

La educación intercultural, hoy

Antonio MUÑOZ SEDANO
Universidad Complutense

1. Las relaciones entre culturas

Las culturas no existen por sí solas, sino que son creadas, vividas y transformadas por los pueblos respectivos. Son los grupos humanos los que se relacionan mediante sus culturas.

Para comprender las disímiles relaciones entre las culturas, es necesario siempre analizar cómo se articulan las sociedades donde viven esos pueblos, cuál es el reparto del poder social, político y económico.

Según poder y tamaño se pueden distinguir cuatro clases de grupos (Schermerhorn, 1978):

Grupo	Tamaño	Poder	Dominio
Mayoría	Grande	Fuerte	Dominante
Elite	Pequeño	Fuerte	Dominante
Masa	Grande	Débil	Subordinado
Minoría	Pequeño	Débil	Subordinado

El término *minoría* es relacional: se contextualiza en contraposición frente a otros grupos de mayor tamaño y poder.

Dentro de las ciencias sociales, el término *minoría étnica* hace referencia a *grupo étnico*, como agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza o tradición histórica, y a *minoría*, como relación asimétrica de poder. Las personas de las minorías étnicas suelen estar discriminadas social, política, económica o ideológicamente. (Calvo Buezas, 1987).

El hecho de la diversidad de raza, cultura, lengua, religión o territorio no basta por sí solo para la formación de un grupo étnico. La etnicidad y la for-

mación de una minoría étnica es una construcción social–simbólica–histórica variable y artificial. Debe construirse dialécticamente un «nosotros» frente a un «vosotros», deben considerarse y ser considerados como distintos, deben tomar conciencia de una *communitas* solidaria de iguales y debe formarse en la sociedad global una jerarquización asimétrica entre los grupos.

Hay diversos tipos de minorías étnicas, conforme a varios indicadores fundamentales: raciales, nacionales, lingüísticos, religiosos, territoriales y culturales.

La política general y cultural del grupo y poder dominante respecto a las minorías puede ser (De Vreede, 1990):

Equidad	Pluralidad	Política general	Política cultural
Sí	Sí	Diversificación	Integración
Sí	No	Absorción	Asimilación
No	Sí	Discriminación	Segregación
No	No	Rechazo	Deculturación

En la *asimilación* se pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando los rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes.

En la *segregación* cada conjunto cultural, aun compartiendo el mismo territorio, se desarrolla separadamente con el mínimo de contactos. Esta segregación puede ser impuesta por el grupo dominante como el *apartheid* sudafricano o decidida por el grupo minoritario para preservar la lengua, religión o tradiciones, como en ocasiones han sido las juderías.

La *deculturación* significa la pérdida de la cultura originaria.

La *integración* tiene varios significados en las diversas ciencias. Así la integración biológica es la coordinación de órganos para ejercer una función. La filosófica: interdependencia de los elementos de un conjunto. La sociológica: incorporación de grupos en una sociedad. La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. (Clanet, 1990)

La integración *escolar* se ha aplicado a la incorporación de los sujetos con discapacidad o minusvalía a los centros escolares ordinarios.

El término genérico para referirse a los contactos entre culturas es el de *aculturación*: «Conjunto de fenómenos resultantes del contacto continuo y directo entre grupos de individuos de culturas diferentes y de cambios que de ellos se derivan en los patrones culturales originarios de uno o de ambos grupos» (Redfield, Linton y Herskovits, 1936, p. 38).

El término aculturación se unió inicialmente al proceso sufrido por las culturas indígenas en contacto con las culturas europeas «superiores» de los colonizadores. En la actualidad se aplica este término tanto al contacto entre

grupos como a los procesos individuales de los sujetos que viven en ellos, estudiando especialmente sus cambios psicológicos.

Actualmente se pretenden políticas y sociedades que practiquen el *pluralismo cultural*. El pluralismo convivencial, propio de las sociedades culturales pluralistas, puede ser (Janson, 1984):

a) Pluralismo de tolerancia, en el que el grupo dominante (religión católica o musulmana, lengua oficial) tolera a los demás, con respeto, pero con cierta desaprobación.

b) Pluralismo de neutralidad o laicidad, que relega el ejercicio de las diversas opciones a la privacidad o individualidad (separación entre Iglesia y Estado; laicidad de la escuela pública).

c) Pluralismo de igualdad en la diferencia plurilingüe (Suiza, Bélgica) o plurirreligiosa (India).

Para que pueda crecer el pluralismo cultural deben darse cuatro condiciones (Stickel, 1987):

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad.
- Interacción inter e intragrupos.
- Los grupos deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas.

Las relaciones entre las culturas pueden abordarse desde un punto de vista de las *prácticas* reales y de los comportamientos efectivos de los grupos (perspectiva *etic*), como desde las formas en que los grupos *representan simbólicamente* dichas prácticas (perspectiva *emic*). El primero se refiere a las condiciones estructurales (económicas, políticas, sociales) que determinan las formas en que los pueblos se organizan socialmente y en cuyo contexto se realizan las relaciones interétnicas. El segundo, se interesa no por lo que los pueblos *hacen realmente*, sino por lo que *dicen que hacen*, es decir, por las actitudes y los códigos simbólicos a través de los cuales los grupos evalúan, justifican o representan dichas condiciones reales. Cualquier programa de investigación o de acción social ha de tener en cuenta ambos niveles simultáneamente. (Abad, 1993).

Las *relaciones reales* que se establecen hoy entre las minorías étnicas inmigrantes y las mayorías nacionales son básicamente relaciones de dominación y explotación. El hecho fundamental de la dominación ha tenido distintas versiones a lo largo de la historia. En nuestros días, las nuevas condiciones en las que se realizan los procesos migratorios y, en especial, su *ubicación periférica en el aparato productivo*, determinan que las relaciones de *dominación* se manifiesten hoy bajo la forma de *exclusión/marginación*. Las profundas alteraciones en la actividad económica inmigrante conduce actual-

mente a su exclusión de la dinámica central del sistema económico, lo que a su vez deriva necesariamente en su marginación como grupo, no sólo económica, sino también política y social.

Este hecho básico introduce graves distorsiones en la comunicación entre los grupos. Tanto las mayorías como las minorías elaboran simbólicamente estas prácticas reales de exclusión/marginación mediante representaciones que tienen como finalidad encubrir o justificar tales prácticas.

Las *mayorías* justifican sus prácticas excluyentes a través de dos mecanismos dialécticamente opuestos: la exigencia (imposible) de una *perfecta asimilación* de las minorías a la cultura dominante, y la reivindicación del derecho de las propias minorías a *permanecer diferentes*.

En el primer caso, la posición dominante fija el precio que la minoría debe pagar para ser aceptada: la renuncia a su identidad cultural como grupo. En otros términos: el extranjero debe dejar de serlo, si quiere dejar de ser excluido. Pero, puesto que tal asimilación perfecta es, en la mayoría de los casos, una exigencia imposible, actúa como justificación ideológica de una práctica real: el culpable de su marginación es el propio inmigrante, que se niega a integrarse.

Sin embargo, en la medida en que tal exigencia de asimilación corra el riesgo (imaginado, más que real) de tener éxito, las mayorías autóctonas reaccionan reclamando su derecho a permanecer diferentes. «Extranjeros, fuera», «Primero, nosotros» o «Europa para los europeos» expresan gráficamente esta reivindicación, que en realidad encubre la exigencia de seguir tratando al otro como inferior.

Así mediante la exigencia imposible de asimilación, la mayoría trata de culpabilizar a la minoría de su situación de marginación y, mediante la reivindicación de su derecho a permanecer diferentes, intenta afirmar su propia identidad, negando al otro. En definitiva, un mecanismo psicosocial que ya fue puesto de relieve por Adorno (1950): la afirmación del yo, a través de la negación y la culpabilización del otro» (Abad, 1993, p. 36).

Las *minorías* responden también a su situación real de marginación. Como en el caso de las mayorías, sus respuestas se sitúan en el plano de las construcciones simbólicas que son reflejo dialéctico de las que ofrecen las mayorías. A la exigencia de asimilación pueden responder con la aspiración de una fidelidad nostálgica a la ortodoxia de sus orígenes culturales. A la reivindicación del derecho a permanecer diferentes pueden oponer un esfuerzo de superintegración total, particularmente en las segundas generaciones.

2. La educación de inmigrantes en Europa Occidental

Las relaciones y conflictos entre grupos étnicos y culturales adquieren una gran complejidad cuando se mezclan los factores sociales de clase, los étnicos y los culturales.

La problemática suscitada por las relaciones entre la cultura y los sistemas escolares, desde la óptica de la educación multicultural, se ha planteado en Europa con toda agudeza a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial (Galino, 1992). Pueden distinguirse al respecto cuatro etapas sucesivas.

Los años siguientes a esta guerra mundial registran la primera ola inmigratoria hacia los países más industrializados (1945-1970). El emigrante tipo es masculino, europeo del sur y también polaco, que aporta su fuerza de trabajo por razones económicas; piensa regresar a su país.

En los primeros años de este período, el sistema escolar de los países receptores responde con programas asimilacionistas e incompletos. Se pretende únicamente que los hijos de los inmigrados aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos vigentes. Las dificultades de estos niños se asemejan a las de las clases socialmente desfavorecidas. «La escuela actúa como agencia de asimilación metódica, por un lado, y de diferenciación negativa, por otro. Un filtro discriminatorio, pretendidamente neutro» (Galino, 1992, p. 258).

Un segundo período se perfila a partir de la crisis económica de 1973. Los países receptores dictan medidas restrictivas frente a la llegada de nuevos inmigrantes. Algunos países inician o intensifican políticas de reagrupación familiar.

El sistema escolar revela sus deficiencias ante la situación particular de los hijos de inmigrados. Se hace consciente y se analiza su problemática específica. Se realiza el descubrimiento de la identidad cultural: el problema del inmigrante es que se halla entre dos sistemas autónomos de identidad sin posibilidad de integrarlos. Se inician programas de atención multicultural dentro de la educación compensatoria. La normativa oficial es francamente pobre, excepto en Alemania Federal.

Un tercer período viene caracterizado por la presencia de los inmigrantes en Europa en la década de los ochenta. Son en su mayoría turcos (sobre todo en Alemania) y magrebíes; marroquíes y tunecinos se unen a los argelinos presentes, desde tiempo atrás, en Francia, su antigua metrópolis. Como consecuencia de la política de reagrupación familiar, el perfil medio de la emigración se ha rejuvenecido, se ha feminizado y ha disminuido en su contribución laboral. Se acentúan las dificultades lingüísticas y culturales, incluida la religión.

Se elabora un primer marco teórico sobre la educación intercultural en Europa. El Consejo de Europa, con sus reuniones de estudio y los documentos de los proyectos 7 y 10 del Consejo de Cooperación Cultural, y el Parlamento Europeo han preparado medidas jurídicas importantes para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y el respeto a las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia. Florecen teorías y prácticas de educación multicultural e intercultural.

Actualmente la situación ha empeorado por la recesión económica. Se endurecen las políticas restrictivas frente a la inmigración en Europa. Educativamente, se reconocen los derechos a la identidad de las minorías culturales y a una educación diferenciada; si bien por influencia de la política general y de la presión social, hay riesgo de fortalecer las corrientes de integración asimiladora en el interior de las escuelas.

Las principales características de la inmigración actual en Europa Occidental son (Abad, 1993; Porcher, 1986):

— Procedencia mayoritaria del tercer mundo. De los ocho millones de inmigrantes de países terceros en la Unión Europea, más de seis proceden de zonas subdesarrolladas. Dos factores explican este hecho: los desequilibrios demográficos y la distribución cada vez más desigual de recursos en el planeta.

— Se ha producido un cambio notable en la demanda laboral: la necesidad de trabajadores poco o nada cualificados desciende continuamente, mientras aumentan las ofertas para quienes se hallen en posesión de altas cualificaciones. Los inmigrantes actuales no ocupan ya el centro del sistema productivo sino su periferia: se dedican a los «empleos socialmente indeseables» (Böhning, 1973), como servicio doméstico, limpieza, recolección temporera.

— Crece fuertemente la inmigración ilegal. Este hecho deteriora aún más la precaria situación laboral. El empleo de la mayor parte de nuevos inmigrantes «tiende a situarse al margen del mercado de trabajo, especialmente, y esto es más grave, en mercados paralelos que escapan a todo control y no comparten ningún sistema de negociación colectiva» (Informe J. Salt, 1991, p. 138).

— La inmigración se ha convertido en permanente. El mito del retorno no pudo cumplirse en la primera generación y ha sido definitivamente abandonado por la segunda. Junto a esto se ha intensificado la tendencia al reagrupamiento familiar. Durante toda la década de los ochenta, gran parte de los movimientos migratorios tuvo aquí su origen: el 90% de las entradas en Bélgica y en Alemania Federal, el 70% en Francia o el 55% en Suiza (Informe J. Salt, 1991, p. 126).

— Hay tendencia a la concentración física de los inmigrantes pobres del mismo origen en núcleos urbanos delimitados. Generalmente en barrios muy degradados, que acaban convirtiéndose en verdaderos guetos de inmigración. La mayoría de las grandes ciudades de los países industrializados conocen hoy este fenómeno. Una vez surgidos, estos núcleos étnicos actúan como focos de atracción de nuevos inmigrantes. Numerosas investigaciones (así: Dejong y Ahmand, 1976) han corroborado que los lazos de parentesco y amistad y las redes informales de transmisión de mensajes actúan como poderosos determinantes de las decisiones individuales de emigrar.

Podemos distinguir (Rosales, 1994; Pino, 1992) tres grandes políticas sociales y educativas con respecto al fenómeno multicultural en los paí-

ses de nuestro entorno: asimilacionismo, segregacionismo e interaccionismo.

El asimilacionismo ha implicado las más de las veces un proceso de pérdida de su propia cultura para grupos minoritarios, que deberían adquirir la de la clase social mayoritaria para poderse incorporar a las estructuras socio-laborales, políticas, etc. El elemento fundamental escolar ha sido el aprendizaje rápido e intensivo de la lengua oficial del país; la identidad cultural de origen no es tenida en cuenta e incluso supone un obstáculo o dificultad en el proceso de integración escolar.

El segregacionismo ha consistido en un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural poseería sus propias instituciones laborales, sanitarias, culturales, educativas, pero en el que el contacto con otros grupos sería prácticamente nulo. Escolarmente consiste en organizar las acciones de cultivo y mantenimiento de la identidad cultural de origen en paralelo al sistema educativo mayoritario.

En el interaccionismo se pretende un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales, pero con una permanente relación comunicativa entre ellos. Educativamente se sitúan aquí casi todos los programas de educación multicultural e intercultural.

En referencia a los países europeos distingue Etxeberría (1992) tres grupos:

— Países que tienen algún tipo de programa respecto a las lenguas y culturas de origen extranjero: Alemania, Francia, Holanda, Suecia, Bélgica.

— Países en donde lo fundamental es prevenir el fracaso escolar y las clases de lengua son entendidas como un período provisional, hasta conseguir un buen dominio de la lengua oficial, como en Gran Bretaña.

— Países en donde no se da ningún tipo de atención especial y que «integra» a los hijos de inmigrantes desde el primer momento, como Italia.

En casi todos los países citados existen cursos de acogida que pretenden acelerar el conocimiento de la lengua del país de acogida, para la pronta inserción en el nivel escolar correspondiente.

Los programas de atención a la lengua y cultura de origen extranjero se ajustan a tres tipos de categorías (Conseil de l'Europe, 1986,8; Etxeberría, 1992; Pino,1992):

1. Programas extraescolares. Son cursos paralelos con profesores enviados por los países de origen de los inmigrantes, que se realizan fuera del horario escolar, incluso a veces en instalaciones no escolares. Su funcionamiento ha supuesto una sobrecarga para el alumno. Son cursos ignorados o devaluados en ciertos casos por la estructura escolar del país de acogida.

2. Actividades insertadas en el horario normal de clase, pero sin relación con el trabajo ordinario de la clase. Tienden a marginalizar al alumno que las sigue.

3. Programas integrados, dentro del horario de clase y dentro del programa de todos los niños. Permiten una educación intercultural.

Ferrer (1992), después de analizar los programas existentes en siete países europeos, ofrece unas conclusiones sobre cómo estos sistemas escolares abordan el fenómeno de la educación multicultural:

— En las *estructuras*: es muy común la organización de clases especiales para el aprendizaje de la lengua oficial del país receptor. Se realizan en forma intensiva, en grupos reducidos. Igualmente se proporcionan además sesiones sobre aspectos diversos del país de origen (cultura, geografía, historia), incluyendo el aprendizaje y perfeccionamiento de su lengua materna. Hay mayor preocupación por conseguir la integración mediante el pronto dominio de la lengua oficial del país de acogida.

— En los *contenidos*: algunos países han procurado introducir algunos aspectos del enfoque intercultural en los *curricula* escolares.

— En los *métodos de enseñanza y materiales*: los países más avanzados han visto la importancia de adaptar los métodos y de elaborar libros de texto y fichas didácticas para posibilitar la educación intercultural. No obstante, no se observa una preocupación por adaptar los libros de texto ordinarios de la población escolar a esta nueva realidad. La geografía, la historia, el arte, etc. se continúan afrontando desde una perspectiva excesivamente «nacional», no integradora de culturas ajenas a nuestro continente.

— En la *formación del profesorado*: se han incluido materias y temas de educación intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado, pero aún es escasa la capacitación real para poder desenvolverse correctamente ante clases con alumnos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

— En el *entorno de la escuela*: hay cierta tendencia a abordar el problema de la integración social de los niños y jóvenes extranjeros desde una perspectiva más global que la meramente escolar. «Aunque el concepto de multiculturalismo es aceptado en la mayoría de los países, y algunos de ellos han promulgado medidas legislativas para su promoción, es evidente que sus frutos aún son lejanos» (Ferrer, 1992, 125).

Hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres. En los informes de la OCDE de 1981 y 1983 sobre *Los jóvenes extranjeros y el mundo del trabajo* y *Los hijos de emigrantes y el empleo en los países de Europa*, se citan las siguientes cifras: el 90% de hombres y entre el 60 y el 75% de mujeres en la población migrante se incorporan al mundo del trabajo con la categoría de obreros no cualificados (Olmos, 1987, p.11).

3. La educación multicultural

En 1969 aparece esta expresión en la publicación de Jack Forbes titulada *The education of the culturally different: a multicultural approach* (Camilleri, 1985, p. 16).

En 1979 el Thesaurus ERIC incluye entre sus descriptores la educación multicultural, dado el crecido número de documentos publicados sobre el tema.

Casi simultáneamente aparece también la expresión *educación intercultural*. En 1976, en Nairobi, la Conferencia General de la UNESCO advierte: «Junto al principio de la autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas... La especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra aparecen como dos términos complementarios que dan su equilibrio al conjunto de actividades».

En el breve plazo de veinte años de un tema naciente ha pasado a ser una disciplina y un campo de investigación en muchas universidades de Occidente.

Una serie de factores coincidentes han ayudado al nacimiento y rápida propagación de la educación multicultural e intercultural. Históricamente surge antes en Norteamérica; pocos años después se extiende por toda Europa Occidental.

Veamos algunos de los factores que más han contribuido a la extensión de las ideas y programas interculturales:

1.º La *finalización del colonialismo* contribuye a la teorización y difusión del *relativismo cultural* y del *pluralismo*.

Los países coloniales han justificado su labor de «civilización» con la teoría evolucionista de la cultura (distinción de los tres estadios de salvajismo, barbarie y civilización) y las teorías de los valores universales del hombre y del ciudadano (racionalismo, Revolución Francesa, universalismo, progreso de la humanidad).

En América del Norte hay un campo más favorable para el estudio de los contactos entre culturas, que en la Europa colonizadora.

Los investigadores de la Escuela de Chicago, en los años veinte, estudian fenómenos de encuentros entre culturas. En especial abordan la sociología urbana e interpretan hechos migratorios en términos de implantación espacial y proyección territorial: así el estudio sobre las bandas de adolescentes (Thrasher, 1947). También los estudios y teorías de la corriente «cultura y personalidad» contribuyen a aproximar la antropología a la psicología y a la educación y a superar las ideas del evolucionismo cultural.

Los primeros estudios de esta corriente analizaban la interdependencia entre la personalidad individual y la cultura del grupo. La concepción homogénea, global, monolítica de la cultura fue contradicha por muchos estudios empíricos. El interés se va desplazando hacia la adquisición compa-

rada de la cultura por el niño. Así se llega a la pregunta de cómo el niño integra su cultura en la obra de Whiting y Child (1953).

En 1955 se celebra en la Universidad de Stanford el primer simposio dedicado a la antropología de la educación.

En 1968 se crea el Consejo de Antropología de la educación, como rama especializada de la American Anthropological Association. Esta Asociación dedica su encuentro de 1975, en San Francisco, al tema: «Hacia una definición del multiculturalismo en educación».

En 1970 aparece el *Journal of cross-cultural psychology* y en 1972 se celebra la primera conferencia de la asociación internacional de psicología intercultural. (Mauviel, 1985).

Otros factores que han contribuido al nacimiento y difusión de los programas de educación multicultural son:

2.º El rechazo social y político del racismo tras la segunda guerra mundial, que alcanza su formulación jurídica en la Convención Internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1965).

3.º El reconocimiento internacional de los Derechos Humanos, incluso derechos sociales de educación y cultura.

4.º Los países norteamericanos y europeos occidentales están formados por diferentes grupos étnicos y lingüísticos. Además siguen recibiendo alto número de inmigrantes. Los países desarrollados han necesitado y necesitan aún mano de obra que sustituya la escasa natalidad; al mismo tiempo se ven obligados a mantener la prosperidad y evitar conflictos sociales, garantizando los derechos mínimos a todos los ciudadanos. Los grupos étnicos se organizan para reivindicar la igualdad de derechos. Puede recordarse el gran movimiento de lucha por los derechos cívicos y la supresión de discriminación de los años 60 en U.S.A. También pueden advertirse la alta participación de los jóvenes hijos de inmigrantes (la llamada «segunda generación») en las protestas antirracistas actuales.

5.º Los organismos promotores y directivos de las Comunidades Europeas (Consejo de Europa, OCDE-CERI, Comisión Europea) proclaman desde sus inicios la necesidad de incrementar las relaciones entre todos los pueblos y culturas de los países miembros, con el máximo de respeto, igualdad y tolerancia. Especialmente han apoyado los programas de educación multicultural e intercultural.

6.º Junto a estos y a otros factores referidos, en el campo más específicamente escolar, se puede afirmar que *la educación multicultural nace en el entorno de los programas de educación compensatoria*.

La educación compensatoria surge dentro del amplio movimiento de igualdad de oportunidades. El movimiento inicial de un alto número de actividades compensatorias es la Ley norteamericana de 1965 de educación elemental y secundaria que dedica fondos abundantes para remediar a los alumnos desfavorecidos (Programas del Título I). (Muñoz, 1986).

En sentido amplio, se denomina *política educativa compensatoria* al conjunto de medidas políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva que se aplican sobre una población afectada por pobreza económica, social y cultural, en orden a reducir y paliar su desventaja en el sistema educativo. En sentido estricto, se llama *educación compensatoria* al conjunto de programas específicos de atención educativa a poblaciones (grupos o individuos) socioculturalmente deprivadas.

Entre los sujetos deprivados, gran número de ellos pertenecen a minorías étnicas e inmigrantes. Para éstos se organizan programas específicos de refuerzo del aprendizaje de la lengua oficial de la escuela y de su entorno. Además se arbitran programas de educación compensatoria que aprovechan el lenguaje materno, cuando éste es diferente de la lengua oficial; realizan toda la enseñanza inicial en la lengua familiar y ambiental, si bien introduciendo pronto el aprendizaje de la lengua oficial.

Al analizar las políticas educativas de las sociedades multiculturales de los países de la OCDE, Churchill (1987, p. 80) distingue los siguientes estadios:

Estadio 1

- Problema: déficit cognitivo.
- Hipótesis: existe déficit lingüístico en la lengua mayoritaria, debido al uso de la lengua materna. El problema es similar al retraso escolar y a las dificultades de aprendizaje frecuentes en la educación especial.
- Soluciones adoptadas: intensificación de la enseñanza de la lengua oficial. Grupos especiales.

Estadio 2

- Problema: déficit cognitivo debido a problemas sociales.
- Hipótesis: déficit lingüístico similar al visto en el estadio 1. Las causas van ligadas a la situación familiar, por lo que han de preverse tanto en la escuela como después de la escolaridad.
- Soluciones adoptadas: programas de enseñanza idénticos que en el estadio 1. Medidas especiales de ayuda para la adaptación a la sociedad mayoritaria: orientación de inmigrantes, consejo profesional, programas en favor de jóvenes.

Estadio 3

- Problema: déficit cognitivo debido a las diferencias culturales y sociales.
- Hipótesis: déficit lingüístico como en los estadios anteriores. La sociedad y la escuela son consideradas parcialmente responsables del rechazo o del no reconocimiento de la cultura de la minoría.

— Soluciones adoptadas: programas lingüísticos similares a los estadios 1 y 2. Programas de enseñanza *multicultural*: cursos sobre la cultura minoritaria para todos los alumnos, programas de sensibilización destinados a los profesores, contactos con la colectividad. Revisión de los manuales escolares para eliminar las insinuaciones y estereotipos de orden social o étnico.

Estadio 4

— Problema: déficit cognitivo debido a la pérdida de la lengua materna.

— Hipótesis: el déficit lingüístico es atribuido a la pérdida prematura de la lengua familiar, que compromete el aprendizaje adecuado de la lengua oficial por razones cognitivas y afectivas. Problemas sociales: como en el estadio 2. Diferencias culturales reconocidas como en el estadio 3.

— Soluciones adoptadas: apoyo a la lengua materna como asignatura, incluso manteniéndola a veces como vehículo de enseñanza de otras materias. El paso al uso generalizado de la lengua oficial se retrasa para cursos más avanzados.

Estadio 5

— Problema: Preservación de la lengua de uso familiar.

— Hipótesis: Falta de apoyo, la lengua minoritaria corre el peligro de desaparecer. En la educación, la minoría está en desventaja por la debilidad de su lengua y de su cultura en la sociedad. La minoría tiene derecho a su supervivencia. Fuera de la escuela, está condenada a integrarse en la mayoría.

— Soluciones adoptadas: La lengua minoritaria es plenamente utilizada como lengua escolar vehicular durante los primeros años. El estudio de la lengua mayoritaria es obligatorio, al menos hacia la finalización de la enseñanza primaria (10-12 años). El uso normal de la lengua mayoritaria es generalmente obligatorio para acceder a la enseñanza superior.

Estadio 6

— Problemas: igualdad lingüística.

— Hipótesis: Las lenguas de la minoría y de la mayoría tienen los mismos derechos en la sociedad. La lengua del grupo minoritario puede tener necesidad de un apoyo particular: la educación es uno de los dominios donde se aplica una política lingüística igualitaria.

— Soluciones adoptadas: La lengua minoritaria obtiene el estatuto de lengua oficial. Los centros escolares son específicos para cada lengua, siendo gestionados habitualmente por el grupo lingüístico correspondiente. Medidas de apoyo en todos los niveles de la administración.

Desde los iniciales programas de educación compensatoria, se evolucionó hacia programas bilingües, después biculturales, después multiculturales. En éstos, la esencia es el reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas a su existencia y desarrollo.

Se llama *educación multicultural* al «conjunto de programas y prácticas destinadas a mejorar el rendimiento académico de las poblaciones étnicas e inmigrantes y/o a enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios» (Banks, 1985, p. 3440). Estos programas y prácticas tienen diferentes objetivos y reciben otros nombres como: estudios étnicos, educación multiétnica, bilingüe o bicultural.

Los Thesaurus ERIC (1987) y APA (1988) identifican como *educación multicultural* a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñados para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reduciendo los prejuicios y estereotipos y promoviendo el pluralismo cultural.

El National Council for Accreditation of Teacher Education estadounidense daba esta definición: «Educación multicultural es la preparación para las realidades sociales, políticas y económicas que los individuos experimentan en encuentros humanos culturalmente diversos y complejos. Esta preparación proporciona un proceso mediante el cual un individuo desarrolla competencias para percibir, creer y comportarse en situaciones culturalmente diferentes» (Banks, 1981).

4. La educación intercultural

Anclado directamente en la práctica social y generado esencialmente por disfunciones en las relaciones humanas, por fracturas y por rupturas que atraviesan el cuerpo social (conflictos raciales, reivindicaciones regionalistas, dificultades ligadas con la inmigración...) el término *intercultural* aparece como una noción polémica cargada de afectividad y caracterizada por elasticidad semántica... La fortuna de esta palabra, su vulgarización contribuye más a su disolución que a la profundización. (Abdallah-Preteceille, 1986, p. 21).

El prefijo *inter* indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento) y al mismo tiempo una separación o disyunción (interdicción, interposición, diferencia).

El prefijo *inter* no corresponde a un «mero indicador retórico, sino que hace referencia a un proceso dinámico marcado por la reciprocidad de perspectivas». Estas perspectivas son representaciones sociales construidas en interacción. (Ibídem).

Para Michéline Rey (1986) el prefijo *inter* se refiere a interacción, cambio y solidaridad objetiva. Caracteriza una voluntad de cambio, de acción en el seno de una sociedad multicultural.

La especificidad del *campo pedagógico* nos permite asociar el sentido del prefijo con una intención voluntarista: hacer de modo que se incrementen las interrelaciones y comunicaciones entre las varias culturas que existen en una misma sociedad multicultural.

La acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término «multicultural» en la bibliografía anglosajona y el «intercultural» en la europea continental. El profesor francés Clanet prefiere distinguir ambos términos y define al interculturalismo como «el conjunto de procesos –psíquicos, grupales e institucionales– generados por la interacción de culturas, en una relación de intercambios recíprocos y en una perspectiva de salvaguarda de una relativa identidad cultural de los participantes» (Clanet, 1990, p. 21). Para que pueda existir el interculturalismo se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad:

- Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
- Reconocimiento de las diversas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de la varias culturas
- Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar.
- Establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación.
- Los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación. (Clanet, 1990, p. 73).

El interculturalismo es «un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su mutuo enriquecimiento» (Bell, 1989, p. 231).

La *educación intercultural* es la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive.

La *educación multicultural* hace referencia sólo a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos: zonas bilingües, minorías étnicas.

La *educación intercultural* es más pretenciosa: se propone como apropiada para todos los centros escolares y para la educación no formal. Constituye un principio educativo general de la formación de todo ciudadano de las sociedades actuales.

«Es un principio fundamental que sustenta toda la actividad escolar y que ensancha las preocupaciones de la escuela. Es el medio por el que la institu-

ción escolar –desde la escuela maternal a la universidad– puede atender mejor sus objetivos de democratización, de igualdad de oportunidades, de desarrollo cultural» (Rey, 1983, p. 205).

«De aquí la nueva perspectiva actualmente reconocida: la opción intercultural no corresponde a programas dirigidos a ciertos grupos aislados, pues sólo se puede llevar a cabo en forma seria mediante una educación de todos en lo cultural, incluidos los no minoritarios, en una reciprocidad de las perspectivas» (Camilleri, 1985, p. 160).

5. Programas y modelos de educación multicultural e intercultural

Los tratadistas del tema presentan diversos esquemas con el intento de resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas multiculturales (Mauviel (1985), Banks (1986), Verne (1987), Davidman (1988), Grant y Sleeter (1989), Etxeberría (1992)). Es difícil hacer una síntesis organizada de una abundante variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

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

Primer grupo: Programas dirigidos por política educativa conservadora

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

— Programa *asimilacionista*: para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica; pues de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y se tiene el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

— Programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio (Programa 3.º de Verne).

Segundo grupo: Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales

Se ubican aquí:

a) Los programas de *educación compensatoria* (3.º de Banks, 1.º de Mauviel, 1.º de Davidman, 1.º de Grant y Sleeter): los jóvenes pertenecien-

tes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridos para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

b) Los programas *biculturales* y *bilingües* (4.º de Mauviel, 4.º de Banks, 7.º de Verne, 1.º y 2.º de Etxeberria): Los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. (Pueden verse al respecto los estudios referidos por Churchill ya vistos en el apartado anterior 1.3).

c) Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo. (1.º de Banks).

d) Programas de *desarrollo del autoconcepto*: El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías. Incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación. (2.º de Banks).

e) Programas de *educación no racista*: Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar (5.º de Banks, 2.º de Davidman, 3.º de Ouellet, 4.º de Etxeberria).

f) *Promoción del pluralismo cultural*. Según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones. (8.º de Banks, 3.º de Mauviel, 3.º de Davidman, 1.º de Ouellet).

g) *Desarrollo de competencias multiculturales*. Gibson (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, crear y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela. (5.º de Mauviel).

h) Modelo de *integración pluralista* en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; se ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales,

sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. (2º de Ouellet; Higham, 1975).

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

Tercer grupo: Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico

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

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

Alegret (1992) propone el modelo de *educación intercultural antirracista*. El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una Educación No-racista parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una Educación Antirracista parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, para los seguidores de la Educación Antirracista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo. (Alegret, 1992, p. 104).

Como medidas promotoras de la educación antirracista, Alegret propone entre otras:

— Erradicar la negligencia e indiferencia existentes ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad. Se procurará una toma de posición del centro educativo frente al racismo, dejando de considerar los problemas racistas como problemas individuales de los alumnos, padres o profesores.

— Pasar de «añadidos curriculares» a estrategias más globales e imaginativas, a acciones que impliquen a la escuela en su conjunto.

— Cambiar los objetivos cognitivos hoy vigentes por otros más afectivos que involucren a enseñantes y alumnos de forma más directa en la acción anti-racista.

— Promover investigaciones sobre lagunas culturales», fundamentos cognitivos del racismo en los libros de texto o los procesos de socialización en contextos multiculturales.

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

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

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

Así, aunque desde la teoría sociológica y antropológica, y sobre todo desde la práctica social de los países de inmigración, el asimilacionismo es ampliamente criticable y criticado, no podemos dejar de valorar en positivo, por ejemplo, su énfasis hace décadas en la enorme importancia del aprendizaje y manejo de la lengua y cultura del país receptor (Giménez, 1993, p. 33).

Giménez aporta otros dos ejemplos. La escuela compensadora ha centrado demasiado su estrategia en las capacidades individuales y ha formulado las «teorías de la deficiencia» para explicar la diversidad cultural. A pesar de

las limitaciones de estas teorías, ampliamente criticadas, son indudables las aportaciones de la educación compensatoria en campos como la necesidad de combinar el aprendizaje de la lengua de destino con el mantenimiento de y en la lengua materna, o la dedicación y organización de profesores, clases y actividades de apoyo, o la promoción de programas de enriquecimiento instrumental y de desarrollo de la inteligencia.

La escuela pluralista, de la que Besalú (1991) ha indicado que puede poner en peligro el consenso social, que trata a los grupos como entidades monolíticas, conduce en la práctica a la separación física en la escuela de los grupos étnicamente diferenciados. Sin embargo, el pluralismo como política social y como alternativa educativa ha enfatizado la realidad de la diversidad, resaltando el derecho a la diferencia, poniendo sobre el tapete la necesidad de informar a la población receptora o mayoritaria de la cultura de los emigrantes y presentando una visión funcional del lenguaje y de la cultura.

Tres dilemas básicos se plantean a la escuela desde el enfoque multicultural, según Zabalza (1992):

- Asimilación versus pluralismo cultural.
- Necesidades particulares versus educación igual para todos.
- Lengua común versus lenguas maternas, y cultura mayoritaria versus culturas minoritarias.

La escuela tradicionalmente ha ejercido la asimilación, mediante la enculturación, haciendo que los niños se integraran en las formas de vida, normas, lenguas, etc. del grupo mayoritario.

La crisis teórica y práctica de la mentalidad asimiladora está exigiendo a la escuela que se convierta en instrumento potenciador del pluralismo cultural.

La posición de la escuela, en este contexto, es la de mantener un delicado equilibrio entre la *educación para la cohesión y unión social* por un lado y la *educación para la diversidad cultural* por el otro.

«El papel de la escuela respecto a la identidad cultural ha de combinar el doble proceso de reforzar y enriquecer la identidad propia de cada grupo (manteniendo sus signos básicos) y, a la vez, ir creando espacios y equipamientos comunes donde y con los cuales esos grupos puedan interactuar» (Zabalza, 1992, p. 335).

Un segundo dilema curricular se centra en torno a la cuestión de cómo responder a las demandas formativas en los contextos multiculturales. ¿Es mejor organizar programas escolares que traten de responder a las necesidades particulares de las minorías o, por el contrario, articular un programa común de estudios para todos?

Ouellet (1991) dedica un extenso capítulo a marcar los riesgos de una educación centrada sobre las diferencias culturales:

- Dicotomización de la realidad social entre «mi grupo» y «los otros».

- «Encerrar» al sujeto dentro de una cultura cosificada.
- Separación en grupos aparte.
- Acentuación de diferencias.
- Incremento del racismo y de la xenofobia.

Afirmaba Porcher en 1981 analizando los resultados de las experiencias educativas con los inmigrantes:

La hipótesis intercultural, para ser coherente y realmente concreta, debe ser global y genérica. Si se la destina solamente a una parte del público escolar, se vuelve inmediatamente llena de contradicciones y de imposibilidades prácticas, provocando además nuevas segregaciones, con respecto a quienes precisamente se quería liberar de sus segregaciones actuales. La prueba de los hechos presenta la verdadera naturaleza del interculturalismo en pedagogía, que es de dirigirse a todo el mundo (Porcher, 1981, p. 54).

Es necesario crear en la escuela un espacio educativo común en el que quepan las diferencias: un currículum abierto, flexible y adaptable. La función de la escuela no es sólo responder diferenciadamente a las necesidades de cada grupo social, sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos.

La escuela ha de atender también simultáneamente el aprendizaje de la lengua y cultura común y el aprendizaje de las lenguas y culturas minoritarias. Las fórmulas de realización de esta difícil simbiosis son diversas.

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural*:

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

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando:

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.

- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

6. Referencias bibliográficas

- ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- ABAD, L. V. (1993): «Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal». En GARCÍA DE LEÓN, M.A., et al.: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Publications de la Sorbonne.
- ADORNO, T. W., et al. (1950): *The Authoritarian Personality*. Nueva York: Harper and Row.
- ALEGRET, J. L. (1992): «Racismo y educación». En FERMOSE, P. (ed.): *Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- ATIENZA, J. L. (1993): «Ideas para el debate sobre la enseñanza de las lenguas y de las culturas», *Boletín Informativo de Lenguas*, 2, 2. Madrid.
- BANKS, J. A. (1981): *Multicultural Education. Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- (1985): «Multicultural Education», *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (1989): *Multicultural education. Issues and perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- BANKS, C. A. y BANKS, J. (1993): «Social studies teacher education, ethnic diversity, and academic achievement», *International Journal of Social Education*, 7, 24-38.
- BANKS, J. A. y LYNCH, J. (ed.) (1986): *Multicultural education in Western Societies*. Holt: Rinehart And Winston.
- BELL, G. H. (1989): «Developping a European Dimension of the Teacher Training Curriculum» *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), 229-237.
- BESALÚ, X. (1991): *El tratamiento educativo de la diversidad*. Girona: Departament de Pedagogía Social/GRAMC (documento de trabajo).
- CALVO BUEZAS, T. (1987): *Minorías étnicas y sociedad dominante*. Madrid: Segundas Jornadas de Estudios Sociales—Asociación Secretariado Nacional Gitano.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. París: Unesco.
- (1989): «La gestation de l'identité en situation dhétérogénéité culturelle». En RETSCHITZKY, J., et al. (1989): *La recherche interculturelle*. Paris: L Harmattan.
- CLANET, C. (1990): *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

- COLOM, A. (1992): «Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social». En *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea*. Informe de expertos. Bruselas.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1987): *L'interculturalisme: theorie et pratique*. Strasbourg.
- CHURCHILL, S. (1987): «Elaboration des politiques d'éducation dans les sociétés multiculturelles». En CERI: *L'éducation multiculturelle*. París: OCDE.
- DAVIDMAN, L. y DAVIDMAN, P. (1988): «Multicultural Teacher Education in the State of California», *Teacher Education Quarterly*, 15 (2), 50-67.
- DE VREEDE, E. (1990): «What are we talking about? Plural education and Teacher education», *European Journal of Teacher Education*, 13, 3, pp. 129-140.
- DEJONG, G. F. y AHMAND, Z. M. N. (1976): «Motivation for migration of Welfare clients». En RICHMOND, A. H., y KUBAT, D. (eds.): *Internal migration*. California: Beverly-Hills.
- ETXEBERRÍA, F. (1992): «Interpretaciones del interculturalismo en Europa». En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- FERRER, F. (1992): «La educación intercultural en Europa». En FERMOSE, P. (ed.) (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- GALINO, M. A. (1992) «Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural». En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1993): *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas*. Madrid: Subdirección General de Educación Compensatoria (informe de investigación).
- GIMÉNEZ, C. y PUMARES, P. (1992): Los inmigrantes extranjeros. En BUERO, C. (Coord.) *Atlas de la ciudad de Madrid*. Madrid: Consorcio para la Organización de Madrid Capital Europea de la Cultura.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- GRANT, C. y SLEETER, CHR. (1989): «Race, class, gender, Excepcionality and Educational Reform». En BANKS, J. A., y BANKS, Ch. A.: *Multicultural Education*. Londres: Allyn and Bacon.
- HIGHAM, J. (1975): *Send These To Me, Jews and Other Inmigrants in Urban America*. Nueva York: Athenum.
- MATEO, J. (1992): «Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la Educación intercultural». En *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: S.E.P.
- MAUVIEL, M. (1985): «Ou'appellet on études interculturelles?» En CLANET, C. (ed.): *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.

- MERINO, J. V., MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ VALLE, I. (1994): *La educación intercultural de inmigrantes extranjeros en Madrid*. Madrid: CIDE. (informe de investigación).
- MUÑOZ, A. (1986): «Panorama internacional de la educación compensatoria», *Bordón*, 264, 677-692.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. (informe de investigación).
- OLMOS, A. (1987): «Interculturalité et éducation» *DECS/EGT*, núm. 87, p. 26. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- PINO, A. (1992): «La educación intercultural ante las diferencias étnicas». En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.
- PORCHER, L. (1981): *L'éducation des enfants de migrants en Europe*. Estrasburgo: Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- REDFIELD, LINTON, HERSKOVITS (1936): *American Anthropologist*, 38.
- REY, M. (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ROSALES, C. (1994): «El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum». En SANTOS REGO, M. A. (ed.) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- SALT, J. (1991): Informe sobre «Evolución actual y futura de las migraciones internacionales referentes a Europa». Luxemburgo: Consejo de Europa. En *Fundación Encuentro*, Madrid, núm.121: 113-127.
- SCHERMERHORN, R. A. (1978): *Comparative ethnic relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- TRASHER, F. M. (1947): *The gang: a study of 1313 gangs in Chicago*. Univ. of Chicago Press.
- VERNE, E. (1987): «Les politiques de'éducation multiculturelle». En CERI: *L'éducation multiculturelle*. París: OCDE.
- WHITHING, J. W. M. and CHILD, I. L. (1953): *Child Training and personality: a cross-cultural study*. New Haven: Yale University Press.
- ZABALZA, M. A. (1992): «El trabajo escolar en un contexto multicultural», *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- (1992): «Implicaciones curriculares de la educación intercultural». En *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.

