



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso académico 2014-1015

**INTERCULTURALISMO EN LAS AULAS  
SUECAS DE MALMÖ**

*INTERCULTURALISM IN THE SWEDISH CLASSROOMS IN MALMÖ*

**Autor:** Alba Rubín Arranz

**Director:** Iñigo González de la Fuente

Santander, Julio de 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Suecia en el siglo XXI: historia, avances y retos actuales. ....</b>	<b>6</b>
<b>3. La Educación en Suecia. ....</b>	<b>9</b>
<b>4. Multiculturalismo e Interculturalismo en Suecia. ....</b>	<b>12</b>
<b>5. Estudio de casos: la Interculturalidad en Malmö. ....</b>	<b>15</b>
5.1. Escuelas ordinarias y escuelas suplementarias. ....	16
5.1.1. Experiencia educativa en Strandskolan: la escuela ordinaria. ....	20
5.1.2. La escuela suplementaria somalí: un proyecto contra la exclusión. ....	22
5.1.3. La escuela suplementaria islámica “Al-Salam”: hacia la inclusión en la sociedad sueca. ....	24
<b>6. Conclusiones de la inmersión en Suecia y del regreso a mi contexto..</b>	<b>26</b>
6.1. Experiencia previa en el Sistema Educativo de Cantabria.....	26
6.2. Experiencia en el Sistema Educativo de Suecia.....	30
6.3. El interculturalismo desde los dos Sistemas Educativos. ....	33
<b>7. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>38</b>

## RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar cómo Suecia, y más concretamente la ciudad de Malmö, lidia con la diversidad cultural en las aulas escolares. Se destacan las medidas interculturales e inclusivas diseñadas para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado y cómo consiguen generar una educación para todos. A través de la descripción y el análisis de la sociedad multicultural sueca reflejada en la ciudad de Malmö, de su Sistema Educativo, y de los casos observados, se pretende generar una reflexión que ayude a comprender por qué este país es capaz de sortear las dificultades asociadas a la llegada de personas inmigrantes, qué propuestas y metodologías aplican para funcionar como sociedad multicultural. Finalmente, se ofrece una interpretación sobre las diferencias en lo escrito en el trabajo y el contexto cántabro.

**Palabras clave:** Interculturalidad, multiculturalidad, inmigración, diversidad, educación, inclusión.

## ABSTRACT

This work intends to show how Sweden, specifically the city of Malmo, deals with cultural diversity in the classroom. Intercultural and inclusive measures designed to promote the learning of all students and how they manage to generate an education for all. Through the description and analysis of the reflected Swedish multicultural society in the city of Malmo, its education system, and the observed cases, it is intended to generate a reflection that helps to understand why this country is able to overcome the difficulties associated with the arrival of immigrants, what proposals and methodologies are applied to work as a multicultural society. Finally, an interpretation between the differences of this work and the cantabrian context is offered.

**Keywords:** Intercultural, multiculturalism, immigration, diversity, education, inclusion.

## **1. Introducción.**

Hoy en día los Estados Europeos están bajo el reto del aumento de la diversidad cultural. El incremento de los flujos migratorios y el asentamiento de las personas inmigrantes ha causado profundos cambios en la sociedad de los países de acogida. Los gobiernos se plantean objetivos y medidas para paliar las situaciones desafortunadas de muchas personas que, queriendo mejorar su calidad de vida desembarcando en sociedades y culturas desconocidas, acaban ancladas en comunidades sin los medios necesarios para afrontar su llegada.

Las políticas se han centrado en soluciones multiculturales, término que hace referencia a la diversidad de culturas cuya identidad debe reconocerse, pero que, al mismo tiempo se debe aceptar que son diferentes entre sí. Los europeos han tratado de garantizar la igualdad de derechos y el reconocimiento de los grupos étnicos, su cultura y su religión. Algunos países han traducido esto en medidas políticas concretas que han garantizado a los migrantes una gama de privilegios y derechos culturales. Por ejemplo, Suecia ha proporcionado la educación de la lengua materna a los niños de origen inmigrante; Holanda y Gran Bretaña escuelas confesionales, en condiciones de plena igualdad con las escuelas estatales; Alemania, Suecia, los Países Bajos y Reino Unido proporcionan la financiación pública de los medios de radiodifusión que atienden a las minorías (Scuzzarello, 2010).

Suecia es uno de los países más expertos en políticas de integración. Ante el gran aumento de la población inmigrante en las últimas décadas, las autoridades suecas están intentando reducir el aumento de desempleo y la animadversión de la población sueca hacia las personas extranjeras, a través de actuaciones que abandonan el modelo de la integración social, en la que es el inmigrante quien se debe adaptar a la cultura autóctona dominante, e intentan desarrollar otras basados en la inclusión, en las que la cultura dominante asume las diferencias con las otras culturas y las introduce como valores de la sociedad común. Este país cuenta con numerosos programas que pretenden, desde el ámbito educativo, favorecer y mejorar el bienestar de la población sueca y de la de origen extranjero, desarrollando un modelo social en

el que la diversidad cultural sea un valor común, basados en los principios de cooperación y solidaridad, exigiendo la inserción total de todo el alumnado sin disfrazar las posibles limitaciones (Alemañy, 2009). Sin embargo, las estrategias inclusivas no siempre son utilizadas y se contempla el término de integración como metodología educativa en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que reciben parte de la atención fuera de su aula ordinaria y siguiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente que con el resto; se tiende a disfrazar las limitaciones, obteniendo así una inserción parcial (Alemañy, 2009).

Este trabajo pretende describir el contexto social multicultural de Suecia y, concretamente, el de la ciudad de Malmö en relación al aumento de la diversidad cultural, y específicamente, al crecimiento de la población inmigrante. Se analizará la historia de Suecia y la posición actual del país sobre la multiculturalidad de sus calles. Se concretará dicho contexto multicultural en la ciudad de Malmö y se hará un análisis de la educación en relación a las aulas multiculturales de algunos colegios de Malmö. Se han seleccionado, para la investigación, las acciones que les permiten ser una comunidad multicultural en convivencia e interrelación. Así mismo, se tendrán en cuenta los datos observados durante la estancia en dicha ciudad y en sus aulas.

A través de la estancia en Malmö, Suecia, se ha podido comprobar durante seis meses que el multiculturalismo en este país está muy presente en la actualidad. Suecia ha pasado de ser un país emigrante, antes de la Segunda Guerra Mundial, y con una sociedad étnicamente homogénea a comunidad múltiple con muchas minorías étnicas.

No sólo se tratará de mostrar cómo se ha producido este cambio en el país sino que también se va a reflejar cómo la educación en Suecia, y concretamente en Malmö, ha lidiado con las dificultades de pasar de aulas homogéneas y monolingües a otras con una gran diversidad cultural.

Quedará reflejado cómo la enseñanza sueca ha sabido sortear las diferencias en las aulas. Conseguir clases interculturales, en las que las desigualdades son celebradas y las diversas culturas son unidas para que todos aprendamos de todos, es una realidad de Suecia que implica la inclusión

del alumnado y un esfuerzo docente para que la comunidad prospere asumiendo la multiculturalidad en este mundo globalizado.

También se verá que ocurre con los recién llegados a la ciudad de Malmö y con los que quieren seguir manteniendo su cultura de origen aunque hayan nacido en Suecia. En muchos países existen los llamados colegios suplementarios, o también llamados complementarios, que promueven el mantenimiento o conocimiento de la cultura de procedencia. Además, suelen complementar la escuela ordinaria ayudando con las materias escolares. Se analizarán casos concretos de una escuela ordinaria y dos escuelas suplementarias de Malmö, dedicando un apartado para conocer estos colegios, sus objetivos y su funcionamiento diario.

Tomando como referencia los objetivos de la investigación, el método de investigación será descriptivo. Se tratará de describir la estructura de los fenómenos y su dinámica, haciendo alusión a los datos obtenidos del análisis de la legislación y de las bases de datos demográficos, y los obtenidos a través de la observación participante.

## **2. Suecia en el siglo XXI: historia, avances y retos actuales.**

Suecia ha pasado de ser un país emigrante y con una sociedad étnicamente homogénea, a comunidad múltiple con muchas minorías étnicas tras la Segunda Guerra Mundial. Este país nórdico en cuanto a sociedad multicultural, no es menos receptor de inmigración que otros países como Alemania o Francia en la actualidad. Si bien Suecia contaba con el 6% de población inmigrante en 1998 (Godoy, 2002), actuales registros ascienden el porcentaje a 20,1% en 2012 (Selin, s.f) y las cifras siguen subiendo.

Debido a su lejanía del punto central del desarrollo europeo y las condiciones climatológicas desfavorables, Suecia no sufrió oleadas masivas de inmigración hasta la Segunda Guerra Mundial. Fue entonces cuando millones de personas de otros países vieron la oportunidad de instalarse en este país por su neutralidad y por sus industrias. Al principio sólo fueron finlandeses, noruegos y daneses hasta 1970. A partir de aquí, los grupos de inmigrantes

empezaron a provenir de Hungría, Checoslovaquia, Polonia, Grecia y Portugal. Actualmente, aproximadamente la mitad de la población inmigrante en Suecia procede del Mediterráneo Oriental, de procedencia Islámica.

La industria y los puestos de trabajo crecían a pasos agigantados. Esta organización social se empezó a tambalear a partir de entonces, cuando diversas minorías étnicas aparecieron con rasgos físicos muy diferentes de los nórdicos, empezando a concentrarse en barrios apartados. Un estudio reciente, de *Utanförskapets karta* (Mapa de la Exclusión) del Partido Liberal de Suecia, Estocolmo 2005, ha cifrado el número de estos barrios, con alrededor de 154 en todo el territorio sueco. Cuentan con un porcentaje muy alto de inmigrantes de primera y segunda generación<sup>1</sup>. A modo de ejemplo, Rosengård, uno de los barrios de la ciudad de Malmö, la tercera más poblada de Suecia, contaba con unas 21.500 personas en 2005, de las cuales el 80% era población inmigrante (Rojas, 2006). Aparentemente es un barrio tranquilo situado a pocos kilómetros del centro de la ciudad, en el que, antes de los años setenta, vivían personas de origen sueco y que poco a poco fueron dirigiéndose hacia casas y pisos más nuevos quedando los edificios de este barrio como el asilo de muchas personas procedentes de otros países.

Las políticas suecas han ido cambiando a lo largo de los años por el gran aumento de la inmigración en el país, de hecho en 2002, el partido político Liberal de Suecia tuvo que proponer una nueva política de inmigración e integración para dar la nacionalidad a las personas inmigrantes, con el requisito de adquirir la capacidad de hablar y comprender el idioma con cierta precisión. Además, proponían la integración del individuo como prioridad. Aunque esto era deseable, se generaron graves conflictos, ya que muchas asociaciones étnicas querían seguir manteniendo los valores y costumbres de su cultura que reñía con la idea de integración propuesta por el gobierno.

Sin embargo, este país sigue siendo uno de los más expertos en políticas de integración. En 1997 se aprobó una ley para reducir el aumento de

---

<sup>1</sup> Haciendo referencia a estos términos, cabe aclarar la diferencia entre la “primera generación” como las personas residentes en el territorio sin nacionalidad sueca, las “naturalizaciones” como las personas inmigrantes que han adquirido la nacionalidad y la “segunda generación” como los hijos de inmigrantes con o sin nacionalidad sueca. (González de la Fuente, 2012).

desempleo de las personas inmigrantes y reducir la animadversión de la población sueca hacia éstos. Esta ley planteaba programas de socialización, clases del idioma y aprendizaje de la cultura y sociedad sueca, programas para adquirir experiencia de trabajo y programas educativos para los niños en edad escolar que incluían clases de idioma materno en la escuela básica. Estas medidas pretendían favorecer las relaciones interculturales y asegurar el bienestar de Suecia y su población (Godoy, 2002; Rojas, 2006).

Actualmente, la ley de inmigración propuesta por el gobierno, permite el registro en la Agencia Tributaria Sueca y en la Agencia Sueca de Seguro Social para obtener los siguientes beneficios a partir de un año trabajando en el país: sanidad a bajo coste con una alta cobertura, cuidado dental, prestaciones parentales, beneficios por baja de enfermedad, prestaciones por desempleo, pensión y cuidado de ancianos (Selin, 2015).

Una moral y un comportamiento antirracista es el objetivo. Pretenden crear una ideología intercultural, en la que las diversas culturas convivan compartiendo valores de humanismo, de democracia, de solidaridad, de pacifismo y de tolerancia, para construir una sociedad moderna globalizada e inclusiva que sigue creciendo en términos de inmigración (Ålund & Schierup, 1991). De esta manera se consigue que el reconocimiento de la multiculturalidad, posea un valor supremo para la convivencia y que se garantice que las diversas formas de ver el mundo tengan espacio.

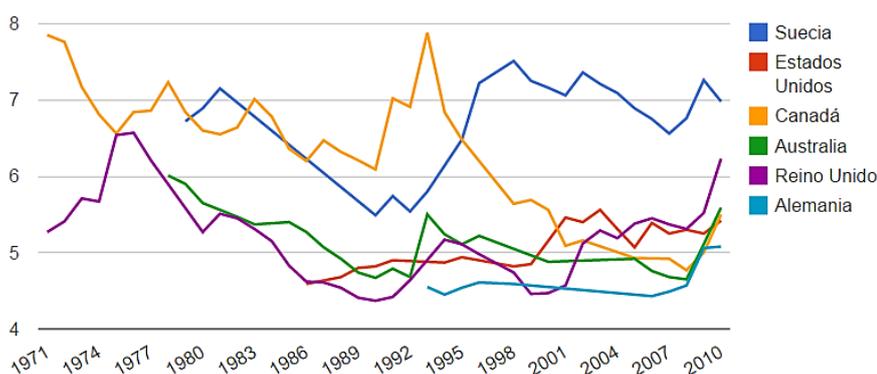
En este sentido, la Educación, haciendo referencia a su formación social, pretende fortalecer la adquisición de los valores sociales que conlleven desarrollar sentimientos, actitudes y formas de vida que potencien el interés por el relacionarse, compenetrarse y convivir con las diversas culturas, aprendiendo y beneficiándose de la diversidad cultural. Impulsar y favorecer la solidaridad como valor fundamental se convierte en el objetivo principal del Sistema Educativo.

### 3. La Educación en Suecia.

La afamada educación sueca siempre ha sido apreciada por otros sistemas educativos que aspiraban a obtener unos resultados académicos similares a los del país escandinavo.

No cabe duda que este sistema maneja herramientas poderosas que hacen que su educación prospere y forme a sus alumnos de manera muy efectiva. Muy ligado a estos resultados estaría el porcentaje del PIB destinado a la educación del país, siendo en el caso de Suecia un porcentaje bastante alto en comparación con otros países.

FIGURA 1: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN



Fuente: The Global Economy (2015)

La gráfica anterior muestra a Suecia, junto con Canadá, obteniendo los mayores porcentajes del gasto público destinado a la educación desde 1971 hasta 2010, consiguiendo Suecia en 1998 su pico más alto, con un 7,51% del PIB.

El gasto público en educación, como porcentaje del PIB, comprende el gasto público total del Gobierno en instituciones educativas públicas e independientes<sup>2</sup>, así como el gasto de la administración educativa y subsidios o transferencias para entidades independientes (The Global Economy, 2015). No es de extrañar que los resultados educativos de un país se correlacionen

<sup>2</sup> Término utilizado en Suecia para designar a las escuelas que en España se conocen como concertadas.

positivamente con la “renta per cápita”. A mayor renta, mejor resultado. Tanto las escuelas públicas como las independientes son subvencionadas por el Estado y ambas son enteramente gratuitas para el alumnado.

Describiremos a continuación la organización del Sistema Educativo Sueco actual desde la nueva ley de educación que rige desde julio de 2011, que ha supuesto cambios importantes en la organización de la enseñanza.

El curso escolar se divide en dos semestres, el de otoño y el de primavera. La escolaridad obligatoria se comprende entre los siete y los dieciséis años, abarcando nueve cursos y tres etapas: Primaria, desde los 7 a los 13 años; Secundaria, desde los 13 a 16 años y la Superior o postobligatoria, de 16 a 18 años. Además hay guarderías en el nivel Preescolar desde los 4 a 7 años, que está destinada a conciliar la vida familiar, utilizando el juego como forma de aprendizaje y desarrollo del niño (MECD, 2015).

Con la nueva escala de calificación A-F, que entró en vigor a partir del curso 2011/2012, indican resultados aprobados de la A-E y resultados suspensos con la letra F. Estas calificaciones son efectivas a partir del 6º curso. Así mismo, existen Pruebas Nacionales en asignaturas de la enseñanza obligatoria en tercero, sexto y noveno curso (MECD, 2015).

La educación sueca no está centralizada desde 1980, depende de los Ayuntamientos, y ofrece subvenciones estatales y particulares, siendo totalmente gratuita toda la educación básica obligatoria y ofreciendo numerosas becas para la educación superior. Los costes son asumidos por el Consejo de Educación, que ofrece el material escolar, profesorado, auxiliares, orientadores, conserjes, enfermeras, directivos, administradores, personal de limpieza y los gastos de comedor sin coste alguno para el alumnado (Mayo, 1994).

Además, existen diferentes programas, para la etapa de la educación obligatoria, que atienden las necesidades educativas especiales. Para los niños que presentan una discapacidad intelectual, disponen de la escuela básica diferencial; para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, por trastornos del lenguaje graves o discapacidades auditivas y/o visuales, están las escuelas especiales; y la escuela Sami, para los que

proviene de la región ártica, donde pueden estudiar su lengua materna y su cultura los seis primeros cursos de la educación obligatoria (MECD, 2015).

Aparte de los docentes que imparten las materias en las escuelas suecas, existe personal sanitario (médico, psicólogo y asistente social), a entera disposición y de forma gratuita, para todo el alumnado. El Gobierno ha invertido 650 millones de coronas suecas<sup>3</sup> para el periodo de 2012-2015 (Instituto Sueco, 2011).

En relación a la formación académica del profesorado de la etapa escolar obligatoria, los docentes tienen un nivel de formación escalonado en cuatro grados. El programa de formación requiere, al menos, un año de cursos de Pedagogía, métodos de enseñanza y prácticas de enseñanza, además de las asignaturas de la universidad. Existe una división en el profesorado de Primaria. Los maestros de aula y profesores, acreditados para los niveles del 1 al 7, se especializan en Sueco, asignaturas de Ciencias Sociales y Naturales, Matemáticas, Lengua materna o Educación de Adultos. Los profesores de materia, acreditados para los niveles del 4 al 9, se especializan en Sueco y otros idiomas, idioma materno, sueco como idioma extranjero e inglés, Ciencias Sociales y Naturales y Matemáticas. Después, deben especializarse en Arte, Educación Física Música, Economía doméstica o Atención de la salud infantil y elegir una de las siguientes materias: Sueco, Inglés, idioma moderno o Matemáticas (Delibes, 2008).

Haciendo frente a algunas diferencias con el resto de países europeos, Suecia obtiene unos resultados académicos sorprendentes con menos horas de clase (un alumno de 15 años está 741 horas en clase, frente a las 942 de la media de la OCDE), también tienen menos alumnos en las aulas que la media europea y sólo un 4% de los alumnos ha repetido un curso alguna vez, contra el 12% de la media de la OCDE. No existe la segregación curricular, todos reciben el mismo plan de estudios hasta los 16 años y, ni siquiera, el aumento de la inmigración ha bajado los niveles académicos de los colegios (OECD, 2015).

---

<sup>3</sup> Equivale, en el momento de la investigación, a unos 69 millones de Euros.

Después de conocer estos datos, cabe analizar cómo Suecia lidia con la diversidad cultural y cómo hace frente, desde la educación, al cambio estructural de la población. Adaptando su metodología, para ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, cambia y reestructura su planteamiento educacional para crear una sociedad intercultural.

#### **4. Multiculturalismo e Interculturalismo en Suecia.**

El fenómeno de la migración es un hecho que ha modificado la estructura de la población y ha ocasionado un contexto cada vez más multicultural, es decir, el aumento de variedad de culturas que conviven en una comunidad (Casal, 2013). El término de interculturalidad es la pieza clave para la defensa de la universalización de los derechos humanos y de la igualdad por encima de las diferencias (Planas et al., 2010). Esto ha generado medidas educativas a través de la educación intercultural para conseguir una población que celebre las diferencias y se nutra de la variedad de culturas.

La interculturalidad debería verse, por tanto, como una extensión de la aceptación de que todos los individuos son diferentes. Esto implica la activa participación e interacción entre el país de acogida y las personas inmigrantes. Así, se trata de aumentar la conciencia de la sociedad a través de currículos y técnicas de enseñanza integradoras. Se evita el agrupamiento de alumnos con desventaja, siendo éstos heterogéneos, se promueve el desarrollo de la autoestima y se fomentan actitudes positivas hacia la diversidad (Muñoz-Repiso & Grañeras, 2004).

Suecia es un país europeo donde la multiculturalidad tiene una gran influencia política. El gobierno sueco diseña planes basados en el reconocimiento cultural y la diversidad como fuentes de riqueza y los centros educativos se esfuerzan para integrar a los alumnos extranjeros, que representan el 15% del total de alumnos en edad escolar (Piña, s.f). La política sueca, en relación a la sociedad multicultural, refleja y ofrece posibilidades a todos los que quieran desarrollar y mantener una cultura diferente a la de la mayoría. A pesar de esto, el Estado tiene la responsabilidad de proteger la

cultura sueca, siendo el sueco el idioma común para todos sus habitantes (Muñoz-Repiso & Grañeras, 2004).

Este país tiene una larga tradición en ser receptor de personas inmigrantes y dispone de iniciativas educativas para el alumnado extranjero desde 1970. Uno de los más destacados es el mantenimiento y el desarrollo de la lengua de origen, ya que contribuye al enriquecimiento y desarrollo personal de los niños, un mejor rendimiento escolar y un mejor aprendizaje del idioma sueco, aumentando por tanto el proceso de integración (Piña, s.f).

Para las personas inmigrantes, la educación es el punto de acceso más rápido para conseguir la inclusión en la sociedad sueca, es decir, ya no sólo para conseguir la integración adaptándose a la nueva sociedad, sino para que se haga real la valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la población, una inserción total e incondicional.

Como primer paso, el Gobierno ofrece la enseñanza gratuita en la Escuela SFI (sueco para inmigrantes). La adquisición del idioma es un medio importante y es el primer paso para integrarse en la comunidad sueca. Aun así, también ofrecen conocimiento sobre cómo enfrentarse a la nueva sociedad, el trabajo y los estudios (Mayo, 1994). Además, varias investigaciones muestran que es más fácil el proceso de integración y de inclusión en la sociedad sueca si los niños participan en programas para mantener y desarrollar la lengua familiar, aprenden mejor y más rápido el idioma sueco (Piña, s.f).

A partir de la inscripción en el registro del municipio del país, tienen derecho a dos años gratuitos en la escuela SFI. La asistencia es obligatoria y comprende unas veinte horas semanales de formación. Se participa en talleres de fotografía, guitarra, informática, etc., y los profesores deberán hablar en idioma sueco y en el del origen del inmigrante (Mayo, 1994).

A diferencia de otros países, en Suecia se requiere la residencia regular de los menores inmigrantes para permitir su inscripción en las escuelas ordinarias, pero tal requerimiento da derecho oficialmente a recibir clases del idioma materno en la etapa escolar obligatoria. Así, obtendrán unas medidas de integración escolar, como la orientación e información con intérpretes y

reuniones familiares complementarias, con el objetivo de explicarles sus respectivos sistemas escolares y analizar temas de interés; estimación del nivel de estudios, aunque dependerá del centro de estudios, y se ofrecerá un integración en las aulas sin separarles en escuelas especiales (Llorent-Bedmar, 2006).

Hablar de proceso de inclusión en Suecia supone analizar los recursos que utiliza la escuela. Una escuela intercultural con una política que incluye conceptos de diferencia pero también que crea las condiciones para que se dé el sentimiento de pertenencia de grupos diversos. Utilizar valores ciudadanos universales y generar conciencia sobre los derechos humanos genera mentes inclusivas. La educación intercultural, ciudadana y de derechos humanos forma parte de la integración del alumnado extranjero, pero también de la inclusión. No sólo el aprendizaje de la lengua del país de acogida ayuda en este proceso, sino también el aprendizaje de la cultura para adquirir destrezas como ciudadanos activos en una sociedad de extrema diversidad.

En el currículum de las escuelas podemos encontrar objetivos claros que pretenden promover la comprensión de otras personas y la capacidad de sentir empatía. La preocupación por el bienestar y el desarrollo del individuo impregna toda la actividad escolar. Nadie debe ser objeto de discriminación por motivos de género, origen étnico, religión u otro sistema de creencias, o su expresión, orientación sexual, edad o discapacidad funcional. Tales tendencias se combaten activamente a través del conocimiento, la discusión abierta y medidas activas. El conocimiento de los orígenes culturales propios de cada uno proporciona una identidad segura que es importante desarrollar, junto con la capacidad de comprender y empatizar con los valores y las condiciones de los demás. La escuela sueca es un lugar de encuentro social y cultural, con la oportunidad y la responsabilidad de fortalecer esta capacidad.

Se ha podido observar, en el estudio de caso en la ciudad de Malmö, al sur de Suecia, los objetivos y actividades que los currículums proponen, y que son llevadas a la práctica en el día a día de las escuelas. Actividades adaptadas a las circunstancias y necesidades de cada alumno, promoviendo el

aprendizaje y la adquisición de conocimientos basados en los antecedentes de los alumnos, en sus experiencias y conocimientos previos.

Así, por medio del análisis riguroso de la diversidad que concierne a Malmö como sociedad multicultural, se contemplarán y examinarán las actividades de sus colegios ordinarios y suplementarios para crear la sociedad intercultural deseable de la que venimos hablando.

## **5. Estudio de casos: la Interculturalidad en Malmö.**

Malmö, la tercera ciudad más poblada al sur de Suecia, se ha convertido a lo largo de los años en una gran receptora de inmigración por su cercanía con Copenhague, a tan sólo veinte minutos en tren, y por sus oportunidades de trabajo.

Registros recientes de 2011 señalan que esta ciudad cuenta con 298.963 habitantes, de los cuales 90.349 son de origen extranjero y 29.768 son de segunda generación. Es decir, la población de origen extranjero está representando un 40% del total en la ciudad.

Esta población que decidió acudir a Malmö para mejorar su calidad de vida está concentrada en diversos barrios. Si bien ya habíamos hablado del más poblado, Rosengård, contando con un 87% de inmigración, existen otros barrios que también cuentan con un alto porcentaje de personas de origen extranjero, como Fosie con un 63%, Södra Innerstaden con un 45% y Hyllie con un 43% (Ciudad de Malmö, 2015; Pérez, 2013).

Cierto es que estos barrios están alejados de los hábitos y costumbres suecos. La mayoría de los extranjeros que viven en ellos no quieren perder su cultura, pretendiendo crear sus propias instituciones. Esta imagen de los inmigrantes, y más concretamente de los musulmanes, hace que se les vea como una amenaza para la población de origen y descendencia sueca (Pérez, 2013).

Sin embargo, desde la política social de Malmö, una política que persigue la interculturalidad, respetando y valorando las características multiculturales

desde la cultura predominante, se está intentando contrarrestar la segregación y la exclusión social de estas personas. Según Pérez (2013), la ciudad está intentando crear un enlace entre los diferentes grupos de extranjeros y las instituciones públicas para eliminar las barreras.

Pérez (2013) pone como ejemplo una propuesta en el barrio de Hillye, donde se planteó establecer una educación para las personas analfabetas en el idioma de las personas inmigrantes. Poco a poco los alumnos podían, al mismo tiempo, recibir clases de sueco. Esta estrategia tenía la intención de hacer llegar a los padres de los niños extranjeros la información necesaria para poder conocer la cultura sueca y, en concreto, el sistema educativo en el que sus hijos estaban inmersos.

Desde la escuela se puede observar claramente cómo la formación en valores, que promuevan actitudes antirracistas y que eviten la exclusión en esta sociedad multicultural, está inmersa en el día a día. Pero, ¿es esto suficiente? Programas para la participación de las familias y de los ciudadanos en las aulas y adaptar las escuelas a la diversidad cultural es necesario para crear un ambiente positivo y que rompa con las barreras interculturales. Si la escuela no consigue acercar a los padres a los colegios, no van a recibir la información necesaria para saber qué hacer (Boukaz, 2008). Por ello, las estrategias y la forma de empezar a entender una sociedad multicultural empieza ahí, en las aulas.

### **5.1. Escuelas ordinarias y escuelas suplementarias.**

Las escuelas ordinarias de Suecia parten del ideal educativo con el que potenciar valores y estrategias para un futuro ventajoso, creando ciudadanos preparados para vivir en una sociedad multicultural, cargada de diversidad y estando preparados para sumirse en el mundo laboral.

El contexto escolar no suele ser tradicional, con pizarras, mesas de profesores y pupitres que perciben una educación autoritaria y dirigida a la memorización de contenidos curriculares. Las escuelas suecas son más que eso. Los alumnos circulan libremente por el centro y disponen de espacios para leer, sentarse o estudiar acomodados en cojines, tumbados en el suelo. Los

alumnos aprenden a su ritmo y los conocimientos que adquieren son a través de la investigación dirigida y el aprendizaje por descubrimiento.

La escuela apoya el desarrollo armónico de los alumnos. El sentido de la exploración, la curiosidad y el deseo de aprender forman las bases para las actividades escolares. La escuela proporciona a los alumnos, con la enseñanza estructurada bajo la supervisión del profesor, una enseñanza individualizada centrada en el conocimiento de los derechos humanos y los valores democráticos básicos, así como las experiencias personales para integrar los conocimientos en sus diversas formas.

Aparte de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Historia, Música, Religión (optativa), Inglés como segunda lengua, Español, Alemán o Francés como tercer idioma, etc., tienen otras materias dirigidas a un aprendizaje funcional. Entre ellas encontramos Educación Física y Salud, como una asignatura en la que no sólo se practica deporte sino que está integrado el aprendizaje de los hábitos saludables como forma de vida; Arte, donde los alumnos crean y desarrollan su creatividad a través de obras de arte reconocidas; Aprendizaje del Hogar, donde aprenden a usar la lavadora, la plancha y además aprenden a cocinar usando recetas saludables; la Educación Cívica, con la que adquieren aprendizajes para enfrentarse al mundo globalizado, relaciones interculturales, desarrollo sostenible, etc.; Artesanía, para potenciar la creatividad que implica la creación de soluciones concretas en combinación con el trabajo manual e intelectual. El Sueco como segundo idioma, se puede elegir como optativa, donde los niños procedentes de otras culturas, con diferente lengua, pueden mejorar su aprendizaje de forma gratuita en la escuela. Incluso, en algunas escuelas, podemos encontrar el lenguaje de signos como segundo idioma.

Las escuelas ordinarias tienen integrado en su currículum lo que se conoce en España como Plan de Interculturalidad, es decir, contemplan a gran escala la inclusión del alumnado extranjero en sus aulas. No cabe duda de que las escuelas están preparadas para recibir a este alumnado y potenciar su desarrollo intelectual, social y afectivo como en el resto de niños.

Además, para el alumnado extranjero, existen actividades en los barrios periféricos que promueven el mantenimiento de las culturas de origen y que parecen ser muy beneficiosos para que no se deje de sentir la sociedad de origen. Las escuelas suplementarias, o también llamadas complementarias, están presentes entre grupos de inmigrantes que, creando una organización, ofrecen a las personas recién llegadas o a los hijos de las familias asentadas en Malmö una oportunidad de seguir inmersos en su origen, tanto en la religión como en el idioma y en la educación.

Estas escuelas han existido desde finales del siglo XIX. El motivo fue por la creciente oleada de personas inmigrantes, después de la Segunda Guerra Mundial (Maylor, Glass & Issa, 2010). Así, las escuelas suplementarias se encuentran hoy en día en los países donde hay un gran número de inmigrantes dispuestos a perpetuar su cultura y a conservar sus hábitos y costumbres.

Las escuelas suplementarias nacieron para que “los niños pudieran construir una identidad colectiva en una sociedad que les aleja de su patrimonio cultural” (Bouakaz & Persson, 2007). Son organizaciones voluntarias que existen para apoyar el aprendizaje de los niños, por lo general los fines de semana y a veces por las tardes. Muchos de los niños extranjeros, o con padres extranjeros, asisten a estas escuelas, además de a su escuela ordinaria. Ellos pueden aprender de su propia cultura y también mejorar sus habilidades de las materias escolares ordinarias. Estas escuelas son organizadas por los padres de los niños extranjeros. Siempre ofrecen estas oportunidades educativas fuera de las horas escolares para los niños que provienen de las comunidades étnicas minoritarias.

Hay una amplia gama de tipos de escuelas suplementarias con diferentes objetivos y propósitos. Muchas de estas escuelas tienen la intención de mejorar las habilidades de los estudiantes en temas comunes, como Matemáticas, Inglés, Ciencias y Lengua, pero otros tratan de enseñar idiomas de la comunidad de origen y desarrollar el patrimonio cultural de sus comunidades (Maylor, Glass & Issa, 2010).

Las escuelas suplementarias también cubren más de una función. Hay tres categorías. La primera de ellas consiste en apoyar a los niños en temas

educativos principales; la segunda categoría tiene el objetivo de mantener las tradiciones culturales, como el idioma, la religión, etc.; y la última categoría es promover los valores educativos y otros que están en contra de los valores encontrados en la educación general (Maylor, Glass & Issa, 2010). Es decir, protegen a los niños que han sido descuidados o excluidos de las escuelas regulares por contradicciones culturales y se comprometen a que su cultura de origen no quede en el olvido.

Las personas que trabajan en estas escuelas no suelen estar remuneradas y trabajan con pocos recursos. El gobierno les proporciona el local y les elude de pagar el gasto de luz y agua. Ellos se ocupan del resto.

La fuente principal de ingresos, para la mayoría de las escuelas suplementarias, son las donaciones de los padres o de la comunidad, aunque a veces reciben ayudas de los gobiernos. Incluso, en la mayoría de los casos, está demostrado que los profesores no reciben un salario por su labor docente. Las escuelas suplementarias se suelen encontrar en zonas alejadas del núcleo urbano, siendo bastante bajos los ingresos económicos de los padres. Aun así, están dispuestos a pagar una pequeña cuota para materiales y gastos escolares, para que sus hijos asistan a las escuelas y obtengan una mejor educación. Esto indica que hay una gran fuerza sentimental hacia las mismas y que perciben la aportación en el aprendizaje de sus hijos (Maylor, Glass & Issa, 2010).

Una evaluación realizada por el Ayuntamiento de Bristol, en Inglaterra, del Proyecto de Apoyo Escolar Complementario de Integración, ha considerado que existe un impacto significativo en el logro de sus alumnos por la colaboración entre las escuelas involucradas suplementarias y las ordinarias. Además de los logros académicos, se observó una mejora del comportamiento y un mayor compromiso por los estudios. Se ha demostrado que los alumnos que acuden a estas escuelas mejoran sus resultados académicos. Además, otros estudios han indicado que los alumnos que asisten a escuelas suplementarias tienen un logro más alto en las pruebas nacionales de evaluación que los que no asisten a la escuela suplementaria (Cousins, 2006).

En cuanto a la relación familia-escuela, algunos investigadores han argumentado que las escuelas suplementarias pueden fomentar más la participación en el proceso educativo (Maylor, Glass & Issa, 2010). Normalmente, hay muchos padres que no pueden, o no quieren, colaborar en la escuela ordinaria y, cierto es, que muchos están insatisfechos con la educación que allí se proporciona. Es más frecuente que la implicación sea en las escuelas suplementarias, siendo esta participación “un puente” entre padres e hijos, que contribuye a un mayor éxito académico de los niños.

En general, se ha demostrado que los alumnos que asisten a las escuelas suplementarias tienen un gran apoyo académico y social-afectivo. Esto es porque se genera más tiempo concentrado entre profesor y alumno, y por contar con profesores que tienen antecedentes similares a los estudiantes. Comparten la cultura, el patrimonio, la lengua, normas y expectativas. Además, se mejora el rendimiento académico en la escuela ordinaria, ya que complementa el trabajo allí realizado. De esta forma, “las escuelas suplementarias tienen como objetivo aumentar el conocimiento de las minorías étnicas de los niños, mejorar sus habilidades y promover su logro educativo en las escuelas regulares” (Maylor, Glass & Issa, 2010).

### **5.1.1. Experiencia educativa en Strandskolan: la escuela ordinaria.**

La escuela ordinaria Strandskolan, en la que se llevó a cabo la observación directa durante el periodo de prácticas, está situada en el barrio de Badvägen en Malmö, y tiene cerca de 450 estudiantes desde los siete a los dieciséis años.

En el entorno escolar se aprecia el esfuerzo y las ganas por crear una comunidad educativa que englobe a las familias como principal apoyo educativo. No posee un vallado alrededor de la escuela, las puertas siempre están abiertas y las familias acuden a las aulas o al patio, cuando creen preciso, para formar parte de la educación de sus hijos. En este colegio, la comunicación abierta y las buenas relaciones entre profesores, alumnos y familias es un requisito primordial para la buena convivencia y el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios interiores ofrecen aprendizajes continuamente. Esta escuela cuenta con una cafetería de la que se encargan los alumnos de los últimos cursos y que está disponible en los recreos. Además, disponen de una mesa de ping-pong para hacer pequeños torneos, espacios donde los alumnos se sientan a tocar la guitarra (el colegio les proporciona una a cada alumno cuando cursan esta materia), y mesas destinadas a lectura, ajedrez o juegos de cartas. En el exterior se observan actividades relacionadas con deportes conocidos, como hockey, baloncesto, fútbol, balonmano o tenis. Cada mes, un deportista reconocido acude al centro para incitar y enseñar a los alumnos el deporte. Es remunerado a través de los fondos del colegio y realmente motiva a los niños a adquirir hábitos de vida saludables.

Las aulas, grandes y espaciosas, ofrecen rincones varios de trabajo donde los alumnos realizan las actividades. Dentro del aula existe una pequeña habitación para trabajar en grupo. Así los estudiantes que lo deseen podrán reunirse y hacer los ejercicios grupalmente en cualquier momento. El aula principal queda destinada a trabajos individuales o en pareja. Los alumnos que acaban sus ejercicios deben ayudar a los compañeros que van más lentos. Si existe la circunstancia especial de algún alumno que tenga mayor conocimiento de una materia en concreto, podrá acudir a un curso superior y será evaluado con las condiciones curriculares de dicho curso. Los que necesiten medidas específicas de apoyo, por poseer un nivel inferior a su curso académico, se podrán beneficiar de un especialista de forma individual o grupal y de los recursos académicos que requiera. Por esta razón, en un aula pueden coexistir dos docentes si la necesidad lo requiere.

Aunque no es una escuela totalmente pública, el Estado paga a los profesores, pero es el Director quien contrata a los empleados y quien gestiona el dinero del colegio; sus actividades, organización y funcionamiento son prácticamente iguales al resto de colegios. La educación es totalmente pública y gratuita. Una educación gratuita que se garantiza prohibiendo que las familias paguen por la educación de sus hijos. No utilizan uniformes, los libros son suministrados por el colegio y permanecen allí pasando de un alumno a otro cuando cambian de curso. Cuando se deterioran son sustituidos por unos nuevos, sin coste alguno para las familias. Ni siquiera tienen que pagar lápices,

gomas, o el resto de material. Las actividades son gratuitas durante el horario escolar, de 8:10-8:30 a 14:00-15:00 horas, dependiendo de la edad del alumno. Si los alumnos tienen que quedarse después de la finalización de las clases, porque algunos padres trabajan hasta más tarde, el colegio sigue ofreciendo actividades, aunque éstas suponen un coste de alrededor de 120 coronas suecas mensuales<sup>4</sup>, un precio muy asequible.

Cabe mencionar que cada familia recibe por cada hijo, desde que nace hasta que cumple los 16 años, unas 1.050 coronas suecas<sup>5</sup> mensuales, lo que hace mucho más fácil aumentar la natalidad en este país y proteger la igualdad de todos los niños, aunque provengan de familias con bajo nivel económico. Esto también hace posible que los hijos de las familias inmigrantes, que se hayan integrado en el sistema social sueco y en su cultura, accedan a la educación superior con el sentimiento de igualdad propio de un país que acepta y celebra la diversidad de culturas.

En relación con este último apartado, y centrándonos en la población inmigrante de Suecia, también existen estrategias de inclusión que favorecen el mantenimiento de la cultura de origen y apoyan la formación académica de este alumnado. En los siguientes apartados veremos qué ocurre en dos escuelas suplementarias, que se eligieron como referencia para informar de su funcionamiento y objetivos.

### **5.1.2. La escuela suplementaria somalí<sup>6</sup>: un proyecto contra la exclusión.**

Suecia, país cargado de oportunidades y que está incrementando su diversidad cultural, genera la necesidad de conocer las estrategias y objetivos de su gobierno por mejorar y potenciar una sociedad estable y ambiciosa por suscitar una sociedad intercultural. A través de la observación directa en una escuela somalí, seleccionada por su gran aumento de alumnado durante los

---

<sup>4</sup> Equivale, en el momento de la investigación, a 12,82€.

<sup>5</sup> Equivale, en el momento de la investigación, a 111,94€.

<sup>6</sup> Somalia es un país del este de África, con 7,2 millones de habitantes, y que tiene como países vecinos a Djibouti, Etiopía y Kenya. El idioma que predomina en esta república es el somalí, aunque también es oficial el idioma árabe por sus lazos históricos, la influencia y la religión musulmana.

últimos años, se han recogido los datos y la información utilizada en la descripción de su organización tanto espacial como funcional, y el ambiente general en el que se desarrollan las actividades, a través de entrevistas con los miembros de la organización. Así, se podrá conocer una de las maniobras de gobierno que facilita y protege a las personas inmigrantes o con origen extranjero.

Los colegios complementarios suelen estar situados en barrios alejados del centro de la ciudad, donde la mayoría de las personas que tienen allí su residencia son extranjeras o con padres de origen extranjero.

El tamaño de estas escuelas puede variar según el número de alumnos que posea. En la escuela somalí de Malmö se constató un número aproximado de 100 niños y niñas de la etapa escolar entre Primaria y Secundaria y su número va en aumento. Las instalaciones cuentan con una amplia sala donde realizan las clases, otra sala para el rezo y varios profesores y padres de la organización.

Los alumnos acuden no más de cuatro veces por semana, habiendo pagado una cuota inicial y única de 100 coronas suecas<sup>7</sup>, que les permite ser miembros de dicha organización y poder beneficiarse de este servicio. El Gobierno es el encargado de proporcionar el local y ofrecer luz y agua de forma gratuita.

Si bien algunas escuelas complementarias trabajan en colaboración con los centros ordinarios locales e imparten clases en sus instalaciones, la mayor parte se llevan a cabo en los centros comunitarios, bibliotecas y otros edificios públicos o lugares de culto, como por ejemplo, mezquitas, iglesias, templos, etc. (Maylor, Glass & Issa, 2010). En este caso concreto, en la escuela somalí, no se establece comunicación alguna con la escuela ordinaria ni utiliza sus instalaciones, sino que está ubicada en un barrio alejado del núcleo urbano.

Esta escuela presenta dos claras funciones que anteriormente mencionamos. La primera de ellas es la de mejorar las capacidades de los temas relacionados con la escuela ordinaria, una especie de clase particular

---

<sup>7</sup> Equivale, en el momento de la investigación, a 10,65€.

pero en el idioma somalí, y la segunda es la de desarrollar el patrimonio cultural. Rezan y establecen hábitos y costumbres típicos de su cultura.

En esta nueva sociedad en la que ambos padres trabajan, estas escuelas no sólo dirigen sus objetivos a la mejora del rendimiento académico o a la transmisión de la cultura de origen, sino que también siguen educando en valores y actitudes mientras los padres no están.

Siendo los colegios suplementarios organizados por minorías étnicas, los padres dejan a cargo de estas personas el promover la cultura de origen, el complementar lo que en los colegios ordinarios se hace, mantener la lengua materna, enseñar las costumbres y preservar las identidades y tradiciones de sus hijos (Maylor, Glass & Issa, 2010).

### **5.1.3. La escuela suplementaria islámica “Al-Salam”: hacia la inclusión en la sociedad sueca.**

Al-Salam también es una escuela alejada del centro de la ciudad de Malmö. Aunque más espaciosa y con instalaciones mejores que la escuela somalí, Al-Salam tampoco llega a parecerse a un colegio ordinario. La elección de esta escuela supuso un mayor conocimiento acerca del funcionamiento de las escuelas suplementarias y con las entrevistas realizadas, se logró conseguir información relevante desde el interior de la escuela.

Cuenta con más de doscientos estudiantes de diferentes países, entre ellos Afganistán, Palestina y Egipto, que tienen en común el Islam y con edades comprendidas entre los cinco y los dieciocho años.

Hay dos temas principales que se trabajan en sus aulas, el desarrollo y la mejora de la lengua árabe y la lección ética y moral de la cultura islámica, objetivos principales de esta organización. Además, los estudiantes pueden unirse a diversos círculos de alfabetización, tales como las actividades deportivas, artísticas, coser o cocinar. Contando con diez profesores a cargo de esta educación, los alumnos pueden elegir las actividades e incluso orar solos o con los docentes.

En cuanto a los asuntos financieros, la escuela es patrocinada por Ibn Rushd<sup>8</sup>. Los estudiantes tienen que ser miembros para estudiar en esta escuela. Tienen que pagar 50 coronas suecas<sup>9</sup> por año para ser miembros y poder tener la ventaja de unirse a cualquier actividad y recibir clases de idioma árabe. La lengua árabe se utiliza durante la clase de lengua, pero el resto del tiempo se utiliza el idioma sueco.

Los padres suelen estar muy involucrados con las escuelas complementarias y apoyan en todo momento la actividad que allí se realiza. Ayudando y reforzando la cultura de origen obtienen garantías de que sus hijos no sólo van a lograr el éxito en la educación ordinaria, sino que también van a reconocer la cultura árabe y van a crear una identidad propia.

La crianza de un niño en una cultura diferente trae desafíos obvios, desde el lenguaje hasta las expectativas y el rol de los padres. Anita Harris, profesora asociada en la Universidad de Monash y autora de *Young People and Everyday Multiculturalism*, menciona una de las dificultades que encuentran los niños con procedencia extranjera: “La forma convencional de pensar de los jóvenes que son de segunda generación es que se debaten entre dos culturas” (Harris, 2013).

La migración a otro país puede llevar a cierta frustración en términos de educación para los padres y los niños. Se producen dos grandes grupos de problemas: dificultades de naturaleza relacional y dificultades de carácter educativo. Los padres tienen la difícil tarea de entender la nueva sociedad y a la vez educar a sus hijos para que ambas culturas convivan en armonía. Los niños, a menudo se rebelan o incumplen sus deberes y desarrollan estrategias de evitación, con tendencia a llenar su tiempo libre jugando en casa o con compañeros de la misma procedencia, sin relacionarse con la nueva cultura predominante.

Sin embargo, las escuelas complementarias ayudan y fortalecen la cohesión y la inclusión de ambas culturas. Refuerzan el desarrollo cognitivo y

---

<sup>8</sup> Ibn Rushd, es una asociación musulmana en Malmö que estudia y lleva a cabo proyectos ambientales en esta ciudad, tratando de involucrar a su cultura en la sociedad sueca a través proyectos de inserción.

<sup>9</sup> Equivale, en el momento de la investigación, a 5.35€.

social sano de los niños y niñas procedentes de otros países para que sepan asimilar y entender su “nuevo mundo”. Además, los estudiantes necesitan actividades complementarias para la socialización en la nueva cultura que el colegio ordinario no proporciona. Organización de caminatas, juegos, carreras y un largo etcétera son actividades propuestas por algunas de estas escuelas, y en concreto de la que venimos hablando, para potenciar la inclusión de la cultura musulmana y la sueca.

## **6. Conclusiones de la inmersión en Suecia y del regreso a mi contexto.**

En este apartado, se analizarán las expectativas iniciales y la realidad del contexto donde estuve inmersa durante seis meses. La reflexión estará separada en tres apartados. En primer lugar, se analizará la perspectiva intercultural y el contexto multicultural en las aulas de Cantabria, haciendo referencia a las metodologías educativas utilizadas, y siendo el punto de referencia con el que se ha afrontado el conocimiento del Sistema Educativo de Skåne, provincia donde se ubica Malmö. En segundo lugar, un análisis y reflexión del Sistema Educativo de Suecia y sus estrategias inclusivas en las aulas de Malmö, utilizando una visión tanto como alumna como docente en ambos casos. En tercer lugar, se realizará una comparación educativa de la inclusión del alumnado inmigrante en el Sistema Educativo de Cantabria y en el Sistema Educativo de Skåne.

### **6.1. Experiencia previa en el Sistema Educativo de Cantabria.**

Mi largo viaje como alumna por las aulas de Cantabria ha estado casi exento del contacto con la diversidad cultural. La invisibilidad del alumnado extranjero es evidente. El curriculum, aunque contempla la atención a la diversidad como un plan imprescindible para la integración del alumnado extranjero, está destinado a la enseñanza de los grupos homogéneos del aula. Si un alumno, con cultura e idioma diferente, acude a la escuela ordinaria, debe aprender el idioma lo antes posible y adaptarse completamente a la cultura dominante, si quiere prosperar en su nivel académico. Es cuando se utiliza el término de integración, como método para incluir a los inmigrantes en nuestra

sociedad, pero sin atender a sus necesidades y sin valorar la diferencia, como el término inclusión contempla.

Algunos alumnos son matriculados en cursos inferiores por no presentar un buen dominio del idioma español. No tienen dificultades de aprendizaje pero, aun así, nuestro sistema educativo atrasa la adquisición de conocimientos y destrezas anteponiendo el nivel idiomático antes que el desarrollo cognitivo, social y académico de los discentes, sin contemplar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. ¿No sería más efectivo ofrecer una educación que posibilitara seguir con los estudios, al nivel oportuno, y ofreciendo ayuda con el idioma en los momentos necesarios? La estrategia educativa de segregar a un alumno del grupo ordinario para que lleve a cabo el aprendizaje del idioma español, afecta negativamente a su inclusión.

Poco a poco se ha dejado de lado el concepto de integración para adoptar el término de inclusión educativa. Pero, a mi parecer, la respuesta escolar sigue el mismo camino meramente integrador con la diversidad de las aulas. No he tenido oportunidad de observar, como alumna, estrategias o técnicas destinadas a eliminar las barreras originadas por provenir de una cultura diferente.

Pocos profesores utilizan la diversidad cultural como herramienta de aprendizaje, y es en la Universidad de Cantabria donde me di cuenta de la necesidad de entender el conocimiento como la capacidad de valorar la realidad local o global promoviendo valores de solidaridad y respeto, sin anteponer los intereses propios a los que la comunidad necesita, para dar cabida a una sociedad diversa y multicultural sin prejuicios.

A pesar de la escasa multiculturalidad que presentan algunos colegios de Cantabria, hay otros en los que se puede observar clases con un 50% de alumnado de diversas culturas. Algunos de estos alumnos poseen el mismo idioma que en nuestra comunidad, o con pocas diferencias lingüísticas; otros, los que presentan mayor dificultad para estar inmersos en nuestro sistema educativo, son los que no hablan la lengua española. ¿Qué suele ocurrir en los

colegios cántabros con estos últimos alumnos? ¿Es efectiva la educación que ofrecemos en su desarrollo?

Como docente en prácticas he podido comprobar, en los ocho meses de transcurso por las diversas aulas cántabras, que aunque la ley contempla la inclusión de la diversidad del alumnado, las prácticas docentes siguen siendo bastante tradicionales y la preocupación por las necesidades de los niños inmigrantes sin el idioma español, ocupa un lugar secundario. En un caso en concreto observé cómo dos alumnos de Rumanía eran matriculados en un curso inferior a su nivel académico por no conocer el idioma español. Acudían con la especialista en Pedagogía Terapéutica, fuera del aula varias veces por semana, para conseguir comprender y expresarse en español. Me sorprendió comprobar que estos alumnos no tenían ninguna dificultad al participar con sus compañeros en las actividades del recreo, mientras que aparecían grandes dificultades para integrar estos espacios y tiempos, dentro de la metodología de aula, similares a las encontradas también para minimizar el enorme sesgo cultural de las actividades incluidas en las programaciones de aula. Los alumnos se encuentran con currículos poco interculturales que dificultan la consecución del objetivo de ayudarles a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad y, asimismo, dotarles de los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para reflexionar sobre la propia cultura y la de los demás.

Otro caso llamativo, y que rompe claramente con los buenos resultados que se esperan de sacar a un alumno del aula para adquirir el idioma dominante, es el de un niño de la etapa de Infantil, que con tan sólo ver su expresión facial se puede interpretar que no le gusta salir de su aula y alejarse de sus compañeros. No existe una motivación óptima para que el alumno vea la necesidad o la importancia de hablar en español, la cual sí se observa en clase al relacionarse con sus compañeros. ¿Es necesario, entonces, sacarle del aula? ¿No será mejor utilizar las clases ordinarias para desarrollar su aprendizaje lingüístico?

El Plan de Interculturalidad que se propone desde la Consejería de Educación de Cantabria contempla medidas para la adquisición del español

como segunda lengua promoviendo la inmersión natural en el aula. Pero, ¿es real este “inmersión natural”? ¿Se están llevando a la práctica estrategias dentro del aula para fomentar la adquisición del lenguaje español? Mi experiencia me dice que la formación del profesorado no es suficiente para enseñar y adecuar la metodología del aula ante tal diversidad de culturas, que poco a poco va en aumento, y las practicas docentes llevadas a cabo no facilitan la inclusión del alumnado extranjero si decidimos dejarlo todo fuera del aula en manos del Equipo de Interculturalidad o de los especialistas en atención a la diversidad de los centros escolares.

Autores como Gómez (1998) señalan la misma problemática aquí mencionada. Los curriculums no están preparados para afrontar la diversidad cultural de las aulas. En cuanto a los contenidos, deben servir para entender la configuración del mundo actual, no sólo a través de la teoría, sino con una intervención directa en la realidad que nos rodea. Se debería analizar, entender y debatir la problemática social del etnocentrismo, además de la política y la moral que hemos desarrollado a lo largo de la historia.

No interpretemos de esto que un curriculum intercultural tenga que desprenderse de la cultura en la que esté inmerso, sino más bien ofrecer diversas “miradas” culturales para entender y reflexionar sobre los conceptos sociales. Tratar de desarrollar la conciencia en los alumnos para entender el mundo a través de diversas lecturas culturales, analizar y ser crítico con la cultura propia y generar buenas relaciones entre diversas culturas. Es decir, conseguir que se adquiera la competencia multicultural.

En el siguiente apartado contaré mi experiencia en los colegios de Malmö, tanto como alumna de la Universidad como profesora en prácticas de un colegio sueco. Datos llamativos nos harán reflexionar sobre cómo se percibe allí la multiculturalidad y cómo actúan los colegios ante tal diversidad, ofreciendo un curriculum claramente intercultural.

## 6.2. Experiencia en el Sistema Educativo de Suecia.

Cuando comencé la inmersión en la cultura sueca y en su Sistema Educativo como universitaria, tuve la oportunidad de percibir la realidad de un contexto multicultural en el que las personas inmigrantes y las autóctonas conviven con igualdad de oportunidades.

¿Es positivo el resultado de los recursos y apoyos que el Sistema Educativo sueco pone en funcionamiento para conseguir que todas las personas puedan superar los obstáculos de las diferencias culturales en esta comunidad? Me sorprendió gratamente observar que el gran porcentaje de inmigración que está presente en las calles de la ciudad, también se encuentra en las aulas universitarias de Malmö. Me sorprendió también la importancia que se da a la formación que recibe el profesorado en este aspecto.

Desde la Facultad de Educación de Malmö, se potencia la formación del profesorado con materias que intentan acercarse a la realidad social de la tercera ciudad más poblada de Suecia y que cuenta con un alto porcentaje de inmigración, alrededor de un 40%. Cursos como “Learning and Teaching in Multicultural Schools”<sup>10</sup> es el ejemplo de una asignatura que antes de cursarla ya deja entrever la necesidad de transmitir conocimientos para la realidad social que concierne a las sociedades multiculturales.

El objetivo principal del curso citado es preparar, tanto a los profesores de Infantil y Primaria como de Secundaria, para trabajar y lidiar con la diversidad cultural de las aulas. En este curso he tenido la oportunidad de adquirir competencias básicas en la enseñanza y la organización de los procesos de aprendizaje dentro de un contexto de diversidad; he conocido, comparado y analizado los sistemas educativos de diferentes países y he comprendido la influencia de factores históricos, políticos y económicos. He identificado las teorías de la adquisición de segundas lenguas y he aplicado este conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También he reflexionado sobre la enseñanza y el aprendizaje con respecto a las perspectivas de la etnia, el

---

<sup>10</sup> “Aprendizaje y Enseñanza en Escuelas Multiculturales”. Asignatura cursada en la Universidad de Malmö que cumplimenta mi formación como docente, tanto en el contexto de Suecia como en el de España.

género y la clase social para la creación del aula democrática. Finalmente, he conseguido generar una reflexión acerca de los procesos migratorios a nivel mundial y sus consecuencias, en particular para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este contexto reconocer el desarrollo y las funciones de los prejuicios y estereotipos étnicos y raciales y, aún más, para mostrar habilidad en la utilización de este conocimiento en la práctica aula.

Sin duda, la formación del profesorado es óptima para desenvolverse en aulas multiculturales y así crear espacios educativos que optimizan las relaciones entre las diversas culturas y el aprendizaje globalizado.

Describo a continuación el resultado de mi mirada al sistema educativo sueco como profesora, que llevé a cabo en Strandskolan, el colegio ordinario de Malmö donde elegí realizar mis prácticas docentes. No es que tuviera gran diversidad de alumnado extranjero, pero me fue útil para profundizar y darme cuenta de las estructuras en las que se fundamenta la atención a los inmigrantes en este Sistema Educativo.

Sin darme cuenta, estaba sumergida en un currículum que no contemplaba un Plan de Interculturalidad, era un currículum destinado a ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos y que entendía las diferencias y adaptaba la educación para que todos pudieran aprender de todos, integrando en él los objetivos y la metodología adaptada a la diversidad cultural.

Los planes de estudio diseñados por el gobierno sueco están basados en el principio de igualdad y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como fuente de riqueza. El Gobierno y los centros educativos no pretenden eliminar la cultura e idioma de origen, sino reforzarlo a través de actividades que envuelvan a toda la comunidad educativa para beneficiarse de nuevos conocimientos multiculturales. Existen diversos programas y actividades educativas de apoyo a la lengua materna que se llevan a cabo a lo largo de la educación infantil, educación primaria y secundaria, adaptándose a las necesidades específicas de los alumnos en cada una de estas etapas educativas.

En este centro, las clases con alumnos inmigrantes que no tienen gran competencia con el idioma sueco, pueden beneficiarse de dos profesores por aula. Uno se encarga de dar la materia y el otro ofrece apoyo con el idioma a quien lo precisara, para poder seguir la clase al mismo ritmo que el resto. Los alumnos con idioma extranjero están ubicados en aulas diferentes y, si se cuenta con más de dos alumnos con la misma procedencia cultural, suelen estar agrupados teniendo en cuenta el idioma de origen. Así evitan la necesidad de conocer diferentes idiomas por parte del profesorado de apoyo. Ambos docentes se compenetran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecen actividades en las que todos pueden participar. La metodología del trabajo por proyectos también facilita la inclusión del alumnado diverso. Por una parte, hay muchas actividades que no requieren el idioma para ser cumplimentadas. Por otro lado, siempre cuentan con la ayuda de especialistas en el idioma de origen para fortalecer la seguridad en sí mismos y generar la adquisición del idioma sueco.

Según el plan de estudios de los centros suecos, la lengua materna y el idioma sueco deberán desarrollarse por igual, potenciando así la identidad bilingüe de los alumnos inmigrantes. En la etapa escolar obligatoria, la enseñanza de la lengua materna consiste en diversos programas y actividades que se adaptan a las necesidades específicas de cada uno y que están integradas en las actividades ordinarias del centro. Utilizar las nuevas culturas como arma para analizar y reflexionar sobre el mundo y sus políticas, conocer y aprender nuevos idiomas y culturas, puede resultar imprescindible para adquirir valores de solidaridad, respeto y compromiso con las diversas sociedades.

### **Las escuelas suplementarias**

Muchos de las personas inmigrantes y, más concretamente, los hijos de inmigrantes ya nacidos en Suecia, quieren seguir manteniendo su cultura de origen. Las escuelas ordinarias, aunque mantienen la lengua materna y ciertos aspectos de su cultura, no son capaces de generar al completo un reforzamiento de toda la multiculturalidad de las aulas, por no hablar de las diferentes religiones. Por ello, existen las escuelas suplementarias gestionadas por organizaciones de una cultura minoritaria, y subvencionadas por el Estado,

que ayudan y mejoran el desarrollo académico, cultural y social de los niños inmigrantes, además de proteger la cultura de origen en todas sus dimensiones. Al conocer las dos escuelas suplementarias<sup>11</sup>, y poder observar lo que allí ocurre, me di cuenta de la importancia de las mismas. Como ya hemos visto en capítulos anteriores, los estudios realizados han demostrado que los alumnos que acuden a estas aulas tienen mejoras en su rendimiento académico, además de reforzar su competencia social y afectiva. Aunque acuden voluntariamente y hacen sus deberes escolares como si de una clase particular se tratase, al estar en contacto directo con profesores y rutinas de su cultura, aprenden y se desarrollan en un contexto familiar al tiempo que conocen y se relacionan con la cultura dominante.

Tomando como referencia las características del tratamiento de la interculturalidad en el Sistema Educativo Sueco, referidas a la ciudad de Malmö, en el próximo apartado abordo una comparativa con el Sistema Educativo Español, referido a la Comunidad Autónoma de Cantabria, con el objetivo de reflexionar sobre posibles modificaciones o mejoras en el apoyo al alumno extranjero.

### **6.3. El interculturalismo desde los dos Sistemas Educativos.**

A pesar de las diferencias en diversidad cultural entre Malmö y Cantabria, Malmö cuenta un porcentaje de inmigración entorno al 40% y Cantabria alrededor del 4,3%, las medidas utilizadas en Educación deberían ser similares para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Si analizamos las políticas educativas, en ambos casos se vela por la inclusión del alumnado extranjero y existen medidas para la adaptación del curriculum hacia una perspectiva intercultural, pero los resultados y la realidad observada en cada contexto escolar son muy diferentes.

A mi regreso, parece que las ideas y aprendizajes de un modelo educativo diseñado para favorecer y enriquecer a una población multicultural, hacen que me plantee los cambios pertinentes para que, en Cantabria, se desarrollen medidas inclusivas hacia la diversidad cultural de las aulas.

---

<sup>11</sup> La escuela suplementaria somalí, del apartado 5.1.2, y la escuela islámica, del apartado 5.1.3.

Desde la mirada como alumna de la universidad, en la Facultad de Educación de Malmö, he observado y vivido experiencias muy cercanas a lo que considero son buenas soluciones a los problemas que genera la atención a la diversidad cultural desde la inclusión. El modelo educativo, que probablemente se han visto obligados a desarrollar para abordar los problemas generados por el gran porcentaje de multiculturalidad presente en las aulas, dirige la formación de los futuros docentes hacia la transmisión de conocimientos útiles para la vida; trata igualmente de ayudar a los alumnos dotándoles de herramientas que les hagan pensar de una forma autónoma y crítica, implicándoles en el aula, apuntando hacia apuestas pedagógicas centradas en la cooperación, solidaridad, respeto y concienciación de la convivencia intercultural que se desea.

La implicación y la concienciación de la ciudadanía se tienen que abordar de algún modo y ¿qué mejor forma que hacerlo desde las escuelas? Es evidente que Malmö parece acertar con la organización de su sistema educativo, al visualizar los resultados de su realidad escolar. Muchos de los cursos de educación de esta Universidad, que se pueden visualizar desde su página web<sup>12</sup>, consideran las características y necesidades sociales actuales y se esfuerzan por transmitir conocimientos que, como futuros docentes, serán de gran utilidad para lidiar con la diversidad cultural. Algunos ejemplos serían “Kompletterande pedagogisk utbildning”<sup>13</sup>, que presenta como uno de sus principales objetivos el desarrollo del conocimiento en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural; “Bild och lärande: Perspektiv på identitet och kultur”<sup>14</sup>, para desarrollar habilidades relacionadas con la construcción de la identidad en una escuela de diversidad cultural; “Att möta barn och elever i behov av särskilt stöd”<sup>15</sup>, que tiene como finalidad desarrollar el conocimiento pedagógico acerca de cómo crear situaciones y entornos de desarrollo de aprendizaje inclusivo; o el mencionado anteriormente, y que cursé durante mi estancia en esta ciudad, “Learning and Teaching in Multicultural Schools”.

---

<sup>12</sup> <https://www.mah.se/Education/Courses>

<sup>13</sup> “Educación pedagógica complementaria”.

<sup>14</sup> “Aprendizaje de las perspectivas sobre la identidad y la cultura”.

<sup>15</sup> “Para conocer a los niños y estudiantes que necesitan apoyo especial”.

La Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, a pesar de que el porcentaje de alumnos inmigrantes es muy inferior al de la de Malmö, cuenta entre su oferta educativa al futuro docente con asignaturas que contemplan la enseñanza enfocada a la diversidad como fuente principal de la adquisición de valores y destrezas útiles para vivir en sociedad, una sociedad que aumenta su diversidad cultural. A pesar de seguir enfocando algunas de sus materias hacia un alumnado homogéneo, exento de diversidad cultural, otras ayudan a reflexionar y ser críticos con la realidad circundante, preparando al futuro docente para que pueda dirigir su actividad hacia el desarrollo de una cultura para la convivencia democrática; esto es lo que considero pieza clave para que la actividad docente pueda comenzar el recorrido hacia una educación intercultural de la que todas las escuelas formen parte.

Tomando como referencia la realidad observada en Malmö y la que he observado aquí, como alumna universitaria y como alumna de prácticas, considero que existen diferencias en cuanto a las metodologías didácticas que favorezcan la adaptación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje a las diferentes realidades que genera la interculturalidad, para superar la influencia del currículum oculto, luchar contra la exclusión y evitar la violencia. También considero que la relación de la universidad con los diferentes centros educativos de educación primaria es más fluida en el sistema educativo sueco, no por el tiempo que los alumnos dedican a hacer prácticas, sino por la implicación en la actividad educativa de los centros, que la metodología del sistema educativo sueco facilita.

Desde la mirada de profesora, la conclusión más evidente es que las propuestas educativas y la experiencia de Suecia pueden ser de gran utilidad para sociedades como la española en las que la inmigración es una realidad más reciente, a la hora de diseñar y desarrollar un modelo educativo eficaz e inclusivo para abordar los problemas que genera la atención del alumnado extranjero.

Los primero de todo es diferenciar entre los objetivos y la realidad educativa entre ambos sistemas. Cantabria y Malmö abogan por la inclusión del alumnado diverso y ofrecen medidas para ello, utilizando una política que

valora las diferencias, con objetivos claros para una inserción total. Pero, ¿es real esta inclusión en las aulas? ¿Se llevan a cabo medidas inclusivas en ambos contextos educacionales? La respuesta que puedo ofrecer, a través de lo experimentado en Cantabria y en la ciudad sueca de Malmö, es que falta mucho camino por recorrer en la educación que se ofrece en las aulas cántabras.

Mientras que Malmö ofrece dos profesores por aula; utiliza la metodología por proyectos, utilizando la diversidad cultural como potenciadora de un desarrollo social intercultural; considera una educación totalmente gratuita (inclusive concede remuneración mensual por cada hijo a todos los padres), y promueve la existencia de alternativas para mantener la cultura de origen (como el caso de las escuelas suplementarias subvencionadas por el Estado), la realidad en las aulas de Cantabria aún permanece inmersa en el concepto de la integración como forma de atención y apoyo al alumnado extranjero.

Como norma general, los alumnos inmigrantes, bien por desconocimiento del idioma español, bien por la diferencia de nivel curricular con los alumnos de su misma edad, son matriculados en un curso anterior al que les correspondería por edad. Esta medida se mantiene porque el objetivo que se persigue no es la inclusión, sino la integración; la cultura del inmigrante no se tiene en cuenta más que eventualmente en alguna actividad para destacar precisamente su diferencia con el resto. El resultado es fomentar una sociedad multicultural, no solamente es nulo, sino que se podría considerar negativo, al estar potenciando una sociedad homogénea respecto a la cultura dominante. No se diseñan estrategias para enriquecerse de la multiculturalidad, sino que cuanto más homogéneo sea el grupo más fácil es impartir la materia en cuestión. Las asignaturas se alejan de ser partícipes en la comprensión global del mundo que nos rodea. Queda mucho por hacer y debemos insistir en ofrecer una educación apta para toda la diversidad.

Respecto al aprendizaje del idioma, frente al sistema educativo sueco, en España y en Cantabria, durante el periodo escolar, se segrega a los alumnos de su grupo de iguales para recibir algunas clases de idioma castellano, generalmente por profesores que desconocen el idioma del alumno, y cuya

formación se concreta en uno o dos cursillos acelerados sobre “El Español para emigrantes”. Los pocos alumnos inmigrantes cuya familia tiene recursos económicos aprenden el español en periodo extraescolar, a través de centros privados que se dedican a ello, y el resto tiene que conformarse con acudir a una de las dos aulas de Dinamización Cultural<sup>16</sup> que hay en Cantabria, para “recibir apoyo, que no enseñanza del idioma, dirigido a la mejora de su competencia comunicativa en español, en horario extraescolar”. Estas aulas, a través de los “mediadores culturales” se encargan de realizar actuaciones de traducción e interpretación en los centros educativos, cuando se les demanda puntualmente. Las diferencias con los recursos que el sistema educativo sueco pone a disposición del emigrante son evidentes.

En cuanto al coste de la educación, frente a la gratuidad del sistema sueco, en España y en Cantabria, ésta queda muy mermada por el coste de los materiales y de las clases complementarias extraescolares, aunque hay que destacar el esfuerzo que se está haciendo con programas del estado español como el “*Programa de acompañamiento escolar en Primaria y Secundaria*”<sup>17</sup>, y el *Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria (PROA)*, encaminado a proporcionar recursos a los Centros para atender a la diversidad. Aunque resuelven algunos problemas a las familias con pocos recursos, no atienden específicamente las necesidades que genera la interculturalidad.

Aunque Cantabria no posea el mismo porcentaje de inmigración que Malmö, por pocos alumnos que puedan asistir a las aulas cántabras no debemos dejarles a un lado. En la sociedad actual y en la del futuro, va a estar presente alumnado extranjero en mayor o menos número. Aprovechar su presencia para crear una sociedad más rica y plural implica organizar el sistema educativo desde la interculturalidad y la inclusión. El sistema educativo

---

<sup>16</sup> La Aulas de Dinamización Intercultural tienen la finalidad de apoyar y colaborar con los centros, a través de la figura del coordinador de intercultural principalmente, para la construcción de una cultura intercultural dentro de los centros. <http://www.educantabria.es/plan-de-interculturalidad-para-cantabria/aulas-de-dinamizacion-intercultural.html>

<sup>17</sup> “Programas de acompañamiento escolar en Primaria y Secundaria”, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en Educación Primaria y en Secundaria a través de un apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

sueco es un punto de referencia que nos puede ser útil para seguir avanzando en conseguir que en las aulas se sustituya el punto de vista de la integración por el de la inclusión, a la hora de abordar los problemas de la interculturalidad.

Como reflexión final, considero que a lo largo de este trabajo se ha podido ver reflejado cómo la enseñanza sueca ha sabido sortear las diferencias en las aulas. Ha conseguido clases interculturales, en las que las desigualdades son celebradas y las diversas culturas son unidas para que todos aprendan de todos; una realidad de Suecia que utiliza la inclusión del alumnado y el esfuerzo docente para que la comunidad prospere asumiendo la multiculturalidad en este mundo globalizado.

Cantabria en cambio, sigue teniendo dificultades en las aulas para asumir el reto de educar para la diversidad cultural. Aunque desde la Facultad de Educación se intenta prosperar en este tema, queda mucho trabajo por hacer y mucha implicación que asumir por parte de los docentes actuales y de los de un futuro próximo.

## 7. Referencias bibliográficas.

- Alemañy Martínez, C. (2009). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 1, Nº 2. Recuperado en 2015 de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Ålund, A., & Schierup, C. U. (1991). *Paradoxes of multiculturalism: essays on Swedish society*. England. Avebury.
- Boukaz, L. (2008). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Bouakaz, L., & Persson, S. (2007). *What hinders and what motivates parents' engagement in school?* Malmö. European Network about Parents in Education 2007, Vol..1, No. 0, 97- 107.
- Casal, J. (2013) *Sociología de la Educación*. Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Cousins, L. (2006). *It's Official: Supplementary Schools Improve GCSE Results'*. The Bulletin, Spring 3-4.
- Delibes, A. (2008). *La educación sueca: pública, gratuita y de calidad*. Recuperado en 2015 de <https://aquevedo.wordpress.com/2008/07/27/la-educacion-sueca-publica-gratuita-y-de-calidad/>
- Garrido, L. (s.f.). *Instituto del inmigrante en Suecia*. Recuperado en 2015 de <http://www.immi.se/tidskrifter/invandraren/inva991/inmigran.htm>
- Godoy, L. D. (2002). *La inmigración en Europa: realidades y políticas*. Documento de trabajo, vol. 2, p. 18. Madrid.
- Gómez, Á. I. P. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ediciones Morata.
- González de la Fuente, I. (2012). Juventud e inmigración. Algunos elementos para el análisis en el contexto español. *Studia Zamorensia*, (11), 87-110.

- Government Offices Communications Department (2010). *Migration*. Recuperado en 2015 de <http://www.government.se/sb/d/14293>
- Harris, A. (2013). *Young people and everyday multiculturalism* (Vol. 13). New York. Routledge.
- Llorent-Bedmar, V. (2006). El alumnado inmigrante en los centros escolares europeos: los casos de Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia y España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (9), 41-62.
- Malmö Stad (2015). *Servicio de Inmigración*. Recuperado en 2015 de [www.malmo.se](http://www.malmo.se)
- Mayo, I. C. (1994). *La Educación ante la crisis en Suecia*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (20), 137-142.
- Maylor, U., Glass, K., & Issa, T. (2010). *Impact of supplementary schools on pupils' attainment: an investigation into what factors contribute to educational improvements*. Londres. Metropolitan University.
- MECD. Consejería de Educación. Embajada de España en Suecia. (2015). *Descripción del Sistema Educativo Sueco*. Recuperado en 2015 de <http://www.mecd.gob.es/suecia/dms/consejerias-exteriores/suecia/estudiar-en-suecia/iii-descripcion-sistema-educativo.pdf>
- Instituto Sueco (2011). *La Educación sueca*. Recuperado en 2015 de <https://sweden.se/other-languages/spanish/Educacion-en-Suecia-low-resolution1.pdf>
- Migrationsverket (s.f.). *Estadísticas Dirección General de Migraciones*. Recuperado en 2015 de <http://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Board/Facts-and-statistics-/Statistics.html>
- Muñoz-Repiso, M., & Grañeras, M. (2004). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*. Madrid. CIDE.
- OECD (2015). *Education*. Recuperado en 2015 de <http://www.oecd.org/education/>

- Pérez, E. (2013). *El rol del sector público en la política de integración social: un ejemplo de la comuna de Malmö*. Malmö. *Revista Lider Vol*, 22, 93-119.
- Piña, M. F. *Programas de enseñanza de lengua materna para alumnos de origen extranjero. El caso de Suecia*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Planas, J., Molina, F., Merino, R., Martínez García, J. S., Guerrero, A., Carreta, J., ... & García, M. (2010). *Sociología de la educación secundaria (Vol. 1)*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Rojas, M. (2006). *La inmigración. Una visión desde Escandinavia*. Cuadernos de Pensamiento Político, 55-76. Madrid. FAES.
- Scuzzarello, S. (2010). *Caring multiculturalism. Local immigrant policies and narratives of integration in Malmö*, Birmingham and Bologna (Doctoral dissertation, Lund University).
- Selin, Henrik (s.f.). *Sweden and Migration*. Recuperado en 2015 de <https://sweden.se/society/sweden-and-migration-in-brief/>
- The Global Economy (2015). *Suecia Indicadores de la economía*. Recuperado en 2015 de [http://es.theglobaleconomy.com/Sweden/Education\\_spending/](http://es.theglobaleconomy.com/Sweden/Education_spending/)