- No se circunscribe a lo escolar.
- El planteamiento y desarrollo a partir de o en los cauces del modelo europeo o de otra sociedad de acogida, es insuficiente cuando no incorrecto.
- Tampoco debe hacerse una extrapolación a la inversa. En este sentido, nos dice Alfredo Bauki Botuy, intentar «que los modelos africanos, asiáticos, americanos, orientales..., se extrapolen y convivan paralelos en España, en Madrid o en las cuatro paredes de una misma aula» (Merino, Muñoz y Sánchez, 1994, p. 124), además de inconveniente lo considera utopía, ingenuidad o demagogia, pues difícilmente puede constituir un proyecto viable.
- Hay que considerar las diferencias pero no instalarse en ellas.
- Potenciar la flexibilidad y las adaptaciones curriculares.
- Aplicar al máximo el concepto de comunidad educativa.
- Desarrollar climas sociales de centro adaptados a la pluralidad interétnica e intercultural.

En este marco teórico han de interpretarse y contextualizarse tanto las investigaciones puntuales sobre el tema, como las propuestas de acción y de programas que proponemos sintéticamente a continuación.

3.5. Programas y modelos de educación multicultural e intercultural

Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas en el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales.

Mauviel (1985) resume así los modelos:

1. Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
2. Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
3. Educación para el pluralismo cultural.
4. Educación bicultural y bilingüe.
5. Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

Banks (1986) expone diez paradigmas:

1. Actividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar.
2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. Compensación de privaciones culturales.
4. Enseñanza de las lenguas de origen.
5. Lucha contra el racismo.
6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. Promoción del pluralismo cultural.
9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria.

Verne (1987) clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

1. Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
2. Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.
4. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
5. Contratación de profesores o de paraprofesionales de culturas minoritarias.
6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.
7. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.

Davidman (1988) establece tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural:

1. Igualdad de oportunidades educativas.
2. Disminución del racismo.
3. Pluralismo cultural.

217

Grant y Sleeter (1989) proponen diferentes concepciones:

1. De compensación.
2. De atención separada de grupos concretos.
3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
4. De educación multicultural.
5. De reconstrucción social.

Etxeberría (1992) agrupa las interpretaciones interculturales según el tipo de diferencias o problemas en:

1. Culturas regionales.
 2. Culturas de origen inmigrante.
 3. Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y dominadas.
-

4. Educación contra el racismo.
5. Educación para la construcción europea.

Es difícil hacer una síntesis organizada de una amplia variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas y sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Tomando como ejes de análisis las políticas educativas, podemos clasificar los programas multiculturales en los siguientes grupos y modelos:

Primer grupo: programas dirigidos por políticas educativas conservadoras

Pueden ubicarse aquí los programas 7º a 10º de *Banks* (1986), que son:

- Programa *asimilacionista*: para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser animados a liberarse de su identidad étnica, pues, de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y, además, existe el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.
- Programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio (Programa 3º de *Verne*).

Segundo grupo: programas dirigidos por políticas educativas neoliberales

Se ubican aquí:

- a) Los programas de *educación compensatoria* (3º de *Banks*, 1º de *Mauviel*, 1º de *Davidman*, 1º de *Grant* y *Sleeter*): los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar

con éxito en la escuela, necesitando recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

- b) Los programas *biculturales y bilingües* (4º de *Mauviel*, 4º de *Banks*, 7º de *Verne*, 1º y 2º de *Etxeberría*): los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos.
- c) Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al currículo escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (1º de *Banks*).
- d) Programas de *desarrollo del autoconcepto*: el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías. Incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación (2º de *Banks*).
- e) Programas de *educación no racista*: dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría, del material didáctico y de la convivencia escolar (5º de *Banks*, 2º de *Davidman*, 3º de *Ouellet*, 4º de *Etxeberría*).
- f) *Promoción del pluralismo cultural*: según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (8º de *Banks*, 3º de *Mauviel*, 3º de *Davidman*, 1º de *Ouellet*).
- g) *Desarrollo de competencias multiculturales*: *Gibson* (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela (5º de *Mauviel*).

h) *Educación para la construcción europea*: Colom (1992) afirma que la pretensión de la educación intercultural estriba en propiciar un encuentro cultural, de comprensión, solidaridad y cooperación, a partir de un pluralismo supranacional que, consciente de los conflictos y de las divergencias, los minimice y los supere en función de la participación libre y consentida en nuevos valores y opciones. En este sentido, la educación europea es la formación de la conciencia de la participación en la Comunidad Europea. Colom propone denominar educación multicultural a la atención a las diferencias culturales dentro de una nación, y reservar el término educación intercultural para las situaciones de pluralismo supranacional donde se trata de la contribución educativa en los proyectos de cohesión supranacional, entre los cuales uno de los más avanzados es el de la Comunidad Europea. El interculturalismo es, así, una relación entre culturas iguales (no dominadas-dominantes) que libremente pretenden encontrarse, conocerse y comprender mejor para cohesionar un proyectos político a largo plazo. Se trata de «ser conscientes de nuestra interdependencia y de desarrollar una síntesis cultural nueva» (Mateo, 1992, p. 612) (5º de Etxebarría).

i) Modelo de *integración pluralista* en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división (2º de Ouellet; Higham, 1975). Este es uno de los modelos que mejor traducen el concepto y los fines de la *educación intercultural*.

Tercer grupo: programas promovidos desde el paradigma socio-crítico

Para la teoría crítica, «la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo» (Etxebarría, 1992, p. 58).

Frente al tipo «liberal» de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1990, 1992).

Muchos autores proponen el modelo de *educación antirracista* (Stone, 1981; Cashmore y Troyna, 1983; Mullard, 1984; Troyna y Williams, 1986, Brandt, 1986; Grinter, 1989 y 1992; Alegret, 1992). El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Entre la *diversidad de modelos* de educación multicultural e intercultural ¿cuál es mejor y más adecuado? Es difícil resolver esta cuestión.

Ciertamente, hay unos principios éticos y un marco educativo legal definido en cada sociedad. Dentro de este amplio margen, cada comunidad educativa, es decir, todos los implicados en la educación, definen su proyecto educativo adaptándolo al contexto o situación concreta.

221

Lo que sí queremos indicar aquí es que el movimiento de renovación que supone la educación intercultural no debe concebirse como un único modelo válido, aislado de sus antecedentes o claramente predominante en la actualidad, sino como una alternativa integradora y superadora que trata de recoger aspectos eficaces y positivos de otras corrientes.

3.6. *Principios y propuestas de acción desde la pedagogía intercultural*

La teoría pedagógica tiene como misión orientar y mejorar la práctica educativa. Desde la pedagogía intercultural, teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones, cabe ya ofrecer principios básicos y propuestas de acción.

Vázquez (1994) establece como presupuestos pedagógicos que constituyen la base para regir la acción educativa intercultural, los siguientes principios:

- antropológicos: identidad, diálogo y diversidad;
- epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas;
- praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces.

3.6.1. Principios antropológicos básicos: identidad, diversidad y diálogo

Es necesario considerar y respetar simultáneamente estos tres principios, con objeto de superar falsas dicotomías y exageradas antinomias.

La meta fundamental de los programas de educación intercultural es ayudar a los participantes a construir y definir su propia identidad y a apreciar la de los otros.

La *identidad personal* es el sentido del *yo* que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. El reconocimiento de que *mi yo*, que participó en tiempos distintos y lugares diversos a los actuales, es, sin embargo, idéntico, el *mismo yo* del presente.

La *identidad cultural* es una de las dimensiones de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto. La identidad cultural hace referencia a la conciencia subjetiva de pertenencia, o, si se quiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura (Colom, 1992, p. 68).

La educación intercultural ha de lograr que «el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones», haciendo óptimamente posible una «educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo» (Sarramona, 1993, pp. 34-35)

Diversas investigaciones han encontrado una imagen negativa de sí en los hijos de inmigrantes económicos. Dado que la identidad es un proceso dinámico, una gestión de cambio y continuidad negociada entre el yo y el entorno social, podemos hallar una alta correlación entre los prejuicios, los estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada, y un bajo autoconcepto de los niños y jóvenes componentes de esa minoría.

Las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado de sí mismo sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves. Es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación de inmigrantes y de minorías étnicas marginadas.

Stierna (1992), tras una amplia revisión de la literatura sobre el tema, distingue dos enfoques en el estudio de los niños en ambientes multiétnicos:

«Los primeros estudios estuvieron dominados por la perspectiva del conflicto. La segunda generación de inmigrantes fue concebida como un grupo situado entre las normas culturales de sus padres y las normas culturales de la sociedad sueca que les rodeaba. Los niños sufrían a partir de una débil y ambigua identidad cultural. Básicamente esta perspectiva del conflicto es una adaptación al mundo de los niños de un modelo teórico elaborado a partir de la conducta de los adultos. Los niños, como los adultos, son concebidos como consumidores pasivos de cultura, como teniendo que escoger una de las culturas en conflicto» (1992, p.3).

«La crítica a esta perspectiva, estática y pasiva del conflicto, ha llevado a una perspectiva más dinámica y activa de las relaciones interculturales. Estos otros estudios parten del postulado de que el hombre es creativo y flexible. Los niños de la segunda generación son concebidos como creadores de una nueva y original cultura, una «tercera vía»... Aunque esta perspectiva enfatiza la diferencia entre cada individuo, ello no va en menoscabo de considerar que estos procesos de interpretación y creación tienen lugar en una comunicación explícita y social entre los niños (*ibídem*). La cultura es reconstruida por cada individuo».

La educación intercultural pretende el desarrollo de la identidad personal y cultural con respecto a la *diversidad* de individuos y de grupos. ¿Cómo conciliar ambos principios?

Abdallah-Pretceille (1992) critica duramente la *categorización* de los niños como inmigrantes o como hijos de inmigrantes: al categorizar reducimos a un solo rasgo predominante la identidad multifacética del niño. Es un reduccionismo que tiene las graves consecuencias de marginación y «guetización». Otro tipo de reduccionismo falso sería negar las diferencias existentes. Según esta autora, la práctica escolar de nuestro siglo ha ido reincidiendo en el proceso de categorización y marginación consiguiente. En principio, la *psicologización* puso énfasis en un rasgo, el cociente de inteligencia, y conforme a éste la escuela distinguió y separó a los niños en clases de educación especial. Después, la *sociologización* exageró el origen socioprofesional como factor de éxito-fracaso escolar y separó las

clases de educación compensatoria. Ahora, la *antropologización* resalta la identidad cultural y puede incrementar la marginación de las minorías étnicas e inmigrantes.

Hay que restablecer la multidimensionalidad, la heterogeneidad y la complejidad en la educación. La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. El fenómeno migratorio es el árbol que impide ver el bosque. Detrás de las diferencias de la inmigración debemos descubrir el principio de la diversidad (el bosque): sexo, edad, obstáculos, características regionales, religiones, aficiones, etc. En vez de centrar la atención en los otros (extranjeros, inmigrantes, diferentes) hay que enfocarla en cada uno de nosotros, en nuestra individualidad y en nuestras relaciones con los otros: cada uno de nosotros es diverso y diferente.

Las escuelas necesitan aprender a dirigir la diversidad reteniendo el mínimo de continuidad y permanencia, a suscribir un esquema diferencial, sin olvidar la indispensable dimensión universal fuera de la que sería imposible la comunicación, a ser capaz de moverse en una red de comunicaciones y relaciones multidiferenciales (Abdallah-Preteuille, 1992, p. 40).

El fundamento de la interculturalidad es la comunicación o relación intercultural, y el de la pedagogía intercultural lo constituye el hecho de que lo que se comunica, o se pone en contacto, no son las culturas sino hombres con culturas diferentes... El hecho comunicativo es «de tal modo determinante en los procesos de desarrollo intercultural, hasta tal punto que, en el fondo, la posibilidad de la pedagogía intercultural se asienta en la posibilidad de comunicarse individuos de culturas diferentes» (Colom, 1992, p. 76). Toda pedagogía intercultural, al asentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro.

La comunicación entre personas de diferente cultura es posible porque ni las culturas son tan fijas que no evolucionen, ni los miembros que pertenecen a ellas no pueden reinventarlas o recrearlas en función de dar respuestas satisfactorias a resolver sus propias vidas. La primera función de la educación intercultural, para posibilitar la *comunicación y el diálogo*, es «propugnar que las personas, en una situación educativa, encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan... La interculturalidad ha de ser entendida como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias de cada cultura; como búsqueda de acciones cooperativas» (Escámez, 1992, p. 98).

3.6.2. Principios axiológicos básicos

La educación intercultural es formación en valores y actitudes de aceptación y respeto mutuo entre las personas, de tolerancia, de igualdad y de justicia.

La superación del etnocentrismo cultural exige un cierto relativismo axiológico. Los valores definidos por una cultura pueden recibir distinta definición en otra cultura. Pero este relativismo no es absoluto. El interculturalismo requiere buscar conjunta y solidariamente algunos valores comunes. Optar por el relativismo cultural supone obligarse a aceptar los valores que fundamentan el derecho y las condiciones de la coexistencia de valores diferentes.

Así pues, parece que el relativismo entraña la relativización de todos los valores, excepto de aquellos que lo fundamentan, y, además, no pretende la supresión de toda normativa, sino el establecimiento de un nuevo campo normativo de tipo dialéctico: la instauración del mínimo de normas necesarias para permitir la coexistencia de la más grande diversidad posible de normas (Camilleri, 1988, p. 20).

El diálogo y la comprensión entre culturas no debe eludir la crítica y la autocrítica dirigida a todos aquellos aspectos que menoscaban la dignidad humana. La confrontación dialógica entre puntos de vista culturalmente distintos irá perfilando el contenido de valores que todos pueden llegar a reconocer como criterios para la crítica. Es decir, irá aproximando hacia una definición de contenidos de valor mínimos que unan a todos los hombres, vengan de una tradición cultural o de otra. Quizá en ese camino aparezcan, y podamos llenar de contenido, en el contexto de cada cultura pero sin perder su esencialidad, valores como la libertad, la justicia o la solidaridad (Puig, 1994, p. 117).

Los Derechos del Hombre, aceptados por las convenciones internacionales, pueden ser una buena base de trabajo para esa construcción dialógica (Rey, 1992).

La educación intercultural designa la formación de todo ciudadano:

- en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual;
- en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas;
- en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.

El núcleo de la educación intercultural es la *formación en valores y actitudes* de solidaridad y comunicación humana que desemboquen, efectivamente, en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad.

3.6.3. Principios praxiológicos y orientaciones para la acción

Como demanda Colom (1992, p. 18), «el nudo gordiano de la Teoría de la Educación es *conocer para hacer*, incluso independientemente del sentido paradigmático (crítico, tecnológico en sentido estricto, o hermenéutico) al cual nos adscribamos». La existencia de programas viables y eficaces de educación intercultural será la prueba de haber alcanzado el suficiente nivel de generalización para que la pedagogía intercultural adquiera rango de teoría científica (Vázquez, 1994, p.38).

En el apartado anterior vimos algunos programas y modelos de educación intercultural. Aún faltan investigaciones que establezcan críticamente la validez de los mismos.

Finalmente, ofrecemos *algunas orientaciones para la elaboración de los proyectos educativos y curriculares* de centros escolares que atienden población inmigrante, para incorporar la educación intercultural (Merino, Muñoz y Sánchez, 1995).

226

3.6.4. Los proyectos educativos de centros con alumnos inmigrantes

Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, *cómo son los alumnos*, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualización), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, *cómo deben ser* esos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades y destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad.

El PEC (Proyecto Educativo de Centro) es una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar. Ser integral supone que abarca todos los ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicios (Grupo IDE, 1991, p. 174). Es un instrumento para la gestión que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución (Antúnez, 1987). El PEC debe ser elaborado participativamente por toda la comunidad escolar (profeso-

res, alumnos, padres, personal, equipo directivo) a través de los representantes en el Consejo Escolar.

3.6.4.1. Análisis del contexto

En el *análisis del contexto* es importante el conocimiento del medio sociocultural en el que está inserto el centro: situación económica, laboral (especialmente el desempleo), legal, sanitaria, social, con especial referencia a las minorías inmigrantes en sus aspectos distintivos (lenguas, familias, costumbres, organización social, líderes, asociaciones, analfabetismo, escolarización, movilidad de la población, hábitat, aceptación o conflictos con la población autóctona). En el estudio de la realidad actual del propio centro escolar conviene atender específicamente a la presencia de diversos grupos étnico-culturales, a su grado de aceptación o rechazo en los distintos cursos, al absentismo, al índice de éxito y fracaso escolar, a la relación edad-nivel académico, al alumnado con necesidades educativas especiales (Vicén, 1992).

Los inmigrantes son muy *plurales y distintos*. Bajo la generalización de inmigrante extranjero se crea un macroconcepto irreal que enmascara y oscurece su heterogeneidad.

Es necesario tener conocimiento en cada centro escolar de los *diversos grupos inmigrantes* cuyos hijos se hallan escolarizados en el mismo.

Es necesario un acercamiento a sus costumbres, hábitos familiares, a sus valores, a sus expectativas. Es importante conocerlos para comprender mejor a los niños y para establecer mejor comunicación con los padres.

Es necesario conocer también las *actitudes de la población receptora*.

Con respecto a la comunidad de acogida, ésta puede esperar y favorecer desde la asimilación, en un extremo, hasta la segregación, en el otro. Los primeros conflictos que surgen son sobre el modo de relación: serán más fuertes cuanto más distantes sean las expectativas de inmigrantes y receptores. Si los inmigrantes aspiran a asimilarse, habrá conflicto si la comunidad insiste en considerarlos como extraños. Como igualmente lo habrá si los inmigrantes quieren permanecer segregados y la comunidad receptora reacciona como si debieran asimilarse. Los intereses económicos (competencia por unos mismos puestos de trabajo,

por las viviendas) y el nivel cultural condicionan básicamente las actitudes de la población (Carabaña, 1994, p. 204).

Hemos de conocer también, dentro del centro, el grado de *aceptación mutua y de integración real*.

3.6.4.2. Acogida de los inmigrantes en los centros educativos

Maruny (1991) ofrece una tipología de *respuestas institucionales en la atención a la diversidad*, distinguiendo los niveles siguientes:

Nivel 0: rechazo activo. El profesor considera que los alumnos diferentes deben ser transferidos al psicólogo, al maestro de apoyo, al aula especial o a distinto centro. La diferencia y la diversidad es un síntoma pernicioso que se atribuye al alumno, a la familia o a la sociedad; la solución es un tratamiento clínico, no escolar. En la clase, mientras permanecen estos alumnos, están marginados físicamente por su ubicación en la sala; pedagógicamente, porque no tienen trabajo para hacer; verbalmente, porque el profesor se dirige a ellos en tono amenazador, de desprecio o evitando el intercambio verbal.

El clima institucional en el centro es el de expulsión como respuesta fundamental: expulsión física por acuerdo del claustro; expulsión previa, evitando la matriculación; intentos de derivarlos a otras escuelas; suspenso sistemático; no permitir repetición de curso; favorecer la salida rápida de la escuela.

228

El claustro no aborda estos problemas si no es para acordar medidas disciplinarias o para expresar quejas que no implican al profesorado. Las propuestas son para demandar soluciones externas al centro: escuelas especiales, aulas-taller de compensatoria, traslado a otros centros.

Nivel 1: rechazo pasivo. La diferencia se ve igualmente como síntoma perjudicial atribuido al niño, a la familia o a la sociedad, pero el profesor tiende a ser compasivo con el niño. Ejerce hacia éste la función de custodia; la exigencia se centra en el comportamiento. En la clase, el alumno diferente no tiene trabajo para hacer: físicamente puede estar separado o entre los compañeros; verbalmente se dirige a él el profesor en tono paternal o compasivo, con bromas, a veces cariñoso. No se siente responsable del aprendizaje del alumno.

El clima institucional es de evitación. No se habla del problema sino informalmente. Se procura evitar la matriculación y favorecer la salida rápida del centro. Se insiste en que la escuela, no puede hacer nada en su

caso. Se admite la custodia de estos niños en tanto que no sean perturbadores.

Nivel 2: delegación de responsabilidades tutoriales. La diferencia se aprecia como en los niveles anteriores, pero se considera que la escuela debe atender a los niños diferentes. Se les atiende dentro del centro pero segregados en grupos paralelos o aulas especiales al máximo de horas posible. Se asigna para atenderlos al profesor recién incorporado al centro o al que ha sido nombrado expresamente para la clase de apoyo. Éste es el único responsable del niño. El tutor no quiere saber nada. Los profesores de apoyo se sienten solos en la escuela: no tienen acceso a los ciclos, e, incluso, a los claustros; se les hace atender sustituciones; no se controla ni se reconoce su tarea y sólo se les exige que tengan el máximo de niños especiales y de horas con ellos.

Nivel 3: tutoría parcialmente compartida. El tutor se siente responsable, en alguna medida, de la atención a los niños diferentes. Se reúne periódicamente con el profesor para estudiar la situación del niño y le pide orientaciones del trabajo que éste debe hacer en el aula ordinaria. Atiende ese trabajo, pero el apoyo se realiza fuera del aula. El profesor de apoyo es valorado y está incorporado al ciclo y al claustro, y se coordinan conjuntamente los horarios. El currículo básico existente no se pone en cuestión.

229

Nivel 4: la diversidad se asume organizativamente en vías paralelas. El claustro debate propuestas para atender la diversidad y adopta fórmulas organizativas que implican a todo el centro. Pueden ser agrupamientos flexibles amplios o diseño de adaptaciones curriculares (fórmulas de optatividad, talleres, etc.) Hay dos currícula paralelos: el tradicional para el conjunto y otro restringido para el grupo diferente. Estas fórmulas paralelas tienden a consolidarse y a hacerse rígidas; no facilitan la integración, sino que adelantan en los centros de Educación General Básica (EGB) la separación futura entre bachillerato y formación profesional. Pero la reflexión sobre estas experiencias, resultados y fracasos va poniendo interrogantes sobre los proyectos curriculares y comprobando innovaciones útiles: interdisciplinariedad, insistencia en procedimientos y hábitos, participación activa y organizada de los alumnos, gestión de recursos culturales, etc.

Nivel 5: la diversidad asumida en el proyecto curricular. La diversidad deja de ser un atributo de algunos alumnos para convertirse en un dato estructural: el alumnado es diverso y a esto debe adaptarse la tarea pedagógica. Se abandona la concepción de los objetivos como un listón a superar para plantearlos en términos de capacidades a desarrollar por toda

la población. Se valoran más los procedimientos: comprensión lectora, expresión escrita, tratamiento de la información, formación tecnológica polivalente e integrada, estrategias de resolución de problemas y razonamiento lógico, etc. Se incorpora la evaluación del proceso educativo y la revisión del mismo. La función tutorial adquiere un valor nuclear, intensificando la relación con el alumno. Se organizan equipos docentes que evitan la fragmentación excesiva. Se pone énfasis en el control del trabajo de cada alumno y en exigirle que realmente trabaje.

Nivel 6: proyectos curriculares con adaptaciones curriculares. Añade a toda la organización del nivel anterior la creación de recursos y estrategias específicos, para atender a la fracción reducida de alumnos cuyas necesidades no queden cubiertas, tales como: coordinación de recursos educativos, sanitarios y comunitarios especializados; estudio de casos en equipo interdisciplinar; integración de alumnos con graves perturbaciones, etc.

La sucesión de los niveles descritos no es lineal. Pueden coexistir varios dentro de un mismo centro. Puede haber avances y retrocesos por cambios de profesorado, de recursos de apoyo, por presión externa. En los niveles 0, 1 y 2 es difícil pensar en términos de educación multicultural o de innovación; presentan una estructura rígida. Los niveles 5 y 6 son los más adecuados para la realización de la educación multicultural e intercultural.

230

Destaquemos que son dos los problemas más frecuentes que surgen en la acogida de los niños inmigrantes: uno respecto a la adscripción a un centro escolar determinado; otro respecto a la adscripción al nivel, aula o grupo.

Hay dificultades específicas en la *elección de centros escolares*:

- La movilidad e inestabilidad que el proceso migratorio imprime a las familias incide en la escolarización regular de los niños. La matriculación y los traslados se caracterizan por un «goteo» a todo lo largo del curso escolar. Esto exige flexibilidad por parte de los centros, pero también supone un mayor esfuerzo y dificultades para los niños que lo padecen.
 - Existe cierta tendencia a la concentración de niños inmigrantes en determinados centros escolares. El riesgo de convertir a éstos en gueto es elevado. Los directores han de cuidar, mediante su coordinación en las juntas o reuniones de escolarización, de atender adecuadamente a la población inmigrante con una distribu-
-

ción que, respetando las peticiones de las familias, evite este peligro.

La *adscripción* del niño inmigrante a un aula o grupo ha de realizarse con la finalidad de una interrelación pronta con los compañeros, para facilitar así su integración en el grupo. La mayoría de los profesores y expertos coincide en que es aconsejable que los niños inmigrantes compartan la mayor parte del tiempo con sus colegas de clase. Hay dificultades específicas para la integración con el grupo de iguales (Giménez, 1993) como:

- Las incorporaciones a lo largo del curso, ya indicadas.
- Las dificultades lingüísticas que experimentan muchos niños se interponen inicialmente en las posibilidades de comunicación. La presencia en el centro de niños del mismo colectivo y lengua madre, hace que tiendan a formar grupos de amigos y de protección mutua en los que refuerzan su distancia respecto al uso del castellano y respecto a sus colegas en general.
- En ocasiones hay tendencias al autoaislamiento y reconcentración del niño debido a lo traumático de la experiencia y a la situación migratoria.
- El hecho de no poseer códigos de relación comunes (de juegos, de cortesía, de respeto, de comidas, etc.) puede colaborar en el aislamiento de un niño al que se percibe como raro o poco sociable.
- Otro de los obstáculos que dificultan la interacción puede venir por las diferencias de edad que separan a los niños que, por retraso curricular, están adscritos a cursos inferiores.
- Algunas estrategias didácticas, indebidamente utilizadas, también estorban la interrelación de los alumnos inmigrantes con sus compañeros:
 - Posicionamiento espacial en el aula: hacia el fondo y en los laterales; incluso constituyendo grupo apartado.
 - Dar habitualmente o con excesiva frecuencia tareas distintas a los niños inmigrantes; de este modo, no comparten el quehacer didáctico con sus compañeros.
 - Las mismas clases de apoyo, si se prolongan en exceso, pueden perjudicar la integración escolar, la aceptación por los compañeros e, indirectamente, la autoestima.

3.6.4.3. Valores, objetivos y principios pedagógicos

En las *notas de identidad* es necesario incorporar los *valores* que intencionalmente pretenden fomentar la actividad educativa del centro escolar:

- aceptación mutua,
- comunicación,
- cooperación,
- igualdad,
- respeto al pluralismo cultural,
- tolerancia.

La *formulación de objetivos* la pueden inspirar los *principios pedagógicos* de la educación intercultural:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos los alumnos.
- Participación activa de los padres.

3.6.4.4. Estructura funcional del centro escolar

En la concreción y formalización de la estructura es conveniente establecer a qué órganos corresponde promover y gestionar la consecución de los objetivos fijados (pueden ser, según los diferentes objetivos, los órganos unipersonales de dirección o comisiones o grupos específicos), con qué recursos humanos, técnicos y materiales contar, así como las normas principales de funcionamiento. Parece oportuno resaltar:

- la atención a los *procesos participativos*;
- la máxima incorporación de las *familias*;
- la constitución de *grupos de trabajo y de juego* de los alumnos, dada su eficacia en los procesos de aceptación interétnica;
- la potenciación de los equipos de profesores;
- el funcionamiento de *modalidades organizativas de atención a la diversidad* (agrupamientos flexibles, talleres, etc.);
- *programa de asistencia escolar* específico para disminuir el absentismo de algunos grupos de alumnos, en colaboración con municipios, asociaciones, trabajo social y con especial apoyo del profesorado y de los padres.

233

Especificamos más detalladamente dos aspectos que consideramos cruciales para la eficacia de la educación intercultural: la constitución de equipos de trabajo y de juego y la participación de los padres.

Referimos aquí algunas de las conclusiones de la investigación sobre «la educación multicultural de los niños gitanos y payos madrileños» (Muñoz, 1993):

- La *convivencia organizada* entre grupos de niños gitanos y payos en la escuela reduce el rechazo y/o incrementa la aceptación mutua entre los mismos.
- La *convivencia organizada habitual* en los centros escolares mejora algo las imágenes que los payos tienen de los gitanos e incrementa la tolerancia, disminuyendo el rechazo, pero esta pequeña mejora no crece con el paso de los cursos escolares.
- La *convivencia organizada intencionalmente*, con la finalidad de una mayor participación y colaboración activa en *equipos de trabajo*, de

juego y mixtos, es eficaz en la reducción del rechazo y en el incremento de la aceptación mutua entre payos y gitanos.

La conclusión coherente es ésta: la mera convivencia de gitanos y payos en las clases durante años no es bastante eficaz para aumentar la aceptación mutua y disminuir el rechazo, si no existe una intervención educativa intencional y adecuada que incremente las relaciones de cooperación entre los escolares.

El notable peso de la influencia familiar en la aceptación y rechazo entre gitanos y payos requiere que se incluya a toda la comunidad escolar en una intervención educativa, y que ésta se inserte en programas de acción educativa en la sociedad.

3.6.4.5. *Participación de padres y apertura a la comunidad social*

Hay situaciones y factores que *dificultan la participación* de los padres inmigrantes en el centro escolar:

- Problemas de comunicación lingüística, pues los padres no dominan el castellano, los profesores no conocen las lenguas de origen y no hay mediadores sociales que hagan de traductores. A veces tienen que ser los propios hijos los que hagan este oficio, con la consiguiente alteración de roles familiares y de roles adultos-infantiles.
- Alta movilidad residencial de muchos inmigrantes.
- Un horario laboral muy amplio, que impide a los padres acudir durante la jornada escolar.
- Desconocimiento del funcionamiento escolar del país.
- Diferencia de valores y costumbres entre los padres y los profesores, que producen frecuentes «malentendidos culturales». Algunos profesores han hecho constar las dificultades de hablar con madres extranjeras que no trabajan fuera de casa; también han manifestado cierta prevención en hablar con padres extranjeros sobre el rendimiento escolar, al haber constatado que -antes o después de la visita al centro- pegan a sus hijos (Giménez, 1993, p. 58).

Es también necesario incrementar cuantitativamente y mejorar cualitativamente las *relaciones entre padres inmigrantes y autóctonos*:

- Conviene evitar la creación de conflictos dentro del propio centro escolar, con motivo de las ayudas específicas, como becas de comedor, material escolar, apoyos, etc. Se debe cuidar simultáneamente la necesaria atención diferencial de cada alumno y la fijación de criterios objetivos, distintos del mero hecho de ser inmigrante. Es decir, atender las dificultades y necesidades de cada alumno, sea inmigrante o sea autóctono.
- Conviene promover dentro del mismo centro actividades que reúnan a los padres inmigrantes y autóctonos: fiestas, reuniones de grupos, jornadas, cursos, comisiones de trabajo, etc.

Los centros educativos no pueden cerrarse en sí mismos, en sus profesores, en sus alumnos, en sus actividades docentes, sino que *forman parte de una comunidad*, con la que forzosamente interactúan.

La eficacia de los programas de educación intercultural en los centros escolares quedará mermada, mal interpretada e, incluso, podrán generar conflictos si sólo son conocidos por los profesionales de los mismos. La educación intercultural es una tarea que implica a toda la sociedad, respondiendo a problemas que no son meramente escolares. Por ello, tanto los profesores como todos los expertos consultados insisten en la necesidad de organizar campañas de sensibilización para toda la población, sesiones de información para padres autóctonos e inmigrantes, como, igualmente, colaborar con las asociaciones de padres, asociaciones de inmigrantes, instituciones y organizaciones sociales, y también en campañas abiertas a través de los medios de comunicación.

3.6.4.6. *Contenidos*

Insistimos en que la educación multicultural no consiste en la mera introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, sino en la presencia constante de las diversas culturas en las actividades escolares para facilitar el intercambio entre dichas culturas, en un espíritu de pluralismo, de tolerancia, de respeto y de colaboración.

A este respecto, insiste Zabalza (1992, p. 341) en la impregnación intercultural del ambiente escolar y en la vinculación frecuente entre los contenidos de aprendizaje y los referentes experienciales de los alumnos en sus diversas culturas.

«Un programa multicultural da mucho juego desde el punto de vista de cómo montar las diversas materias de estudio del currículo. El proyecto

curricular del centro puede ser, entre nosotros, la estructura curricular donde adquiera cuerpo y contenido el trabajo multicultural.

En primer lugar, la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural. Bastaría ver cómo se han adornado y ocupado los espacios libres del colegio para entender el «espíritu» asimilador o pluralista que guía su estrategia curricular. Corredores, clases, bibliotecas, salas de juegos, etc., pueden ser espacios culturalmente diversificados, exposiciones permanentes de diversos signos culturales (expresiones lingüísticas diferentes, representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes). Una diversificación, por otro lado, respetuosa con lo que son propias valoraciones y limitaciones que cada grupo hace propias (evitar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo, etc.).

Una segunda dimensión, ésta ya más centrada en lo didáctico, se refiere a la vinculación entre los contenidos de aprendizaje y los referentes experimentales de los aprendices. Temas como la lengua materna, los aspectos referidos a la propia historia, al folklore, a las creencias religiosas, etc., constituyen ejes de estructuración de la actividad instructiva que es importante atender. En este sentido suele aconsejarse el plantear temas genéricos al grupo de clase que luego puedan dar pie a proyectos de estudio diferenciados por grupos (de manera que los grupos minoritarios puedan referir su trabajo a su propio “hecho cultural”). La puesta en común posterior de dichos trabajos puede servir de escenario de contrastación entre situaciones culturales diferentes y diferentes perspectivas de análisis de los mismos. De esta manera cuestiones como la literatura, el folklore, la cocina, los modos de relación familiar, social y productiva, los valores religiosos y morales, los estereotipos sociales, los tópicos culturales, etc., pueden ser incorporados al programa instructivo sin perder esa orientación multicultural. La condición básica para que todo eso pueda implementarse efectivamente es disponer de los recursos necesarios (a nivel de materiales, documentación, asesoría y apoyo de adultos de distintas culturas, etc.)».

Vicén (1992, p. 35) aboga de modo parecido a favor de que la educación intercultural esté presente en todo el planteamiento curricular:

«Dentro del tratamiento de la diversidad proponemos la inclusión en los proyectos educativos de centro de los principios básicos de la ‘educación intercultural’. Consideramos su tratamiento como materia transversal que implica e impregna la propia concepción del currículo, del profesorado y de la acción educativa de un centro».

La educación intercultural no puede constreñirse ni limitarse a una sola área curricular porque sus principios educativos demandan que sea tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular básico y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabajen en la escuela. Sin abandonar la concepción de la educación intercultural como materia transversal, desde una perspectiva epistemológica encontramos tres áreas curriculares especialmente idóneas para desarrollar con mayor sistematicidad esta dimensión educativa.

Las áreas que impregnaría fundamentalmente son:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Lengua y Literatura.
- Educación artística.

Si bien la educación multicultural debe impregnar todo el proyecto curricular, conviene concretar temas y tiempos en los cuales se trabaje con mayor insistencia. Pueden ser ejes de contenido, centros de interés o temas de cultura de tipo interdisciplinar o globalizador. También deben ser especificados objetivos y contenidos en las áreas especializadas.

3.6.4.7. *Criterios metodológicos*

Los principios metodológicos propugnados en la actual reforma educativa son plenamente aplicables en el modelo de educación intercultural. Según las necesidades específicas de los alumnos de cada centro y de los modos de trabajo de los equipos docentes, podrá ponerse el acento en alguno de estos principios y en el uso más frecuente de determinadas técnicas y procedimientos.

Resumimos brevemente estos principios metodológicos:

- El aprendizaje ha de ser significativo.
 - Ha de ser construido por el alumno. La construcción es un proceso cognitivo interno facilitado por la experiencia personal, por los conocimientos previos, por el contacto con las fuentes de conocimiento y por la interacción social.
 - El aprendizaje debe ser funcional, que sirva para la vida y en la vida.
-

- **Motivado.** En este aspecto tienen gran importancia las expectativas de éxito por parte de los padres y los profesores, que deben evitar el «efecto Pigmalión».
- Por descubrimiento, siempre que sea posible.
- **Socializado.** Es esencial la participación activa en diversos equipos y situaciones grupales, para aprender a convivir, tolerarse, respetarse, competir, colaborar. La participación en equipos de trabajo y de juego resulta ser un factor decisivo en la formación de actitudes de aceptación interétnica.
- **El aprendizaje mediado.** En él un adulto con experiencia, preparación e intención, selecciona, enfoca, reaviva las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje. El profesor es el mediador que facilita la construcción de los aprendizajes significativos: selecciona el currículo, selecciona los estímulos, crea el ambiente, define y guía las actividades, establece los criterios de evaluación.
- **El aprendizaje ha de ser diferencial con individualización de ritmo, de actividades, de opciones, de programas.**

La educación intercultural es fundamentalmente educación en valores y actitudes.

238

La primera y más importante adquisición de valores, actitudes y normas de conducta se realiza en el seno de la familia y de los grupos que conforman la vida infantil, mediante la socialización.

El modo más eficaz de adquisición de nuevas actitudes sigue siendo el modo originario: el contagio social. Si unas mismas actitudes, correspondientes a un mismo valor, se viven simultáneamente en los diversos grupos de pertenencia y referencia, esas actitudes y ese valor son fácilmente asimilados por el sujeto.

Es difícil, pero imprescindible, intentar la acción sinérgica de la familia, de la escuela, de los grupos sociales, de la comunidad, de la sociedad, para una eficaz educación de los valores. Esto exige conjugar los esfuerzos de la educación institucional y de la educación no formal.

Destaquemos que existen estrategias específicas para la formación y cambio de actitudes (Escámez, 1990) y de valores (Puig y Martínez, 1989).

3.6.4.8. Criterios organizativos

Los *criterios organizativos* se establecen también en los proyectos curriculares. Veamos los aspectos organizativos más relacionados con la educación multicultural en centros con minorías étnicas.

La escuela actual no se adapta al niño; es el niño el que debe adaptarse a ella. Por consiguiente resulta más grave esta exigencia de adaptación para el niño inmigrante pobre, dada su situación cultural y social. Hay que transformar la escuela, hay que hacer una escuela «a la medida».

Las preguntas claves más significativas de cómo la escuela actual no se adapta a un alto número de niños son: ¿en qué curso sitúo a este niño que va retrasado?, ¿a qué nivel asigno este niño de 9 años que no vino antes a la escuela?, ¿qué puedo hacer con estos repetidores?

La escuela primaria ha adoptado *estructura graduada* a lo largo de este siglo; se ha acostumbrado a esta estructura y le cuesta mucho superar sus limitaciones.

Las actuales tendencias organizativas con las que se quiere superar la rigidez de la estructura graduada, y que harán posible una atención adecuada de la escuela hacia los alumnos pertenecientes a diversas culturas son:

- 1ª. La *individualización* de la enseñanza, definiendo objetivos y planes adecuados a las necesidades de cada alumno, diseñando programas diferenciales, utilizando métodos y técnicas apropiados.
- 2ª. La *flexibilidad del agrupamiento*: en lugar del grupo rígido y permanente de una clase, los grupos se estructuran con distinto tamaño y composición diferente, según los objetivos, el tema, las actividades, los materiales, las diversas situaciones de los alumnos.
- 3ª. La *flexibilidad de los horarios*, que no se mantienen en la rígida división de una hora para cada asignatura, de modo fijo para cada día de la semana, sino que se modifican conforme a las situaciones apreciadas por el equipo docente.
- 4ª. La *enseñanza de equipo*, en la cual dos o más profesores se responsabilizan conjuntamente de la planificación, ejecución y evaluación de la totalidad o de una parte significativa del programa

de instrucción del mismo grupo de alumnos, equivalente al de dos o más clases tradicionales. La más evidente implicación, a la que el sistema debe el nombre, es la constitución en equipo de varios profesores, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en una acción educativa conjunta sobre un grupo de escolares. Esta organización supone que todos los miembros del equipo docente participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo profesor tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción y educación todo el equipo es conjuntamente responsable. En una palabra: desaparece la clase como unidad cerrada y como parcela particular de un determinado profesor.

No es éste el lugar de imponer una solución única, que además no existe. Se trata simplemente de invitar a romper el mito de la graduación escolar, que impide atender adecuadamente a la escolarización de los inmigrantes y de otras minorías étnicas: viajes, desplazamientos por trabajo temporero, incorporación tardía a la escuela, distinta cultura.

Uno de los modos utilizados frecuentemente en los centros son *las clases y profesores de apoyo*. Anotamos algunos riesgos y orientaciones.

240

La clase de apoyo no debe convertirse en un grupo permanente de niños separados de los demás por su lengua, su retraso o su conducta, «etiquetados» y marginados en el conjunto del centro.

Si esta clase permanente especial se llena, además, de inmigrantes y de gitanos que se envían a ella por absentismo y retraso escolar, puede potenciar prejuicios sociales y marginación.

Los niños en situación marginada requieren un especial cuidado en su socialización y para esto necesitan un medio social normalizado. Una clase especial de «niños-problema» no es un medio social rico y adecuado donde se puedan desarrollar hábitos sociales, actitudes de convivencia y un autoconcepto positivo. El envío de un niño a la clase de apoyo fácilmente deteriora su autoimagen, reduce las expectativas del niño y se convierte en «la profecía que se cumple a sí misma».

El niño con problemas de aprendizaje necesita un apoyo afectivo, un soporte a su autoconcepto y autoestima. Este soporte lo otorga más eficazmente el profesor tutor que el profesor de apoyo. Es preferible que

el profesor de apoyo preste su ayuda al profesor tutor más que al niño. Hay diversos modos de realizarlo. El ideal es la incorporación del profesor de apoyo como un profesor más en el equipo docente del ciclo, cuando éste realiza «enseñanza en equipo» con agrupamientos flexibles de los alumnos. Si se mantiene la estructura habitual de clases graduadas, una de las formas puede ser que el profesor de apoyo sustituya al tutor en la clase general, mientras el profesor tutor atiende las necesidades específicas de aprendizaje de uno o varios niños, en la misma aula o fuera de ella. Otro modo es ayudando al profesor tutor a preparar actividades y material individualizado o planes individuales de trabajo.

3.6.4.9. Evaluación

Los criterios de evaluación requieren una coherencia con los objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes, con la metodología y criterios organizativos. Desde una perspectiva de educación multicultural, Vicén (1992) propone unos criterios específicos para la evaluación de los alumnos:

- a) interacción social con los posibles compañeros que representan en la escuela a otras culturas y/o etnias;
- b) ejercicio/práctica de la tolerancia, respeto, reconocimiento hacia la diversidad cultural/étnica que pueda representar la comunidad escolar;
- c) participación en debates, coloquios..., integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relativos a la pluralidad de culturas/etnias que configuran el tejido social;
- d) actitudes manifestadas en las situaciones de trabajo en grupo, con relación a la responsabilidad en las tareas, a las conductas democrático-participativas, a la asunción y respeto de las diferencias socioculturales y étnicas que surjan entre los miembros del equipo;
- e) sensibilidad, receptividad y espíritu crítico ante las posibles situaciones de racismo y/o rechazo de variantes culturales que puedan conocer de forma directa o a través de los medios de comunicación.

Como técnica de evaluación para atender a estos criterios podemos recurrir, fundamentalmente, a la observación sistemática -participante y no participante, en función de la diferente naturaleza de las situaciones y

conductas a observar- del conjunto de la actividad desarrollada por los alumnos en el ámbito escolar (aula, pasillos, comedor, patio de recreo).

Insistimos, finalmente, en la necesidad de adaptar la escuela al niño, de adaptar también la evaluación al niño inmigrante recién escolarizado.

Un niño de x años entra por primera vez en la escuela a comienzo de curso, sin haber sido iniciado por su familia y su ambiente en la lectura, con escaso conocimiento de la lengua castellana, con bajo nivel de vocabulario y comprensión verbal. Es ágil e inquieto, afable y cariñoso. Durante el curso ha conseguido un avance extraordinario en comprensión y expresión, e, incluso, en lectura, escritura y cálculo. En la «evaluación final», el profesor lo califica como *insuficiente*, porque sus conocimientos no alcanzan el nivel establecido para su edad y curso en los programas oficialmente establecidos por el Ministerio de Educación. ¿Cuáles son las consecuencias de esta reprobación final del intenso esfuerzo realizado por el niño?

Están abundantemente demostrados los efectos de la reprobación sobre la motivación, el nivel de aspiración y la autoimagen. El cúmulo de efectos negativos para el sujeto en un sector de la vida o en un área de conocimientos hace que el sujeto evite acercarse de nuevo a esa área o sector. El éxito personal y el reconocimiento de los éxitos parciales que se van obteniendo es un aliciente y un estímulo para la asistencia y el rendimiento. El suspenso y la evaluación negativa favorecen el absentismo y la deserción escolar.

Estimamos que la evaluación ha de ser formativa y criterial durante todo el proceso educativo, y que ha de abandonarse la evaluación sumativa y normativa durante toda la enseñanza obligatoria.

Actualmente la evaluación es el *principal instrumento de selección* que utiliza la escuela y esta selección penaliza a los pobres y marginados, a los pertenecientes a culturas minoritarias, y los penaliza más gravemente cuando se aplica en edades más tempranas.

Un programa de escolarización de inmigrantes pobres debe incluir unos medios y unos recursos personales y materiales, pero debe también adaptar la escuela en su interior, reduciendo o anulando su función de selección o producción de «fracasados escolares» e incrementando su función educadora de desarrollar al máximo las capacidades de cada uno de los alumnos que recibe, potenciando, además, su función de conservación, transmisión y crecimiento de todas las culturas originarias de sus miembros.

Nota

(1) Publicado previamente en la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Cultura de España (núm. 307, mayo-agosto 1995). Se reimprime con la autorización del editor.

Bibliografía

- ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Popular, 1993.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1990.
- «Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity», en J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Cultural Diversity and the Schools*. London, The Falmer Press, 1992.
- ALBERDI, R.: *Cambios históricos e identidad cristiana*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1991.
- ALEGRET, J.L.: «Racismo y educación» en P. Feroso (ed.), *Educación Intercultural*. Madrid, Narcea, 1992.
- BANDRÉS, J.M^a: *Jornadas sobre Racismo y Xenofobia*. Orense, 5-6 noviembre, 1993.
- BANKS, J.A.: *Multicultural Education. Theory and practice*. Boston, Allyn and Bacon, J.A. Banks y J. Lynch (ed.) (1986), *Multicultural education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- BELL, G. H.: «Developing an European Dimension of the Teacher Training Curriculum», *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), pp. 229-237, 1989.
- BRANDT, G.: *The realisation of Antiracist Teaching*. Lewes, Falmer, 1986.
- CAMILLERI, C.: «La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle», en J. Retschitzky et al (1989), *La recherche interculturelle*. Paris, L'Harmattan, 1989.
- (1985): *Antropología cultural y educación*. París, UNESCO.
- (1988): «Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation pour l'éducation interculturelle», en F. Ouellet (ed.), *Pluralisme et l'école...* Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture.
- (1992): «From Multicultural to Intercultural», en J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Cultural Diversity and the Schools*. London, The Falmer Press.
- CARABAÑA, J.: «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas», *Revista de Educación*, 302, pp. 61-82, 1993.
- CASHMORE, E. E. y TROYNA, B.: *Introduction to Race Relations*. London, Routledge and Kegan Paul, 1983.

-
- CLANET, C.: *L'intercultural*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- COLOM, A.: «Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992a.
- - - (1992b): «El saber de la teoría de la educación», *Teoría de la Educación*, 4, pp. 11-19.
- CIDE : «II Encuentro sobre Investigación en Educación Intercultural», Granada, 9 a 11 de marzo, 1995.
- DAVIDMAN, L. y DAVIDMAN, P.: «Multicultural Teacher Education in the State of California», *Teacher Education Quarterly*, 15 (2), pp. 50-67, 1988.
- DELEGACIÓN DIOCESANA DE INMIGRANTES-ASTI: *La persona inmigrante. Aproximación antropológica*. Madrid, Servicio de Formación de la Delegación Diocesana de Inmigrantes, 1993a.
- - - : *Las migraciones. Retos a la sociedad y la Iglesia*. Madrid, Servicio de Formación de la Delegación Diocesana de Inmigrantes, 1993b.
- DURKHEIM, P.: *Éducation et Sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France (Trad. Madrid, Península, 1975), 1992.
- ESCÁMEZ, J.: «Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992a.
- - - : «Comunicación interpersonal en contextos interculturales», *PAD'E*, 2, pp. 35-49, 1992b.
- ETXEBERRÍA, F.: «Interpretaciones del interculturalismo en Europa», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.
- FERMOSO, P. (dir.) (1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.
- FRANCÁS, J.: «La educación multicultural. Una consecuencia en la evolución del homo sapiens», en P. Fermoso: *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, op. cit., pp. 71-92, 1992.
- GIBSON, M.A.: «Approaches to Multicultural Education in the United States», *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 1976.
- GIROUX, H.A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1990.
- - - : *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, Roure, 1992.
- GRANT, C. y SLEETER, Chr.: «Race, class, gender, Excepcionality and Educational Reform», en J. A. Banks y Ch. A. Banks, *Multicultural Education*. Londres, Allyn and Bacon, 1989.
- GRINTER, R.: «Developing and Antiracist National Curriculum», *Multicultural Teaching*, 7 (3), pp. 32-37, 1989.
- HIDALGO, A.: *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*. Madrid, Popular, 1993.
-

- HIGHAM, J.: *Sena These To Me, Jews and Other Inmigrants in Urban America*. Nueva York, Athenum, 1975.
- IOE: *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España*. Madrid, CIDE (Informe de investigación), 1992.
- JORDÁN, J. A. (1992): *L'educació multicultural*. Barcelona, CEAC.
- - - (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.
- MATEO, J.: «Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la Educación intercultural», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, SEP, 1992.
- MAUVIEL, M.: «Oú appellet -on études interculturelles?», en C. Clanet (ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, Université, 1985.
- MEDINA RUBIO, R. (1994): «Prólogo», en M. A. Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago, Universidad.
- MERINO, J.V. (1985): «El proceso de socialización en sujetos de Educación Especial: principios, líneas y programas de intervención educativa», *Bordón*, 256, pp. 43-70, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- MERINO, J.V., MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ I.: *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CIDE (Memoria de Investigación), 1994.
- MULLARD, C.: *Antiracist Education*. Derby, National Association for Multicultural Education, 1984.
- MUÑOZ, F. y MURILLO, F.: *Análisis estadístico de los inmigrantes legales en España*. Madrid, CIDE (Informe de investigación), 1992.
- MUÑOZ SEDANO, A.: *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Madrid, CIDE (Informe de Investigación. En prensa), 1993.
- PINILLOS, J.L.: *Principios de Psicología*. Madrid, Alianza Universidad, 1980.
- PUIG, J.M.: «Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación», en M.A. Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago, Universidad, 1994.
- REY, M.: «Lignes de Force d'une éducation interculturelle», en Conseil de l'Europe, *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Estrasburgo, 1983.
- - - *Former les enseignants à l'éducation interculturelle*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1986.
- - - «La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée», en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, III, 1992.
- RUFFIE, J.: *De la biología a la cultura*. Barcelona, Muchnik, 1982.
- SABATER, F.: «La universidad y sus enemigos», *Claves*, pp. 10-16, 1995.

- SARRAMONA, J.: *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, CEAC, 1993.
- - - «Prólogo» en J.A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994.
- STIERNA, J.: «Multiethnic socialization: towards and analytical perspective», Lund, Universidad (Documento sin publicar. Departamento de Sociología), 1992.
- STONE, M.: *The Education of the Black Child in Britain: The Myth of Multicultural Education*. London, Viking, 1981.
- TROYNA, B. y WILLIAMS, J.: *Racism, Education and the State: The Racialisation of Education Policy*. Beckenham, Croom Helm, 1986.
- UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: «Programa de Pedagogía General», en *Programación docente de Ciencias de la Educación*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1984.
- VÁZQUEZ, G.: «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?», en M.A. Santos Rego (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago, Universidad, 1994.
- VERNE, E.: *Les politiques de l'éducation multiculturelle*, en CERI, *L'éducation multiculturelle*. Paris. OCDE, 1987.
- WALLON, H.: «Le role de l'autre dans la conscience du moi», *Enfance*, 3-4, p. 284, 1959.
- ZABALZA, M. A.: «Implicaciones curriculares de la perspectiva intercultural», en *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.

