



**Máster en Formación del Profesorado de
Secundaria (2011/2012)**

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL: IMPLICACIONES PARA LA
PRÁCTICA DOCENTE***

PROFESORA TUTORA:

Dña. MARIA LOUZAO SUAREZ

ALUMNO: BORHEN ZITOUNI

INDICE:

INTRODUCCIÓN.....	3
I- OBJETIVOS DEL TFM.....	7
II- ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
1. Aclaración de términos relevantes	8
2. Conceptos relacionados	9
3. Inmigración e Integración.....	10
4. La Multiculturalidad Como Punto de Partida de la Europa del Siglo XXI..	11
5. La Multiculturalidad.....	14
6. La Educación Intercultural	16
III- Modelos de Educación Intercultural	17
1. El Modelo Asimilacionista	17
2. El Modelo Multicultural	20
3. El Modelo Intercultural	22
IV- La Interculturalidad en el Horizonte Educativo del Nuevo Siglo	23
V- Conclusión	28
VI- Bibliografía	29
VII- Otras fuentes.....	32

I- INTRODUCCIÓN:

La inmigración es un factor de cambios en la dinámica de cualquier sociedad. La realidad social española no se escapa de este modelo y es cada vez más multicultural. El incremento de la desigualdad entre países ricos y pobres -uno de los aspectos humanos en que se manifiesta la globalización económica- es uno de los factores que incita a grandes colectivos de individuos a huir de las condiciones de miseria e inseguridad en que se encuentran, emigrando hacia las regiones más industrializadas del planeta en busca de un mayor bienestar social y económico. A estos grupos se les añaden los desplazados por razones de catástrofes naturales y conflictos armados. En total, la ONU estima que aproximadamente 160 millones de seres humanos han emigrado a lo largo de las últimas décadas. De estos, sólo entre 15 y 20 millones invocan el derecho de asilo basándose en el miedo a sufrir persecuciones en sus países de origen.

Comparativamente con otros países europeos, la expansión de los flujos migratorios empieza a manifestarse y a tener repercusiones sociales concretas en España de forma tardía, aproximadamente desde el inicio de la década de los '90. Las reacciones ante esta nueva realidad no han sido, sin embargo, demasiado diferentes de las que inicialmente se produjeron en otros países europeos con una experiencia mayor en la gestión de la diversidad cultural originada en la inmigración. En efecto, como ha sucedido en Francia o Alemania, los ciudadanos autóctonos suelen experimentar este fenómeno como un problema que progresivamente califican de "preocupante" por razones diversas, no siempre vinculadas al racismo o la xenofobia: temor a la pérdida del puesto de trabajo (normalmente en sectores laborales poco cualificados, debido a la constatación del vínculo entre el incremento de la inmigración y la disponibilidad de mano de obra más barata), miedo a la generación de conflictos de orden público y a la inseguridad, o bien un creciente malestar por la tan ambigua como frecuentemente invocada "falta de integración" del inmigrante extranjero.

La presencia de diferentes culturas está provocando la aparición de diferentes actitudes muy variadas: temor, rechazo, acercamiento, solidaridad, etc. Aparte de la antropología y otras disciplinas, la educación no se queda ajena a estos cambios y a estas diferentes actitudes; a lo largo de las últimas décadas se intentó desde varios sectores (sociales, académicos, políticos etc.) implantar una formación intercultural, adecuándola y presentándola como una solución apropiada para la atención a la diversidad cultural.

Esta educación intercultural pretende establecer un nuevo modo de relaciones dentro de la sociedad. El esfuerzo para hacer de todos los alumnos futuros ciudadanos, que respeten los principios básicos de la convivencia y la democracia, necesita la implicación de toda la comunidad educativa y el resto de la sociedad. El esfuerzo tiene que ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones. Bajo este contexto la educación aparece como un factor importante de cohesión y de renovación social. La educación intercultural se afianza cada día más en lo cotidiano de la escuela, de hecho uno de los grandes desafíos de los centros educativos es el de crear espacios para que el diálogo intercultural se establezca, fomentando los valores culturales considerados cada vez más valores nacionales.

Frente al incremento notorio de alumnado extranjero que ha llegado a España y a sus escuelas en los últimos años, los centros escolares proponen una alternativa y un espacio propicio para poner en práctica una visión intercultural, cuyas bases las otorga la escuela. Los centros educativos presentan un espacio necesario tanto para reproducir como para producir y plasmar la vivencia de las culturas, ya que estos centros están dotados de una gran capacidad organizativa, además de controlar las redes de relaciones e intercambios, las estructuras de participación y de trabajo, además de los recursos y materiales disponibles.

Desde un punto de vista más personal a la hora de acercarme a la educación intercultural, tuvo una influencia relevante mi experiencia personal como docente tunecino. El país, como su sistema educativo, se caracteriza por una cultura y una estructura distintas a las condiciones españolas.

A lo largo de la formación que he ido recibiendo para el máster para profesorado de secundaria han ido surgiendo varios interrogantes sobre la viabilidad del intercambio cultural en las aulas de un centro educativo, de ahí emergió la idea de indagar (aunque sin mucha rigurosidad académica) las posibilidades que ofrecen los distintos modelos educativos relacionados con la presencia de un amplio ámbito intercultural. El sistema educativo tunecino lamentablemente no ofrece la posibilidad de contemplar el “mosaico cultural” que se ve en las aulas españolas. Por esta razón quería conocer un poco más esta realidad intercultural con la esperanza de que un día esta última se pudiera vivir en las aulas de mi país. Frente al auge de los movimientos radicales en el mundo islámico tras la “primavera árabe”, me parece necesaria una educación que entienda plenamente la interculturalidad. Eso implica que es posible confiar en construir relaciones entre los seres humanos, respetando sus diferencias.

El mundo, incluido el mundo árabe, está cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural. Sin embargo, la existencia de voces que intentan difundir sus valores imponiéndose sobre las otras no hace más que empeorar una situación agravada por la crisis económica, guerras y inestabilidades geopolíticas. Como educadores tenemos que fomentar la interculturalidad convirtiéndola en una piedra angular para la convivencia, además de una fuerza que se opone a esas corrientes homogeneizantes, culturalmente que debilitan aun más los lazos que unen a las naciones.

Con este ensayo se intenta hacer una lectura de los distintos modelos interculturales en el ámbito educativo, además de revisar algunos conceptos como la inmigración y su impacto sobre la vida escolar de los centros. El trabajo pretende también apoyar la visión que defiende la interculturalidad como apuesta educativa para el siglo XXI.



Todas estas ideas y su posterior desarrollo se pueden encontrar en el presente Trabajo Fin de Máster, que responde a la estructura siguiente:

- Un primer apartado en el que se concretan los objetivos concretos que se pretenden conseguir.

- Un segundo y amplio apartado donde se da cuenta del estado de la cuestión que se aborda, principalmente enfocado a la indagación en los modelos sobre educación intercultural.

- Un tercer apartado donde se incluyen algunas conclusiones relevantes para un futuro docente.

I- OBJETIVOS DEL TFM:

Como objetivos generales del trabajo se proponen los siguientes:

- Iniciar una aproximación conceptual a la educación intercultural: breve perspectiva histórica y diferentes enfoques para trabajar con la diversidad socio-cultural.

- Concretar esta aproximación conceptual en propuestas de trabajo relevantes para el centro escolar.

- Repensar la formación inicial en la que se ha participado hasta el momento desde la óptica de la educación intercultural.

II- ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1. Aclaración de términos relevantes: Análisis Conceptual del Fenómeno Migratorio

Definir el concepto de inmigrante supone definir el concepto de migración o movimiento migratorio. La migración humana es el desplazamiento de personas que supone un cambio significativo del lugar de residencia habitual por un tiempo considerable. El concepto incluye tiempo, distancia y espacio de residencia habitual o espacio de vida (Jackson, 1986). Este concepto de “espacio de vida” es la característica diferencial de las migraciones ante el resto de desplazamientos humanos.

Así, la migración implica un cambio del espacio de vida; aunque la distancia del cambio de residencia, por muy grande que sea, no es sinónimo de proceso migratorio si no ha habido un cambio de este espacio de vida descrito.

Por consecuente la migración es un fenómeno natural y funcional que forma parte del comportamiento del hombre desde los albores mismos de la humanidad. Así, las migraciones se han producido y se producen en todo el amplio abanico de grupos que conforman las diferentes sociedades humanas. Los movimientos migratorios suelen ser procesos extendidos en el tiempo, donde alternan procesos de asentamiento y de movilidad.

Los procesos migratorios, como el resto de los fenómenos humanos y sociales, se dan en un contexto histórico, social y personal concreto; se han producido en todas las épocas y forman parte del funcionamiento normal de todas las sociedades desde el origen mismo de la humanidad. Por lo tanto, las migraciones no son fenómenos extraordinarios, pero presentan diferentes especificidades en cada momento y en cada lugar (Johnston et al., 2000).

Retomando la definición estricta de migración, se considera como inmigrante a aquella persona que ha vivido un proceso migratorio y que se encuentra residiendo en un nuevo espacio. Los términos inmigrante, emigrante y migración siempre requieren un posicionamiento relativo, de modo que al mismo tiempo que se es inmigrante en un lugar se es emigrante en otro, y viceversa. El ser inmigrante, el sentirse inmigrante, es un proceso acotado en un tiempo, un fenómeno temporal

fruto de la vivencia del proceso migratorio. Pasado un tiempo, si la persona asume el nuevo lugar como sitio de asentamiento, dejará de ser una persona inmigrada para pasar a ser una persona del lugar elegido. En este sentido, son tan importantes y diversos los factores relacionados con el movimiento como con el asentamiento. Estos dos procesos, movimiento y asentamiento, así como los factores relacionados con ellos, se dan simultáneamente a lo largo de todo el proceso migratorio.

2. Conceptos relacionados

En un proceso migratorio, el lugar que las personas consideran como propio es particularmente importante. Estrictamente hablando, se puede afirmar que una persona deja de ser inmigrante cuando deja de sentirse inmigrante. Cuando la persona se considera asentada en un determinado lugar, ya no se encuentra en un proceso migratorio y, por lo tanto, ya no se puede considerar inmigrante.

El dejar de sentirse inmigrante, o el considerarse asentado en un lugar, sin embargo, no debe coincidir necesariamente con lo que piensan al respecto las personas del lugar de llegada, ni con una ruptura con sus orígenes por parte de la persona inmigrada. Se deja de ser inmigrante, pero la persona escoge qué significado quiere darle a sus orígenes o a su nuevo espacio de vida. Se puede tener un sentimiento de doble pertenencia aun a pesar de estar asentado físicamente en un lugar, e independientemente de sentirse o no una persona inmigrada.

Por ello, la dimensión transnacional de la migración exterior nos muestra cómo las migraciones, además de involucrar a los propios inmigrantes, tienen repercusiones significativas sobre las sociedades que participan en este proceso. Las migraciones establecen redes de relación entre sociedades de muchos sesgos diferentes, y estas relaciones no se dan sólo entre estados o naciones cerrados, sino que se dan también en un sistema que los trasciende y que a menudo se explica por procesos históricos o geográficos entre las diferentes regiones.

La ausencia de una definición funcional, clara y precisa del término migración, lleva a investigadores y comunicadores a elaborar sus propias categorías y variables para identificar los procesos migratorios. Como hablantes de un lenguaje común dentro de una sociedad determinada, estamos sujetos a los estereotipos y prejuicios que se pueden utilizar consciente o inconscientemente en la descripción del término

migración o de cualquiera de sus asociados. Esta es una problemática que acompaña a las ciencias sociales y al estudio de las migraciones desde sus orígenes (Petersen, 1958). Por esta razón, hay que diferenciar entre la consideración teórica de la inmigración y la consideración que la sociedad de asentamiento haga de este hecho. Las palabras inmigrante, emigrante o extranjero no son neutras, y están cargadas de contenidos simbólicos que dificultan y enmascaran los fenómenos a la hora de analizarlos. Por otra parte, muchos de los términos y sinónimos que se utilizan para referirse a los procesos migratorios son precisamente producto de la dificultad de definición del término migración.

En España, durante los últimos años, la palabra "inmigrante" ha pasado de ser utilizada para referirse exclusivamente al movimiento de población de un lugar a otro para establecerse, a hacer referencia a una población procedente de determinados países, mayoritariamente pobres, y en unas circunstancias particularmente adversas.

La palabra viene a menudo acompañada por unas connotaciones negativas, en ningún momento objetivas, que indican cierta nacionalidad o sirven para designar un escalafón bajo dentro de la escala social. Desde diferentes ámbitos, conscientes de estas connotaciones, se comenzó a utilizar la palabra "extranjero" para referirse a los inmigrantes que llegan en otras condiciones, procedentes de países ricos o de determinadas nacionalidades; y los términos "inmigración económica" o "inmigración extracomunitaria" para referirse a los inmigrantes procedentes de países pobres que viven en unas condiciones especialmente duras en los países de asentamiento. Aspectos todos ellos que habremos de tener en cuenta para incorporar la perspectiva intercultural en el centro, interviniendo desde esa doble perspectiva: desde la sociedad receptora y desde la perspectiva del colectivo que emigra.

3. Inmigración e Integración

El crecimiento de esta población dentro de la sociedad española ha cambiado la morfología de la geografía escolar hasta tal punto que existen centros educativos donde el número de alumnos extranjeros supera los alumnos nacionales, aunque esta situación es una excepción. Este aumento se debe a la escolarización total de los hijos de inmigrantes que han llegado de diferentes países y culturas.

Educar al mismo tiempo a alumnos de diferentes culturas requiere un esfuerzo y un trabajo constante para conseguir un espacio cultural común que preserve la identidad de cada uno y que contribuye al enriquecimiento de una mentalidad multicultural además de fomentar la apertura mental y vital a lo diferente. Porque todo el alumnado debe aprender a vivir juntos en una sociedad plural desde muchos puntos de vista, compleja, conflictiva, democrática y libre (Besalú, 2010).

4. La Multiculturalidad Como Punto de Partida de la Europa del Siglo XXI

Por otra parte, uno de los debates más controvertidos y a la vez más fructíferos de los últimos años, es el relativo a los diversos modelos de sociedades que están conformándose como consecuencia de los procesos globalizadores actuales; y los movimientos migratorios son uno de los vectores más importantes de estas nuevas formas de reorganización y configuración.

En Europa, estos movimientos de cientos de miles de personas están ayudando a redefinir el continente. Una Europa que, de ser un conjunto de naciones-estados celosas de su soberanía individual y de su prosperidad económica, se convierte progresivamente en un nuevo espacio jurídico, cívico y político de soberanías compartidas, a pesar de las reticencias permanentes de algunos miembros que la integran.

La inmigración, como afirma Besalú (1999), es una ocasión histórica que nos ofrece la posibilidad de plantearnos abiertamente la cuestión de la representatividad cultural de los currículos educativos. Lo que quiere decir que se deberían revisar los criterios bajo los cuales están elaborados los contenidos básicos de los programas para darles una orientación nueva, en la línea de la diversidad presente en las sociedades europeas actuales, para reconocer así las singularidades de los individuos y el derecho a la diferencia cultural, social o de género.

Como el mismo Besalú (1999) señala, la cultura escolar dista mucho de ser un resumen representativo de la cultura de la sociedad de la que surge ya la que pretende servir. Así, la falta de representación genera desigualdad y, algo más que evidente, incapacita a los alumnos para entender el mundo en el que viven. Además, esta carencia hace que se pierda el principio básico de la igualdad de oportunidades.

Podríamos, en este contexto, preguntarnos qué es la diversidad y, más aún, si ésta se puede trabajar en el aula. Actualmente, cuando el mundo entero parece empezar a estar representado en su totalidad en cualquier lugar del planeta, existe la imperiosa necesidad de construir un nuevo concepto de coexistencia que destaque el “nosotros” común por sobre las diferencias espaciales, temporales y socioculturales que antes nos separaban. Es necesaria una nueva educación que dé cuenta, primeramente, de las nuevas realidades, y, en segundo lugar, que ayude a concebir distintas maneras de proceder sobre el aprendizaje. Posiblemente los términos de multiculturalidad e interculturalidad ayuden a buscar y encontrar criterios a través de los cuales sea posible plantear de manera adecuada las cuestiones expuestas.

Dentro del ámbito de la educación una lectura, tanto de la vigente ley (LOE 2006) como de la Ley anterior, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); nos ofrece una perspectiva de la interculturalidad como un interesante medio de posibilidades entrelazadas que permitirían alcanzar los objetivos educativos deseables para corregir las mencionadas visiones reduccionistas y etnocéntricas de los futuros ciudadanos en las nuevas realidades socioculturales en que estamos entrando.

Entre los objetivos generales de la Educación Secundaria, en efecto, figuran la valoración de la pluralidad social y cultural, el rechazo de las discriminaciones por motivo de raza, origen y sexo, así como también el reconocimiento de los derechos y libertades humanas como logros irrenunciables (tanto la *LOGSE*, *LOE* y la restante normativa autonómica en materia curricular y educativa de Cantabria).

La realidad social y económica que vive la comunidad de Cantabria está variando sustancialmente. El instituto como la sociedad está asistiendo a una creciente pluralidad sociocultural derivada, en buena medida, de movimientos migratorios. Por su origen y procedencia (países latinoamericanos, magrebíes y países de Europa del este) los niños tienen que afrontar un fuerte choque cultural y tienen un escaso o nulo conocimiento del español.

Tanto los docentes como los equipos directivos tienen que evitar que la incorporación del alumnado inmigrante y de minorías étnicas sea un mero proceso administrativo ajeno a las realidades y necesidades del alumnado y su familia. Para

ello es necesaria una amplia experiencia que se adquiere a lo largo de varios años gracias al continuo contacto de este tipo de alumnado. Los *coordinadores de interculturalidad* de los centros, como principales responsables de dinamizar esta cuestión, tienen que poner en marcha todo un mecanismo pedagógico con el fin de la buena integración de los nuevos alumnos fomentando todas las condiciones favorables para su incorporación y su adaptación a su nuevo ámbito sensibilizando al mismo tiempo a los compañeros y al resto de la comunidad educativa, integrándoles de forma rápida a la dinámica escolar. Para conseguir este objetivo el equipo docente tiene que adaptar los contenidos curriculares y poner a disposición del alumnado extranjero todos los recursos y los medios además de fomentar el espíritu de comprensión y actitudes de importancia capital entre los alumnos que son: el respeto y la tolerancia; lo que contribuye enormemente a la integración de los alumnos de procedencia extranjera.

El *Plan de Interculturalidad* se perfila, pues, como una de las apuestas más fuertes de los centros, por eso se encuentra reflejado en el *Proyecto Educativo*, así como en el *Proyecto Curricular* y forma parte del *Programa de Atención a la Diversidad*. Además, no concierne solo a la integración del alumnado extranjero y las etnias minoritarias, sino que incluye al mismo tiempo también el resto del alumnado autóctono, favoreciendo entre ellos la convivencia en ámbitos sanos lejos de todo tipo de discriminación o de segregación. Porque la realidad social que vive la sociedad española (pluricultural) y el resto de las sociedades, orienta cada vez más a fomentar una educación intercultural necesaria para la totalidad del alumnado, basada en el conocimiento, comprensión y respeto hacia las diversas culturas.

Para hacer realidad esta propuesta han de cumplirse una serie de objetivos:

- *los alumnos forman parte del patrimonio del centro y son elementos enriquecedores;
- * sensibilizar a la comunidad educativa para que el alumno sienta que está bien recibido, explicándole la importancia de su papel en el centro (derechos y deberes);
- * fomentar la convivencia favoreciendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar ayuda a mejorar la autoestima de los alumnos extranjeros;
- * fomentar la interacción cultural;

- * establecer un punto de partida académico y social, es una piedra angular para el desarrollo cognitivo del alumno;

- * facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa.

5. La Multiculturalidad.

La multiculturalidad, como hecho constatable en la realidad, consistiría en la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas diferentes; entendiendo por cultura el conjunto de modos de obrar, pensar o sentir específico de un grupo humano (Lamo de Espinosa, 1995).

Es evidente que, la particularidad cultural es central en la comprensión de cómo una comunidad decide organizar su vida política. De lo que se puede deducir una *postura asimilacionista*, si existe un predominio o imposición de la cultura local sobre las demás, eliminando así la diferencia; o bien *multiculturalista*, en el caso en el que se consideran prioritarios los derechos de la colectividad diferenciada por encima de los derechos generales; o, finalmente, el *interculturalista*, que plantea la necesidad de alcanzar unos principios de convivencia mutuos en una comunidad humana que previamente ha reconocido su diversidad (Elósegui Itxaso, 1997).

El modelo multicultural se basaría, pues, en una serie de principios como la prioridad al grupo de pertenencia por encima de la identidad individual, y la localización espacial de las diferencias a través de la existencia de barrios étnicos, jurisdicciones específicas de las minorías (Abdallah-Pretceille, 2001). Las críticas actuales a esta corriente, expresión elaborada de una trayectoria histórica y social difícilmente transferible pero rica en experiencias de relaciones humanas interculturales, vienen desde diversos campos.

Uno de los puntos centrales del tema es el reconocimiento de la diversidad interna de las sociedades, de la composición plural de su propia constitución. Un hecho que puede compensar las tendencias homogeneizadoras de las sociedades liberales desarrolladas, donde las minorías tienden a permanecer eclipsadas en la cultura uniformizadora de la mayoría dominante, que se apoya en los aparatos del Estado. En palabras de De Lucas, la crítica a la multiculturalidad de la sociedad plantea:

“...los problemas de acceso y participación política, económica y cultural de los diferentes grupos sociales y en particular de aquellos que no consiguen igual integración en la distribución del poder y de la riqueza debido a la diferencia cultural, real o presunta” (De Lucas, 2002).

¿Cómo combinar en una misma sociedad el derecho a la identidad cultural con los derechos universales? De hecho, las últimas etapas en la historia de las democracias occidentales se pueden resumir en la lucha permanente por disipar las tensiones políticas derivadas del reconocimiento de las identidades singulares, tanto de individuo como de grupo. Es éste uno de los puntos esenciales de la cuestión, la combinación entre derechos individuales y colectivos, o, dicho de otra manera, el respeto a las singularidades dentro de un marco general de ciudadanía democrática que contemple las cartas de declaraciones de derechos humanos.

Al fin y al cabo, la multiculturalidad en sí misma no es sino la constatación de un hecho social común en la historia de la humanidad y no se trata de crear sociedades multiculturales o multiétnicas en cuanto que colectivos formados por una yuxtaposición de pequeñas o grandes entidades que reproducen las culturas de origen, sino de -sobre la base del reconocimiento de las identidades individuales protegidas por los derechos universales- facilitar la integración en la ciudadanía a través de marcos jurídicos que lo posibiliten.

¿Es posible, en consecuencia, proceder sobre las diferencias al tiempo que se asegura la cohesión social? La cuestión toca aspectos fundamentales en la tradición de la filosofía política europea contemporánea, como la constitución de la propia sociedad política, el estado de derecho y la misma noción de democracia. Parece que la Europa actual ha apostado por la “ciudadanía democrática” (Pérez Ledesma, 2000) como fórmula para la construcción de una pluralidad que evite al mismo tiempo la jerarquización, la multiplicación de islotes de diferencias y la atonía de las sociedades por exceso de relativismo (Abdallah-Pretceille, 2001), algo que conecta con las experiencias de la propia historia europea.

Las diferentes concepciones nacionales y los intereses inmediatos de los estados, así como la falta de una planificación coherente con los principios

promulgados en las diferentes constituciones, sin embargo, filtran permanentemente esta meta que parece ser un objetivo primordial a conseguir en el presente siglo.

6. La Educación Intercultural

La educación intercultural, hace unos pocos años, era un ámbito nuevo sobre el que los diferentes investigadores ensayaban definir cuál debía ser la aportación de sus disciplinas. En la actualidad, sin embargo, es un ámbito relativamente consolidado e incluso podemos empezar a hablar de una cierta tradición de investigación desarrollada, principalmente, desde Cataluña, que es la comunidad autónoma que posee históricamente la mayor afluencia de inmigrantes, procedentes tanto de otras regiones de España como del extranjero.

Psicólogos, sociólogos, educadores y antropólogos se han abocado a la intervención y el análisis de las relaciones interétnicas en el ámbito de la educación, con la voluntad de mejorar el trabajo de los maestros, los resultados escolares de los alumnos minoritarios y las relaciones entre los diferentes colectivos.

Debemos ser críticos ante dicha diferenciación cuando ésta sirve para justificar la elaboración de teorías perfectamente impracticables, así como cuando implica el abandono de aquellos problemas que se han de enfrentar día a día a una práctica poco reflexionada o a la más pura improvisación. Que la realidad sea muy compleja no justifica que las elaboraciones teóricas no respondan a esa realidad.

Para introducirse en este campo, los diferentes teóricos y promotores de la interculturalidad han establecido diversas tipologías (asimilacionismo; multiculturalidad e interculturalidad; educación racista, no racista y anti-racista, etc.), y han desarrollado los rasgos básicos del proyecto intercultural (a menudo como si se tratara de una receta o de una serie de estrategias universalmente aplicables, útiles, justas y practicables en todos los contextos y situaciones), aislando estos fenómenos de otras problemáticas que quizá son conceptualmente muy diferentes, pero que están en constante interacción con la problemática de la interculturalidad..

III- Modelos de Educación Intercultural

1. El Modelo Asimilacionista

Este modelo se fundamenta en la necesidad de preservar el discurso monocultural de las escuelas y la sociedad, y propone que a través de diferentes estrategias se favorezca la asimilación de las minorías a la cultura mayoritaria. La intencionalidad y la intensidad con que se puede proponer este proyecto es muy diversa: el asimilacionismo está presente en aquellas políticas que persiguen explícitamente la asimilación forzada de las minorías étnicas (la política practicada con los gitanos cuando se les ha aceptado en la escuela), pero también en la aceptación más o menos inconsciente de los currículos monoculturales o en las actitudes indiferentes ante los alumnos minoritarios (la inercia con que en la actualidad se trata la mayoría de alumnos hijos de inmigrantes). En general existe cierto consenso en señalar que en Occidente el modelo asimilacionista ha sido y es el modelo dominante que ha orientado la mayoría de las intervenciones educativas sobre la diversidad cultural.

En general, desde una perspectiva asimilacionista, se considera que las relaciones que se establecen entre los grupos minoritarios y el grupo dominante no requieren ningún tipo de tratamiento especial desde el sistema educativo, e incluso se puede considerar contraproducente cualquier intervención que pretenda mejorar las relaciones entre estos grupos, ya que estas intervenciones pueden estimular la aparición de diferencias y reivindicaciones que de otra manera habrían permanecido ocultas (McCarthy, 1994).

Desde el asimilacionismo, se considera que la causa de algunos de los problemas de los alumnos minoritarios hay que buscarla en su propia cultura, en el desconocimiento de la cultura mayoritaria, en la incapacidad para adaptarse a la sociedad mayoritaria o en la existencia de grupos radicales que se oponen al proceso de asimilación (Alegret, 1991).

La escuela puede jugar un papel muy importante a la hora de superar estos problemas, en tanto que puede facilitar el proceso de asimilación de las minorías de dos maneras: permaneciendo indiferente a sus particularidades (y dejando, por lo tanto, que la cultura mayoritaria con su propia inercia acabe desplazando a las

culturas minoritarias), o articulando estrategias que favorezcan este proceso.

Una de estas estrategias es la educación compensatoria, que considera que si la mayoría de los problemas de los alumnos minoritarios tienen su origen en su desconocimiento de la cultura mayoritaria, lógicamente las intervenciones deberán orientarse a paliar este déficit de conocimiento. De esta manera, no se rompe con la idea del currículo monocultural, sino que simplemente se buscan estrategias que faciliten su comprensión.

Se ha tildado este modelo de racista (Hannoun, 1992) por el trato diferencial que propone para las diferentes culturas: la cultura mayoritaria o dominante es la cultura oficial de la escuela y la única que se pretende preservar; las culturas minoritarias se dejan de lado e incluso pueden considerarse perjudiciales para los propios alumnos (se afirma que el éxito de los alumnos minoritarios depende de que estos se desprendan total o parcialmente de su cultura).

Los antropólogos de la educación han criticado abundantemente este modelo. Burnett (1979) afirma que el objetivo principal de muchos antropólogos de la educación de los EE.UU., durante muchos años, fue la crítica de la política de asimilación del gobierno norteamericano. Esta actitud crítica parece coherente con el rechazo que se había planteado desde la antropología a muchos de los supuestos teóricos del asimilacionismo y la educación compensatoria (los antropólogos de la educación adoptaron una actitud muy activa para superar los planteamientos basados en el déficit cultural), y también parece coherente con la preferencia por las posturas relativistas y de respeto por la diversidad cultural que durante muchos años exhibió la antropología social y cultural.

Muchas etnografías documentan los efectos negativos de las experiencias asimilacionistas. En base a esta abundante documentación, Ulichny (1996) afirma que disponemos de una evidencia suficiente que demuestra que los esfuerzos para asimilar colectivos no han sido en absoluto exitosos, especialmente en el caso de aquellos colectivos que la mayoría de la sociedad rechaza. Trabajos pioneros, como el dirigido por Wax y al. (1964), sugieren que el origen de los problemas de escolarización de estos alumnos habría que buscarlo en el hecho de que la escuela se erigía en transmisora de una cultura ajena que amenazaba la identidad de los alumnos minoritarios, e ignoraba tanto los contenidos como las formas de

transmisión de estos contenidos propios de sus comunidades. Los miembros de la comunidad minoritaria eran excluidos de la toma de decisiones sobre los asuntos educativos, y aquellos que tenían autoridad en la escuela (los blancos anglosajones) asumían que su función era transmitir la cultura extranjera a la comunidad autóctona ignorando su cultura (cuando el objetivo no era explícitamente el de acabar con ella). Más recientemente, Deyhle (1995), que ha desarrollado su trabajo con jóvenes navajos que habitan una reserva de EEUU, considera que la voluntad de preservar su identidad cultural y la manera como la escuela y la mayoría anglosajona trata y valora esta identidad, son elementos clave para entender la evolución de estos jóvenes en el sistema educativo. Contrariamente a lo que se afirma de manera habitual, Deyhle considera que los jóvenes que tienen su identidad cultural cuestionada y que no son aceptados por los miembros de la mayoría (en el caso que ella estudió, los jóvenes navajos más a-culturados y más en contacto con el mundo anglosajón y sus escuelas) son los que tienen más riesgo de fracasar en la escuela y vivir con más dificultades esta situación de crisis personal. En cambio, los mejor integrados en la cultura de su comunidad, disfrutan de una mayor estabilidad personal y tienen unas tasas de éxito escolar más elevadas (vale decir que se trata de escuelas que siguen el modelo anglosajón, pero que su asimilacionismo es mucho más tenue o matizado).

En una situación de clara desigualdad, bajo la presión del racismo, la discriminación y los estereotipos que la mayoría genera sobre los miembros de la minoría, la continuidad cultural, el apoyo de la propia comunidad y la confianza en la familia y las instituciones culturales propias, dan estabilidad a los jóvenes y hacen que sus posibilidades de éxito (en la escuela y la sociedad) se incrementen notablemente. La situación de muchos jóvenes magrebíes emigrados a Europa nos ofrece una buena oportunidad para contrastar planteamientos como el que propone Deyhle, partiendo del análisis de una situación en muchos aspectos diferente. Sin embargo, no existen investigaciones que hayan profundizado lo suficiente en esta cuestión.

Algunos autores abordan esta cuestión sólo de forma secundaria. Ogbu (1992) habla de explotación expresiva, pero la base de sus argumentos se apoya en el concepto de techo laboral y de la estructura de oportunidades que cada sociedad

ofrece, en tanto que Gougis (1986) analiza el efecto de los prejuicios y el racismo sobre las trayectorias académicas de los alumnos afroamericanos; pero ninguno de los dos analiza explícitamente la influencia de los currículos asimilacionistas, multiculturales o interculturales sobre los alumnos minoritarios.

Otros antropólogos han descrito cómo los maestros, ante unas formas de vida que les son tan extrañas, intensifican sus intentos por remodelar y reformar las actitudes de los niños, y por transformar sus esquemas y comportamientos en comportamientos que les sean familiares. Esta voluntad de imponer contenidos, pero también actitudes y comportamientos ajenos a la cultura propia de los alumnos, acaba provocando su distanciamiento y una falta total de implicación en las tareas escolares.

Por otro lado, también se ha observado cómo el cambio tanto de contenidos como de objetivos educativos, puede provocar la interrupción del proceso de inculturación de la comunidad minoritaria, además de problemas culturales de diversa índole. Así, la aculturación que pretende la perspectiva asimilacionista no sólo puede tener efectos negativos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino también en su misma comunidad y, especialmente, en las relaciones que los alumnos minoritarios establecen con ella (Dinello, 1985). Análisis como estos podemos encontrar en abundancia, y las referencias a los efectos negativos del proyecto asimilacionista sobre los alumnos y sus comunidades aconsejan ver con cautela este modelo de intervención sobre la diversidad cultural.

2. El Modelo Multicultural

Para superar las críticas y los problemas detectados en el modelo asimilacionista, a principios de los años '70 apareció un modelo alternativo. A diferencia del modelo anterior, el multiculturalismo defiende la diversidad y el pluralismo cultural en la educación, plantea la necesidad de considerar las sociedades occidentales como sociedades étnicamente plurales, y la necesidad de considerar la coexistencia de culturas diversas como un hecho normal. Así, frente a la monoculturalidad defendida por el asimilacionismo, desde el multiculturalismo se reconoce y se defiende la pluralidad cultural.

Las consecuencias de este cambio son muy importantes para el ámbito

educativo: el reconocimiento del pluralismo hace que los grupos étnicos minoritarios también deban tenerse en cuenta en las escuelas, ya que el reconocimiento de la diversidad en el conjunto de la sociedad conlleva el reconocimiento de la diversidad en las aulas. El multiculturalismo propone que desde la escuela se busquen estrategias para que las culturas minoritarias puedan ser reconocidas, respetadas y preservadas. Sus estrategias principales han sido: la introducción de cambios en los contenidos de los currículos escolares (se incluyen los aspectos más relevantes de las culturas presentes en el aula) y la utilización de las lenguas maternas de los alumnos minoritarios.

Pero esta alternativa a la monoculturalidad impuesta también ha recibido críticas. Éstas han sido básicamente de tipo ideológico, si bien también se han detectado problemas de tipo práctico difíciles de superar (que en buena parte los comparte con el siguiente modelo, el intercultural).

Evidentemente, desde la perspectiva asimilacionista se acusa al multiculturalismo de atentar contra las identidades nacionales y de estimular artificialmente unas diferencias que de forma natural habrían acabado disolviéndose sin ningún tipo de problema.

Por otra parte, se acusa también al multiculturalismo de reproducir una imagen estática, homogénea y estereotipada de los grupos étnicos (minoritarios o no), ya que éste ha tendido a adoptar la imagen que desde la mayoría se tiene de estos grupos y ha pasado por alto las diferencias (políticas, económicas y culturales) que existen en su seno. El énfasis casi exclusivo en las diferencias culturales también es motivo de crítica: primeramente, porque se subrayan los elementos diferenciadores por encima de todo lo que se comparte entre las diferentes culturas; y en un momento en que el racismo diferencialista está en ascenso, esto no deja de ser una medida contraproducente, ya que se corre el peligro de que se acaben formando colectivos culturalmente diferentes y sin contactos ni relaciones mutuas, o que se estimule la versión del relativismo cultural defendida desde el fundamentalismo cultural (Carbonell, 1997), y porque atendiendo a las diferencias culturales, el multiculturalismo ha dejado de lado las desigualdades sociales que afectan a los grupos minoritarios.

El racismo suele recibir un tratamiento superficial desde esta perspectiva.

La demanda de respeto por la diversidad no va acompañada de un análisis de las discriminaciones (en el acceso a la vivienda, en lo laboral, en lo legal...) y de las condiciones sociales que las hacen posibles. Se entiende que el racismo básicamente es fruto de los prejuicios, y que éstos serán superados a medida que aumente el conocimiento mutuo entre los diferentes colectivos. Es sobre todo esta última cuestión la que ha provocado el surgimiento de una tercera propuesta que plantea la defensa de la igualdad en un contexto de respeto a las diferencias (Alegret, 1991).

3. El Modelo Intercultural

Hacer compatible el derecho a la diferencia con el respeto escrupuloso de la igualdad es el principio que mueve al interculturalismo. Este modelo incorpora las aportaciones de la educación multicultural en relación a la defensa de la diversidad, sobre todo en cuanto al reconocimiento y valoración de las culturas minoritarias y la importancia del bilingüismo. Pero va más allá en cuanto al racismo y las relaciones de poder que lo hacen posible.

La *educación antirracista* es uno de los elementos centrales de las propuestas interculturales. No es suficiente dar a conocer la diversidad presente en las aulas españolas, sino que hay que profundizar en un análisis político, social y ético que permita erradicar toda forma de discriminación y de desigualdad, sea por motivo de raza, clase o género.

Desde esta perspectiva, se considera que el racismo no es el producto de la ignorancia o del error, ni una cuestión de prejuicios, actitudes o creencias, sino que es el producto de unas determinadas condiciones sociales y de unos intereses que es necesario identificar.

A diferencia de los multiculturalistas, los partidarios de la interculturalidad y el antirracismo también ponen de relieve la diversidad interna de las minorías. Una cultura minoritaria no es un todo homogéneo, ni sus miembros se identifican exclusivamente por el hecho de ser miembros de un mismo grupo, sino que se puede descubrir diversidad, contradicciones e intereses contrapuestos en el seno de cada colectivo. La realidad social de estos colectivos es compleja, y tratarlos exclusivamente como un grupo compacto y homogéneo sólo contribuye a mitificar la

realidad, lo que impide transformarla.

Finalmente, desde el interculturalismo se entiende que la atención no debe centrarse en los grupos minoritarios y su cultura, sino en la sociedad en su conjunto. Así como el multiculturalismo centra la atención en los "otros" no mayoritarios (eso sí, con el fin de reconocer la especificidad y respetarla), el interculturalismo propone que la atención se centre en las relaciones que se establecen entre todos los colectivos. Hay que entender cómo y por qué algunos grupos son identificados como diferentes, cuáles son las condiciones y las relaciones sociales que provocan las desigualdades y contribuyen a reproducirlas. El objetivo de la propuesta intercultural se desplaza de las minorías en sí, al conjunto de la comunidad y a las relaciones que los diferentes colectivos establecen entre sí.

IV- La Interculturalidad en el Horizonte Educativo del Nuevo Siglo

No obstante lo hasta ahora expuesto, la pregunta fundamental está aún por contestar: ¿Cómo educar para una sociedad que se reconoce como multicultural sin perder de vista la ciudadanía democrática? La interculturalidad, o mejor aún, la educación intercultural, nos puede acercar a la respuesta. A la constatación creciente de la multiculturalidad, corresponde una práctica educativa que hace relativamente poco lo que se ha formulado pedagógicamente en términos de interculturalidad.

Es verdad que la diversidad siempre ha existido, y que la escuela ha tenido respuestas diferentes, según la concepción que ha hecho el Estado de este fenómeno; eso sí, estableciendo las jerarquías socio-culturales del momento que deben asimilar los escolares. Luego de más de tres décadas de la promulgación de la Constitución de 1978, España ha superado sólo parcialmente la fuerte inercia de la "diversidad" franquista, centrípeta y verticalista. La escuela como institución, el maestro como docente en la práctica diaria y el alumno como objetivo final de la tarea educativa, se adaptaron a esta "diversidad", impuesta a través de programas y consignas que transmitían la ideología del régimen. Bien/mal, superior/inferior, ellos/nosotros, simplificaban la ya de por sí recortada pluralidad de una sociedad rota por la guerra y las diferentes etapas de la posguerra, a pesar de los intentos de adaptación que supuso la apertura pedagógica de la Ley de Educación de 1970.

Los nuevos valores de reconocimiento plural de que era portadora la democracia, han sido formalmente recogidos por la ya citada normativa educativa estatal y autonómica para su aplicación educativa efectiva. La escuela y los centros educativos en general pueden devenir -a pesar de las dificultades de implantación- en espacios de reconocimiento de la pluralidad, sea en su dimensión multicultural (desde un punto de vista lingüístico, ideológico, religioso) o de cualquier otra diversidad (género, capacidades, edades).

¿Qué es, pues, la interculturalidad? Podríamos decir que es el conjunto de actitudes y procedimientos que facilitan la convivencia en la diversidad desde la ciudadanía. Esto implica reconocer y valorar las herencias recibidas, tanto por parte del educador como de los educados, para que las conserven y respeten, acto que sintetiza la esencia de la educación (Caivano, 1998).

La primera cuestión es formar en el reconocimiento de la diversidad para transmitirla como hecho educativo. La educación puede hacer ver la realidad como uniforme o como plural, haciendo resaltar la negatividad de la diferencia o el enriquecimiento de las singularidades, respectivamente. Debido a esto, algunas de las investigaciones sobre la educación intercultural destacan la necesidad de mostrar inicialmente a los alumnos la diversidad física del propio entorno (Lluch, 2000).

Sobre estas primeras consideraciones se puede establecer toda una didáctica que, a través de círculos de complejidad variable, muestre las diferentes culturas desde la singularidad de las personas, y no desde las categorías preestablecidas de adquisición sociocultural. Los alumnos, como nos recuerda Abdallah-Pretceille (2001), se definen en primer lugar como individualidades, no como una regularidad estadística circunscrita a una etiqueta cultural. Por ejemplo, la expresión “moro”, supone subordinar la individualidad en una categoría previa sobre la que converge el conjunto de prejuicios del momento. Calificar a una persona inmigrante proveniente del Magreb de tal, sin más, supone adoptar un punto de vista previo, de signo culturalista por encima del criterio intercultural.

Cuando la mezcla entre culturas se hace, por ejemplo, a escala familiar, las relaciones interpersonales pueden actuar con más facilidad por encima de las identidades culturales, las que cobran así una dimensión distinta, que no resalta los

tópicos acumulados por los prejuicios y acentuados por el desconocimiento y la distancia; aunque también es verdad que, dependiendo del contexto familiar, puede ocurrir justamente lo contrario.

Cuando no se trabaja para conseguir este reconocimiento de la diversidad, los símbolos culturales como la lengua o la vestimenta, por ejemplo, se impregnan de una carga sobre dimensionada de los mencionados prejuicios. Es evidente, por lo tanto, la importancia creciente que tiene la reconstrucción del lenguaje para un adecuado análisis histórico o de interrelación en un contexto multicultural, ya sea para interrogarnos acerca de la convivencia entre musulmanes y cristianos en la España histórica, o de las posibilidades actuales de integración de los inmigrantes magrebíes en las escuelas, los colegios y los institutos.

No es extraño que una considerable parte de los trabajos sobre temas multiculturales o interculturales desde una perspectiva educativa, o bien sobre el Islam y el mundo árabe desde un planteamiento didáctico, insistan acerca de la construcción común del profesorado y del alumnado del vocabulario: etnia, etnicidad, etnocentrismo, cultura, diversidad cultural, asimilación, integración, ciudadanía compartida, identidad sociocultural, etc.; o bien sobre el uso de términos como musulmán, árabe, Islam, islamismo, mahometano, mozárabe, mudéjar, morisco, etc.

La terminología, nos recuerda Abdallah-Pretceille (2001) en su lúcido libro sobre la educación intercultural, no es más que la traducción semántica de apuestas sociales y políticas reales o simbólicas. La terminología representa el uso social que se hace de las definiciones y categorizaciones. En ella, se depositan los prejuicios y, por lo tanto, deberíamos procurar detectarlos y desactivarlos.

La investigación y práctica didáctica de orientación intercultural debe incidir sobre las representaciones sociales que entorpecen en el desarrollo de una adecuada educación en una sociedad multicultural, y más aún si tratamos temas tan sensibles como el Islam histórico o actual. Para ello, es necesario un trabajo previo de selección y análisis de documentación de todo tipo, procediendo a la comparación, cruce y triangulación para descentrar y objetivar los propios marcos de referencias. Este distanciamiento permitiría evaluar las desviaciones etnocéntricas a las que aludimos anteriormente, para evitar tanto la parcialidad subjetiva en enfoque

de las culturas, como la recepción acrítica de todas ellas. Como afirma Besalú (2000), la educación, más que estimular el relativismo cultural, deberá hacernos tomar conciencia de la relatividad de todas las culturas.

¿Cómo podríamos caracterizar, pues, la educación intercultural? No es suficiente situarla dentro del reconocimiento de la diversidad humana partiendo del entorno próximo, ni proceder a través de la reconstrucción del lenguaje, previo análisis de los prejuicios de los que éste está cargado. La caracterización viene dada por los objetivos que propone esta línea u orientación educativa. No es una práctica docente más, o una estrategia junto a tantas otras que pretende alcanzar objetivos de conocimiento específicos. Parece que, de momento, no es una ciencia instituida, académicamente organizada, aunque bebe de diversas disciplinas con estatutos académicos consolidados. Entonces,

1º. La interculturalidad *implica un análisis de las relaciones internas que se establecen al entrar en contacto diversos grupos culturales*, previa constatación de la diversidad cultural que se da en toda comunidad humana actual; se trata de un análisis de relaciones socioculturales, pero desde un contexto de representación de las mismas. Dicho análisis facilitaría la observación y tratamiento de la complejidad propia de toda sociedad, independientemente de que ésta tenga o no grupos con características étnicas diversas (Abdallah-Pretceille, 2001).

2º. Consecuentemente, *la educación intercultural plantea las posibilidades de convivencia en la diversidad de una comunidad desde la participación en unos valores, unos derechos y una ética comunes*, lo que permite una legislación respetuosa hacia todos sus miembros, con cada una de sus identidades culturales de origen; y, por lo tanto, el desarrollo de una ciudadanía global, un concepto en pleno debate que está siendo central en las ciencias sociales. Este concepto, fácilmente identificable con el de ciudadanía democrática, tiene como núcleo básico los derechos del hombre, fundamento de la filosofía educativa del Consejo de Europa (Borja et al., 2001).

Al parecer, mientras no surja una alternativa ética capaz de establecer marcos de relación que combinen el respeto a las dimensiones aludidas de identidad y convivencia, dicha filosofía se convertirá en uno de los ejes inspiradores de la educación intercultural en el siglo XXI.

3º. Otro elemento característico de la educación intercultural es la *transversalidad*, lo quiere decir que los objetivos de esta educación pueden traspasar cualquier área de conocimiento hasta influir en todos los proyectos educativos de un centro determinado, y ponerlos en relación con la realidad social que lo rodea.

4º. *Adquirir capacidad para enraizarse en la propia comunidad cultural sin dejar de conocer otras*, desarrollar habilidades para resolver conflictos entre grupos culturales distintos, así como promover actitudes interpersonales positivas como el respeto y la empatía, son objetivos que deberán plantearse desde una óptica multidisciplinar; difícilmente se alcanzarán dichos objetivos desde una sola área. Por otra parte, como nuevo elemento de reflexión que es, la perspectiva intercultural concierne a todos los centros educativos, para llegar así a todos los alumnos que viven en sociedades culturalmente heterogéneas y que piden respuestas educativas a los procesos de cambio a los que están sometidas (Besalú, 2000).

El mencionado rasgo de transversalidad que tiene la educación intercultural, permitiría converger desde las diversas áreas en el reforzamiento de los objetivos básicos, que consistirían en ayudar a los alumnos a: comprender las realidades desde diversas ópticas sociales y culturales; entender el mundo desde diversas lecturas culturales; y reflexionar hacia la propia cultura y las de los demás de un modo carente de prejuicios.

V- Conclusión

La moralidad es un elemento fundamental de la educación, por consecuente los docentes deben formar parte de la educación moral y cívica de los alumnos. En estos tiempos mas que nunca la escuela tiene que interesarse más por la educación moral de los alumnos, la educación de valores es la educación de las relaciones interpersonales. El profesor como persona educa a otras personas, dentro de una realidad cada vez más multicultural, que exige soluciones que fomentan la convivencia.

Para hacer viable una autentica aplicación de la multiculturalidad, hay que recurrir, además del esfuerzo de la comunidad educativa, a una intervención de las distintas instituciones sociales. Esta intervención es necesaria para promover una sociedad de valores y respeto del “otro”, fusionando las actuaciones sociales y pedagógicas fomentando el diálogo y ayudando al crecimiento individual dentro de un crecimiento grupal sumergido en valores como el respeto, la democracia y la diversidad.

Para los alumnos, como para el resto de la comunidad educativa, no podemos hablar de construcción de la identidad personal si dejamos de lado el descubrimiento de las diferencias con los “otros”. Estas diferencias han de considerarse positivas y deben ser consideradas enriquecedoras. Bajo este contexto solo una educación intercultural puede favorecer un acercamiento y un reconocimiento mutuo entre seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA:

ABDALLAH-PRETCEILLE (2001), *Educación intercultural*. Idea Books, Barcelona.

ALEGRET, J. (1993), *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. Tesis doctoral presentada ante el Departamento de Historia de las Sociedades Precapitalistas y Antropología Social de la UAB.

BESALÚ, X. (2000), L'abast de la qüestió intercultural, en *Escola Catalana*, núm. 373 (Octubre 2000), pp. 12-16.

CARDELÚS, J.; PASCUAL-DE-SANS, À.; SOLANA SOLANA, A.M. (1999), *Migracions, activitat econòmica i poblament a Espanya*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

CASTELLS, M. (1987), *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*. Alianza, Madrid.

COLECTIVO IOÉ (2008), *Inmigrantes, nuevos ciudadanos*. Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS), 2008.

DE LUCAS, J. (2002), Algunas propuestas para empezar a hablar en serio de política de inmigración, en DE LUCAS, J. y TORRES, F. (Editores) *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Talasa, Madrid.

DEYHLE, D. (1995), Navajo Youth and Anglo Racism: Cultural Integrity and Resistance, en *Harvard Educational Review*, vol.65, núm. 3.

DINELLO, R. (1985), *Adolescents entre deux cultures*. L'Harmattan, París.

ELOSEGUI ITXASO, M. (1997), Asimilacionismo, multiculturalismo,

interculturalismo", en *Claves de Razón Práctica*, julio/agosto, núm. 74, p.p. 24-32, Madrid.

ESTEVA FABREGAT, C. (1988), *Variacions de la identitat des de l'antropologia*, en AA.VV., *Construint identitats: mites i símbols*. Fundació Caixa de Pensions, Barcelona.

GOYTISOLO, J. (2003), *España y sus Tejidos*. Hijos de Muley-Rubio (HMR), Madrid.

HANNOUN, H. (1992), *Els ghettos de l'escola*. Eumo, Vic.

KYMLICKA, W. (1995), *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Clarendon Press, Oxford.

LLUCH, X. (1997), Valores democráticos en un mundo multicultural, en BARRIO, J.M. (coord.), *Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo*. NauLlibres, Valencia.

OGBU, J.U. (1992), Les frontières culturelles et les enfants de minorités, en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 101.

PASCUAL-DE-SANS, À. (2004), *Sense of place and migratory histories*. Idiotopy and idiotope. Area.

PÉREZ LEDESMA, M. (Editor) (2000), *Ciudadanía y democracia*. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

PETERSEN W. (1958), A general typology of migration, en *American Sociological Review*, núm. 23, pp. 256-266.

SERRA, C. (1998), *L'etnografia escolar. Un instrument per a l'estudi de les relacions interètniques en el camp de l'educació*. UAB, Barcelona.

SOLOMON, R.P. (1986), *The Lived Culture of West Indian Boys in a Toronto High School*, en WEIS, L. (Editor), *Race, Class and Schooling*, *Special Studies in Comparative Education*. Comparative Education Centre, State Univ. of New York at Buffalo.

STOLCKE, V. (1993), El 'problema' de la inmigración en Europa: el fundamentalismo cultural como nueva retórica de exclusión, en *Mientras tanto*, núm.55.

TODOROV, T. (1989), *Nous et les autres: la réflexion française sur la diversité humaine*. Du Seuil, París.

ULICHNY, P. (1996), Cultures in Conflict, en *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 27.

VALLES, M.S.; CEA, M.A.; IZQUIERDO, A. (1999), *Las encuestas sobre inmigración en España y Europa*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Madrid.

VAN DIJK, T.A. (1991), *Racism and the press*. Routledge, London.

WAX, M.L.; WAX, R. & DUMONT, R. (1964), Formal education in an American Indian Community, en *Social Problems*, núm.11.

OTRAS FUENTES:

Anuarios Estadísticos de Extranjería 2000 a 2010. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es/>).

Anuario de Migraciones 2002, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://www.mtas.es/migraciones/anumigra/>).

Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2007, Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es/prensa/np457.pdf>).

Encuesta de Población Activa 2010 (primer trimestre), Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es/inebase>).

Informe Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 30 junio de 2011. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://extranjeros.mtas.es/>).

Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración (2007-2010). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

2007(<http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Indice.htm>).

Carlos Pereda, Walter Actis y Miguel Ángel de Prada).

.