

## ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL? LA MIRADA DEL PROFESORADO

**Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño.**  
**Universidad País Vasco**

### **Resumen:**

Una escuela inclusiva implica aceptar la riqueza que pueda encerrarse en la pluralidad de formas de vida y de cosmovisiones presentes en los centros escolares sin tratar de homogeneizar a los alumnos y alumnas imponiendo explícita o implícitamente la cultura dominante. Sin embargo la llegada de los inmigrantes a la escuela ha evidenciado la presencia de estereotipos en el profesorado que obstaculizan llevar adelante una auténtica educación intercultural. Al mismo tiempo la identificación en numerosas ocasiones por parte del profesorado del alumnado inmigrante con agravamiento de los problemas escolares denota que la integración se suele confundir con la asimilación cultural. Se hace, pues necesario, formar a los profesores y profesoras de modo que sean capaces de hacer del centro escolar un espacio abierto cuyos principios de acción sean el dialogo, el conocimiento mutuo y la participación de todos los diferentes agentes educativos en un proceso de intercambio y transformación mutua.

**Palabras Claves:** Educación. Profesorado. Estereotipos. Interculturalidad.

### **Abstract:**

An inclusive school implies accepting the richness that can be hidden in the plurality of life styles and cosmovisions present at schools without trying to homogenize students by imposing explicitly or implicitly the dominating culture. However the arrival of migrants to schools has shown the presence of stereotypes among teachers which are handicap to carry out a true intercultural education. Accordingly the fact that teachers identify migrant students with increasing school conflict in numerous occasions denotes that integration is often mistaken with cultural assimilation. It is thus necessary to form teachers so that they are able to make schools an open space whose active principles are communication, mutual understanding and the participation of all the different educational agents in a process of exchange and mutual transformation.

**Key words:** Education. Teachers. Stereotypes. Interculturality

## 1. Introducción

El estudio sociológico al que hace referencia este artículo forma parte de un proyecto de investigación sobre la transmisión de valores en la escuela que tiene como voces protagonistas a los principales actores de la acción educativa (profesorado, alumnado, familias).

Dada la finalidad claramente exploratoria de la investigación, planteada como un proceso interpretativo de indagación —un ejercicio de “escucha”—, se adoptó un enfoque metodológico que permitiera indagar e interpretar el sentido concedido por los actores escolares al papel de la escuela en la transmisión en valores.

El primer ejercicio de exploración se realizó con el profesorado. Al objeto de privilegiar las palabras de los docentes y de sumergirse en su contexto, el trabajo empírico se apoyó en entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El profesorado y los agentes educativos participantes en el estudio se seleccionaron entre el colectivo de docentes de la enseñanza obligatoria de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz, la ciudad de la Comunidad Autónoma Vasca en la que se desarrolla el proyecto de investigación. El equipo de investigación completó el trabajo de campo el segundo trimestre de 2005.

Para la realización de las entrevistas en profundidad se pensó en docentes y agentes sociales que por su posición en los centros o relación con la escuela tuvieran una visión más global de la transmisión en valores en los centros. Así, se diseñaron una serie de entrevistas para agentes sociales cercanos con incidencia en la actuación de la escuela y una entrevista para docentes con responsabilidades directivas en los centros, fundamentalmente directores, coordinadores pedagógicos de etapa o área. En la elección de estos últimos se tuvo en cuenta las características de los centros, a fin de lograr captar la diversidad de la oferta de centros de enseñanza obligatoria del ámbito de estudio. Se realizaron un total de 15 entrevistas.

Para los grupos de discusión se pensó en docentes, profesores y profesoras “a pie de aula”, es decir, que ejercieran en ese momento la docencia en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Se hicieron un total de 11 grupos en los que se implicaron a 55 docentes. Los grupos se formaron de acuerdo a las siguientes características relevantes en el contexto educativo del ámbito de estudio: sexo, edad, responsabilidad (Tutor/no tutor) y situación laboral (funcionario/sustituto), tipo de centro (público/concertado), nivel educativo (Primaria/ESO) y modelo lingüístico (A/B/D) (1).

Este artículo recoge el análisis interpretado de parte del material obtenido en los grupos de discusión y en las entrevistas. En concreto, es la interpretación del discurso del profesorado sobre las implicaciones que ha tenido para la acción educativa la llegada del alumnado inmigrante y las posibilidades de llevar adelante un modelo educativo intercultural.

## 2. El contexto de la inmigración en el País Vasco

La Comunidad Autónoma Vasca participa de las mismas coordenadas y problemáticas que se están generando a nivel estatal, aun cuando el impacto de la inmigración sea menor que en otras Comunidades Autónomas (2). Según los datos provisionales facilitados por el INE, a día 1 de Enero de 2006 en el conjunto de la Comunidad Autónoma Vasca nos encontramos con una población inmigrante de 83.500 ciudadanos extranjeros —en torno al 4% de la población—, pero, no hay que perder de vista que, si sumáramos aquellos que están en una situación irregular y sin empadronar, con toda seguridad, habría que añadir varios miles de más. En cualquier caso, estas cifras se mantienen a distancia de las que ofrecen comunidades como Madrid, Valencia o Baleares (3) y por debajo de la media estatal (4). Pero en lo que se refiere a la Comunidad Autónoma Vasca, lo reseñable no son tanto los datos totales, cuanto la rapidez con la que ha aumentado la inmigración en los últimos años. Así, en menos de cinco años Euskadi ha visto triplicar su población inmigrante. La mitad de los inmigrantes empadronados en la Comunidad Autónoma Vasca residen en Bizkaia, uno de cada cinco en Alava y el 30% restante en Gipuzkoa.

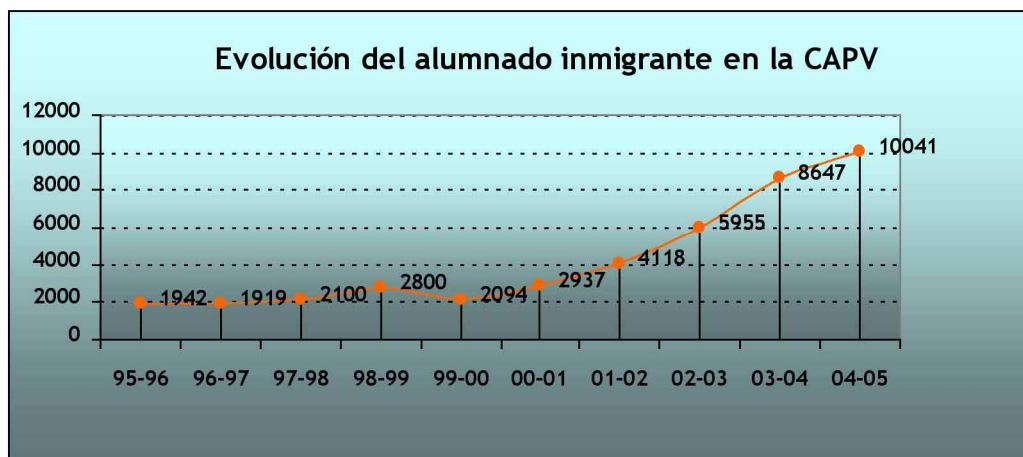
En cuanto a su peso y composición, ésta varía según los territorios. De hecho, Alava es el territorio de la Comunidad Autónoma Vasca que sostiene, en proporción a sus habitantes, una mayor presencia de inmigrantes y Gipuzkoa la que menos. Las procedencias habituales son América Latina, Europa Comunitaria y Norte de África. Por países, los más numerosos son los colombianos, ecuatorianos, marroquíes, portugueses y rumanos. En Bizkaia y Alava el colectivo nacional más numeroso es el de los colombianos y en Gipuzkoa, el de los portugueses. En Álava las distintas comunidades nacionales se mantienen en un equilibrio estable y es de destacar que si sumamos los ciudadanos de origen marroquí y argelino, nos encontramos que los de origen magrebí (incluidos los saharianos) son, como se ha dicho, “*la minoría mayoritaria en Álava*” (Septién, 2006: 22).

En cuanto al perfil de los inmigrantes, parece que cada vez son más jóvenes y con niveles de estudios más elevados, produciéndose una mayor contradicción entre sus niveles de cualificación y los trabajos a realizar en el nuevo país.

## 3. El impacto en la escuela: la concentración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca

En paralelo a lo que ocurre con respecto a la población inmigrante total, en la Comunidad Autónoma Vasca la escolarizada (5) ha mantenido un crecimiento importante en los últimos años, como se muestra en el siguiente gráfico referido a la población escolar en etapas no universitarias.

Gráfico 1



Fuente: Septién (2006)

En el curso 2003-04 la población escolar de procedencia extranjera matriculada en etapas no universitarias supuso el 3,13% del total, un porcentaje pequeño pero que previsiblemente evolucionará al alza. El impacto por territorios varía igualmente; así, Bizkaia escolariza a la mitad del alumnado inmigrante, Gipuzkoa al 26,7% y Álava, muy concentrado en Vitoria, el 22,3%.

Al mismo tiempo, al igual que ocurre en otros espacios sociales, el paisaje escolar acusa una distribución diferencial del alumnado de origen extranjero. Los alumnos inmigrantes tienden a concentrarse en unos centros escolares y no en otros. En el caso de Euskadi, se repite la tendencia ya observada en otras zonas del Estado: la concentración en los centros de la red pública, que acoge en mayor medida (70%) a este tipo de alumnado y sobre la que, consiguientemente, se hace recaer la responsabilidad del éxito o fracaso de su integración. Por territorios, en Álava la red pública acoge al 83,1% de los alumnos y alumnas inmigrantes, en Bizkaia el porcentaje es del 75% y en Gipuzkoa el 64,4%. Y, de acuerdo con el informe del Consejo Escolar de Euskadi del año 2004 (2004), no parece que el futuro reserve un reparto más equitativo de este alumnado entre la red privada-concertada y la pública.

Gráfico 2

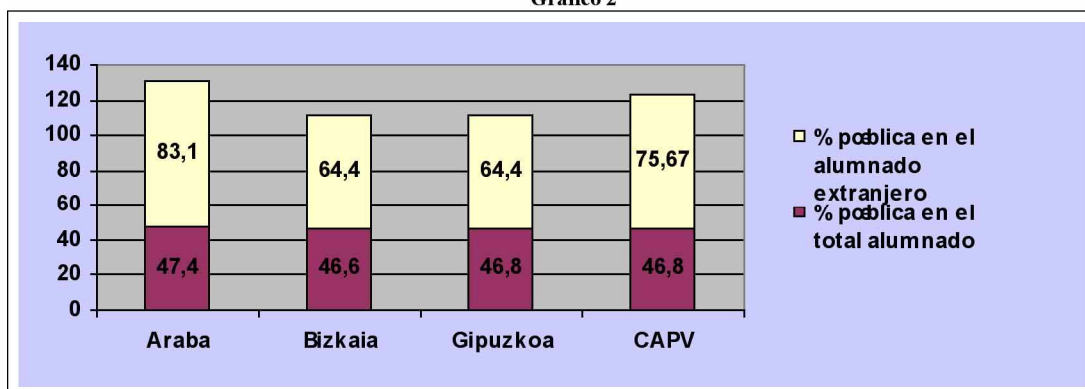


Gráfico y Fuente: Septién (2006)

Gráfico 3

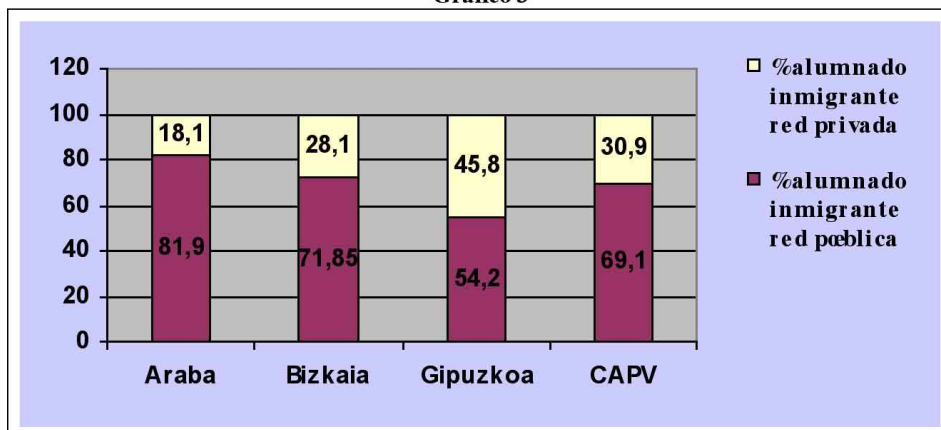
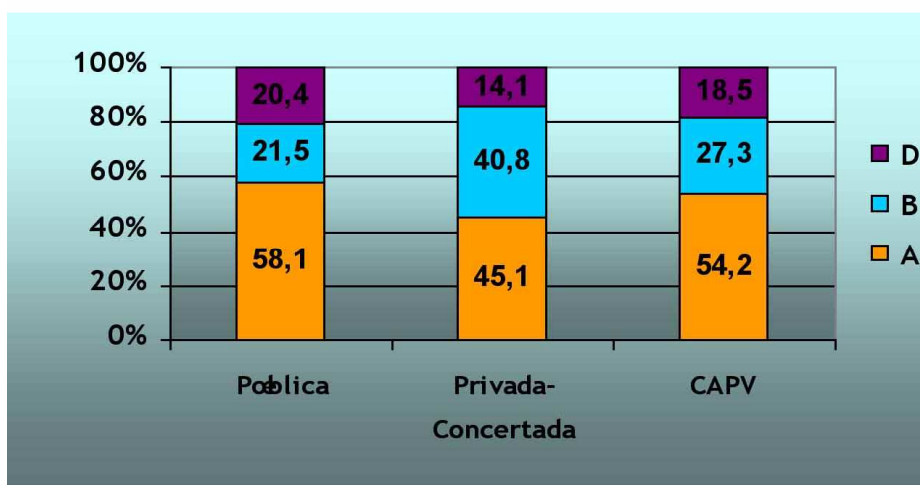


Gráfico y Fuente Septién (2006)

Estas diferencias entre los territorios no se explican únicamente en términos demográficos, sino que guardan relación con los modelos lingüísticos existentes en el sistema educativo vasco. En los últimos años el modelo D ha evolucionado al alza, el B se ha mantenido constante y el A retrocede. La realidad es que el modelo A —castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura— escolariza a más de la mitad del alumnado inmigrante. La oferta de los modelos varía según la realidad sociolingüística de territorios y zonas. Y el reparto desigual se acusa en mayor medida en aquellas zonas en las que hay mayor oferta de modelos A y B. Los datos muestran como la concentración del alumnado inmigrante en la red pública de modelo A es mayor en Alava, mientras que Gipuzkoa representa un reparto más equitativo.

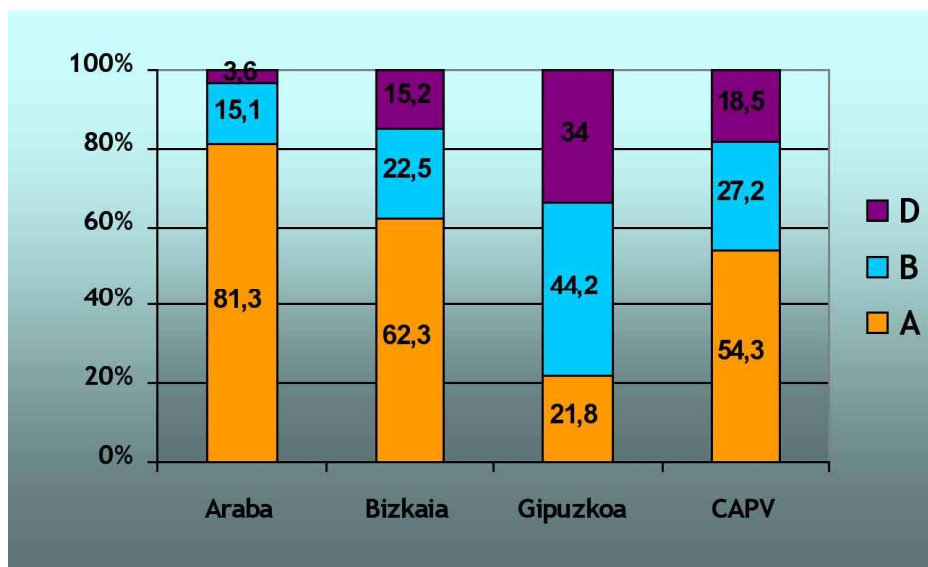
En concreto, en Vitoria- Gasteiz este alumnado se concentra fundamentalmente en los centros públicos del modelo lingüístico A de primaria y de secundaria. Empieza a crecer su número en los centros públicos de primaria del modelo lingüístico B y D y en algunas ikastolas públicas del mismo nivel escolar; su número es irrelevante en los centros públicos de secundaria del modelo B y D y en los centros concertados apenas nos encontramos con alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas, salvo en aquellos que están localizados en barrios con un alto índice de población inmigrante o gitana.

Gráfico 4



Fuente: Consejo Escolar Vasco, (2005)

Gráfico 5



Fuente: Consejo Escolar Vasco, (2005)

La concentración del alumnado inmigrante en el modelo A de la red pública genera actitudes y reacciones contradictorias entre el profesorado; particularmente en quienes están en estos centros, calificados en tono cariñoso como “ONU” por algunos, pero también de auténticos guetos por otros.

Así, el análisis del discurso de algunos profesores de las línea A sitúa este reparto desigual como la causa de que dicha línea A de la enseñanza pública, al recoger esencialmente las minorías étnicas con menor nivel económico y con mayor distancia cultural, se haya convertido en la escuela de los pobres y de los marginados, el cajón de sastre de la escuela vasca. Este discurso se alimenta de la nostalgia y lamenta la pérdida de todo su antiguo prestigio y su conversión en espacio de conflictos e instrumento de exclusión. Tampoco es ajeno al mismo la interpretación en clave política: la normalización del euskara en el sistema educativo habría condenado al ostracismo a todo el profesorado que no ha logrado incorporarse al proceso y que se mantiene en un modelo A intencionalmente maltratado por la Administración. Evidentemente, este profesorado aboga por un reparto más equitativo del alumnado perteneciente a las minorías étnicas entre los centros públicos y concertados y entre todos los modelos lingüísticos.

Sin embargo, los profesores y las profesoras del modelo A, al mismo tiempo que se sienten de alguna manera maltratados, conciben la presencia del alumnado inmigrante en sus aulas como una oportunidad o, casi mejor, como su única tabla de salvación, ya que, como dice literalmente un profesor,

*“Como no tenemos más que ese alumnado, tenemos que mimarlo. Los modelos A tenemos que vivir de ese alumnado. Si no, el profesorado no encuentra sitio en otro lado” (ED2).*

La posición del profesorado del modelo A es, pues, compleja. Parece que se siente en una cuerda floja: quiere y no quiere la situación en la que se encuentra dicho modelo lingüístico en estos momentos en relación al número de alumnos inmigrantes que asume. Por eso, a menudo sus intervenciones en los grupos de discusión se convierten en la ocasión propicia para exteriorizar un cierto grado de frustración profesional ante la poca

atención que reciben de la Administración, ya que, si bien acogen en sus centros a la mayoría del alumnado inmigrante, en cambio, a la hora de atender a las necesidades educativas especiales que estos alumnos requieren, reciben, según su opinión, menos ayudas y recursos que los centros de los modelos lingüísticos B y D (6).

En las entrevistas y en los grupos de discusión, este sector del profesorado exterioriza los elementos negativos que rodean, a su entender, su labor docente: falta de apoyo de la Administración a la hora de emprender proyectos educativos innovadores, la imposibilidad de planificar y llevar adelante una labor docente competente, puesto que a mitad de curso les llegan alumnos inmigrantes que ni tan siquiera conocen el castellano, dificultad y carencia de instrumentos a la hora de encarar la diversidad y heterogeneidad de sus aulas, etc.

¿Cuánto de verdad y de lamento hay en ello? ¿Hasta qué punto este discurso no enmascara la resistencia a verse lidiando con un alumnado que conlleva una labor educativa “más compleja”, con sectores de la sociedad “marginales” y “pobres”, con realidades no conocidas? Es difícil de determinar con la información de que disponemos.

En todo caso, el profesorado en su conjunto es mayoritariamente consciente de que en esta sociedad mucho más abierta se inicia una nueva época en la escuela, en la que comienzan a plantearse toda una serie de situaciones en el aula y en los centros frente a los cuales ya no sirven los instrumentos heredados, ya que

*“Está generando una transformación fundamentalmente de tipo cultural en el que exige una competencia cultural al profesorado que antes no era pensable, en el que tiene que saber (...) leer situaciones, interpretar comportamientos, lenguajes, códigos, registros, etc., que son muy diferentes de los que te has formado anteriormente y en el que es absolutamente necesario conocerlos para poder establecer zonas de salud (...), es decir, zonas de intersubjetividad, donde sea posible allá el aprendizaje” (ED4A, IES).*

Si quiere cumplir su papel educativo, la escuela necesita para adaptarse a la incorporación cada vez más intensa del alumnado inmigrante todo un ejercicio de imaginación, pues

*“Por una parte, la integración de la población inmigrante no consiste solo en darle una silla, un pupitre y un centro. Administrativamente la cosa empieza por ahí, pero quizás los centros no consideramos convenientemente el modo de integrar a esos chavales que llegan con otra cultura, sin conocer el sistema escolar, sin conocer el sistema de valores, de relaciones” (ED6, IES).*

#### **4. El profesorado ante la llegada del alumnado inmigrante**

La escuela debe jugar un papel esencial como vector de integración social y cultural de los hijos de inmigrantes. Como señala Enguita (2003), es *la arena de encuentro entre la*

*cultura de origen y la de acogida.* Es uno de los espacios fundamentales a la hora de posibilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida. Todos los estudiosos del tema (Fermoso, 1992; Jordán, 1988, 1996<sup>a</sup> y b, 1999; Juliano, 1993; Siguán, 1998) han señalado a la escuela como uno de los espacios fundamentales a la hora de posibilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida. De modo semejante un representante de una ONG entrevistado nos dice:

*“Ya que esos niños de hoy dentro de 20 años estarán integrados en función del esfuerzo que se ha hecho ahora. No se va a hacer el esfuerzo cuando estén pidiendo trabajo por ahí, porque ya no les educas. La educación la van a coger en la calle, en el bar, en la discoteca y en un submundo en el cual intentan sobrevivir compitiendo con los nacionales, y los jóvenes, sobre todo, compiten en ver quien lleva el pantalón de marca o no sé que historia más moderna que otro, y no se dan cuenta que las posibilidades adquisitivas de los padres son muy diferentes en general y si unos padres de aquí que trabajan los dos, que tienen más posibilidades, al niño no le niegan ni la bicicleta no sé qué, el otro niño que no tiene posibilidades lo que va a hacer es intentar cogerla, por lo tanto se siembras un poco en el ámbito ese de la competencia, por parecer iguales una sensación de que se facilita (...) la delincuencia” (SOS).*

Por tanto, es lógico que todos los profesores coincidan en afirmar la urgencia de poner en marcha una verdadera política de integración cultural en la escuela. El profesorado es consciente de que en la formación de estos jóvenes inmigrantes nos estamos jugando la formación de los futuros ciudadanos de este país.

Sin embargo, la dificultad mayor radica en que, en la realidad y en la práctica cotidiana de sus vidas, el inmigrante se inserta en una sociedad fragmentada, con unos marcos políticos en crisis y que no ha sabido o/y no ha podido reconvertirse en una comunidad educativa con unas normas y unos valores laicos consensuados y admitidos democráticamente por la mayoría. En este sentido, los profesores no nos hablan de una sociedad sin referentes ni sin valores, sino de una sociedad con unos contravalores ante los cuales la escuela se ve impotente y que limitan su tarea inclusiva. Aunque la cita es excesivamente extensa, sin embargo, merece la pena transcribirla, ya que en ella queda patente tal situación:

*“Entonces, yo creo que si al final pretendemos analizar los problemas de tratamiento de valores en nuestro sistema educativo y precisamente como es nuestra sociedad de acogida...va a haber un grupo de personas en nuestro centro de distinta cultura, de otras etnias, de otras religiones que vas a tener que utilizar en un sistema de valores, en nuestro sistema de valores fundamentalmente (...)*

*Entonces ahí estamos en algo que a mi me parece fundamental, o sea, fundamental a nivel técnico. Y es como en este momento yo creo que nuestra sociedad padece eso que..., eso que Maria Zambrano denomina la división educativa. Me explico, cuando yo era pequeñito y me tiraba en goiti-behera por el resbaladero, pues enseguida me paraba en la goiti-behera Fumanchú, el policia municipal, me agarraba de la oreja y me llevaba a mi casa; pero mientras me llevaba a mi casa de la calle*



*Fueros, la gente en la calle me recriminaba, gamberro, tirarte en el goiti-behera. Cuando subías las escaleras de mi casa siguiendo la oreja, mi propia oreja, las vecinas me reñían, y me decían pues será gamberro ¿qué ha hecho? Pues se ha tirado en goiti-behera, gamberro, pues podías pillar a una ancianita como yo y etc etc... Y entraba en casa de mis padres y mis padres me echaban una bronca, al día siguiente, no sé como el maestro del colegio se había enterado y me reñía y, bueno, ...: educación. Fundamentalmente educar es intervenir. En este momento yo creo que hay una división en ese sentido. Es decir, la familia ha dimitido como educadora en muchos aspectos: cariño ¿qué quieres comer mañana? Como que quieres comer mañana, si el educando es el niño: vas a comer esto porque te conviene y esto te conviene también, porque el pescado tiene fósforo, etc. Otra cosa será si lo vomitas, si no quieres o si te lo guardamos. Es decir, desde la familia, desde la propia sociedad, mira está rompiendo la farola, ¡juy! no le digas nada que nos va a caer un chorro de mucho cuidado y en la propia escuela también, de fuera ¿porqué estás pintando con spray en la pared del frontón? Chico, déjale, no seas carca. Si es que también entre los propios compañeros también sucede esto. Y entonces, en este ambiente de división educativa de nuestra propia cultura, de nuestra propia sociedad y de nuestro propio sistema educativo, ahí es donde van a inculturizarse otros elementos, otros alumnos, otros discentes que vienen de otras culturas y que vienen con valores tremendamente positivos en muchos aspectos, pero que no son tontos y que cuando llegan aquí y ven que ¡ah,ah,ah!, todo el monte es orégano, pues van a aprovechar de ello. Ya hay determinados fenómenos que empiezan a surgir, y es cierto que los hispanoamericanos, que los latinoamericanos en general son tremendamente agradecidos y dulces, pero el fenómeno del pandillero, etc., pero el fenómeno de pandillero hispanoamericano está presente ya en Vitoria.*

*Pero ese chavalito que ve que nuestra sociedad y que sus compañeros son de una determinada forma, pues ese niño árabe al final deja de ir a la mezquita, se pone la gorra, se pone los pantalones con la huevera en la rodilla como decimos y tal, y ya empieza a deslumbrarse por el lujo de occidente, por esta sociedad, por la moto, por el equipo de música o lo que sea, es cuando empieza a trapichea o a lo que sea” (G3PP)*

De alguna manera el consumismo y el clasismo que impregna nuestras sociedades fragmentadas no favorecen la construcción de espacios de vida en común entre personas y grupos de diferentes culturas. Sin embargo, el profesorado es consciente que a pesar de las contradicciones y obstáculos que haya que superar en el camino, es en la escuela desde donde hay que empezar a sensibilizar y hacer ver la necesidad de tratar a las personas como personas, “independientemente de que lleven el velo como pañuelo o como bufanda” (SOS) (7).

Sin embargo, desde la perspectiva de un profesorado ya bastante debilitado por las condiciones de “soledad” en las que percibe se desarrolla su acción educativa, el fenómeno de la inmigración, especialmente cuando se tiene en el aula/centro, sorprende y abruma. Si la sociedad vasca en su conjunto ve un 11% de inmigrantes cuando el peso real es del 4% (8), es comprensible que el profesorado también participe de esa impresión y se

manifieste superado por lo que algunos califican de *avalancha de inmigrantes* —aun cuando ésta no sea tal—, además de agraviado por su desigual distribución. Con todo, lo cierto es que el profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo para responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y etnias cuya existencia desconoce en buena medida y confuso en el análisis de un fenómeno que saben requiere replantear objetivos y metodologías educativas. Sería demasiado pedir que en estas condiciones el profesorado no fuera permeable a los prejuicios y estereotipos sociales.

##### 5. Salvaguardas y estereotipos sociales presentes en el discurso del profesorado

Para la inmensa mayoría de los profesores entrevistados, el acelerado aumento de los alumnos emigrantes es uno de los factores que está incidiendo con más fuerza en el panorama educativo español y vasco en la primera década del siglo XXI. Sin embargo, a la hora de interpretar afirmaciones de este tipo, habría que matizar que:

“El ansia de multiculturalidad con que frecuentemente es presentado el fenómeno tampoco responde exactamente a su verdadera composición interna. (...) Lo que hay debajo de los titulares de prensa que hacen una imagen del todo a partir de una parte del fenómeno es la realidad de una desigual distribución de la población inmigrante según comunidades, ciudades dentro de ellas y barrios dentro de éstas. Es la concentración registrada en estos últimos años lo que rápidamente hace aflorar la fácil imagen del gueto, imagen estigmatizada que no se aplica, por ejemplo, cuando una similar concentración se produce en colegios franceses o alemanes de titularidad privada” (Terrén, 2004: 12).

Lo cierto es que tras el lenguaje de lo políticamente correcto que presenta a la multiculturalidad y la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, muchas veces quedan ocultas las estrategias de las familias autóctonas para, en la medida de sus posibilidades, evitar que sus hijos acudan a los centros con una mayor proporción de inmigrantes. Cuestión que no se plantean aquellos padres que mandan a sus hijos a un colegio francés, alemán, inglés o americano.

Esta actitud, que encierra mucho de hipocresía social, sirve a muchos profesores de explicación de la pérdida de alumnos de la enseñanza pública del modelo A en Vitoria-Gasteiz a favor preferentemente de la enseñanza concertada. Así, por ejemplo, interpreta el representante de un sindicato de la enseñanza el hecho de que en secundaria las familias lleven mayoritariamente a centros privados:

*“La gente ve mayoritariamente en Vitoria que la red pública, sobre todo y especialmente en secundaria que es cuando se produce la inflexión y la pérdida de matrícula, que se produce en el tramo de la Secundaria obligatoria, 12- 16 años, se ve que en los tras años hay un fifty-fifty mitad- mitad, que incluso en primaria puede en algunos superar el 50% la red pública, pero se produce una bajada impresionante a partir de los*

*12 años. Y esto fundamentalmente tiene que ver con las ideas que son dominantes en la propia sociedad y es que en estos momentos la red pública escolariza al 70% de las necesidades educativas especiales, entendidas estas no solo como las discapacidades y las minusvalías, sino también como las minorías étnicas o como los flujos migratorios que se están produciendo, que en su gran mayoría, casi en su totalidad, los flujos migratorios con problemas de integración o nivel socioeconómico bajo o nivel de escolarización o de alfabetización, incluso, mínimo recalcan en la red pública. Y eso está provocando que un nivel de interclasismo que existía en los centros de secundaria, especialmente en los bachilleratos, me estoy refiriendo a los bachilleratos, a los institutos que existían cuando estaba en vigor la ley anterior a la LOGSE, la ley de Villar Palasí, la ley general de educación de los años 70, pues se hayan convertido, centros incluso que eran punteros y tenían resultados de premios extraordinarios de bachillerato, como el propio Federico Balaibar, que era el llamado femenino entonces, o Los Herrán, que tenían premios de bachillerato, en estos momentos estén atendiendo fundamentalmente y de manera casi especializada los flujos migratorios” (SIND1)*

Estos mismos prejuicios clasistas aparecen en la diferenciación lingüística entre inmigrante y extranjero. Inconscientemente calificamos de inmigrantes a los procedentes de países desfavorecidos y los distinguimos perfectamente de aquellos que vienen de países ricos a los que llamamos simplemente extranjeros. Mientras asociamos subliminalmente a los inmigrantes con la delincuencia y percibimos su llegada como oleadas invasoras que ponen en peligro nuestras esencias culturales e identitarias, año tras año nos felicitamos del éxito de nuestras políticas turísticas, de la belleza de nuestros paraje naturales o de la bondad de nuestros estilos de vida, que consiguen atraer a un número cada vez mayor de extranjeros.

“El inmigrante es gente pobre que sufre problemas graves de adaptación y de alteración de la vida cultural, y que como reacción va a encontrar o bien una actitud paternalista y benefactora, o la de rechazo y la discriminación. Al extranjero del norte de Europa que lleva toda su jubilación viviendo en su urbanización de la Costa Blanca no lo vamos a considerar un inadaptado que no sabe hablar castellano y que no se ha integrado en su población, sino que es un privilegiado cosmopolita. Por el contrario, al joven marroquí que no conoce el español lo vamos a llamar “moro” con toda su carga simbólica y de asignación de prejuicios” (Bueno y Belda, 2005:46)

Así pues, aunque hablar de los estereotipos que corren de boca en boca entre la población autóctona puede parecer dentro de un lenguaje políticamente correcto algo inconveniente, incluso demagógico, sin embargo su existencia es una realidad que nadie puede negar. De hecho, entre las dificultades mayores que impiden promover una integración se encuentra la presencia de estereotipos y prejuicios sociales sobre la inmigración, dado que favorecen en muchas ocasiones la aparición de conductas y actitudes discriminatorias.

Esta afirmación cobra especial importancia si nos referimos al ámbito escolar. Nadie pone en duda la importancia de la escuela como instrumento de integración social. Y dentro de ella, no hay que olvidar que el profesorado tiene una importancia radical, ya que en buena medida, por su propia posición de poder, de su saber hacer depende el éxito de las posibilidades integradoras de la escuela, ya que

“Los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben” (Jordan, 1988: 506)

Así pues, sin duda las percepciones estereotipadas de las diferencias culturales por parte del profesorado pueden transformarse en expectativas que condicionen el rendimiento escolar de sus alumnos inmigrantes.

Y, al examinar las opiniones manifestadas sobre el fenómeno de la inmigración y su proyección en las actividades educativas e institucionales de la escuela y, en particular, en torno a la escolarización de las minorías étnicas, nos hemos encontrado con que parte del profesorado entrevistado sostiene imágenes estereotipadas de sus alumnos inmigrantes y de sus familias, y, asimismo, se ha detectado el uso frecuente, por parte de los entrevistados, de expresiones semejantes a las que Terrén denomina *cláusulas de salvaguarda* (9):

“El principal objeto de esta cláusula parece ser salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que puede resultar el discurso. Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante lo que no es fácil tomar postura y sí, en cambio, criticar cualquier medida adoptada” (Terrén, 2004:36).

Estas cláusulas de salvaguarda se nos han presentado en el la presente investigación bajo fórmulas diversas, aunque todas ellas llevan a la idea de que los racistas son “los otros” y nunca el propio entrevistado o el centro en el que trabaja. Destacaríamos las siguientes:

- ***La identificación y/o comprensión de las actitudes xenófobas o intolerantes de las “otras familias” que ven competencia en el acceso a los recursos y servicios sociales.*** Por una parte, los profesores comentan la dificultad que entraña para la labor formadora de la escuela en valores, tales como la tolerancia y el respeto, el hecho de que en la sociedad prevalezcan actitudes xenófobas o intolerantes, pero, al mismo tiempo, la cláusula de salvaguarda aparece en determinados profesores a través de una racionalización e, implícitamente, una identificación o, al menos, comprensión, del comportamiento racista de otros “otros”, que suelen ser padres de otros alumnos que presentan algún tipo de desventaja social, cultural, psicológica, etc., pertenecientes a la mayoría étnica o usuarios de los servicios sociales pertenecientes también al mismo etnogrupo. Esta empatía con las razones del racismo ajeno alberga en buena medida una legitimación de actitudes que surgen, como efecto perverso, de medidas que pretenden ser redistribuidoras y compensatorias de desventajas sociales, como son becas, ayudas

de comedor, apoyo escolar, ayudas a la inserción social, que al final generan injusticias de reconocimiento.

*“Ahora bien, al final de la enseñanza obligatoria, desde el momento que les toquen las identidades, yo pienso que existen problemas. Hay distintas razas, culturas, color, etnias por la calle, pero desde el momento en que el ciudadano entiende que estos grupos tienen una ayuda X de la sociedad, ya no se entiende tanto la diversidad: como les van a dar piso a este, si yo estoy pagando impuestos... Eso lo oyes. La escuela puede intentar modificar conductas, pero llega un momento en que coincide la edad de los alumnos, la familia y entran.... Aunque no veo una sociedad negativa, sino educar al que vea mal. Mis hijas, conocidos de mis hijas son gente estupenda”* (ED2. C. Público EP)

- **La imagen arquetípica del inmigrante siempre dispuesto a engañar y falsear.** Esas cláusulas de salvaguarda se hacen más patentes cuando el profesorado enmascara sus posibles actitudes xenófobas sirviéndose de estereotipos negativos para recalcar el mal uso que las personas de otras etnias, sobre todo en referencia a personas de cultura islámica, hacen de las ayudas sociales. Un buen ejemplo de ello es la siguiente conversación que mantienen dos profesores de un colegio público:

*“Director: En su país (Marruecos) no tienen tampoco mucho interés. Quieren que sus hijos salgan enseguida, se pongan a trabajar o vete a saber qué. De alguna manera sacan dinero*

*Jefa de estudios: Si no de las ayudas*

*Director: Antes de ayer un chaval le dijo a la profesora, oye ¿cuántos coches tienes? Uno, dice. Ja, ja, uno tiene mi padre, otro mi hermano, otro mi otro hermano, otros mis hermanas. Y vive en la calle Sto Domingo, y el padre solo trabaja de albañil, pero cada mes o mes y medio hace su viaje a Marruecos...*

*Jefa de estudios: A mí eso me da mucha rabia, ¿eh?, porque yo tengo que luchar con las becas, y eso da coraje, pero que vas a hacer, el niño no tiene la culpa.*

*Director: Son economías sumergidas. De 135 alumnos que tengo en el colegio, 126 son becarios. Habrá 6 o 7 que no tienen beca. Todos los demás gratuitos con beca”* (ED3A y ED3B, Centro público Primaria).

- **El inmigrante en la práctica es “difícil”.** En otras ocasiones la cláusula de salvaguarda surge cuando se contraponen la teoría y la práctica. Es decir, esta distinción se establece cuando el profesorado comenta el foso que se establece entre los modelos que se proponen a nivel teórico para tratar el tema de la diversidad y la realidad cotidiana en el aula de *bregar* con alumnos a los que califican simplemente como difíciles. En el discurso de estos profesores, “alumno inmigrante” se asocia casi automáticamente a “problema escolar”. Así cuando en los grupos de discusión se plantea y se comenta la función transmisora de valores de la escuela, un número significativo de profesores de centros del modelo A comenta que todas esas ideas de tolerancia, respeto a la diversidad, de educación intercultural, etc., quedan muy bien escritas en el papel, pero existe imposibilidad real de trabajarlas y de llevarlas a la práctica, ya que, como opina una profesora de secundaria del modelo A en un grupo de discusión, la pública del modelo A se ha convertido con la llegada de los inmigrantes “en asistencia social”.

- **Para prejuicios e intolerancia, la suya. ¿Qué puede hacer la escuela frente a ellos?** A veces cabe detectar detrás de miradas semejantes, ciertos rasgos etnocéntricos y xenófobos, ya que en el discurso de los profesores aparece la escuela en una lucha sin esperanza frente a los prejuicios que anidan en las culturas de los inmigrantes. Dos textos sobre los prejuicios de género en los inmigrantes de origen islámico ejemplifican esta afirmación:

*“No es del todo así, pero hubo un momento (con respecto a un padre marroquí) en el que le tuve que decir que yo no tengo tiempo para perder tras sus tonterías, pues él tenía que ser responsable y venir con las cosas bien hechas, que tenía todo el tiempo del mundo. El tenía ayudas porque no trabajaba y yo sí que trabajaba. Pero se creen que yo tengo que estar supeditada. No, que sepan que no, y los niños de este colegio que sepan también que no, y parece que los tienes así bien, pero ya en cuanto empiezan a cumplir 11 años, a los 12, 13, ya los notas, se les nota”* (ED3B, Centro público Primaria).

*“Y no solo eso, (...); las mismas mujeres. Ellas son las que tienen que cambiar. Aquí hemos tenido todas las alumnas y las tienes con sus faldas, con sus pantalones, con peinados normalísimos, hasta los 12 años. Las ves al año siguiente que tienen 13 o 14 años y, fulanita, que haces con el velo tapada; si, si, yo a mi Islam. Las ves aquí y piensas, está podrá ir hacia delante, e ir libre de cabeza y tal. Pero el 90% echadas para atrás”* (ED3A, Centro público Primaria)

Al mismo tiempo junto a estas estrategias de exculpación, el análisis de los discursos en grupos y entrevistas pone de manifiesto que el profesorado va estructurando la identidad de los alumnos inmigrantes en torno a unos estereotipos que constituyen un todo jerarquizado y estructuran el universo de las posibilidades en torno a un sistema de posiciones diferenciadas.

Al igual de lo que aparece en numerosas investigaciones, el eje en torno al cual se articula la representación jerarquizada de las diferencias éticas suele consistir en unos casos en la mayor o menor distancia con respecto al modelo de alumno ideal (aplicado, obediente, respetuoso con la figura del profesor o de la profesora, con comportamientos no conflictivos en el aula, con costumbres, gustos y cultura semejantes, etc.) y no tanto en relación a su rendimiento académico. Algo que evidencia, una vez más, que la escuela es un recinto evaluativo, pero lo que se evalúa, esto es, lo que se tiene en cuenta, coteja, califica y juzga, no es solamente el logro académico ( Jackson, 1991; Rist, 1990).

En esta jerarquización, los latinoamericanos son vistos como educados, los de los países del Este fácilmente integrables, los chinos trabajadores y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo los marroquíes, que “apáticos”, “vagos”, “no se esfuerzan”, aunque “son listos de por sí, y el idioma hablando unos con otros, en un mes o mes y medio ya están hablando”, pero esa misma inteligencia les lleva a ser percibidos como artífices de procedimientos de aprendizaje y sujetos de conductas poco ortodoxas, que a veces pueden traducirse en engaños, ya que son “envidiosos y problemáticos y no quieren integrarse”. Y, junto a los islámicos, ocupan los últimos puestos los gitanos, a los que muchas veces se les atribuye rasgos semejantes a los marroquíes. Ahora bien, aunque entre el profesorado domine la imagen del latinoamericano educado y respetuoso, sin embargo un número significativo de

profesores hace referencia al hecho de que algunos alumnos latinoamericanos desarrollan en la escuela y fuera del recinto escolar comportamientos poco sociales.

La misma clasificación jerarquizada surge al comentar los profesores las actitudes y los comportamientos de las familias de sus alumnos inmigrantes. Al igual que con sus alumnos, las proyecciones valorativas que se efectúan responden exclusivamente a criterios de procedencia, valorándose el interés de los latinoamericanos por la marcha escolar de sus hijos, mientras se critica el nulo interés de las familias gitanas e islámicas:

*“Hay una gran diferencia de unas familias a otras. Las ecuatorianas y colombianas, los padres o las madres, en muchísimos casos, suelen tener estudios superiores; entonces esas familias sí que controlan más a sus hijos, aunque no puedan venir al colegio. Y si pueden, quieren que les des trabajo para hacer tareas en casa, y, si pueden, aunque no tengan dinero, pagan profesor particular; y son muy clasistas, mucho más clasistas, en cuanto pueden, tenemos todos los años de las familias que se matriculan en Septiembre al año siguiente la cuarta parte por lo menos o más se les llevan a la privada, aunque saben que tienen que pagar dinero se les llevan a la privada: el status, al Niño Jesús o a la Presentación de María que les pillan aquí al lado. Mi niño no quiere que esté con su amigo marroquí o gitano.*

*Y, luego, entre las familias musulmanas, también creo yo que es cultural, no hacen demasiado caso de los estudios, sobre todo entre los marroquíes: son apáticos, ahí lo dejan, no se esfuerzan demasiado y eso que son muy inteligentes, en líneas generales” (ED4B, C: Público EP).*

*“El asunto de la integración es... a veces hay grupos que ellos tampoco quieren integrarse, ese es el caso que durante muchísimos años los gitanos les daban pisos, ellos no querían pisos, que mi vida no es vivir en un piso y cogían los marcos de las puertas y hacían fogatas en donde estaban, entonces que yo no quiero integrarme, oye tú no me integres que a mi no me da la gana de integrarme y eso se ha hecho continuamente y del trabajo, no querían trabajar, es que yo no quiero trabajar que tengo con tema de chatarra o con la droga o por lo que sea. Entonces integración, integración tampoco la sociedad es... nos vamos a echar la culpa de un grupo que no se ha integrado, es que no quiere ese grupo realmente. Yo estoy convencido de que la sociedad en muchos casos está haciendo todo lo posible por integrar grupos y ellos no quieren” (G50C).*

En el mismo sentido, al comentar las dificultades de las familias inmigrantes para participar en la dinámica del centro o asistir a las tutorías, si bien hacen referencia a dificultades objetivas para implicarse activamente en la escuela (trabajo y horarios), sin embargo, en ocasiones, la forma de decirlo, las expresiones y los ejemplos con tintes xenófobos que utilizan, deja un regusto amargo sobre el interés y la preocupación de dichas familias por sus hijos:

*“Al revés, quisiéramos que vinieran más por aquí y no puede ni venir el presidente de la asociación. Las madres no saben, no quieren, no pueden, no les dejan los maridos a las árabes. Las que no son árabes,*

*pues, quieras que no, a todos les pagan algo por ahí, y todas están trabajando; ves mujeres colombianas, ecuatorianas, con un carrito y una mujer mayor, y, calla, que vengan a tiempo aquí a recoger a las 5 de la tarde cuando terminan sus hijos y les están esperando. Aquí algunas veces hemos tenido que llamar a las 7 de la tarde, porque no había venido nadie a recogerles y aquí la bedela esperando hasta las 7 y ya más no puede esperar. Son casos muy particulares, pero el año pasado hubo que llamar un día a la policía municipal, se tuvo que llevar a un par de hermanitos a la comisaría y la madre fue a recogerlos a las 9 de la noche a comisaría. Los padres que tenemos o no saben o no pueden. Y los que tenemos son eso. Los cuatro que hay que saben y pueden, no pueden materialmente por problemas de trabajo. El presidente por problemas de trabajo, trabaja en la construcción de 8 de la mañana a 9 de la noche, saca dinero, pero no puede venir al colegio a ninguna hora” (ED3A, C. Público EP).*

En el siguiente cuadro quedan esquematizadas los diversos estereotipos que sobre el alumnado inmigrante se han podido detectar entre el profesorado en las entrevistas y en los grupos de discusión (10):

Tabla 1.

Estereotipos de los alumnos y alumnas inmigrantes y gitanos y de sus familias

Procedencia	Estereotipos del alumnado	Estereotipos de las familias
Latinoamericanos	Educados, respetuosos, machistas y en ocasiones falsos y con conductas poco sociales	Trabajadores. Clasistas y preocupadas por los estudios de sus hijos. Familias tradicionales y religiosas.
Países del Este	Fácilmente integrables y estudiosos	Cerradas y de difícil integración.
Chinos y orientales	Trabajadores y buenos en el cálculo	(No hay relación con el centro)
Marroquíes y culturas islámicas	Apáticos, vagos, no se esfuerzan, listos de por sí, envidiosos, problemáticos y no quieren integrarse	Desempleo de los varones. Sospecha de actividades delictivas. Nulo interés por la educación de sus hijos. Actitudes machistas. Integrista
Gitanos	Marrulleros, faltos de interés, inteligentes, problemáticos, abandonados en la limpieza y se niegan a integrarse. Machistas.	Escaso interés por la educación de sus hijos y, sobre todo, de sus hijas. Actitudes sexistas. Dificultades para convivir con ellas.

Ahora bien, lo verdaderamente importante, desde un punto de vista educativo, es que a partir de de estas construcciones estereotipadas jerárquicas, el profesorado afronta y construye su práctica cotidiana en el aula. En este sentido, teniendo en cuenta que, como han destacado las teorías del etiquetaje, las expectativas de los profesores marcan en gran manera el rendimiento escolar de sus alumnos, es casi seguro que estos estereotipos van a influir en su rendimiento académico y en la construcción de su propia identidad étnica.

## 6. Profesorado y multiculturalidad : asimilación versus interculturalidad



En las entrevistas y en los grupos de discusión raramente se detectan en el profesorado criterios objetivos a la hora de encarar la llegada del alumnado emigrante a sus aulas. En pocas ocasiones proponen alternativas a la situación actual a fin de mejorar la integración social de las minorías étnicas presentes en la escuela. Escasean las propuestas claras sobre los principios a los que debería sujetarse una educación intercultural y, en ocasiones, parecen primar más razones de tipo ideológico y político que estrictamente educativos.

Probablemente, la complejidad y la ambivalencia de su situación limitan el planteamiento de soluciones y alternativas a aquellos profesores y profesoras del modelo A. Pero tampoco entre el resto abundan. Sea por cercanía sea por ausencia de, lo cierto es que se habla de la integración de los alumnos inmigrantes y gitanos de forma poco elaborada, lo que de alguna manera pone de manifiesto el desconocimiento y el olvido que sobre la interculturalidad está presente en las aulas y en los centros de la enseñanza obligatoria y que favorece unas prácticas asimilacionistas *“que tiñen de normalidad la vida de los centros”*. De hecho muchas en muchas ocasiones podemos percibir en el discurso del profesorado un confucionismo entre multiculturalismo e interculturalismo. Por ejemplo, es revelador que la mayoría de los profesores asocian las dificultades educativas del alumno inmigrante con el desconocimiento del idioma. Consideran que en gran parte la integración se produce y los obstáculos educativos de sus alumnos desaparecen cuando éstos pueden comunicarse de una manera efectiva con los otros, sea a través del castellano o del euskara.

Esta apreciación es sumamente interesante, ya que denota que los profesores reducen fundamentalmente el problema de la inmigración en las aulas al dominio del lenguaje y se olvidan, al centrar el problema en este escenario, de cuestiones más complejas como la cultura de origen, las expectativas que mueven a la inmigración o la escuela como escenario de interculturalidad, cuestiones éstas que son un poco invisibilizadas en la escuela. Un representante de una ONG advierte de los riesgos que entraña cualquier política pública sobre inmigración que centre todos los esfuerzos en la adquisición del idioma y se olvide que, cuando hablamos de inmigración, estamos refiriéndonos a proyectos de vida (López Peláez, 2006: 291) de personas concretas enmarcadas en contextos determinados y que requieren unas condiciones determinadas de realización:

*“Pero no siempre saber el idioma te integra, como uno se daría cuenta si nos planteáramos la inmigración no únicamente desde nuestra posición, sino por el contrario si quisiera integrarse uno en la cultura inmigrante, se daría cuenta que no es solo el idioma, sino que tendría que construir todo desde cero: idiomas, relaciones, sistemas administrativos, trabajo, valores... Si para los de aquí eso es difícil, como lo será para ellos que además en el hecho de venir está también presente la obligación que tiene de triunfar. Y como la mayoría no triunfa, sino que malvive en condiciones extremas, ese fracaso del proyecto migratorio que ellos tienen, al no verse materializado, sino que además, quizás al transcurrir de muchos años, es un fracaso para ellos, razones para no hacer más esfuerzo por su parte para integrarse (...), se gueterizan y están cómodos en medio de otros compatriotas e igual ni siquiera ven la necesidad de aprender el idioma. Muchos hijos hablan castellano o euskera a la fuerza cuando se escolariza” (SOS).*

Esta idea es compartida por aquellos profesores entrevistados implicados en proyectos educativos interculturales. Indudablemente consideran que el aprendizaje del idioma es fundamental y permite una integración mucho más rápida. Sin embargo, no reducen las dificultades en la escolarización de las minorías étnicas al desconocimiento del idioma o a la guetización de las aulas y los centros.

En todo caso, a pesar de esta falta de reflexión entre el profesorado a la hora de encarar y de responder desde la escuela a la multiculturalidad presente en sus aulas, hay algunas diferencias reseñables entre los centros educativos de Vitoria-Gasteiz que creemos permiten hablar de dos maneras de encarar la diversidad cultural en las escuelas y en nuestra sociedad.

- Los centros y profesores que ponen el énfasis en tratar de la misma manera que a los autóctonos a los alumnos inmigrantes y gitanos. En consecuencia, un enfoque que acaba siendo uniformador y asimilacionista
- Aquellos que pretenden dar una respuesta a la diversidad desde la educación intercultural. Mantienen, por tanto, un enfoque diversificador e intercultural, entendiendo la escuela como un “crisol de identidades culturales”.

Son dos enfoques que aparecen en las diferentes redes y modelos lingüísticos que conforman el sistema educativo y que no guardan relación con el número de alumnos inmigrantes o gitanos que tienen. De hecho,

*“En este colegio (concertado) que no hay ningún inmigrante tienen en mejor programa de educación intercultural. Y al revés tienes un centro que tiene el 80% de inmigrantes y no han planificado ninguna actividad dirigida a una reflexión intercultural, sino que están con los inmigrantes como estarían con los autóctonos, a trabajar aquí, a aprender el idioma, y a no se qué, porque lo que hay que hacer es tratarles igual, pero con la igualdad quizás te dejas por el camino a la mitad” (BERR)*

### 6.1. Enfoque asimilacionista

A través del discurso del profesorado se ha podido detectar que en algunos colegios de primaria y de secundaria de la red pública del modelo A, con un alto índice de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, hay una clara resistencia a introducir cualquier tipo de práctica educativa que tome en cuenta la diversidad cultural de sus alumnos, salvo en el tema del idioma. Incluso, como reconoce el representante de una ONG, muchos de estos centros tienen una escasa colaboración con asociaciones e instituciones implicadas en el ámbito de la inmigración o de la educación intercultural:

*“En los centros donde hay mayoría de alumnado inmigrante hay una cierta autosuficiencia desde dentro; la misma presencia de inmigrantes les da una especie de color al centro que resuelve el problema y no se dan cuenta de que no (...) Muchos centros con fuerte alumnado inmigrante, con la autosuficiencia, no se dan cuenta (de que no cabe una única respuesta a la diversidad de la inmigración) y no saben responder, ya que piensan que por tener inmigrantes “en casa” todos somos solidarios y no necesitamos la opinión, no la ayuda de otros. Pues que les vaya bien” (SOS).*

En estos centros, pero también en otros de modelos lingüísticos B y D, públicos y concertados, con presencia de alumnado inmigrante, el aula sigue funcionando como toda la vida. El profesorado parece no percatarse de los cambios ocurridos ni de su envergadura ni de la ineficacia de sus prácticas educativas tradicionales. Da la sensación de que este sector del profesorado se agarra a la normalidad para evitar las complicaciones que le pueda ocasionar un replanteamiento de su labor docente.

Estas prácticas educativas no solamente desembocan en políticas asimilacionistas, sino que a menudo favorecen el fracaso escolar del alumnado inmigrante, pues ignoran que los sectores más alejados de la cultura escolar tienen más dificultades para el éxito escolar, como lo han puesto de manifiesto numerosos autores desde la sociología de la educación (Bernstein, 1985, 1987; Bourdieu y Passeron, 1967, 1977).

En este línea, Terrén (2001), en distintas investigaciones enfocadas a analizar cómo se produce el contacto intercultural en el espacio educativo, presenta diversos indicadores objetivos que muestran claramente que los alumnos inmigrantes tienen un índice de fracaso escolar mayor, al mismo tiempo que pone en cuestión la igualdad de oportunidades con respecto al éxito y a los resultados escolares que se desprende muchas veces de las entrevistas a profesores. También en dichas investigaciones ha analizado la posibilidad de los alumnos inmigrantes de establecer relaciones de amistad y de colaboración con sus colegas en el aula. Y sus resultados contradicen el discurso de los profesores por él entrevistados y por los que han participado en la presente investigación.

En efecto, al igual que en los trabajos de Terrén, en nuestra investigación los profesores de los centros escolares que pretenden llevar adelante en sus aulas prácticas educativas teóricamente igualitarias, sin que la presencia de alumnos inmigrantes modifique sustancialmente las actividades a realizar y los contenidos a transmitir, constantemente hacen referencia en su discurso al hecho de que entre sus alumnos no se establecen ninguna conducta discriminatoria entre los autóctonos y los foráneos, sino, que por el contrario, todos sus alumnos se consideran iguales, es decir, conviven y se aceptan mutuamente sin ningún tipo de diferencia ni exclusión. De facto, si en alguna ocasión se ha producido algún tipo de conflicto y de discriminación, nos comentan, se ha debido más a comportamientos de los propios alumnos inmigrantes que a prejuicios de los autóctonos (11). Entre los motivos de fricción, los profesores y las profesoras apuntan, por ejemplo, las actitudes machistas que sostienen los alumnos de cultura latinoamericana, islámica o gitana (12).

*“Aquí hay una clase que hay mayoría de chicos, de las clases de arriba de 5º y 6º, que no había más que 2 niñas y todo el resto son chicos y bastantes musulmanes, con lo que verán ellos en sus casas, y entonces hubo un día que se rieron de la niña, y la niña lloraba y lloraba, y la niña tal y la profesora dijo de aquí ni sale nadie mientras no vaya pidiendo perdón, uno a uno, a esa niña. Y a algunos les costó pedir perdón, porque, claro, el niño marroquí que es el único entre un montón de chicas, es un dios en casa. Y contesta y habla como le da la gana, a ese chaval que ya es cultural que no se respete a las mujeres... Por ejemplo” (ED3B).*

Esta igualdad entre los alumnos inmigrantes y los autóctonos que desean resaltar constantemente los profesores y las profesoras que han participado en la investigación,

contradice el resultado de numerosas investigaciones que han puesto de relieve, por el contrario, que:

“(...) los alumnos inmigrantes son los menos elegidos (...) en los procesos de negociación de identidades y posiciones que se registran en las interacciones del aula, la relación está definida por mecanismos de señalización de identidad que siempre adquieren una estructura jerarquizada y dicotómica (nosotros/los otros) y en los que el conjunto de capacidades y actitudes asociadas con el éxito escolar juegan un papel decisivo” (Bueno Abad y Belda Ibañes, 2005: 53)

Es posible que tras la defensa de una pretendida igualdad se oculte la incomodidad del profesorado ante la posibilidad de ser tildado de racista y etnocéntrico.

### 6.2. *Enfoque intercultural*

Sin embargo, hay que señalar que esta actitud y esta manera de tratar la multiculturalidad en el aula no es común entre todo el profesorado de Vitoria-Gasteiz. Por el contrario, en las entrevistas y en los grupos de discusión un grupo significativo de profesores y profesoras muestra una manera totalmente diferente de afrontar la llegada del alumnado inmigrante y la presencia de minorías étnicas en la escuela. Sostienen que la llegada del alumnado inmigrante obliga a revisar los principios y certezas que servían de soporte a la escuela y a transformar radicalmente las prácticas y rutinas escolares. Se trata, por un lado, de visibilizar y dar respuesta a la diversidad que ya existía en nuestras aulas antes de la llegada de los alumnos y alumnas inmigrantes y, por otro, de dar cabida a la diversidad que este alumnado aporta a la escuela.

Así pues, desde esta perspectiva al multiculturalismo hay que tratarlo desde una perspectiva intercultural, es decir, una educación que no se plantea como meta fomentar unilateralmente la integración en los valores de la sociedad de acogida, sino que parte del respeto de las diferencias culturales y de la valoración positiva de las culturas de origen, favoreciendo, por ejemplo, el acercamiento de la comunidad educativa a las lenguas de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes y el respeto de los valores específicos de los inmigrantes. Integración cultural implica, pues respeto a la diversidad. Al igual que para Touraine (1993) la educación debería actuar sobre la diversidad reconociéndola y favoreciendo la cohesión social. Se trataría de *“pensar la cultura y la identidad desde parámetros que incluyan una fuerte apuesta por la ciudadanía y la participación social”* (Ytarte, 2005: 82).

Sin embargo estos profesores que apuestan por la educación intercultural son conscientes de las dificultades que se van a encontrar por el camino. Así, para comenzar a trabajar en esta línea, hay que empezar, primero, por asumir que tenemos por delante un problema complicado, ya que

*“Vemos las tonalidades tan distintas que hay en el mundo de la inmigración, a las que no se puede dar las mismas respuestas”* (SOS).

En segundo lugar, la integración de diferentes etnias y culturas en el aula pueden dar lugar a conflictos, y de hecho ya se han dado, como los medios de comunicación han reflejado,

entre los valores que aportan los inmigrantes y los valores que rigen en la sociedad de acogida. Como ha escrito Bauman:

“La vida en la frontera no es jauja. La frontera es un territorio de intercambio intenso, un terreno abonado para la tolerancia e incluso para el entendimiento mutuo, pero también la sede de perpetuas escaramuzas y riñas, así como suelo fértil para los sentimientos tribales y la xenofobia” (Bauman, 2002: 91)

De acuerdo con este sector del profesorado no se trata de eliminar el conflicto a través de la labor homogeneizadora de la escuela, sino de convertir a ésta en una institución que haga posible y enseñe a sus alumnos y a la sociedad en general que formas de vida distintas y distantes pueden coexistir y entenderse. Se trata, pues, de encarar las situaciones conflictivas que pueden provocar en muchas ocasiones la diversidad cultural como situaciones disyuntivas que nos impulsan a buscar entre todos y todas soluciones razonables para todos y todas. Todo ellos teniendo como horizonte a la vista los derechos humanos.

Así pues, desde estos parámetros una educación intercultural (13) debe de priorizar, junto con el aprendizaje de la lengua, la participación familiar del alumnado perteneciente a las minorías étnicas. Éste es el factor más influyente en la integración educativa del alumno inmigrante, muy por encima de la situación económica y legal de la familia.

Indudablemente esta afirmación se puede aplicar también con respecto al alumnado autóctono, pero con los alumnos inmigrantes se cumple con mayor fuerza, pues, son mucho más sensibles a los efectos de una socialización divergente (Siguán, 2003). Estos profesores comparten las siguientes hipótesis que maneja Terrén:

“1. Una escuela contribuye a la integración social de las familias inmigrantes (y no solo de sus descendientes) cuando favorece situaciones de aprendizaje que permiten el máximo rendimiento posible del alumnado procedente de ellas. 2) análogamente, una escuela constituida como un espacio de igualdad participativa y que, por tanto, potencia la implicación de las familias inmigrantes tiene una mayor probabilidad de conseguir ese máximo entendimiento; 3) en consecuencia, las escuelas con alumnado procedente de la inmigración pueden encontrar muy útil trabajar en la línea de la sensibilidad y el reconocimiento racional –es decir, no arbitrario ni irreflexivo- de los patrones culturales, formas de organización y experiencias familiares de las comunidades de inmigrantes, pues la etnicidad de sus estilos de vida se ha mostrado en muchas ocasiones como un estímulo a la incorporación, y no son necesariamente una rémora (como se desprende de las visiones del “déficit cultural” asociadas a las visiones simplistas de la asimilación)” (Terrén, 2005: 62).

En este sentido este profesorado se plantea como uno de sus objetivos prioritarios establecer una comunicación intensa y redes fluidas con las familias y con las diversas asociaciones culturales en las que están integrados sus alumnos con el fin de compartir objetivos comunes a la hora de plantear la educación de sus alumnos.

Se necesita, por tanto, desarrollar una comprensión más profunda de las características culturales de las familias inmigrantes. Recae sobre el profesorado la obligación de llegar a un conocimiento lo más riguroso posible de las costumbres, las tradiciones y los usos, en una palabra, de las culturas respectivas de las familias de sus alumnos, pues necesariamente van a influir en el valor y en el sentido que van a atribuir a la educación formal.

Este profesorado al apostar por una educación intercultural detecta la importancia de una colaboración sin suspicacias del centro escolar con las familias de los inmigrantes y de las minorías étnicas. Esta cooperación demanda un clima de confianza mutua que permita afianzar las relaciones y el diálogo entre los diversos agentes e instituciones que participan en la acción educativa. Y todo ello requiere un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso.

Indudablemente esta perspectiva reclama que el centro se abra a su entorno y posibilite escenarios de diálogo entre los distintos grupos, entre las distintas culturas y agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias, personal no docente, asociaciones, educadores... Para que se avance en el aprendizaje es necesario que haya una comunicación, una continuidad y una correlación entre los diversos contextos en los que está integrado el alumno.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que lo que nos proponen estos profesores no es simplemente una adaptación sin más al contexto, sino por el contrario su acción educativa está dirigida a la transformación del mismo. No es la aceptación meramente pasiva y acrítica de la diversidad como un bien en sí misma. Al contrario, es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

El reto para estos centros es, primero, lograr la implicación y el compromiso del profesorado y luego mantenerlo. Se reconoce la disposición del profesorado, especialmente cuando se comienza a ver los resultados, pero también se reclama un mayor apoyo institucional y más recursos. Especialmente quienes están trabajando en centros con una alta presencia de inmigrantes, sienten que ésta no es la escuela de la calidad y del conocimiento competitivo que se valora socialmente. Por ello, a menudo, expresan que se sienten solos y algo defraudados con una sociedad que no es consciente del enorme esfuerzo invertido.

Aunque la cita sea extensa, las siguientes palabras de una docente de un centro público del modelo A recogen la actitud que acompaña a estos profesores y profesoras en su trabajo con alumnos de otras etnias y, al mismo tiempo, las quejas que tienen con respecto a la Administración:

*“(...) yo creo que muchas veces el interés del profesorado, la buena voluntad y la buena disposición y esa cosa que tenemos que llevar las cosas a cabo lo mejor que podemos y sabemos es la mejor pauta que hay. De hecho, los centros, muchas necesidades se tienen que asumir y es a costa de las horas libres del profesorado, que hay que sacar eso adelante, nos reunimos y a ver cuál es la mejor forma de llevarlo a*

*cabo. La administración en ningún momento se ha preocupado de prepararnos; ha sido el día a día, el día a día, unos con otros y ver como funciona una cosa, el corre y dile, pues esto tal, y estoy de acuerdo. Otra cosa que habéis hablado en cuanto a las procedencias. Es muy, muy, muy diferente un centro en el que hay más sudamericanos con un centro que hay muchos de origen magrebi o con otras etnias. Yo creo que maleducados hay en todos los sitios, depende mucho de la familia (...) Yo creo que no se puede generalizar por ningún lado (...) nosotros cuando nos han llegado ya lo que hacemos es que tenemos unas familias de esas etnias dispuestas, madres y tal, y andando muy finos porque hay veces que unos son de una mezquita, otros son de otra mezquita y tienes que hilar fino si viene la madre de una a ayudar con la madre de otra; hay que hacerle una evaluación inicial para ver si ha estado escolarizado, si no ha estado, a ver que enfermedades, que cosas tiene y de donde viene, pues un poco de sondeo, entonces hilando muy fino que la persona que te sirve un poco de apoyo en el idioma entre ella y nosotros pues sea un poco afín a su mezquita y a sus cosas. (...) les hacemos una evaluación inicial y les hacemos conocer el centro (...) Y después creo que es muy importante tener mucha relación con la familia, siempre con madres que sabes que son amigas y por medio de ellas conseguimos muchísimas cosas. Y hay madres que las tenemos todos los días dispuestas a colaborar con unos, con otros, a ayudarnos, si les tienen que acompañar al médico, a sanidad, a hacer papeles, siempre tenemos madres de esas que se ofrecen voluntarias y nos vine de cine” (G3PP).*

### **A modo de conclusión**

El análisis del discurso de los profesores y las profesoras nos revelan varios hechos importantes.

1. La importancia de la formación inicial y permanente del profesorado en temas de interculturalidad, con una doble finalidad: evitar la posibilidad de que el alumnado inmigrante vea limitado su éxito académico por las expectativas estereotipadas de su profesorado y conseguir que éste sea capaz de elaborar y llevar adelante prácticas académicas interculturales y emancipatorias.
2. Frente a los procesos puramente asimilacionistas que bajo una aparente igualdad de trato olvidan la diversidad real que bulle en sus aulas tratando de imponer la cultura de la etnia dominante, un sector significativo del profesorado ha “descubierto que es más probable alcanzar resultados satisfactorios en comunidades cívicamente activas que protagonizan una “incorporación participante” a la sociedad de acogida y que, muy frecuentemente, se integran no negando sino afirmando su identidad étnica” (Terrén, 2005: 81).

3. Un escuela inclusiva, pues, debe hacer del centro escolar un espacio en el que la integración se favorezca desde el dialogo, el conocimiento mutuo, la participación de los diferentes agentes educativos, en un proceso de intercambio y transformación mutua. La integración genera cambios y éstos siempre son conflictivos y difíciles de asumir para todas las partes. Por ello, apostar por la educación intercultural significa adoptar una actitud dialógica igualitaria, aceptar la riqueza que puede encerrarse en el pluralismo de la distintas formas de vida en la que los humanos desarrollan su existencia y la posibilidad de resultar modificado por el encuentro con valores distintos.
4. Optar por la interculturalidad en las aulas implica una elección entre dos modelos de escuela y sociedad bien distintos, pero no igualmente de justos, pues, como señala Hurtado:

*“Debemos elegir, así, entre un interculturalismo democrático e inclusivo, menos jerarquizador, más equitativo en las recompensas y en la estima, basado en un diálogo inacabado, inconcluso y que no excluye el conflicto, y la utopía de la imposición de un punto de vista supracultural y suprahistórico, basado en la esperanza de que el mundo, algún día, convergerá en la verdad, mientras se opone hoy, a un tiempo, a la inclusión y al reconocimiento, a la redistribución y a la verdadera competencia” (Hurtado, 2005: 113)*

## Notas

1. El modelo educativo vasco reconoce tres modelos lingüísticos: A= castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura/ D= euskara como lengua vehicular y el castellano como asignatura/ B= algunas asignaturas en euskara y otras en castellano
2. Los datos provisionales deducidos del Padrón Municipal nos indican que a 1 de Enero de 2006 las comunidades con menor proporción de extranjeros son Extremadura, Galicia y Asturias (con más del 2, 5%) y Ceuta, País Vasco, Cantabria y Castilla León (que apenas llegan al 4%)
3. El número de extranjeros empadronados en el conjunto del Estado se sitúa a fecha del 1 de Enero de 2006 en 3,88 millones, lo que supone el 8,7 del total de la población.
4. El número de extranjeros empadronados en el conjunto del Estado se sitúa a fecha del 1 de Enero de 2006 en 3,88 millones, lo que supone el 8,7 del total de la población.
5. Si se quiere ampliar el conocimiento sobre el estado de la educación de los alumnos inmigrantes en el País Vasco: Felix Etxebarria, 1994, 1999 y 2002; Fermín Barceló, 2004; AAVV, 2003; Ararteko, 2001, 2002 y 2005. Y con relación más concreta a Vitoria-Gasteiz se puede acudir a las investigaciones: Manzanos, Cesar y Ruiz de Pinedo, Iñaki (coord.), 2005; Septiën Ortiz, Jesús Manuel, 2006
6. Es de señalar que hay diferencias significativas entre las entrevistas y los grupos de discusión. Es decir, en las entrevistas los equipos directivos han tratado de dar una imagen normalizada de la inserción de los alumnos inmigrantes en el sistema escolar, mientras que en los grupos de discusión han salido con mucha más fuerza los problemas que plantean dicha inserción y se han dado desde el profesorado de la línea A interpretaciones mucho más “politizadas” de las condiciones en las que se vive la incorporación del alumnado inmigrante en los centros del modelo lingüístico A.



7. Indudablemente dicha afirmación no significa caer en la asepsia valorativa cultural. No toda costumbre ni norma social por el mero hecho de existir es digna de serlo. Para ello es exigible que pase por el tamiz de los derechos humanos y no implique ningún elemento de discriminación ni desigualdad.

8. Es lo que refleja la encuesta sobre las imágenes y actitudes ante la inmigración realizada el año 2004 por el Observatorio Vasco de la Inmigración.

9. Esta actitud corresponde con el discurso normalizado que suele viciar las respuestas a las encuestas que tratan de medir actitudes racistas (Izquierdo, 1996, Terrén 2002, Vallés, Cea e Izquierdo 1999) (10). Mariano Fernández Enguita coincide con esta afirmación cuando afirma: “Los estudios de opinión mediante las encuestas sobre temas de inmigración, el racismo o la xenofobia, lo mismo que sobre otros como el feminismo, la violencia, la guerra, etc., merecen ciertas reservas. En estos ámbitos política y moralmente tan sensibles, los encuestados tienden a responder lo que creen que deberían responder, más que lo que realmente piensan, si es que piensan algo al respecto” (Fernández Enguita, 2003: 257).

10. Es significativo que los resultados que presentamos coincidan en gran medida con la investigación de Terrén (2004)

11. Dichas afirmaciones pueden ser entendida y analizadas como cláusulas de salvaguarda

12. En pocas ocasiones el profesorado entrevistado ha hecho referencia a actitudes discriminatorias y xenófobas del alumnado autóctono con respecto al inmigrante. De hecho, únicamente un profesor ha comentado explícitamente un caso de acoso a una alumna de etnia minoritaria.

13. Son numerosos los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en España a partir de la última década del anterior siglo sobre los factores a tener en cuenta a la hora de llevar adelante una eficaz y real educación intercultural. Entre ellos cabe señalar los realizados por el Colectivo IOE, 1999, 1996; Cuesta Azofra, 2000, García Fernández y Moreno Herrero, 2001; Valero, 2002. También son de señalar las aportaciones realizadas por los Movimientos de renovación pedagógica (<http://cmrp.pangea.org>) y el grupo CREA (<http://www.crea.es>).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARARTEKO** (2001) *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Vitoria- Gasteiz, Ararteko
- ARATEKO** (2002) *Situación de la población temporera en Álava. Condiciones de trabajo temporero en las campañas de vendimia y recolección de patata*. Vitoria-Gasteiz, Ararteko
- ARARTEKO** (2005) *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz, Ararteko
- AAVV** (2003) *Propuesta para un plan de acogida*. Durango, CIP
- BARCELÓ, F.** (2004) *Etorkinen integrazioaren argi-ilunak euskal erkidegoan*. Gizarte eta kulturantzatasuna ikastexeetan, Gipuzkoako esperientziak, I, Jardunaldiak, Donostia, otsailak 21
- BAUMAN, Z.** (2003) *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- BERNSTEIN, B.** (1987) *Langage et classes sociales*. Paris, Editions de Minuit,
- BERNSTEIN, B.** (1985) "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y sociedad*, (nº 4), pp 129-146
- BOURDIEU, P. y PASSERON, CH.** (1967) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor,
- BOURDIEU, P. y PASSERON, CH.** (1977) *La Reproducción*. Laia, Barcelona
- BUENO ABBAD, J.R. y BELDA IBAÑEZ, J.F. (dirs.)** (2005) *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia, Universitat de València
- COLECTIVO IOE** (1999) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, CIDE – LEI
- COLECTIVO IOE** (1996) “La inmigración extranjera en España”. En CONTRERAS, J. : *Los retos de la inmigración: racismo y pluriculturalidad*. Madrid, Talasa
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI** (2004) *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000-2002)*. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritz. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones
- CUESTA AZOFRA, Mª y otros** (2001) *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid, Cuadernos de Información sindical
- ETXEBARRIA, F.** (1994) *La educación intercultural*. Donostia, Facultad de Pedagogía Ibaeta

- ETXEBARRIA, F.** (1999) *Bilingüismo y Educación en el País Vasco*. Donosita, Ed. Erein
- ETXEBARRIA, F.** (2002) *Sociedad multicultural y Educación*. Donosita, Facultad Pedagogía Ibaeta
- FERMOSO, P. (ed.)** (1992) *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (2003) “La segunda generación ya está aquí”. *Papeles de economía española*, nº 93, pp 238-261
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. Y MORENO HERRERO, I.** (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejo Económico y Social (Comunidad de Madrid), col. Estudios, nº 20
- HURTADO, J. (2005):** “El malestar en la sociedad, el conflicto de las culturas”, en ROCHE CÁRCEL, J. A. y OLIVER NARBONA, M. (eds) *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*, Alicante, Universidad de Alicante
- IZQUIERDO, A.** (1996) “Las encuestas contra la inmigración”, en MARTIN ROJO, L. Y otros (coords) : *Hablar y dejar hablar. Sobre racismo y Xenofobia*. Madrid, Edicioines de la UAM
- JACKSON, Ph** (1991) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata
- JAMESON, F.** (1996) *Teoría de la posmodernidad*, Madrid, Trotta
- JORDAN, J.** (1988) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidòs
- JORDAN, J.** (1999) “El profesorado ante la educación intercultural” en ESSOMBA, M.A. (cooed.) : *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Ed. Grao
- JORDAN, J.** (1996a) *Currículo y Educación Intercultural*. Barcelona, CEAC
- JORDAN, J.** (1996b) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC
- JULIANO, P.** (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona, Eudema
- LÓPEZ PELÁEZ, A.** (2006) “Inmigración, educación y exclusión social”, *Sistema*, Enero, pp 291-308
- MANZANOS, C. y RUIZ DE PINEDO, I. (Coord.)** (2005) *La infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz*, Vitoria, UPV / EHU Denon eskola Bachue

- RIST, R.C.** (1999). “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado” en FERNANDEZ ENGUIITA, M. (coord) : *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pp 615- 627
- SEPTIÉN ORTIZ, J.M.** (2006) *Una Escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz, Ararteko
- SIGUÁN, M.** (2003) *Inmigración y adolescencia*. Barcelona, Paidòs
- SIGUÁN, M.** (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidòs
- TERREN, E.** (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, Catarata
- TERREN, E.** (2001) *El contacto intercultural en el aula*. La Coruña, Universidad de La Coruña
- TOURAINÉ, A.** (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós
- VALERO ESCANDELL, J.R.** (2002) *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante, Universidad de Alicante
- VALLÉS, M., CEA, M.A. e IZQUIERDO, A.** (1999) *Las encuestas sobre inmigración en España: tópicos, medios de comunicación y política migratoria*. Madrid, Instituto de migraciones y Servicios sociales
- YTARTE, R.M.** (2005) “Pluralidad y educación. La interculturalidad como modelo educativo” en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y MOLINA, J.G. (coords) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza editorial, pp 79- 112